

BØRN GØR DET RIGTIGE – HVIS DE KAN!



**PÆDAGOGISK OG DIDAKTISK INSPIRATION
I INKLUSIONENS TEGN**

BØRN GØR DET RIGTIGE
— HVIS DE KAN!

Børn gør det rigtige – hvis de kan!

Dette skrift er kommet i stand ud fra den udfordring mange professionelle pt. står med ude i folkeskolerne.

Udarbejdet for Pindstrupskolen, Specialcenter Syddjurs af Jytte Kanne Hansen & Lone Bridal Hansen.

Sat med Aparajita hos Booklet.
Printed in Denmark, 2012.

Forord	5
Afsnit 1	7
Indledning	8
Læringsforudsætninger	9
Rammefaktorer	10
Mål	11
Indhold	11
<i>Undervisningsdifferentiering og skema</i>	12
<i>Planlægning, vanskeligheder og vejledning</i>	12
<i>Skemalægning og hjælpemidler</i>	13
<i>Et lærings syn på indholdet</i>	13
<i>En undervisningsmetode</i>	14
Læreprocessen	15
<i>Lærerens rolle og tilgang til eleven</i>	15
<i>Værdsættende samtaler og elevindflydelse</i>	17
<i>Tydelige regler og struktur</i>	18
<i>Støttesystemer – regler og skema</i>	19
<i>Tæt kontakt og aftaler</i>	19
<i>Samtaler med de andre elever og forældrene</i>	20
Sammenfatning	20
Afsnit 2	23
Indledning	25
Beskrivelse og forståelse af vanskeligheder	25
Relationers afgørende betydning.	26
<i>Daniel Stern</i>	26
<i>Søren Hertz – nye perspektiver.</i>	26
<i>Selvpsykologien.</i>	27
<i>Susan Hart - Nervesystemet i indlæringsituationer.</i>	28
Problemadfærd og ledsagende forstyrrelser.	29
<i>Demetrious Haracopos</i>	29
<i>Søren Hertz</i>	30
Metoder og handlemuligheder:	31
<i>ICDP-programmet</i>	31
<i>Demetrious Haracopos</i>	32
<i>Samarbejdsbaseret problemløsning</i>	32
<i>Behandlingstraditioner</i>	32
Casen i teori og praksis	33
Sammenfatning	35
Opsamling generelt	37
<i>Gode råd ved inklusion af en elev med særlige behov</i>	37
Litteraturliste	39



Forord

Dette skrift er kommet i stand ud fra den udfordring mange professionelle pt. står med ude i folkeskolerne. Udfordringen med at inkludere elever med særlige behov. Igennem en årrække har vi arbejdet med netop disse elever på Pindstrupskolen. Ganske vist i et miljø, hvor der kun er elever med særlige behov og ligeledes under nogle andre vilkår end ude i folkeskolerne. Ikke desto mindre vil vi gerne gøre forsøget med at brede vores viden ud. De specialpædagogiske principper, vi arbejder under, er afprøvede, reflekterede, vurderede og justerede gennem mange år og vi gør her forsøget med at formidle dem; i håbet om at kunne inspirere vores kolleger ude i folkeskolen i processen mod større inklusion.

Inklusionens grundtanke om at skabe lige muligheder for alle er smuk og hvis den skal lykkes skal der tænkes didaktisk kreativt og differentieret i udstrakt grad.

Vi er klar over, at lærerne ikke kun kan have fokus på den enkelte elev (eller flere) med særlige behov de har i klassen, men vi vælger alligevel at koncentrere os om, hvad der kan sættes i værk netop i forhold til denne ene elev. Dette ud fra en betragtning om, at hvis ikke der tænkes pædagogisk profylaktisk i forhold til elevens vanskeligheder, så vil arbejdet for læreren i stedet for komme til at foregå problemløsende og "brandslukkende". Hvis ikke man netop investerer særlig energi og forberedelser på de enkelte elever med vanskeligheder, vil den problemfyldte adfærd og konfliktløsning langt komme til at overstige den tid, man eventuelt kunne have brugt præventivt. Læreren skal fordybe sig i den elev, han eller hun skal inkludere og overveje, hvordan læringsmiljøet kan ændres/redigeres, så eleven kan rummes og være deltagende i fællesskabet. En betragtning om, at elevens grundlæggende vanskeligheder kan ændres, så de passer ind i de eksisterende undervisningsrammer vil medføre øget risiko for fiasko for både elev, lærer og klasse.

Skrivelsen er delt i 2 hovedafsnit. Det første har sigte mod praksis med små afsnit vedr. lærerens planlægning i forhold til at modtage en dreng med ADHD. Igennem en case illustreres det, hvordan vi forestiller os lærerens praksis, både undervisningsfagligt og pædagogisk.

Det andet afsnit er en rundtur gennem forskellige specialpædagogiske metoder og teoretikere. Her kan man læse overordnet om forskellige metoder og evt. selv gå i dybden med den retning, der inspirerer én mest.

Vi håber, at I bliver inspireret og ønsker jer god rejse i inklusionens verden. Hvis I har uddybende spørgsmål, er I velkomne til at kontakte os. Vi kommer også gerne ud til netop din skole og giver uddybende oplæg og/eller kollegial sparring og vejledning.

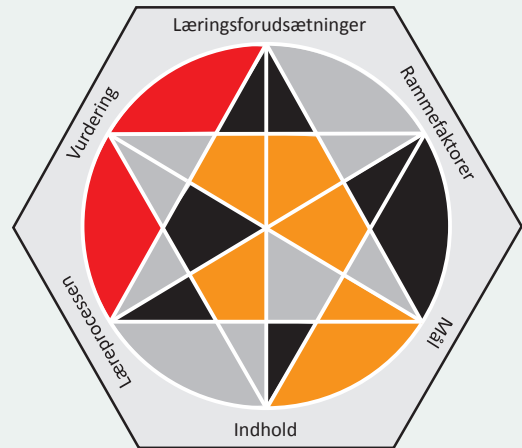
Mvh Pindstrupskolen

Afsnit 1

Indledning

I dette afsnit fokuseres der på at finde løsninger til den store udfordring mange lærere står med i folkeskolen lige nu. Kravene om inklusion er skærpede og lærerne skal beredes og klædes på til denne udfordring. Derfor kigger vi nærmere på, hvilke didaktiske overvejelser en lærer kan gøre sig i forhold til at inkludere en elev i folkeskolen. For at gøre det så præcist og konkret som muligt beskriver vi senere elevens vanskeligheder.

For at gøre det overskueligt benytter vi nogle af hovedoverskrifterne fra Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel. Den skal sørge for at vi kommer hele vejen rundt om de didaktiske overvejelser, der skal gøres.



Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel

Under læringsforudsætninger vil vi via casen 'Thomas' kort beskrive de ressourcer og vanskeligheder, det kan give at have ADHD.

Under rammefaktorer kommer vi ind på selve inklusionsbegrebet. Salamanca erklæringen og Nationalt videncenter for inklusion og eksklusion (NVIE), har definitioner af begrebet inklusion og dem kigger vi nærmere på. Ligeledes inddrages en undersøgelse foretaget af NVIE. De har undersøgt, hvad der af lærere på 4 forskellige skole bliver fremhævet som relevante faktorer i forhold til inklusion.

I forhold til mål vil vi kort kigge på folkeskolelovens målsætning om området, men også hvad den enkelte lærer kan stille af mål i forhold til udfordringen med at inkludere en elev.

Under indhold overvejes, hvordan elevens ressourcer og vanskeligheder kan tilgodeses i en klasse. Hvordan kan undervisningen tilrettelægges differentieret i forhold til elevens behov og ressourcer og så vedkommende også føler sig vigtig og anerkendt i forhold til resten af klassen?

Vi kommer kort omkring Cooperative learning, der bliver fremhævet netop i forhold til inklusion. Ligeledes finder vi Etienne Wengers sociale teori om læring relevant i forhold til at inkludere elever med særlige behov.

Læreprocessen vil indeholde flere områder, herunder læring og lærerens styring og relation til eleverne. Lærerens klasseledelse og tilgang til eleverne bliver fremhævet af mange som et nøgleområde i forhold til inklusion af særlige elever. Vi finder inspiration dels i Per Schultz Jørgensen og den relationsorienterede lærer ligesom Thomas Alenkær anvender nogle begreber i forhold til elevens navigering i klasserummet og lærerens styring, vi er inspireret af.

Under de forskellige hovedoverskrifter og teoretikere vil vi forsøge at bringe teorien ud i en tænkt praksis i folkeskolen vha. casen.

Når vi vælger at kigge på så mange forskellige områder er det for at illustrere, at i forhold til denne udfordring om inklusion, er det nødvendigt at tænke didaktisk bredt for at skabe et gennemtænkt, ligeværdigt og inkluderende skoletilbud for eleverne.

Læringsforudsætninger

At have opmærksomhedsforstyrrelser kan sammenlignes med hyperkinetisk adfærdsforstyrrelse, som igen er synonymt med ADHD. Vi vil ikke gå i dybden med en redegørelse for diagnosen, blot beskrive de symptomer eleven i vores case udviser:

Thomas er 10 år. Han har tidligere gået på en specialskole, men vurderes nu at være klar til at komme ud i folkeskolen med støtte. Han er udredt på Børne- og Ungdomspsykiatrisk Center, diagnosticeret med hyperkinetisk syndrom og er blevet medicineret med ritalin.

Hans vanskeligheder viser sig ved, at han:

- har svært ved at lukke af overfor udefrakommende stimuli
- kan koncentrere sig i 15-20 min ad gangen om noget fagligt krævende
- kan have svært ved at rette opmærksomheden mod en opgave
- har svært ved at planlægge sine handlinger, handler impulsivt og deraf nogen gange uhensigtsmæssigt
- er detaljeorienteret og har svært ved at danne sig et overblik
- er hyperaktiv og har brug for bevægelse for at koncentrere sig i længere tid
- ikke altid kan agere i sociale situationer
- har svært ved forestillingsevne – hvad tænker andre og hans impulsive handlinger kan bringe ham i uheldige situationer
- kan blive meget negativ og urolig, hvis ikke hans vanskeligheder imødekommes

Hans ressourcer viser sig ved, at han:

- gerne vil samarbejde, hvis kravene ikke overstiger hans evne til koncentration og problemløsning
- gerne vil starte i en folkeskole og er meget motiveret for at være sammen med både drenge og piger i en klasse
- er bevidst om, hvad han har svært ved
- for det meste kan vejledes, når han er på vej ud i noget ikke hensigtsmæssigt
- som udgangspunkt gerne vil gøre det læreren beder ham om – hvis han kan!
- har gode evner indenfor IT og matematik

Rammefaktorer

De ydre rammer er som tidligere nævnt, at Syddjurs Kommune er i gang med at arbejde imod en større grad af inklusion i folkeskolen. At arbejde imod inklusion er ikke en ny tanke, men igennem årene har der været forskellige definitioner på inklusion.

Er en elev inkluderet, når han er fysisk tilstede på en skole og formår at tilpasse sig? Eller betyder inklusion, at man kigger på den enkelte elev og ser hvad han/hun har af vanskeligheder, forsøger at give dem støtte og hjælp og indretter undervisningsmiljøet så det passer til dem?

I 1994 tilsluttede Danmark sig Salamanca erklæringen. En international erklæring med tilslutning af 92 lande. Erklæringen vedrører begreber som 'skolen for alle' herunder, at alle børn har krav på undervisning og at der bør arbejdes imod, at miljøet ændres, så alle kan rummes i folkeskolen.

*"Karakteristisk for disse dokumenter er brugen af udtrykkene inklusion og erkendelsen af behovet for at skabe 'skoler for alle' – d.v.s institutioner, der er til for alle, glæder sig ved forskellen, understøtter læreprocessen og tager hensyn til den enkeltes behov."*²

I 2005 oprettede undervisningsministeriet Nationalt videncenter for inklusion og eksklusion og de definerer begrebet inklusion som:

- *Inklusion er en overordnet politisk vision om at skabe et samfund, hvor alle borgere har lige muligheder for at deltage i samfundets demokratiske processer og lige adgang til velfærdssamfundets ressourcer.*
- *Inklusion er et fagligt målperspektiv for velfærdsprofessionerne i bestræbelserne for at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer, hvor alle mennesker har ret til at være aktive deltagere.*³

Salamanca erklæringen lægger op til en økonomisk omstrukturering i forbindelse med inklusion. At midlerne flyttes fra specialtilbuddet til den folkeskole eleven skal gå på. Her kan miljøet ændres, så det passer til eleven. Der kan skabes et tilbud omkring den enkeltes behov, vanskeligheder og med deltagelse i fællesskabet. Lærere og pædagoger kan efteruddannes til at varetage denne udfordring.

I en undersøgelse foretaget af NVIE på 4 skoler i 2007 vedr. lærerens udfordringer i forbindelse med inklusion fremhæver rapporten, at lærerne:

- Ser det udvidede forældresamarbejde som en vigtig forudsætning for at inklusionen lykkedes, både forældre til den inkluderede, men også de andre forældre i klassen.
- Ser et dilemma mellem det at skabe en fast struktur og stadig være fleksibel og skabe undervisningsdifferentiering.
- Finder teamsamarbejde og støtte fra ledelsen, AKT, støttecenter og PPR er vigtig.
- Synes de fysiske rammer spiller en stor rolle.
- Efterlyser faglig viden og inspiration, udvikling af kompetencer.⁴

Rammefaktorerne i denne case, er at eleven Thomas skal rummes uden ekstra støtte, men har mulighed for nogle timer og samtaler i et støttecenter på skolen.

2 Salamanca Erklæringen, side 1.

3 Videnregnskab, side 6.

4 Willumsen, J. & Quvang, C.

Mål

Målet er som sagt, at eleven skal inkluderes i en folkeskoleklasse og være en del af fællesskabet, både fagligt og socialt. De relevante faglige mål vil vi ikke gå ind i her, men mere forholde os til selve inklusionen og forskellige metoder for at opnå dette.

Der kan tales om, at regeringen og herved også kommunen har et mål om større grad af inklusion i folkeskolerne. Et af regeringens 7 mål er: 'Færre elever skal i specialklasser og på specialskoler',⁵ altså at eleverne modtager det mindst indgribende tilbud i den skole, der er tættest på deres nærmiljø.

Læreren skal nødvendigvis opstille faglige trinmål for den enkelte elev, eksempelvis i dansk, men for at sikre en social udvikling vil det formodentlig være nødvendigt også at opstille nogle sociale mål.

Ekeberg og Holmberg giver som eksempel på disse mål:

- At lære eleverne, at alle har særlige behov.
- At lære eleverne, at de kan noget.
- At lade eleverne vise, at de kan noget.
- At arbejde med at fremme det unikke i hver enkelt elev.
- At fremme troen på eget værd – den gode selvopfattelse.
- At synliggøre konsekvenserne af egne valg.
- At styrke oplevelsen af, at det er godt at være medlem af en gruppe.⁶

I forhold til at lave individuelle mål for Thomas vil det være en god idé at drage ham ind i arbejdet, dels for at vise ham, at det går fremad, dels for at give ham motivation.

“Hovedpointen er, at hver elev skal være sig bevidst om sine egne stærke sider og sine udviklingsområder, og nedfælde dette i et dokument, som jævnligt tages frem og evalueres i det daglige arbejde, ved elevsamtaler og i forbindelse med konferencetimer”⁷

Eksempler på små sociale mål/aftaler for Thomas kan ses i det senere afsnit vedr. værdsættende samtaler.

Indhold

I forhold til indholdet i undervisningen hænger det i vores perspektiv meget sammen med læreprocessen og lærerens rolle, samt hvordan undervisningen kan struktureres og tydeliggøres.

Nedenstående illustrerer, hvad der ifølge Gunnar Stangvik er væsentlige områder at tage stilling til for at skabe et inkluderende undervisningstilbud i en almindelig klasse.

5 Undervisningsministeriet.

6 Ekeberg og Holm, side 195.

7 Ekeberg og Holmberg, side 144.

Tabell 4 Inkludering i vanlig klasse

Ressursskaping	ekstrahjelp i klassen
Organisasjonsutvikling	forandre måtene undervisningen organiseres og gjennomføres på
Miljøpåvirkning	skabe bedre kontakt med klassekamerater
Hjelpemidler	skaffe frem mer individualiserte hjelpemidler

8

Undervisningsdifferentiering og skema

Organisering og indholdet i undervisningen vil Thomas' tilfælde kræve en differentiering, da han ikke kan arbejde koncentreret i 45 minutter af gangen.

Gennemførelsen af enhedsskolen med folkeskoleloven af 1993 skærpede principperne vedr. undervisningsdifferentiering og med fælles mål 2009. Begrebet defineres som:

“Undervisningsdifferentiering er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses samtidig med, at man bevarer fællesskabets muligheder.

En undervisning, der bygger på undervisningsdifferentiering, tilrettelægges, så den både styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov, og så den indeholder fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der forbereder eleverne til at samarbejde om at løse opgaver.”⁹

Hvordan kan vi tilrettelægge en differentieret undervisning for Thomas, der både tager udnytter hans kompetencer, tager hensyn til hans vanskeligheder og giver ham en følelse af ligeværdighed og af at være en bidragende del af fællesskabet?

Planlægning, vanskeligheder og vejledning

Thomas har som beskrevet nogle vanskeligheder med opmærksomheden og koncentrationen og derfor kan han have brug for mere udspecificeret skema og et udvidet regelsæt. Hvis man skal bevare Thomas' motivation og arbejde mod zonen for nærmeste udvikling er det vigtigt ikke at overskride hans formåen, både fagligt og koncentrationsmæssigt. Når Thomas begynder at blive urolig, er det ikke fordi han vil være uartig eller bryde reglerne. Det skal ses mere som et tegn på, at hans mentale overskud er brugt og at han har brug for en pause fra det faglige, evt. med noget bevægelse så man via dette kan stimulere hans koncentrationsevne igen. Dette strider imod den klassiske organisering i en skole, hvor undervisningslektionen typisk er 45 min. eller længere.

Læreren må tage imod vejledning fra de lærere, der evt. har haft Thomas før, tale med Thomas' forældre og PPR, i forhold til hvor lang tid af gangen, Thomas kan forventes at kunne koncentrere sig. Herefter kan der laves et individuelt skema for Thomas, hvor han følger de lektioner, de andre elever har, men får nogle flere pauser lagt ind i undervisningen. Pauserne betyder ikke nødvendigvis, at han

sættes 'fri' og flagrer rundt, men at han får en pause fra de mere stringente faglige krav og får valget mellem nogle få ting han kan lave i en kort pause. Eksempelvis 5 min. med en lille fysisk aktivitet, pc, iPad, spille nintendo eller hvad der nu måtte motivere den enkelte elev og være i orden for læreren. I forhold til at have særlige aftaler for nogle elever vil der være et læringspunkt for alle eleverne i klassen. Deres accept af, at nogle elever har særlige regler og aftaler vil formodentlig kræve lærerens opmærksomhed og guidning.

Skemalægning og hjælpemidler

I processen med at lave et skema, vælge emner og arbejdsformer kan Thomas selv drages ind, hvilket også står beskrevet i forhold til undervisningsdifferentiering i fælles mål i faget dansk.

“Elevindflydelse på planlægning og evaluering

Indflydelse på valg af emner, faglige angrebsvinkler, præsentation af stof, fremlæggelsesform og produkt, selvevaluering, vurderingsskemaer, logbog.

Arbejdssituationer der fremmer tilegnelsen/udviklingen hos elever, der har svært ved at arbejde med undervisningsindholdet

Individuelt arbejdstempo og individuelle arbejdsformer, fagligt fleksible indholdsrammer, værkstedsundervisning, fastlæggelse af individuelle læringsmål med eleven, særlig støtte fra lærer eller andre elever.”¹⁰

At Thomas af og til drages ind i tankerne omkring planlægningen af undervisningen kan gavne på flere fronter. Hans bevidsthed om, hvad han kan og ikke kan, højnes. Måske har han selv nogle gode idéer til, hvordan det skal foregå og sidst men ikke mindst vil det formodentlig højne hans ejerskab og motivation, at han har været inddraget i processen.

Forskellige hjælpemidler kan støtte Thomas i at holde opmærksomheden og mindske afledningen fra de udefrakommende stimuli. F.eks. kan det hjælpe at sætte en skillevæg op som Thomas kan sidde bag ved. Herved mindskes muligheden for, at han bliver afledt visuelt af de andre, når han skal koncentrere sig om noget svært. Nogle elever finder også glæde af at have høretelefoner på for at mindske de lydige input, ligesom det kan være en stor hjælp for nogen at have en PC at arbejde på. Andre elever har stor nytte af at sidde på en speciel stol, der udfordrer deres balanceevne og stimulerer hjernens vågenhed og koncentration.

Et læringssyn på indholdet

Etienne Wenger og Jean Lave har diskuteret et syn på læring, mesterlæren, eller læring gennem deltagelse i en kulturel og social praksis¹¹. Det er et læringssyn, der i forhold til elever som Thomas, kan give god mening.

Ideen om at skabe læring ved at bruge sanserne omkring en konkret produktion af noget, for siden at koble fagbegreberne på, kunne være en spændende måde at tænke undervisningsdifferentiering på. Ville det give mere mening for konkret tænkende elever med opmærksomhedsproblemer, at man kobledes læring sammen med et formål, f.eks bygge et fuglehus, hvordan kan det bygges og hvilke matematiske principper kan så kobles på bagefter? Eller at man lærte om kvadratmeter ved at tegne sit værelse op med kridt ude i skolegården og så målte det op?

10 Fælles mål 2009.

11 Kristensen, Hans Jørgen, side 112.

Det vil være en meget motiverende faktor for Thomas, at læreren tager udgangspunkt i de kompetencer og erfaringer han har.

Et eksempel:

Thomas er dygtig til at arbejde med It og medier og vil derigennem kunne høste anerkendelse og bibringe noget til praksisfællesskabet. Hvis vi forestiller os et danskfagligt undervisningsforløb vedr. medier. Dansk læreren antager en didaktisk vinkel om, at eleverne skal lære at analysere medier, herunder hjemmesider igennem deres egen produktion af hjemmesider. Thomas får her en særlig rolle, fordi læreren ved, at han har nogle erfaringer og kompetencer indenfor IT. Thomas skal derfor hjælpe læreren med at lære de andre elever at producere deres egne hjemmesider, lægge billeder ind, oprette undertekster etc.

Herved oplever både Thomas og de andre elever, at han udfylder en vigtig rolle. Andre ideer til at bringe Thomas' kompetencer i spil kunne være, andre medieproduktioner, arbejde med photoshop, bruge powerpoint etc.

Ydermere kan en social læringsteori¹² være medvirkende til, at eleven opnår positive erfaringer med problemløsning. Hvis en elev ikke har forstået reglerne for socialt samvær, bl.a. fordi han ikke kan forestille sig, hvad andre tænker, så kan eleven naturligt nok have svært ved at begå sig i det sociale rum. Hvis man som lærer kan øve dette med eleven, kan det have stor betydning for, hvordan eleven møder andre mennesker og bliver i stand til at samarbejde. Dette kan virke præventivt i forhold til negative kædereaktioner, f.eks. hvis eleven føler sig/bliver ekskluderet eller marginaliseret i klassen.

En undervisningsmetode

Ligeledes kan man vha. Spencer Kagans 'Cooperative learning' udvide den fagfaglige læring til også at indbefatte social og personlig læring og det sociale rum mellem eleverne bliver rummet, hvor de kan lære at omgås hinanden på en tolerant facon, hvor der er plads til forskelligheder.

Nogle af målene for 'Cooperative learning':

- At bringe gode samarbejdsrutiner ind.
- At skabe klarhed over, hvilke roller og arbejdsopgaver den enkelte elev kan have i forskellige måder at arbejde med fagligt stof.
- At udnytte forskellige elevforudsætninger og evner på varierede måder.¹³

Undervisningsmetoden er struktureret, så alle ved hvad de skal i opgaverne ud fra klart definerede roller, som uddeles af læreren ud fra dennes kendskab til de forskellige elevforudsætninger. Arbejdet foregår meget i grupper, som er sat sammen efter specielle principper.

Metoden kan måske lette problematikken omkring det at have urolige elever i klassen. Det, at der er forskellige måder at arbejde på, men at det samtidig er klart defineret hvordan, tror vi, er en god metode i forhold til at skulle være en inkluderende skole, hvor alle elever kan føle at de bidrager med noget fagligt og er en del af et fællesskab, hvor man øver sig i at arbejde sammen.

12 Wenger, Etienne.

13 Kagan, S. & Stenlev, J.

Læreprocessen

I et socialkonstruktivistisk læringssyn bliver læring skabt i sociale og faglige konstruktioner. Den enkelte skaber sin egen identitet gennem fortælling og sproget skaber virkeligheden. Gennem fortællingen og ikke mindst det anvendte sprog søger individet at opnå anerkendelse og social bekræftelse.¹⁴

“Undervisning og læring er i eminent grad sociale konstruktioner, derfor er der ingen vej uden om en synsvinkel på læring, der sætter elevens egen tolkning ind som en central faktor i hele processen.”¹⁵

P.S. Jørgensen taler om læring som brobygning, hvor læreren i samarbejde med eleven skaber udvikling og refleksion. Der bygges ny viden oven på den ‘tavse viden’ og de erfaringer elever har i forvejen og der reflekteres over det, den hermeneutiske cirkel har rykket sig. Dette læringssyn ligger tæt op af Vgotsky og zonen for nærmeste udvikling, læreren skubber og motiverer eleven mod nærmeste zone. En stilladsering har fundet sted, læreren har været det støttende stillads omkring processen, den sociale konstruktion og elevens læring og dannelse.

Lærerenes rolle og tilgang til eleven

I et samfund, hvor kulturel frisættelse¹⁶ og mange valg kendetegner virkeligheden har læreren ikke længere en naturlig autoritet. Det han/hun siger, stilles der spørgsmål ved, af eleverne.

“Det er et traditionsbortfald og en individualiseringsproces, der sætter nye dagsordener for alle sociale og kulturelle- og formidlingsprocesser.”¹⁷

Frisættelsen sætter krav til individet, som skal være i stand til at overskue og foretage valg og valgene er mange. At gå i skole har ændret sig til fra, at læreren havde en tydelig autoritet. Man vidste, hvordan man skulle opføre sig og hvis man trådte ved siden af, blev man straffet. I dag er der forskellige lærere, forskellige måder at undervise på, forskellige regler for, hvad man må og ikke må. Der er eksplicite og implicite regler, nogle er udtalte og andre skal man bare kende til.

Der er mange situationer, regler og krav, der forudsætter at man har overblik, gode evner til at planlægge og organisere samt træffe valg. Alle sammen færdigheder som hos Thomas ikke er færdigudviklede. Hvis man er en dreng som Thomas i casen, som har svært ved at sortere i udefrakommende stimuli og skabe overblik, bliver det endnu sværere at navigere rundt, og derfor bliver læreren rolle, både i forhold til Thomas og de andre elever en anden. Thomas vil få brug for tæt guidning i alle de udtalte krav, forventninger og regler og han har brug for en differentiering i forhold til hans færdigheder i dette for ham uoverskuelige sociale klasserum.

“Læreren skal kunne være afventende, hjælpe med at iværksætte sociale samspil, der støtter læringsarbejdet, så eleven bevarer troen på sig selv i processen – og læreren skal kunne håndtere den tilknytning, der også i perioder kræves for at brobygningen i den sociale konstruktion kan blive succesfuld. Det er her det tales om værdsættelse og anerkendelse, der styrker selvværdet.”¹⁸

At være anerkendende og værdsættende er noget, der for mange af os lægger et stykke væk fra den tænkning og tradition vi er vokset op med. En mere naturvidenskabelig tænkning og problem-årsagstænkning, når noget er forkert, finder vi fejlen, analyserer hvad der er galt og laver om på det. Når der tales om fejl, tales der et bestemt sprog, som er kendetegnet ved fejl, mangler og skyld.

14 Gergen, Kenneth J.

15 Jørgensen, P.S. side 11.

16 Ziehe, Thomas.

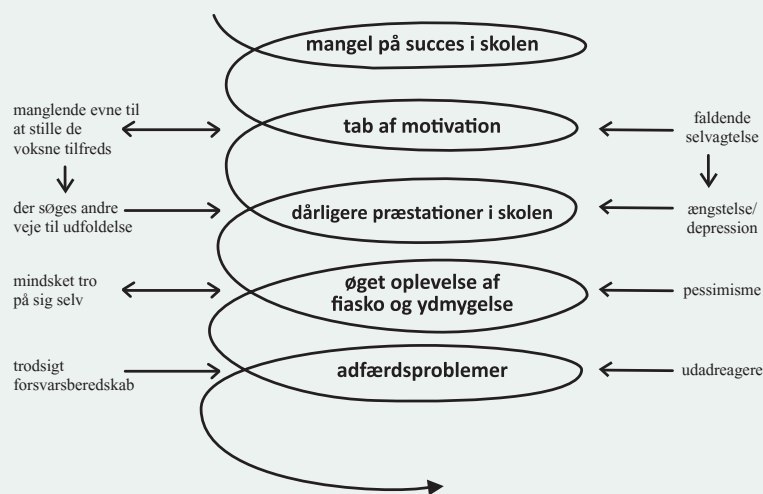
17 Jørgensen, P.S. side 7.

18 Jørgensen, P.S. side 13.

“Når der alene fokuseres på problemer, skaber det flere problemer. Tilmed har vi den erfaring, at problemer ofte udtrykker sig i et særligt sprog, som er kendetegnet ved underskud, fejl, beskyldninger, bebrejdelser, skam etc..”¹⁹

Mel Levine har opstillet nedenstående spiral, som bringes ind for at illustrere, at hvis man som Thomas el. et andet barn med særlige behov ofte bliver mødt af for store krav, (faglige el. sociale) vil han efterhånden miste motivationen for overhovedet at gøre det rigtige. Som regel er det de forkerte handlinger, som han måske oven i købet gør pga. en vanskelighed med at styre sine impulser, der får opmærksomheden. Ofte ser vi på elevens adfærd i en given situation, som noget han vælger at gøre frem for på at se det som et udtryk for manglende forudsætninger til at klare/løse situationen mere hensigtsmæssigt.

Den nedadgående spiral for adfærd/motivation



20

Hvis vi forfølger refleksionerne om at:

- Thomas har brug for guidning.
- Virkeligheden og herunder også skolen med dens mange valg er for uoverskuelige.
- Thomas vil miste motivationen hvis han ofte får at vide, hvad han gør forkert.
- Der bliver stillet for store krav til ham fagligt og socialt.
- At sproget skaber virkeligheden.

Hvordan kan læreren da tænke sin rolle?

- Han kan se på hvad eleven har brug for?
- Han kan tolke på hvad eleven prøver at vise med sin adfærd.
- Han kan fortælle om Thomas og tale til Thomas på en anderledes måde end en måde, hvor man hæfter sig ved fejl.

Et eksempel:

“Thomas, du ved da godt, at man ikke skal forstyrre i timen, det har jeg sagt tusind gange. Jeg vil ikke have det. Gå udenfor døren med dig.”

En anderledes måde kunne være:

“Thomas – husk, at hvis det er for svært at holde reglen om at være stille lige nu – kan du vælge mellem at gå udenfor på trampolinen og tage 5 min. pause eller tage dine hovedtelefoner på og høre lidt musik, mens du arbejder.”

Her tager læreren udgangspunkt i, at når Thomas er højlydt i timen er det, fordi han har brugt det mentale overskud, han har til at koncentrere sig pga. sit handicap.

Værdsættende samtaler og elevindflydelse

For at støtte eleven er det nødvendigt at være tæt på i relationen, guide og give strategier. Derfor kunne der med fordel laves en samtale med eleven en gang om ugen.

Indholdet kunne være:

- Hvordan er ugen gået?
- Hvad er gået godt?
- Hvad er gået mindre godt?
- Hvad skal der være af fokuspunkter i næste uge, både faglige og sociale?
- Er der nogle regler eller aftaler, der skal justeres eller tydeliggøres?
- Elevens punkt.

I den værdsættende samtale er det vigtigt at fremhæve det, der er gået godt og også lade eleven finde nogle eksempler, dels socialt og dels fagligt. Skriv ned for hver gang, så det bliver tydeligt for alle, f.eks. i form af en logbog, denne kan også bruges i forhold til evaluering/vurdering.

Et eksempel på en samtale/aftale kunne f.eks være:

Læreren: Jeg har lagt mærke til, at du bliver urolig i dansk. Hvordan kan det være?

Thomas: Det er så kedeligt.
Jeg kan ikke følge med og koncentrere mig – det er så f..... svært.

Læreren: Hvad er det der er sværest, når vi laver noget på tavlen eller når vi arbejder i bogen?

Thomas: På tavlen, så kan jeg slet ikke forstå, hvad du siger?
Du snakker og snakker og de andre larmer.

Læreren: Ok, har du nogen ideer til, hvad du så kan lave, når jeg gennemgår noget på tavlen?

Thomas: Det ved jeg ikke..... lave noget på computeren, måske med høretelefoner på?

Læreren: Det synes jeg vi skal prøve så. Når jeg gennemgår det for de andre, sætter du dig over til computeren og arbejder med ‘Superbog’ og så kommer jeg over til dig, når jeg er færdig med at gennemgå på tavlen. Det laver jeg et skema på. Er du med på den idé?

Thomas: Ja.

Samtaler som denne vil vise Thomas, at læreren ser, at han har svært ved noget og at læreren gerne vil hjælpe med at finde en løsning kontra det at sende Thomas udenfor døren, fordi han larmer og forstyrrer de andre. Mange erfaringer bekræfter, at hvis elevernes mødes på denne måde, hvor de imødekommes og forstås vil de være meget mere motiverede for at arbejde mod en løsning.

Tydelige regler og struktur

Som tidligere nævnt kan alle elever have svært ved at navigere i skolens læringsrum. Forskellige lærere underviser på forskellig vis i forskellige fag og har forskellige regler, der skal overholdes i timerne. En kompetent elev vil kunne gennemskue, de forskellige regler og tilgange i de forskellige fag og følge både de usagte og de sagte regler.²¹

Hvis man er Thomas er det svært. Måske var han ikke opmærksom de gange, læreren sagde, hvordan reglerne var, måske har han glemt det, måske kan han ikke vente eller også ved han ikke hvad 'jeg kommer og hjælper dig lige om lidt' betyder. I forhold til Thomas og såmænd også de andre elever, vil det være en god idé at lave et sæt regler, som skal gælde for undervisningen. Her kan elevernes medindflydelse drages ind. Det giver ejerskab og lyst til at forfølge et godt og roligt læringsmiljø.

Et eksempel på regler kunne være:

I 4c vil vi arbejde med:

- Når vi kommer ind fra frikvarteret sætter vi os på vores stole.
- Vi fortæller læreren, hvis vi har haft problemer i frikvarteret.
- Vi snakker pænt til hinanden.
- Når nogen taler, er vi stille.
- Hvis vi vil sige noget, rækker vi hånden op.
- Hvis vi har brug for hjælp i en time sætter vi vores hjælpehånd op på tavlen og så kommer læreren i den rækkefølge de er sat op. Hvis ikke man kan komme videre med opgaven – spørger man sidemanden eller går videre til noget man kan.
- Når vi bliver sure på én, siger vi det til vedkommende og beder dem om at stoppe, hvis ikke det hjælper, henter vi hjælp.
- Hvis vi ikke kan tie stille, når der er undervisning, bestemmer læreren, hvornår vi skal tage en pause. Vi må gerne tage en løbetur ude på boldbanen og så komme tilbage igen, når vi mener, vi er klar.

Disse regler er blot eksempler på, hvordan klassemiljøet kan rammesættes i samarbejde med eleverne. På den måde får de ejerskab over det, ligesom det også kan aftales hvilke konsekvenser der evt. skal være, hvis man ikke kan holde reglerne. Reglerne skal være konkrete og positive, så de forstås af alle; ligesom evt. konsekvenser også skal give mening og ikke kun virke ekskluderende og som fjernelse af problemet. Handlingen kan godt være den samme, f.eks. at man aftaler, at eleven går ud af klasserummet lidt, men den må meget gerne også have et lærende formål. 'Du bryder reglen om at være stille nu, gå udenfor, tag en løbetur og tænk over, hvornår du er klar til at vende tilbage og hvordan du vil gå i gang med arbejdet'. Herved kan reglerne danne en slags navigeringsinstrument, kontekstuel GPS²² og mindske forvirringen over, hvilke forventninger der er til eleverne.

21 Alenkær, Rasmus – i Klasseledelse.

22 Alenkær, Rasmus – i Klasseledelse, side 204.

Reglerne skal skrives ned og eleverne kan evt. være med til at finde nogle illustrationer, der fremhæver de enkelte regler. Nogle gange virker det godt med en slags registreringssystem, hvor man i timen dykker ned, f.eks. i et øjeblik, hvor der er tendens til uro og fremhæver nogle elever, der gør sig umage, frem for at fremhæve, dem der pt. har det svært ved at holde reglerne. Der kan også tilknyttes en kollektiv belønning i forbindelse med arbejdet med at holde reglerne. Hvis alle elever arbejder med at holde reglerne kan det udløse en kagebaging til klassens time eller lignende.

I forhold til det dilemma lærerne fremhævede i undersøgelsen om inklusion på 4 skoler i spændingsfeltet mellem struktur, regler og fleksibilitet “ser et dilemma mellem det at skabe en fast struktur og stadig være fleksibel og skabe undervisningsdifferentiering” kan dilemmaet genkendes, men fordi en struktur er tydelig behøver den ikke at være ufleksibel. Læreren kan sagtens gå imod strukturen og slække på krav og skema en dag, hvis en elev har det svært, så længe det stadig er læreren, der har styringen.

Støttesystemer – regler og skema

Thomas har svært ved at danne sig et overblik over, hvad han skal. For at han ikke skal bruge for meget mental energi på at forestille sig dette, prøve at huske det selv eller forsøge at styre og kontrollere ved at lave sit eget skema og regelsæt, kan det være nødvendigt med et mere udspecificeret skema til Thomas end til de andre elever. Hver lektion skal deles op i mindre bidder, da det ellers vil virke uoverskueligt for ham hvad han skal. Skemaet kan visualiseres på forskellige måder, på PC, whiteboard, iPad, tavle eller papir og skal indeholde, hvad der forventes af ham i den pågældende time. Det kan være nødvendigt i en dialog med Thomas at justere på forventningerne til den aktuelle time alt afhængig af, hvordan han har det den pågældende dag. Ligesom Thomas har brug for et udspecificeret skema kan han også have brug for visualisering og støtte på andre måder.

Måske vil der være dage, hvor Thomas qua sin diagnose har brug for mere ro og guidning og her kunne støttecenteret være basen. Her vil han kunne finde ro på disse dage, som sikkert vil opstå.

Tæt kontakt og aftaler

For at guide eleven igennem de her forskellige landskaber, det være sig i den faglige eller sociale praksis eller i frikvarteret er det nødvendigt at være tæt på. Elever med vanskeligheder som Thomas har det ofte svært i ustrukturerede øjeblikke. De kan ikke altid gennemskue, hvad der er det rigtigt og forkert, de kommer til at handle impulsivt og ikke altid hensigtsmæssigt. Uhensigtsmæssigt fordi de, hvis de kommer til at ‘træde de andre elever for ofte over tærerne’ vil blive ekskluderet af fællesskabet af de andre elever og i sidste ende, måske også disses forældre.

Diverse aktiviteter i frikvarteret kan visualiseres vha. pictogrammer og så kan Thomas vælge, hvad han vil. Hvis læreren kan være tæt på og guide Thomas i de situationer, hvor han har det svært, skabes læring og derved kan det få stor betydning for Thomas’ plads i fællesskabet. I den forbindelse kan det være en god idé at lave aftaler/strategier med Thomas under de ugentlige samtaler.

- Lærer: Jeg har bemærket, at du nogle gange får problemer, når du spiller fodbold i frikvarteret?
- Thomas: Hvad mener du?
- Lærer: Altså jeg kan se, at du er god til at spille fodbold, men at du nogle gange er blevet sur og er blevet udvist. Hvad sker der?

- Thomas: Jamen de er for langsomme til at give bolden op og så vil jeg tage den fra målmanden og han vil ikke give slip.
- Lærer: Gør du også det, når du er til træning?
- Thomas: Nej, det må jeg ikke der – og det går også hurtigere.
- Lærer: Du er nødt til at prøve at vente på bolden i stedet for at tage den. Er der noget, du kan tænke på, så du ikke bliver så ivrig. Kan du tælle til ti eller finde din plads på banen i stedet? Det kommer jo til at tage endnu længere tid for dig at komme i gang med fodbold, hvis du bliver udvist hver gang. Må jeg minde dig på det, inden du går ud og spiller?
- Thomas: Ja det må du gerne og så vil jeg selv prøve ved at tælle til ti.

I mange forskellige situationer, hvor Thomas har brug for guidning, kan det være rigtig godt givet ud, at læreren eller Thomas gennemgår eventuelle regler eller aftaler, inden Thomas skal i gang med aktiviteten.

Samtaler med de andre elever og forældrene

For at sikre, at Thomas får en god start i klassen, er det en god idé at aftale med Thomas og hans forældre, hvordan opstarten skal være og hvad man evt. kan fortælle de andre elever og forældre. Måske ville det være en idé at indkalde alle forældrene til et møde, hvor læreren og Thomas' forældre fortæller om Thomas og hans vanskeligheder og hvordan der vil blive arbejdet med at optage ham i klassen.

Ekeberg og Holmberg giver følgende to eksempler på svar fra forældre:

- Elev: I dag stod 'Per' igen på bordet i matematiktimen! Han prøvede at klatre op i loftslampen, og så sparkede han læreren, da denne ville tage ham ned.
- Forældresvar 1: Føj, er der nu larm med den møgunge igen. Hvorfor skal han egentlig gå på denne skole?
- Forældresvar 2: Det gav sikkert en masse uro. Jeg håber ikke, at I andre opmuntrede ham. Du ved jo, at læreren og 'Pers Mor' har fortalt, at han nogle gange gør ting, før han tænker sig om, og han er ret urolig på grund af det, som kaldes hyperaktivitet.²³

Forældresvar 2 skal netop illustrere, at forældrene i dette tænkte eksempel har fået information om 'Per' og hvordan hans vanskeligheder kan vise sig og derved kan bakke op om lærerens arbejde og undgå at være med til at stigmatisere 'Per'.

Sammenfatning

Igennem dette afsnit har vi overvejet hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser en lærer og/eller en pædagog kan gøre sig i forhold til at inkludere en elev med ADHD på mellemtrinnet i en almindelig folkeskoleklasse.

I forhold til elevforudsætninger er det vigtigt med et godt kendskab til eleven, der skal inkluderes. Samarbejd og saml viden fra de mennesker, der kender eleven. Hvad er hans styrkesider, interesser, svagheder, faglige niveau, hvor længe kan han koncentrere sig, hvad har virket godt etc.? Sæt dig ind i de eventuelle vanskeligheder og diagnoser, læs fagbøger om området, søg vejledning og sparring hos PPR, AKT medarbejdere, Pindstrupskolen eller andre med viden om området.

I forhold til rammefaktorer er det vigtigt at kende til betingelserne? Skal eleven rummes uden ekstra støtte. Skal han have psykologsamtaler eller evt. samtaler med en AKT medarbejder. Kan han gå et andet sted hen, hvis han har brug for ro eller ekstra hjælp? Hvad er ledelsens holdning til inklusionsbegrebet generelt? Er der sat penge af på kursusbudgettet til kurser og videreuddannelse indenfor specialundervisning, så de professionelle voksne kan erhverve sig viden om forskellige tilgange, metoder og støttesystemer?

Mht. mål er det vigtigt, at eleven inddrages i dette arbejde og evt. også forældrene. Både de og eleven ved, hvad og hvordan det kan være realistisk at arbejde med og mod forskellige mål. Dette kan med fordel inddrages som relevant viden i forhold til at stille mål for undervisningen. I målsætningen er det vigtigt at ramme elevens niveau så præcist som muligt, for at undgå, at eleven føler nederlag eller yder for meget modstand overfor krav. Med niveau menes ikke kun det faglige og intellektuelle niveau, men også niveauet for, hvor længe af gangen eleven kan arbejde med forskellige fag.

I indholdet har vi kigget på, hvordan der kan undervisningsdifferentieres både i forhold til elevens styrker og svagheder. Det er vigtigt i forhold til en elev med vanskeligheder at fremhæve de områder, hvor eleven har nogle kompetencer. Herved kan han også få en oplevelse af at bidrage med noget til fællesskabet, jf. eksemplet med produktion af hjemmesider. Ligeledes kan undervisningen differentieres med flere pauser og tilrettelægges f.eks. efter Cooperative learning metoder. Her skabes en struktur og faste roller og elevernes forskelligheder og kompetencer kan tænkes ind i forskellige opgaver. Læreren egen didaktiske refleksion og kendskab til elevforudsætningerne er dog vigtigst i forhold til forskellige metoder for undervisning, så læreren ikke bare ukritisk overtager en metode.

Læreprocessen har vi valgt at se som et stort område, der dækker over både lærerens rolle og relation til eleven, ligesom vi har reflekteret over, hvordan en både social og faglig læreproces kan understøttes af læreren. For at skabe et inkluderende tilbud til elever med særlige behov i folkeskolen er det nødvendigt med en professionel lærer, der kan arbejde relationsorienteret, der er tydelig og skaber regler og struktur i fællesskab med eleverne. Læreren rolle er også, at hjælpe eleverne med at navigere i klasserummet ved hjælp af tydelige regler og en visuel struktur. Han/hun skal arbejde ud fra en anerkendende tilgang, hvor man som voksen og professionel, hjælper med at løse eventuelle opståede problemer, uden nødvendigvis kun at se det som elevens problemadfærd. Den professionelle tager ansvaret og ser problemet, som noget, der skal løses i fællesskab og hvor det sker uden at der tales om skyld og skam. Det er gunstigt for lærer/elev samarbejdet, relationen og i sidste ende inklusionen, at man ser elevens adfærd som udtryk for, at eleven har svært ved noget og måske mangler forudsætninger for at gøre det anderledes.

På et nyligt debatmøde om specialundervisning siger Niels Egelund følgende om inklusion og lærerens rolle:

“Det korte svar er, at lærernes kompetencer er afgørende, og her tænker vi først og fremmest på relationskompetencer og klasserumsledelse. Først derefter kommer de fagfaglige og didaktiske kompetencer. Noget tyder på, at vi har brug for stærkere strukturer og øget forudsigelighed.”²⁴

Det er nødvendigt at være tæt på eleven, styrke hans evne til at deltage i fællesskabet både fagligt og socialt ved at stilladsere hans læring og støtte ham i processen.

Ligeledes er der forskellige specialpædagogiske metoder, der kan anvendes. En værdsættende samtale en gang om ugen, hvor man i fællesskab kigger på, hvad der gået godt og hvad der fortsat skal arbejdes på. Visuelle støttesystemer og tydelighed omkring skema, forventninger og aftaler så eleven ved, hvad han skal og hvad han kan gøre, hvis han har brug for en pause.

Afsnit 2

Indledning

Dette afsnit vil have fokus på, hvordan en specialpædagogisk indsats kan tilrettelægges som et specialpædagogisk samspil mellem en anerkendende tilgang og viden om særlige behov i forhold til barnets vanskeligheder. Hvordan kan vi analysere et barns problemadfærd, skabe større forståelse og vælge at handle i forhold hertil, som professionelle lærere eller pædagoger?

Vi vil kigge på forskellige metoder og pædagogiske tilgange, som kan være inspirerende i forhold til, hvordan en professionel voksen bliver i stand til positivt anerkendende at arbejde med børn med ledsagende sociale og psykiske forstyrrelser.

Pædagogiske tilgange, som kan bruges i praksis er vigtige og derfor vil vi belyse de forskellige teoretiske tilgange vha. en case. På den måde håber vi at kunne illustrere, hvordan teorien kan føres ud i praksis.

Beskrivelse og forståelse af vanskeligheder

Sørens vanskeligheder ses ofte ved:

- At Søren nægter at gøre det, den voksne beder ham om.
- At man møder Søren udenfor, og han er, som han selv udtrykker det, skredet. Han er oftest vred og ønsker ikke at samarbejde.
- At Søren 'eksploderer' og vælter stole og borde, kaster med ting, bruger et mindre pænt sprog og truer de voksne.
- At Søren sendes på kontoret på grund af manglende samarbejdsvilje eller voldsom opførsel.

Hvorfor Søren reagerer uhensigtsmæssigt, kan for os synes at være 'bagateller':

- En forkert bemærkning fra en kammerat.
- Et krav/en opgave han ikke tror han kan løse.
- Et uønsket aktivitetsskift.
- En dårlig dag - måske har han sovet dårligt, er uoplagt o.lign.
- En dum voksen, der vil bestemme eller bare siger tingene på en forkert måde.

En lille misforståelse kan blive til et stort problem, hvis ikke Søren føler sig forstået. Vi vælger at tro, at situationen/adfærden er opstået, fordi Søren pga. hans vanskeligheder ikke kan handle anderledes. At han ikke kan og ikke, fordi han ikke vil handle anderledes. Der er stor forskel på kan og vil og på forudsætninger og vilje. Ofte kommer man som et voksent reflekterende menneske til at overføre tanker og bevidste handlinger til børnene, som de slet ikke har eller overhovedet er i stand til. Det har stor forskel for den måde, man møder barnet på. Om man er irriteret over, at han nu igen har 'valgt' ikke at gøre det man beder ham om, eller igen har 'valgt' at flippe ud. Eller om man ser det som en situation, som Søren mangler forudsætninger for at løse anderledes og derfor har brug for hjælp og støtte til at finde en løsning.

Situationer som disse ses dagligt, og vi må derfor reflektere over:

- Hvorfor Søren reagerer således?
- Hvordan vi kan hjælpe Søren med at 'opsøre', hvad der skaber problemadfærden?
- Hvordan vi sammen med Søren kan arbejde med at løse situationen?

Relationers afgørende betydning.

Daniel Stern

I den moderne udviklingspsykologiske forskning repræsenteret af Daniel Stern er hovedessensen, at al udvikling foregår i relationer. Hans beskrivelser af barnets allertidligste udvikling har stor betydning. Sterns afsæt er, at (spæd)barnet er en aktiv og kompetent samspilspartner. Udgangspunktet er:

- Barnet deltager aktivt i konstruktionen af sin verden (aktiv og dialogisk).
- Selvets udvikling er baseret på interaktion og samspil.
- Forskellige selvforfølelser.
- Selvforfølelserne afløser ikke hinanden som successive faser – barnets selvforfølelser udvikles livet igennem.
- De forskellige selvforfølelser kan karakteriseres som en kontinuerlig konstruktionsmodel – mulighed for identitetsforandringer livet igennem.²⁵

Barnets adfærd betragtes som kommunikation.

“Daniel Sterns fokus på kontinuerlig konstruktions af identitet i det fortsatte samspil med omgivelserne betyder, at det aldrig bliver for sent at gøre noget ved livets eksistentielle grundtemaer.”²⁶

Søren Hertz – nye perspektiver.

Søren Hertz beskriver menneskets mulighed for udvikling gennem et bio-psyko-social videnskabs-syn. Den neurovidenskabelige litteratur underbygger, at hjernen i kraft af sin plasticitet og sin evne til forandring som resultat af erfaring, har uanede udviklingsmuligheder. Man forestiller sig, at en betydningsfuld del af hjernens strukturering og neurale mønstre udvikler sig og forstærkes gennem menneskets interaktion med omgivelserne.

“Udviklingspsykologiske teorier understreger, at psykologisk modning og fortsat udvikling sker i konstant dialogisk og interaktivt samspil med omgivelserne - en proces, der udvikler sig hele livet.”²⁷

Ifølge de moderne udviklingspsykologiske teorier er tilknytning et bærende element i forbindelse med hjernemæssig udvikling og modning. Hjernens udvikler sig i det sociale samspil i de nære sociale relationer, hvor barnet føler sig betydningsfuldt og forbundet med andre i et fællesskab. Utryk tilknytning risikerer at medføre problemer, der ligner symptomerne på ADHD og ASF. Symptomer, fænomener og forstyrrelser på tværs af diagnosekategorier bliver knyttet til biologisk modning og svær omsorgssvigt.

“Helheden skabes og udvikles på en sådan måde, at hjernen igen og igen får mulighed for at blive formet på ny netop gennem mødet med omgivelserne. Generne, selve arvematerialet, udtrykker sig i kraft af de input, som hjernen får.”²⁸

Hvis problemer i forhold til tilknytning kan udmønte sig som hyperaktivitet, impulsivitet og problemer med forestillingsevnen kan det blive meningsfuldt at snakke om tilknytning som element i behandling af autismespektrumforstyrrelser og ADHD.

25 Hertz, 2008, side 255.

26 Hertz, 2008, side 25.

27 Hertz, 2008 side 108.

28 Hertz, 2008 side 108.

Impulsivitet kan deraf ses som en invitation til, at man sammen med andre opbygger bæredygtige relationer i kraft af opmærksomhed og et reflekterende samspil, hvor andres perspektiv inddrages.²⁹

Betingelser for ændringer er basalt set til stede hos alle børn og unge og til alle tider. Det kræver dog særlige 'miljømæssige erfaringer' at skabe grobund for en markant 'neurobiologisk udvikling og el. ændring'. De afgørende personer omkring barnet skal derfor være bevidste om at iscenesætte og opdyrke miljømæssige erfaringer, der udvikler hjernen.

Barnet skaber sig selv i mødet med andre – bl.a. i kraft af spejlnervecellerne. De resonansmønstre, som nærtstående personer fremkalder i os, bliver inden for kort tid til en fast installation, og vi bliver de historier, som andre fortæller om os. Selvet er aldrig tilstrækkelig i sig selv, men søger konstant efter tegn og meningsskabende signaler fra andre. Forskning i relation til samspilmønstre forbundet med spejlnerveceller kaster nyt lys over det bio-psykiske-sociale samspil. Et barn har brug for at spejle sig i andres nysgerrighed frem for bekymringer, fordi det viser barnet, at vi er der, at vi tror, at vi kan udvikle noget sammen. Vi tror på, at barnet formår mere, end det viser – og har sine grunde til at handle som det gør.³⁰

Specialpædagogik handler ifølge Søren Hertz om at skabe betingelser for oplevelsen af forbundethed, følelsen af at være sikker på sin egen betydning i et gensidigt udviklende fællesskab, der udvikler sig, fordi man deltager.

Specialpædagogiske virkemidler som

- tæt voksenstøtte
- særlige aftaler
- forudsigelighed
- fastlagte refleksionsrum
- fokuserings- og visualiseringsteknikker

er nyttige i en specialpædagogisk værktøjskasse. De kan undervejs i støtteforløbet få mulighed for at ændre status, fra at være ydre påvirkninger til at blive internaliseret i det enkelte barn, som bevidste strategier i dets samspil med omgivelserne.³¹

De uanede muligheder i dette perspektiv forpligter alle fagpersoner til aktivt at forholde sig til, hvilken version af virkeligheden de vil fremhæve, udforske og fremelske i forhold til de elever/børn de er professionelle i forhold til.

Selvpsykologien.

Selvpsykologien arbejder ligeledes med, at selvet udvikler sig i samspil med andre.

Børn i vanskeligheder er afhængige af, at vi som lærere støtter op omkring hele deres personlige udvikling. Dette gælder for alle børn, men børn i vanskeligheder er endnu mere sårbare overfor, om dette sker.

29 Hertz, 2008, side 254.

30 Hertz, 2008, side 120-121.

31 Hertz, 2008, side 125.

Jan Tønnesvang beskriver fire grundformer for et barns rettethed, som har betydning for, hvordan man kan forstå elevens motiver og indre virksomhed:

1. Den selvhenførende rettethed, der handler om at blive forstået og anerkendt.
2. Den idealiserende rettethed, der handler om at forstå, at der er noget, der er større end en selv, noget man kan stræbe efter.
3. Den samhørighedshenførende rettethed, der handler om socialisering og tilhørsforhold.
4. Den mestringshenførende rettethed, hvor man udvikler evner, talenter og færdigheder.³²

Når man forstår elevernes motiver på denne måde, deres rettethed på denne måde, kan der arbejdes på at tilføre det, som Tønnesvang betegner som 'eksistentiel ilt'.

Til disse fire rettetheder, stilles forskellige udfordringer til den voksne:

1. Empatisk forståelsesrettet spejling af elevens forsøg på at udtrykke sig.
2. Moden evne til at beundre og begejstres samt at være en engageret og velstruktureret voksen.
3. Inddragelse og invitation til fællesskabet og en accept af menneskers forskellighed.
4. Udfordre uden at knægte – og en robusthed i det medspillende modspil, som er større end elevens.

Forståelsen inden for denne retning er, at vi som mennesker er selvobjekter for hinanden. Selvobjektoplevelser vil altid være betinget af relationer til betydningsfulde andre mennesker. En persons oplevelse af en anden som selvobjekt er med andre ord betinget af den andens tilstedeværelse, kapacitet og potentiale til at fungere som sådan. Som selvobjekt er det ikke bare et spørgsmål om, hvad vi som lærere gør i forhold til vores elever, men i særdeleshed et spørgsmål om hvem vi er, og hvad vi er. Når vi som lærere skal fungere som selvobjekter, er det vigtigt, at vi er os denne rolle bevidst og dermed er parate til at udvikle og bevidstgøre os.

I en læringsituation kan lærerne bidrage med det, Tønnesvang kalder for 'psykologisk' eller 'eksistentiel ilt', der giver elevens læringsengagement liv.³³

At vise barnet solidaritet og stille sig til rådighed i dets bestræbelse på at være en del af fællesskabet, opfatter vi som eksistentiel ilt.

Som lærere er det vores opgave at være opmærksomme på, hvad der er på spil ved elevens måde at hævde og fremstille sig selv på.

Susan Hart – Nervesystemet i indlæringsituationer.

En optimal indlæringsituation, opstår ifølge Susan Hart i en hårfin balance mellem tryghed og udfordring, når følelserne aktiveres på en hensigtsmæssig måde. Følelseslivet og sansninger spiller en væsentlig rolle i alle beslutningsprocesser, i al kognition og i tankeprocesser. Nervesystemet reagerer i indlæringsituationer på det, der foregår, uanset om det vækker begejstring eller frustration. Nervesystemet reagerer på det, der sker her og nu, på baggrund af barnets tidligere livserfaringer. Barnets

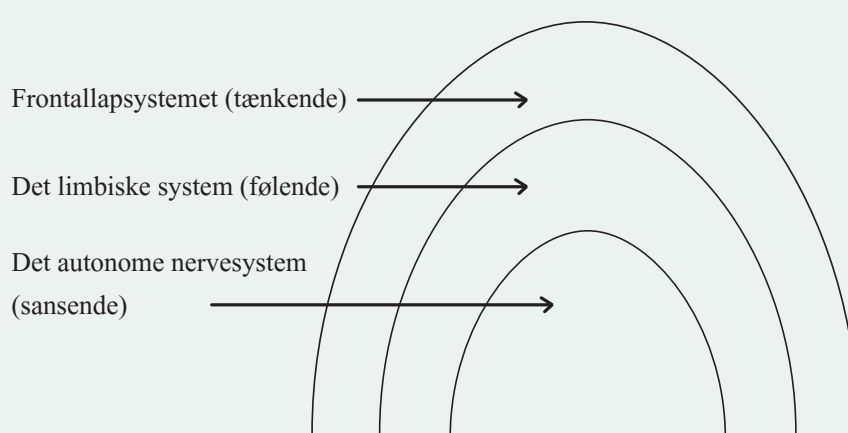
32 Tønnesvang, 2002, side 31.

33 Tønnesvang, 2002, side 27.

relationshistorie og følelsesliv har betydning for den ramme, man som underviser må skabe for at give barnets nervesystem ro til opmærksomhedsstyring, nysgerrighed, motivation m.m. I indlærings-situationer skal barnets autonomi respekteres indenfor dets mestringsområde, og det er vigtigt at være opmærksom på den nærmeste udviklingszone.

For børn med et lavt selvværd og et skrøbeligt nervesystem udvikles selvtillid gennem oplevelse af egen mestring og anerkendelse fra vigtige andre. Barnets nærmeste udviklingszone skal støttes af underviseren, som trækker det fremad gennem sin entusiasme og motivation. Barnets sårbarhed medfører, at dets nysgerrighed, opmærksomhedsfunktioner og indlæringslyst er stærkt afhængig af pædagogens eller lærerens evne til at støtte den nærmeste udviklingszone og nænsomt skubbe fremad.

Indlæringsprocessen foregår nemmest i de hjerneområder, hvor der i forvejen er vækst. Det er derfor vigtigt, at man som fagperson indhenter sig viden om f.eks. MacLeans teori om den tredelte hjerne.



Læreren er ansvarlig for etablering af et ‘frontallapskorset’, hvor struktur, rammesætning, rytmer, forudsigelighed, forberedelse og følelsesmæssig neutralitet sikrer, at barnet er forberedt på, hvad der skal ske, og en ramme, hvor det er i stand til at fastholde sin opmærksomhed.³⁴ F.eks. i form af den gennemtænkte undervisningsplanlægning understøttet af en visuel oversigt/plan for, hvad der skal ske i den enkelte lektion.

En optimal læringsproces kræver nærvær og god personlig forankring. Følelsesmæssig afstemning, accept, spontane opmuntringer og relevant krav sætning er vigtigt for at skabe motivation til udvikling og læring. Underviserens indre autoritet, motivation, energi og kraft, og signaler, der gives gennem kropssprog og intonation, gør det muligt at motivere et umodent nervesystem.³⁵

Problemadfærd og ledsagende forstyrrelser.

Demetrius Haracopoulos beskæftiger sig med håndtering af problemadfærd og ledsagende forstyrrelser hos mennesker med autisme, ADHD og andre forstyrrelser. Hans grundholdning er en anerkendende og positiv tilgang frem for en konfronterende, irettesættende og korrigerende holdning, og han opfordrer til, at man prioriterer, hvad der er tilladt frem for, hvad der ikke er tilladt, når adfærd skal ændres.

En adfærdsanalyse af problemadfærd er vigtig for, at man kan tackle adfærden hensigtsmæssigt. Som udgangspunkt er det vigtigt, at der er overensstemmelse mellem de krav og forventninger, som f.eks. børn med Autisme Spektrum Forstyrrelse og lignende vanskeligheder stilles over for, og deres vilje og evne til at kunne imødekomme dem.

34 Hart i ‘Fantastiske forbindelser’, 2006, side 131.

35 Hart i ‘Fantastiske forbindelser’, 2006, side 133.

De grundlæggende psykologiske forstyrrelser hos mennesker med Autisme Spektrum Forstyrrelse kan inddeles i 3 områder:

- Empatiforstyrrelser eller forstyrrelse af mentaliseringsevnen – theory of mind.
- Manglende evne til at skabe central sammenhæng – central coherence.
- Forstyrrelse i de eksekutive funktioner.

36

For at skabe livskvalitet er det vigtigt at skabe gode rammer og betingelser, så barnet på trods af sine vanskeligheder kan leve et liv så nær det normale som muligt.

Søren Hertz forholder sig kritisk til det biologiske mangelsyn, som oftest er knyttet til diagnoserne, og opfordrer i stedet til at lede efter det komplementære, som gør det udfordrende adfærdsmønster forståeligt. Herved får man måske i stedet for øje på et barn, der kompenserer for sin tvivl om egen formåen med problemadfærd. Set fra et komplementært perspektiv handler barnets invitationer om at opbygge relationer og tillidsforhold, så barnet via de anderledes samspilserfaringer, kommer til at tro mere på egne muligheder.³⁷

<p>ADHD som komplementaritet</p> <p>Fremtrædelsesform: Impulsivitet, uopmærksomhed, hyperaktivitet, udfordrende adfærd</p> <p>Invitationer, der kommer ud af: Tvivl på egne muligheder begrænsede erfaringer med at bede om hjælp have tillid til andre</p>	<p>Autisme spektrum som komplementaritet</p> <p>Fremtrædelsesform: Ritualiseret adfærd og begrænset kontakt med andre Vanskeligheder med problemløsning</p> <p>Invitationer, der kommer ud af: Tvivl på egne muligheder i det sociale samspil med andre</p>
---	---

Figur: Inspiration fra (Søren Hertz/Jørn Nielsen, juni 2009).

Han opfordrer til, at vi fokuserer på det sociale samspil og vigtigheden af at betragte børnenes adfærd som invitationer, så vi får øje på, at disse børn som regel gerne 'vil' det sociale samspil, men at de samtidig er usikre på, om de formår det. Børnene er med deres spejlnerveceller på udkig efter, om vi tror og forventer, at de kan mere, end de viser. Det er afgørende, at rammer og forventninger er så tydelige, at de får mod til at vise mere, af det de kan.

Eksekutive funktioner som planlægning, fleksibilitet, problemløsning, delt opmærksomhed og arbejdshukommelse er ofte vanskeligt for børn med ADHD, mens børn med ASF har det vanskeligt med det sociale samspil, kommunikationsmønstre og stereotype interesser og aktiviteter. For begge diagnoser er det vigtigt at etablere et socialt samspil, der insisterer på et fællesskab som ramme for udvikling.³⁸

36 Haracopos, 2009, side 25.

37 Hertz, 2008, side 254.

38 Hertz, 2008.

Troen på forandringmulighederne har afgørende betydning for at se de uanede muligheder. Søren Hertz ser undersøgelsesmuligheder som øjebliksbilleder, der ikke kan sige noget definitivt om mulighederne for udvikling. Derfor må fokus altid være på udviklingspotentialer og hvordan, det er muligt at skabe forandringer i det, der fremstår som problemfyldt.³⁹

Specialpædagogisk støtte er ofte brugbart, men samtidig er det vigtigt at arbejde på at overflødig gøre støtten ved at være der og aktivt bidrage til og støtte op omkring, at barnet internaliserer de gode strategier som deres egne. Aktørperspektivet er afgørende, og det er derfor vigtigt at flytte fokus fra *'at de ikke kan gøre for det'* til *'at de kan gøre noget ved det'* i et samarbejde med de afgørende voksne, som støtter dem i at turde tro på det.⁴⁰

Metoder og handlemuligheder:

ICDP-programmet, hvor omsorgsgiveren (medarbejderen) arbejder med egen praksis i forhold til et konkret barn, kan være en god inspirationskilde. ICDP ('International Child Development Programme') er et program, hvor vægten ligger på forebyggelse frem for behandling, *'der er udviklet til at sikre en sund psykologisk udvikling. Det kan anvendes, som en struktureret analysemetode med fokus på børn og deres omsorgsgivere'*⁴¹

Allan Stevn Bach skriver: *'Negative mønstre skabes i samspillet, og skal derfor løses i samspillet. Gennem en kvalificering af samspillet kan vi forbedre barnets evne til kontakt og tilknytning og derved gennem medvirke til en sundere selvudvikling'*⁴²



Model 1

Kortfattet om teorirammen.

- Al udvikling er relationel
- Det er altid de voksne, der er ansvarlige for relationen
- Kvaliteten af relationen har betydning for udviklingen
- Anerkendelse er psykologisk ilt
- Kun det, vi tillægger betydning, bliver betydningsfuldt
- Glæde er relationelle vitaminer
- Følelser smitter – værre end influenza
- Børn lever op til vores forventninger. Både positive og negative.
- Man kan ikke integrere noget eller nogen, der er negativt defineret.

39 Hertz, 2008, side 146.

40 Hertz 2008, side 160.

41 Bach, 2011, side 132.

42 Bach, 2011, side 129.

43 Linder, 2006, side 4.

Demetrios Haracopus beskriver 2 modeller til adfærdsanalyse, som man som team kan vælge at bruge i forhold til et barn i vanskeligheder. Formålet med modellerne er at give en præcis beskrivelse af de forhold, hvorunder problemadfærden opstår. De implicerede parter skal på denne baggrund vurdere formålet med adfærden og udforme en arbejdshypotese for indsatsen. Ud fra beskrivelse, analyse og forståelse af problemadfærden drøftes 'de fire trin'.

De fire trin består af følgende:

- Hvordan undgås problemadfærden?
- Hvad skal man gøre ved optakten til problemadfærden?
- Hvad skal man gøre, når problemadfærden alligevel opstår?
- Hvad skal man gøre, når problemadfærden er overstået?
 - Og hvad skal man gøre, hvis firetrins-systemet mislykkes?

Demetrios Haracopus fremhæver, at også andre behandlingsformer og metoder kan være værdifulde og nødvendige i forhold til arbejdet med problemadfærd. På Pindstrupskolen bruger vi bl.a. Sociale historier (Løbner, 1999) og KAT-kassen (Callesen, Nielsen, Attwood, 2002).

Samarbejdsbaseret Problemløsning er en anden metode, som kan bruges til at identificere, hvad der udløser et barns 'eksplosioner', og skabe forståelse for, hvad det er barnet ikke magter, samt hvilke færdigheder barnet har brug for at lære og træne for at kunne reagere med større fleksibilitet og tolerance.

En metode, som beskriver en måde at lytte til og forstå et barn, når det reagerer med stor vrede og frustration. En måde at illustrere for os alle, hvilken betydning vores egen måde at kommunikere på, kan have i forhold til at skabe kontakt til et barn, for hvem kommunikation måske både er en stor udfordring og en stor stressfaktor.

Ross W. Greene giver i sin bog 'Fortabt i skolen' et godt bud på, hvordan det er muligt at gribe tingene an for at undgå at opgive de udfordrende børn. Han skriver: *"At hjælpe børn med sociale, følelsesmæssige og adfærdsmæssige udfordringer er ikke en mekanisk øvelse. Børn er ikke robotter, voksne er ikke robotter, og at hjælpe dem til at samarbejde er ikke robotarbejde. Det er hårdt og kompliceret arbejde, der kræver samarbejde, tålmodighed og vedholdenhed, især fordi arbejdet indebærer, at man sætter spørgsmålstegn ved mange gængse opfattelser og måder at gøre tingene på."*⁴⁴

Grundtanken bag metoden er, at 'Børn gør det rigtige, hvis de kan', så *'bag enhver udfordrende adfærd er et uløst problem eller en manglende færdighed (eller begge dele).'*⁴⁵ Uløste problemer handler om hvem, hvad, hvornår og hvor, og manglende færdigheder drejer sig om, hvorfor udfordrende adfærd finder sted.

Behandlingstraditioner.

Der findes forskellige behandlingstraditioner, som benyttes i arbejdet med børn med ASF, som vi på specialskolen inddrager i det omfang, det er relevant for det enkelte barn.

44 Greene, 2009, side 10.

45 Greene, 2009, side 20.

TEACCH står for ‘Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children.’ Metoden fokuserer på at støtte børnene ved at skabe struktur med regelmæssige rutiner, genkendelighed og forudsigelighed samt et kompenserende kommunikationssystem baseret bl.a. på visuelle hjælpemidler.

Andre behandlingsformer fokuserer i højere grad på udvikling af det sociale samspil bl.a. Son-Rise fra Autism Treatment Center af USA som skriver: ‘Barnet viser os vejen ind, vi viser dem vejen ud’⁴⁶

Forskellen mellem programmerne er tydelige, og vi skal som medarbejdere påtage os at være optaget af at tage det bedste fra de forskellige behandlingsprogrammer i forhold til det enkelte barn.

Casen i teori og praksis

I casen skriver vi: “Søren nægter at gøre det, som den voksne beder ham om, han skrider, er vred, eksploderer og føler sig ikke forstået”

og det er nærliggende at konkludere, at der er opstået negative mønstre i samspillet. Et godt udgangspunkt, når vi vælger en kvalificering af samspillet, kan være en ‘redefinition’ af barnet, – altså en proces, hvor vores opfattelse af barnet bliver at se det som et barn i problemer, med positive hensigter og relevante motiver. Når Søren forlader gruppen i vrede, kommer han nemt til at fremstå som konfliktsøgende asocial og med en selvscenesættende adfærd. Han kan lige frem opleves som grænsesøgende og dermed udløse en negativ respons fra de voksne i form af skæld ud og afvisning. Vi kan iklæde ham motiver og hensigter, som han muligvis slet ikke har forestillingsevne til at planlægge og overskue.

I stedet kan det være vigtigt at tænke, at Søren måske ikke har de nødvendige forudsætninger for at opnå den kontakt og forståelse, som han i virkeligheden ønsker allermost. Mangelfulde og uhensigtsmæssige samspilmønstre har måske undermineret hans mulighed for en sund og stabil karakterstruktur, hvor selvtilid og selvverd er selvfølgeligheder. Et barn med vanskeligheder som ASF eller ADHD har brug for særlig støtte og forståelse fra omgivelserne for at lykkes i samspillet med andre. Det kræver særlig viden, kreativitet og tålmodighed at skabe et autentisk tillidsfuldt samspil med disse børn. Samspilmønstre mellem forældre, børn og søskende er en krævende opgave for alle, som ofte vil være præget af at barnets ledsagende vanskeligheder.

Vi har som professionelle lærere og pædagoger et særligt ansvar for at møde barnet anerkendende, sensitivt og bevidst. Vi må være bevidste om, at vores samspil med barnet er styret af, hvordan vi definerer og vurderer det, og det er således vigtigt, at vi fokuserer kritisk analytisk på vores egne vurderingskriterier.

En anerkendende tilgang må handle om at se barnet på den rette måde eller med andre ord om at se, høre og forstå barnet, og at skabe et positivt defineret udviklingsfelt.

I forhold til vores teoretiske tilgang kan ICDP programmet bruges som inspiration. Der er inspirerende og meget konkrete forklaringer til, hvordan vi gennem analyse af samspillet med Søren kan skabe mulighed for bedre relationer. Programmet fokuserer på, hvordan der kan arbejdes med at forbedre kommunikationen og tilgangen til børnene.

Måske kan det undgås, at Søren skrider, hvis vi møder ham og tilbyder guidning og støtte, inden han opgiver og går? Vi kan forsøge tålmodigt og vedholdende at bevare en dialog, så vi i fællesskab kan finde en løsning? Vi kan forsøge at lære ham at kende, så vi kan aflæse hans signaler og guide ham, inden han eksploderer. Vi kan bevidst forsøge at arbejde med de signaler, vi møder barnet med.

En fælles bevidsthed om, at vi kan skabe en udviklingsstøttende kommunikation og øge muligheden for, at alle børn kan blive mødt anerkendende i forhold til deres 'invitationer' og særlige behov vil gøre en forskel. I forhold til elever med særlige behov kan ICDP være et godt værktøj til at skærpe den nødvendige bevågenhed omkring at se barnets invitationer og adfærd på en anderledes måde.

ICDP er et værktøj, som kan være med til at skubbe os i gang med at opbygge en anerkendende forebyggende indsats omkring at skabe trivsel hos alle børn.

I Søren's tilfælde vil det også være muligt at vælge Demetrious Haracopus' model. Den giver mulighed for hurtigt at iværksætte strategier til ændring af adfærden. Ud fra beskrivelse, analyse og forståelse af problemadfærden kan der træffes beslutninger på de fire niveauer for at få standset eller ændret Søren's adfærd.

Der kan reflekteres over:

- Hvordan vi vil guide Søren, så han undgår at føle sig misforstået?
- Hvad vi vil gøre, hvis han alligevel bliver udfordret og føler sig uretfærdigt behandlet? F.eks. forsøge at støtte op, sætte ord på, så vi som voksne tager ansvar og hjælper ham videre.
- Hvad vi vil gøre, hvis det stadig ikke lykkes, og Søren alligevel 'eksploderer'? F.eks. at han skal bruge en på forhånd aftalt konfliktstrategi, gå en tur udenfor, sætte sig ved sin pc. 5 min. el. lign.
- Hvad vi vil gøre, når Søren igen er klar? F.eks. tilbyde ham hjælp og vise, hvordan vi sammen kan komme videre. Det kan f.eks. være en aftale om, hvordan vi vil hjælpe ham med at få snakket med den, han var uvenner med, eller samle de tuscher op han kom til at kaste. Det kan også være nødvendigt at aflede med noget helt andet, og således vente med at lave aftaler til harmonien er genoprettet.
- Og endelig hvad vi vil gøre, hvis intet lykkes?

Problemadfærd håndteres bedst, hvis vi bevarer en positiv tilgang og gør os umage med at styre vores egne frustrationer og vrede. Det bør altid overvejes, om barnet kan inddrages i løsning af problemadfærd. Det er vigtigt at have Søren som samarbejdspartner, og tage hensyn til, hvad han magter og kan klare af udfordringer.

*"En positiv og støttende grundholdning er vigtig ikke mindst, når der sættes grænser og fastholdes krav."*⁴⁷

Når Søren reagerer, som beskrevet i casen, er det vigtigt, at vi som f.eks. et team omkring ham har mulighed for at finde en fælles forståelse af, hvorfor han gør, som han gør. Når vi vælger at bruge den samarbejdsbaserede problemløsningsmodel, vælger vi at se Søren's udfordrende adfærd, som et resultat af manglende færdigheder. Vi må sammen lægge en strategi for, hvordan vi vil interagere og prøve at hjælpe ham ved at anvende samtaler, observationer og analyse som et værktøj til at finde frem til, hvad der forårsager hans udfordrende adfærd.

I vores samspil med Søren er det vigtigt, at være bevidste om, at vi har mulighed for at vælge, hvordan vi vil reagere på hans udfordrende adfærd. I nogle tilfælde kan det være vigtigt ikke at vælge fokus på det, der er sværest, men i stedet vælge at små succeser kan få stor afsmittende virkning, også på

det, der er særligt svært. For Søren's vedkommende kunne vi vælge i samarbejde med Søren at tilpasse kravene og aftale, hvad han gør, når det bliver svært. Vores opgave er at forbedre samspilsmønstrene, så vi nænsomt og insisterende kan skubbe Søren i den rigtige retning.

Specialpædagogiske virkemidler er vigtige i forhold til Søren. Han har brug for tæt voksenstøtte, særlige aftaler, forudsigelighed, fastlagte refleksionsrum samt fokuserings- og visualiseringsteknikker. På sigt er det vigtigt at arbejde på at disse 'værktøjer' internaliseres, så han kan bruge dem som sine egne strategier i samspillet med andre.

Barnet skal vide:

1. Hvor skal han være?
2. Hvornår?
3. Sammen med hvem?
4. Hvad skal han lave?
5. Hvor meget skal han lave?
6. Hvornår er han færdig?
7. Hvad skal han så?

Sammenfatning

De valgte teorier understøtter på hver deres måde vores indgangsvinkel om, 'at børn gør det rigtige, hvis de kan'. Teorierne og metoderne giver hver deres bidrag til hvorfor og hvordan, vi som pædagoger el. lærere kan tilrettelægge vores pædagogiske indsats med en anerkendende tilgang, så det enkelte barns mulighed for trivsel og tro på egne muligheder øges.

Desværre har børn som Søren ofte meget få konstruktive erfaringer med bl.a. eksekutive funktioner som planlægning, fleksibilitet, problemløsning, delt opmærksomhed, arbejdshukommelse, etc. Dette afføder ofte en speciel adfærd, der ikke er den mest hensigtsmæssige måde at bede om hjælp på.

Set fra en komplementært perspektiv handler hans adfærd/invitationer om at opbygge relationer og tillidsforhold og så bliver vores reaktion på hans adfærd betydningsfuld. Hvis han via vores reaktion får nogle positive afgørende samspilserfaringer, kommer han måske til at tro mere på egne muligheder og kan med tiden lære at bede om hjælp en anderledes måde.

Konklusionen om, at utryk tilknytning risikerer at medføre problemer, der ligner symptomerne på ADHD og ASF betyder, at det bliver meningsfuldt at snakke om tilknytning som element også i behandling af ASF og ADHD. Fælles for dem er, at hjernen udvikler sig i det sociale samspil i de nære sociale relationer, hvor barnet føler sig betydningsfuldt og forbundet med andre i et fællesskab.

Betingelser for ændringer er basalt set til stede hos alle børn og unge og til alle tider. Det kræver, at vi som de afgørende voksne bevidst arbejder på at skabe de særlige 'miljømæssige erfaringer', der er vigtige for, at det enkelte barn får mulighed for efter eget ønske, at leve så nær det normale som muligt.

Det kræver, at vi forsøger at være autentiske, nærværende og insisterende voksne, der tror på 'uandede' udviklingsmuligheder, uden at vi dermed forventer at barnets vanskeligheder forsvinder.

Ud fra en transdisciplinær tilgang er det vores opgave som medarbejdere:

- At få øje på det enkelte barns udviklingspotentialer.
- At skabe gode relationer til det enkelte barn.
- at skabe mulighed for positive samspilsmønstre i egnede fællesskaber.
- At skabe kærlige og insisterende omgivelser, som guider barnet, når der er behov for dette.
- At etablere et 'frontallapskorset'.
- At barnet oplever egen mestring og anerkendelse fra vigtige andre.
- At barnet støttes i forhold til den nærmeste udviklingszone og nænsomt skubbes fremad.
- At være nærværende, følelsesmæssigt afstemt, vise accept og være spontant opmuntrende.
- At tage det bedste fra de forskellige behandlingsprogrammer.

Opsamling generelt

Gode råd ved inklusion af en elev med særlige behov.

Sug viden til dig

- Indhent oplysninger fra alle omkring barnet, forældre, tidligere lærere/pædagoger, Pædagogisk psykologisk rådgivning, Børne- og Unge Psykiatrisk Center eller Pindstrupskolen.
- Besøg hjemmesiderne for de forskellige foreninger vedr. diverse handicaps og diagnoser, f.eks ADHD-foreningen, Autismeforeningen etc.
- Læs faglitteratur om forskellige vanskeligheder og ikke mindst de pædagogiske tilgange og metoder.

Tilgang til eleven

- Se elevens adfærd som et udtryk for, at han har brug for din hjælp til at løse en given situation anderledes.
- Giv udtryk for, hvad han gør godt.
- Hvis han gør noget uhensigtsmæssigt – så sig hvad han skal gøre isf., hvad han ikke skal gøre. Han har brug for løsninger, ikke irettesættelser.
- Anerkend, at der er noget, han har svært ved og tilbyd din hjælp.
- Tilbyd ugentlige samtaler, hvor I kigger på, hvad der er sket af positive ting og hvad der skal sættes fokus på fremover.
- Tilbud undervisning/guidning om, hvordan man begår sig i det sociale rum.
- Tilbyd strategier i forhold til svære situationer og lav øveaftaler evt. med belønning. Skriv dem ned og visualiser dem eventuelt.

Differentiering

- Forsøg at differentiere din undervisning så eleven, der har nogle vanskeligheder, også får mulighed for at kunne bidrage med noget vigtigt til fællesskabet.
- Find ud af, hvordan eleven arbejder bedst og hvad der motiverer ham.
- Konkretiser undervisningen, når det er muligt eller forklar det abstrakte bedst muligt.
- Overvej forskellige læringsstile og om der kan inddrages bevægelse i undervisningen.

Overvej hjælpemidler og indretning

- Skal eleven have en skillevæg, hvor skal den stå henne? Skal han selv have indflydelse på, hvor den står?
- Skal han have en særlig stol el. kuglepude?
- Kan jeg få en PC/iPad/Macbook eller lignende, kun forbeholdt ham på hans arbejdsplads?
- Kan jeg få et sæt øretelefoner til ham/hende?
- Hvilket visuelt system vil jeg lave – skal det være for hver lektion eller bare for hver dag, eller begge dele? Skal det være med billeder eller uden?
- Hvordan skal regler tydeliggøres?
- Hvis eleven skal foretage valg af aktivitet i frikvarteret – hvordan skal det så tydeliggøres?
- Skal det tydeliggøres hvordan man får hjælp af læreren, skal der være en hjælpefinger eller lignende?
- Skal der bruges en form for timer, æggeur eller lignende til at understøtte skift, f.eks. fra aktivitet til aktivitet? F.eks. Når du har arbejdet med denne bog i 10 min. må du holde en pause.

Viden om eleven

- Med forældrenes tilladelse – del noget af din viden om, hvad eleven kan have svært ved med de andre elever og forældre – eller få en fra PPR til at komme og fortælle om det.

Litteraturliste

- Andersen, Frans Ørsted, m. fl.** "Pædagogisk relationsarbejde baseret på IDCP programmet".
Kognition & pædagogik (2011, marts nr. 79)
- Bach, Allan Stevn.** "Om ICDP".
Kognition & pædagogik (2011, marts, nr. 79)
- Callesen, Kirsten & Attwood, Tony:** "KAT-kassen: Kognitiv Affektiv Træning: manual".
Psykologisk Forlag 2002
- Dall, M. O. & Hansen, S.** "Slip anerkendelsen løs".
Frydenlund 2001
- Duvner, Tore.** "Umulige børn – det hyperkinetiske syndrom".
Hans Reitzels Forlag 1997
- Ekeberg, T. R & Holmberg, J.B.** "Individuelt tilpasset undervisning og tilpasset arbejde".
Dafolo 2002
- Gergen, J. Kenneth.** "Virkelighed og relationer".
Psykologisk Forlag 2002.
- Greene, Ross W.** "Det eksplosive barn".
Forlaget Pressto 2010.
- Greene, Ross W.** "Fortabt i skolen".
Forlaget Pressto 2009.
- Haracopos, Demetrious.** "Håndtering af problemadfærd og ledsagende forstyrrelser hos mennesker med autisme, ADHD og andre psykiske lidelser".
Andonia Forlag 2009.
- Hertz, Søren.** "Børne- og ungdomspsykiatri, nye perspektiver og uanede muligheder".
Akademisk Forlag 2008.
- Hertz, Søren.** "Diagnoser og afmagt".
Vera, nr. 47 2009.
- Hertz, Berit og Iversen, Frank (red.).** "Mere anerkendelse i børnehøjde".
Gyldendals Bogklubber – Psykologisk forlag 2007.
- Jensen, E. & Løw, Ole, red.** "Klasseledelse – Nye forståelser og handlemuligheder".
Akademisk Forlag 2009.
- Jørgensen, Per Schultz.** "Den relationsorienterede lærer". Relationer i skolen. Ritchie, T. (red.).
Billesø & Baltzer.
- Kagan, S. & Stenlev, J.** "Cooperative learning".
Alinea 2007.
- Kirkebæk, Birgit.** "Almagt og afmagt – Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer".
Akademisk Forlag 2010.

- Kirkebæk, Birgit.** "Når metoder bliver for metodiske".
- Kristensen, Hans J.** "Didaktik og pædagogik".
Gyldendals lærerbibliotek 2007.
- Kristensen, Rene.** "Fantastiske forbindelser - relationer i undervisning og læringssamvær".
Dafolo A/S 2006.
- Krogh Jespersen, K.** "Det professionelle lærerarbejde – en bog til almen didaktik".
Forlaget Klim 2010.
- Larsen, Ib Hedegaard.** "Pædagogisk psykologisk tidsskrift".
(2008 nr- 5-6).
- Levine, Mel.** "Børn med alle slags hjerner".
Dansk psykologisk forlag 1998.
- Linder, Anne.** "Relationskompetence".
CVU Nordjylland 2006.
- Løw, Ole.** "Pædagogisk vejledning – Facillitering af læring i pædagogiske kontekster".
Akademisk Forlag 2009.
- National videncenter for inklusion og eksklusion.** "Videnregnskab 2007".
NVIE.
- Nielsen, Anette Møller m.fl.** "Sociale historier – et unikt pædagogisk værktøj".
Videnscenter for Autisme, Asperger syndrom Fra diagnose til behandling, s. 191, 1999.
- Nørgaard, Britta.** "Axel Honneth og en teori om anerkendelse".
Tidsskrift for Socialpædagogik (2005 nr.16).
- Stanek, H.** "Umuligt for kommunerne at spare sig til øget inklusion".
Folkeskolen 11/4 2011.
- Stangvik, G.** "Individuelle oplærings- og habiliteringsplaner".
Abstrakt forlag 2001.
- Sørensen, Jytte Birk.** "Mønsterbrud i opbrud".
Dafolo 2010.
- Tønnesvang, Jan.** "Selvet i pædagogikken".
Klim 2002.
- Undervisningsministeriet.** "Fælles Mål 2009".
Dansk faghæfte 1.
- Wenger, E.** "En social teori om læring" i "Tekster om læring".
Illeris, K. red. Roskilde Universitetsforlag 2000.
- Ziehe, T.** "Skolen i en anerkendelseskrise".
Pædagogik – en grundbog til et fag. Hans Reitzels Forlag 2003.
- Willumsen, J. & Quvang, C.** "Rapport vedr. Udfordringer for den inkluderende lærer – statusrapport".
NVIE 2007.



BØRN GØR DET RIGTIGE – HVIS DE KAN!

Dette skrift er kommet i stand ud fra den udfordring mange professionelle pt. står med ude i folkeskolerne. Udfordringen med at inkludere elever med særlige behov. Igennem en årrække har vi arbejdet med netop disse elever på Pindstrupskolen. Ganske vist i et miljø, hvor der kun er elever med særlige behov og ligeledes under nogle andre vilkår end ude i folkeskolerne. De specialpædagogiske principper, vi arbejder under, er afprøvede, reflekterede, vurderede og justerede gennem mange år og vi gør her forsøget med at formidle dem, i håbet om at kunne inspirere vores kolleger ude i folkeskolen i processen mod større inklusion.

Skrivelsen er delt i 2 hovedafsnit. Det første har sigte mod praksis med små afsnit vedr. lærerens planlægning i forhold til at modtage en dreng med ADHD. Igennem en case illustreres det, hvordan vi forestiller os lærerens praksis, både undervisningsfagligt og pædagogisk.

Det andet afsnit er en rundtur gennem forskellige specialpædagogiske metoder og teoretikere. Her kan man læse overordnet om forskellige metoder og evt. selv gå i dybden med den retning, der inspirerer én mest.