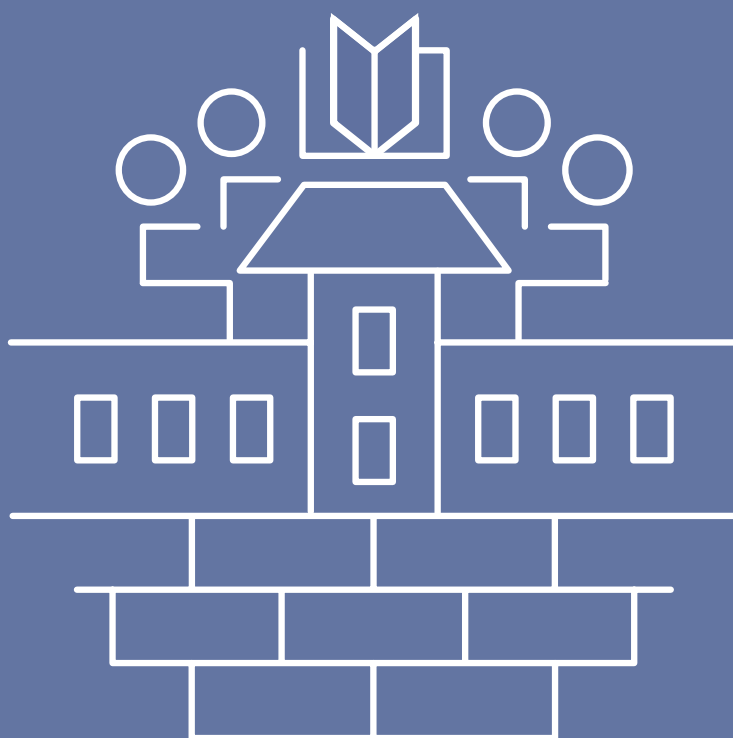




Vejledning

Tjekliste til brug i specialklasser

Tjeklisten er inspireret af Nest pædagogikken



PPR, Børn og Unge, Aarhus Kommune

Eva Bartram, psykolog og Stine Clasen, udviklingskonsulent

Introduktion til vejledningen

Tjeklisten til brug i specialklasser er inspireret af den amerikanske Nest model, der er udviklet på New York University, NYU Steinhardt School for Culture, Education, and Human Development. Tjeklisten tager desuden afsæt i den tænkning og de metoder, der ligger bag bogen: Nest metoder, inspiration til inkluderende fællesskaber, Stine Clasen og Katrine Tranum Thomsen (red.) Dafolo 2019.

Nest modellen er bygget op omkring Nøddeskalsmodellen, der illustrerer nødvendigheden af en stærk sammenhængskraft mellem de pædagogiske værdier og børnesyn, organisering af specialpædagogikken og samarbejdet omkring og valg af klasserumsstrategier.

I specialpædagogikken er filosofien som i Nest: 'At hvis børn ikke lærer på den måde, vi underviser dem på, må vi undervise dem på en anden måde', hvilket medfører et specifikt fokus på den professionelle dømmekraft.

Tjeklisten understøtter et bevidst blik på en pædagogisk hverdagspraksis, der både er vedholdende, udviklende og innovativ på samme tid.

Tjeklisten skal ses som:

- En konkret måde at få overblik over de måder, hvorpå pædagogiske strategier og støtter bringes i anvendelse i klassen
- En oversigt med opdeling i hovedkategorierne: Plantegning, Rummet, Metoder og Kommentarfelt
- Et udgangspunkt for samtale med underviserne og ledelsen om den aktuelle status og fremtidige indsatsområder
- En systematisk måde for psykologen til at få overblik over klassens indretning og anvendte metoder og med afsæt heri at give en kvalificeret tilbagemelding
- En systematisk måde for klassens personale til at arbejde med egen praksis

Anvendelsen af de pædagogiske strategier og støtter kan i tjeklisten skaleres i forhold til:

- 1 Hensigtsmæssig anvendelse ud fra den konkrete elevmålgruppe og med respekt for den aktuelle pædagogiske kontekst – fuld firkant
- 2 Delvis anvendelse med et efterfølgende fokus på optimering – halv fuld/halv stipt
- 3 Ingen anvendelse, hvor der drøftes med det pædagogiske personale og ledelse, om der skal iværksættes et særligt tiltag, eller der er andre særlige omstændigheder -stipt
- 4 Ikke aktuelt i den konkrete kontekst – cirkel

Plantegning

En skitse over den aktuelle placering af inventar, elevernes placering og indretningen i øvrigt.

Rummet

01 Tydelig kodning af rummet

- Tydelig kodning af de forskellige funktioner – rum i rummet
- Placering af de voksnes arbejdsstationer
- Placering af elevernes individuelle arbejdsstationer
- Placering af gruppe arbejdsstation
- Placering af fælles arbejdsstation
- Placering af pausehjørne
- Placering af tavle/smartboard
- Placering af reoler og skabe
- Udnyttelse af rolige områder
- Brugen af afskærmning

Indretningen af læringsrummet har stor betydning for, hvordan de fysiske rammer og placeringen af inventaret bedst muligt understøtter den ønskede pædagogiske hensigt.

Opgaven er derfor ud fra den konkrete målgruppe og de givne fysiske vilkår at skabe trygge, tydelige og afbalancerede rammer, hvor der er truffet reflekterede og bevidste valg i forhold til, hvilket inventar og hvordan det er placeret, samt hvor eleverne er placeret og hvorfor.

Det skaber overskuelighed og tryghed, når de voksne har en tydelig markeret arbejdsstation. Det kan anbefales at de to voksne har hver sin arbejdsstation, måske ved siden af hinanden og dermed signalere ligeværdighed eller måske i hver sin ende af lokalet for på den måde tilsammen at favne rummet og være observerende fra flere vinkler.

Når de voksne i afgrænsede perioder opholder sig på deres arbejdsstation, kan det være medvirkende til at begrænse den overservicering, der nemt kan finde sted, hvis de voksne konstant bevæger sig rundt i rummet for at imødekomme behov. På den måde kan eleverne bevidst trænes i at registrere behov for hjælp og aktivt søge den.

Hvis man ønsker at træne eleverne i fx gruppearbejde eller stationsundervisning, kan det anbefales at have et gruppebord eller andet inventar, der kalder på mere end én person.

Hvis man på samme måde ønsker at træne eleverne i registrering af egne behov herunder selvregulering, kan man indrette et pausehjørne, hvor eleverne kan søge hen, når de har behov for det. Her vil de kunne følge med i undervisningen eller aktiviteten uden af skulle forlade klassen. De får i pausehjørnet mulighed for at trække sig lidt væk fra fællesskabet. De er på den måde stadig med, men på afstand. I pausehjørnet er der en række valgmuligheder i forhold til aktivitet som fx en bog, hørebøffer, dimeseting eller små opgaver. Aktiviteten er tidsafgrænset af en time-timer.

Man kan med fordel tjekke, at reoler og skaber er placeret, så der opstår mindst mulig trafik mellem og omkring eleverne. Man kan også kigge på, om de rolige områder længst væk fra døre og vinduer udnyttes optimalt.

Man bør løbende holde øje med, at eleverne er placeret mest hensigtsmæssigt ud fra den enkeltes elevs særlige behov og de lokale muligheder.

Der bør også tages stilling til, hvordan og i hvilket omfang der anvendes afskærmning. Er det dynamisk i forhold til, hvem der har behov for afskærmning og hvornår, eller er det permanente installationer? Og er eventuelle afskærmninger hensigtsmæssige i størrelse, farve, kvalitet etc.?

02 Passivt rod

- Materiale oven på skabe
- Materiale i vindueskarme eller hjørner
- Materiale, der ikke har 'fast plads'
- Overfyldte reoler/skabe
- Ophobning af materialer, der måske ikke bruges aktuelt

Aktivt rod i rummet er, når ting og materiale på borde, stole, gulve etc. roder lige nu, fordi der finder en aktivitet sted. Når handlingerne afsluttes, vil ting og materiale blive ryddet og rummet vil igen signalere orden og overskuelighed.

Mens aktivt rod kan være en naturlig konsekvens af en igangværende arbejdsproces, forholder det sig anderledes med passivt rod. Passivt rod er et udtryk for, at ting og materialer har fundet de rolige steder, som ovenpå skabe, i skabe, i reoler, på reoler, i kurve, i hjørner, i vindueskarme etc. Passivt rod er ting og materialer, som ingen har rørt ved et stykke tid, og som måske ligger og venter på, at nogen flytter det, lægger det på plads, placerer det i et depot eller måske skaffer det helt af vejen.

Passivt rod forstyrrer oplevelsen af et overskueligt og dermed trygt læringsrum. Logistikker for hvem der håndterer det passive rod, hvornår og hvordan bør udarbejdes og efterleves. For det er med passivt rod sådan, at det samler sig helt af sig selv og at det bliver liggende, hvis ingen har ansvaret for det.

Håndtering af passivt rod er den nærmeste genvej til et læringsrum, der signalerer tryghed og ansvar til glæde for børn og voksne og deres lyst og motivation til at være en del af et læringsfællesskab.

03 Kategoriseret materiale

- Tydelige angivelser
- Hensigtsmæssige placeringer

Materiale til brug i undervisningen bør kategoriseres ud fra et eller flere kriterier med tydelig angivelse af, hvad det er for et materiale, også selvom det kan ses som fx sakse, farveblyanter, eller måske legoklodser. Ud over at været markeret/navngivet bør materialerne have deres faste placeringer valgt ud fra stillingtagen til, hvor meget trafik der vil være omkring at hente og bringe og hvor i rummet, det derfor mest hensigtsmæssigt placeres.

Et eksempel er de små stofposer bag på elevernes stolerygge. Her har hver elev deres individuelle materiale som morgenmapper, tegnepapir mm. Stoleposerne betyder, at der ikke er tasker med i lokalet, ligesom der ikke er trafik hen til individuelle kasser med navne på.

Et andet eksempel er at farvekode fagene. Ideelt set ikke bare i specialklasserne men på hele skolen. Hvis man har kasser med fx danskmateriale til en gruppe eller hele klassen, kan det angives med tydelig farvemarkering eller hele kassen kan være fx blå, hvis det er fagets farve.

I det hele taget skaber det ro både i øjeblikket og på lang sigt, hvis det er tydeligt for både elever og professionelle, hvad der er i skabe, skuffer og på reoler.

Tydelige angivelser og hensigtsmæssige placeringer af al materiale i klasserummet giver desuden mulighed for at træne eleverne i at rydde op og dermed sikre systematik, overblik og orden i de fysiske rammer, hvad der også påvirker det mentale læringsrum.

04 Ophæng

- Ophæng i kategorier/ temaer
- Placering af ophæng
- Gedigne ophæng

Væggene i klasserummet er et potentiale i forhold til at synliggøre, understøtte, vejlede og spejle det, der er aktuelt i forhold til undervisning og læring. Det er derfor af stor betydning at overveje hvad, hvor og hvordan, der hænges op.

Brug af væggene kalder på en række bevidste valg for at sikre, at ophængene opleves meningsfulde og giver den støtte eller spejler det, de professionelle gerne vil understøtte. Det kan derfor anbefales, at man tænker i afgrænsede områder,

hvor en bestemt kategori eller et tema får plads. Dette kan praktiseres ved, at man fx anvender forskellige vægge og andre markører til at adskille fagområder, elevarbejder, kalendere eller andre former for lister, læringsmål, skalaer etc.

Der bør også tages stilling til, om de forskellige ophæng har et udseende, som understreger aktualitet og kvalitet. Hvis ophængene er blevet flossede i kanten, hænger skævt, er lidt tilfældigt placeret eller måske uaktuelle, kan det være med til at give et indtryk af et 'slidt' læringsmiljø.

De fysiske rammer, herunder hvad der er på væggene, og hvordan det er kategoriseret, og hvordan det ser ud, er en genvej til etablering af læringsmiljøer, som opleves potentielle og motiverende for både elever og professionelle.

Metoder

01 Start på skoledagen

- De voksnes modtagelse af eleverne
- De voksnes placering i rummet
- Rammesat aktivitet de første 10 minutter
- Musik som kontekstmarkør

Starten på skoledagen har stor betydning for, hvordan både elever og professionelle kommer ind i og sammen bærer læringsfællesskabet videre resten af dagen. Det kan anbefales, at de voksne møder ind 10 minutter før klokken ringer, så de er klar til at modtage eleverne. Endvidere at forældrene ikke kommer med ind i klassen, så alle eleverne har lige vilkår, når timen begynder.

I rummet er stemmeskalaen på ingen snak, og der spilles måske afdæmpet og afslappende musik som en kontekstmarkør på, at eleverne forventes af gå stille ind og sætte sig og tage deres morgenmappe frem. De professionelle bør respektere 'ingen snak' og i det hele taget så vidt muligt undgå at gå for meget rundt i lokalet og forberede, men være rollemødder og stå eller sidde lige så roligt som eleverne i de 10 minutter.

Det skal også indgå i overvejelserne, hvor i rummet de to voksne opholder sig. Har de placeret sig i hver sin ende af lokalet for at signalere, at de sammen favner eller har ansvaret for klassen, sidder de ved deres arbejdsstationer, sidder den ene og den anden står, eller er den ene ved døren og tager imod og den anden ved tavlen. Når det forventes af eleverne, at de går ind og sætter sig og går i gang med en eller flere rammesatte aktiviteter, vil det have afsmittende effekt, hvis eleverne kan spejle sig i de voksnes adfærd.

Der bør være tydelige rammesatte aktiviteter de første 10 minutter, så alle eleverne ved, hvad de skal.

02 Visuelle støtter

- Læringsmål
- Dagsskema
- Lektionsskema
- Rækkefølgeskema
- Stemmeskala
- Problemskala
- Rollespil

Anvendelse af visuelle støttesystemer i klassen er en måde at give overblik og tydeliggøre forventninger.

De visuelle støtter (fraset rollespil) er alle skemaer, der kan hænges op i klassen og er tænkt anvendt til hele klassen. Skemaerne skal således generelt været placeret et centralt sted i klassen fx i forbindelse med smart boardet. Skemaer, der får plads i klassen, skal anvendes dagligt og konsekvent. Når dette understreges, er det for at signalere, at de ophæng, der visuelt fylder i klassen, også er ting, der har en betydning. Som konsekvens heraf følger, at skemaer, der ikke længere bruges, skal fjernes (jf. passivt rod).

Skemaerne, der omfatter Læringsmål, Dagsskema og Lektionsskema er alle skemaer, der primært er rettede mod at give eleverne overblik og fornemmelse af en sekventiel rækkefølge i aktiviteter. Rækkefølgeskema, Stemmeskala og Problemskala er skemaer, der i højere grad bidrager til at give anvisninger på en ønsket social adfærd. Et rollespil, hvor sekvenser af en situation udspilles, udgør i denne sammenhæng den kraftigste prompt. Med udtrykket prompt signaleres et stikord/påmindelse/tilskyndelse ; altså en måde, hvorpå man rette

opmærksomheden hen mod en given adfærd. Når rollespillet vurderes til at være en stærk prompt, er det fordi rollespillet både inddrager verbale og nonverbale udtryk og samtidig lader dem udspille sig i en handlesekvens, som eleverne tager aktiv del i.

Læringsmålene er placeret som plancher i klassen. De hænger dog oftest på et mindre synligt sted end de øvrige visuelle støtter. Deres funktion er nemlig mere generel, idet de fungerer som reference til de voksne og tydeliggør relationen mellem den aktuelle læring og de overordnede læringsmål. Samtidig bidrager de synlige læringsmål til at give eleverne mulighed for at orientere sig i, hvad der aktuelt er det faglige fokus, ligesom den voksne kan relatere til Læringsmålene, når vedkommende ønsker at begrunde en given øvelse.

Dagsskemaet og Lektionsskemaet retter sig mod at give overblik og forberede eleverne på, hvad de kan forvente, der vil ske inden for en given tidsramme. Dagsskemaet omfatter hele dagen og gennemgås som det første under første lektion. Gennemgangen skal blot omfatte de store linjer og forberede eleverne på eventuelle ændringer fx i form af vikardækning. Lektionsskemaet skal derimod gennemgås anderledes detaljeret. Dette kan gøres ved at sætte ikoner for undervisningsselementer op og med en pil vise, hvad der arbejdes med lige nu. Denne fremgangsmåde bidrager til at give et samlet overblik over, hvad der forventes i løbet af lektionen og, hvor langt man befinder sig i denne proces. Billeder af de voksne anbefales i indskolingen, mens det ikke er så relevant senere i skoleforløbet.

Rækkefølgeskemaet er et skema, der er tænkt som en måde at strukturere overgange på. Overgange skal i denne sammenhæng ses som omfattende et stort spektrum fra den helt lille overgang, hvor eleven fx har færdiggjort en opgave og skal noget andet til den større overgang, hvor klassen fx skal flytte sig fra klasselokalet til bibliotekslokalet. Hvad enten denne bevægelse er lille, altså inden for klassens rammer, eller stor, altså ud af klassen, gælder det om at gøre overgangen så tydelig og rutinepræget som mulig. Derved kommer overgangene til at blive en automatiseret del af selve undervisningen.

Rækkefølgeskemaet kan således udformes til at dække to forskellige typer overgange: Den individuelle overgang fra afslutning af en arbejdsopgave til en anden og den fælles overgang, hvor eleverne bevæger sig fra en station til en anden.

Den individuelle overgang fra afslutning af en opgave til starten af en anden finder ofte sted flere gange i løbet af en lektion. Eleverne arbejder fx selvstændigt med noget materiale efter en fælles gennemgang og bliver færdige på forskellige tidspunkter.

I dette tidsrum inden der samles op, vil der nemt kunne opstå noget tomgangstid for de elever, der er hurtige til at løse opgaverne. I denne situation vil det være relevant at indarbejde en rutine for, hvad eleverne så skal lave. Her kan der fx udarbejdes særlige ekstramaterialer, der har et fagligt indhold, men samtidig også er sjove og kan løses uden voksenhjælp. Ekstramaterialerne kan med fordel placeres tæt ved hver enkelt elev således, at materialerne nemt kan tages i anvendelse.

Rækkefølgeskemaet til anvendelse i forbindelse med overgange fra en station til en anden anviser i hvilken rækkefølge elever stiller op på række. Varighed af anvendelsen af det samme rækkefølgeskema kan tage afsæt i forskellige hensyn. På den ene side skal eleverne opleve, at de får mulighed for at være både først og sidst i rækken, og på den anden side skal samme rækkefølgeskema anvendes i så lang tid, at opstillingen automatiseres.

Stemmeskala og Problemskala er begge udformet ud fra et princip om skalering. Skalaerne består af et ulige antal trin. Det ulige antal giver mulighed for at etablere en position i midten.

Stemmeskalaen kan med fordel inddeles i følgende fem niveauer¹:

- **Alarmstemme**
- **Udestemme**
- **Indestemme**
- **Hviskestemme**
- **Ingen stemme**

I forbindelse med at stemmeskalaen introduceres, øver den voksne de enkelte trin med eleverne. Dette foregår på en yderst konkret måde. Ingen stemme, Hviskestemme og Indestemme øves alle i klasselokalet og på gangarealerne, hvor netop disse stemmestyrker skal anvendes; mens Udestemme øves i skolegården. Denne tilgang for at forbinde anvisningerne med ønskede handlinger og på den måde anskueliggøre, at man handler i overensstemmelse med de visuelle retningslinjer. Efter samme princip er det også vigtigt som voksen at efterleve skalaen.

¹ Clasen, S. & Thomsen, K.T. (Red.) *Nest Metoder*

Når stemmeskalaen står på Ingen stemme vil den voksne skulle rykke markøren til fx Hviskestemme, hvis vedkommende ønsker at henvende sig verbalt til en elev eller en anden voksen i rummet. Markøren skal således altid vise hvilken stemme, der aktuelt er i anvendelse.

Problemskala kan inddeles i tre eller fem trin. Tretrinsopbygningen er umiddelbart den simpleste. Her opereres med et lille, et mellem og et stort problem. Det lille problem svarer til, at eleven selv kan klare problemet, mellem problemet kræver at eleven i samarbejde med en anden elev løser problemet, mens det store problem kræver en voksens intervention. På denne måde kobles problemernes størrelse sammen med en strategi for, hvordan eleven kan handle. Fx: "Det er et mellem problem, så jeg må prøve at tale med min kammerat om, hvordan vi kan finde en løsning. Jeg kunne måske foreslå..."

Med en femtrins problemskala kan man operere med flere nuancer som fx pyt, lille problem, mellem problem, stort problem, vanskeligt problem. I lighed med anvendelsen af stemmeskalaen gælder det, at problemskalaen ikke blot formidles gennem en mundtlig forklaring, men også eksemplificeres. Der kan fx laves rollespil over relevante problemstillinger således, at eleverne får en indledende fornemmelse for, hvor på skalaen et problem kan rubriceres for derved efterfølgende bedre at kunne anvende udtrykkene aktivt.

Rollespillet befinder sig lidt i en egen kategori i forhold til visuelle støtter. Med rollespillet introduceres en aktiv brug af roller, idet nogle elever eventuelt sammen med en voksen er formidlere, mens andre er tilskuere. Rollespillet kan med fordel spilles et særligt sted i klassen måske markeret med bænke, eller der kan benyttes andre måder til at signalere, hvor tilhørerne skal befinde sig under spillet. Dette for at gøre overgangen fra en aktivitet til et rollespil så smidig som mulig. Rollespillet kan være af kort varighed, hvor fx en episode gengives eller den voksne bringer en problemstilling op, der af mere generel karakter.

NB: Gennemgangen af de visuelle støtter tager udgangspunkt i, at de skal anvendes til hele klassen. Der kan naturligvis også udformes individuelle visuelle støtter, som eleven har ved sin plads, og som er rettet mod en specifik, individuel problematik.

03 Faglig visuel støtte

- Fagrækkerne

Ud over anvendelse af de gængse ord, tal, tabeller og andre former for faglig visuel støtte kan det anbefales at fortsætte med at udvikle forskellige former for visuel fagfaglig guidning og støtte på alle klassetrin. Et kendt eksempel er eventyret, hvor der er klare retningslinjer for, hvordan fortællingen begynder, hvad der typisk sker undervejs, og at der er en lykkelig afslutning.

På samme måde kan man ved ophæng med angivelse af fagfaglige retningslinjer eller dogmer som i matematik: 'Faktorenes orden er ligegyldig' understøtte elevernes motivation i forhold til, at de tilbagevendende kan få hjælp til opgaveløsningen blot ved at kaste et blik på det relevante ophæng. Faglig visuel støtte er en fagfaglig stilladsering, som kan anvendes i samtlige fag.

04 Overgange

- Tydelige anvisninger
- Individuelle overgange ved færdiggørelse af opgaven
- Klassens overgange fra en aktivitet til en anden
- Frikvarterstruktur
- Fra undervisning til gangareal

Overgange kan anvendes som et aktivt redskab i undervisningen, idet overgange kan bidrage med variation i undervisningen, give mulighed for differentiering og give anledning til fysisk bevægelse. Overgange kan imidlertid være svære at praktisere, da de markerer et krav om at stoppe en aktivitet og rette opmærksomheden mod en ny, som endnu ikke er kendt. Dette skift rummer i sig selv en usikkerhed. Det er derfor helt grundlæggende, at overgangenes start som slut markeres tydeligt og konsekvent. Derved kan rammerne omkring overgangene nemmere automatiseres.

I undervisningen foregår en række små og store overgange. Overgangene kan signalere skift i undervisningsindhold, vokseninteraktion og placering i rummet.

Overgangene i forbindelse med undervisningsindhold ses ved klassens overgang fra en aktivitet til en anden, og når den enkelte elev eller gruppe har afsluttet en opgave. Disse aktivitetsændringer kan markeres med brain breaks (jf. punkt 11), men kan også være mere diskrete og fx involvere at noget materiale skal erstattes af andet. Disse små men hyppige overgange, der opstår i løbet af en lektion, giver således anledning til en række overvejelser om hvordan overgangene rammesættes.

Er det fx bordformændenes opgave at indsamle anvendt materiale, eller er det de enkelte elevers opgave hver især at lægge brugt materiale i foldere? Hvor er disse foldere placeret i klassen? Hvis eleverne selv lægger materialet på plads, kommer de så til at stå i kø? Skal folderne stå strategisk for at undgå dette? Der er således en række meget lavpraktiske overvejelser, der retter sig mod, hvordan skift i aktivitet kan gøres mest hensigtsmæssigt.

På samme måde ses der små skift, når eleverne arbejder selvstændigt eller i grupper, hvorefter der samles op i plenum. Hvornår afløser den ene aktivitet den anden? Og hvad gør man med de grupper af elever, der er færdige før de andre? Hvis man hver gang i disse sammenhænge har etableret en rutine for, hvordan de enkelte elever kan arbejde videre i selvstændigt materiale, og at dette fx månedligt afleveres til den voksne, vises en tydelig forventning og markering af, at den løse tid, som er tilfældet i denne venteposition, skal bruges hensigtsmæssigt.

De voksnes fysiske placering i rummet bidrager også som markør i overgange. Ved overgang fra undervisning til frikvarter kan den ene voksne fx være i klassen, mens den anden tager imod eleverne, når de kommer ud på gangen. Denne styring kan bidrage til, at eleverne kommer mere roligt ud til frikvarteret. I selve klasserummet kan de voksnes fysiske placering på samme måde tænkes strategisk. En voksen kan tage imod eleverne ved døren, når de kommer om morgenen eller efter et frikvarter, mens den anden kan bevæge sig rundt i lokalet. Ligesom den ene voksne kan stå, hvor eleverne afleverer deres materialer ved skift af aktivitet, mens den anden står mere centralt i lokalet. Pointen er, at de voksne hele tiden er bevidste om, hvordan de begge bedst understøtter den overgang, der er i gang, og at de to voksne har forskellige roller i denne proces.

Overgangen fra time til frikvarter markerer et stort skift. Her bevæger eleverne sig ud i en ikke på forhånd given struktur. Hvad skal man lave? Og med hvem? De voksne kan med fordel søge at rammesætte denne overgang. Eleverne kan fx vælge sig ind på nogle aktiviteter, som de er forpligtigede på at starte med at lave. Regler for de forskellige aktiviteter kan diskuteres således, at eleverne er forberedte på, hvad de vil kunne forvente sig af aktiviteten. Der er her tale om en svær balancegang, hvor man som voksen både skal give plads til elevernes frie leg og samtidig skabe et godt fundament for, at alle eleverne i klassen får oplevelsen af at have deltaget i en leg med klassekammeraterne.

05 Co-teaching

- Samarbejde mellem de voksne
- En underviser en assisterer
- En underviser, en observerer
- Parallel undervisning
- Alternativ undervisning
- Team undervisning
- Stationsundervisning

Co-teaching er en undervisningsform, hvor samarbejdet mellem de voksne er det centralt omdrejningspunkt. Det foregår inden undervisningens start, under gennemførelsen og i forbindelse med evaluering af processen. Begge parter i samarbejdet har en aktiv rolle i undervisningen og et fælles ansvar for undervisningsprocessen. De voksne kan med fordel skifte roller regelmæssigt.

Fordelen ved co-teaching ligger først og fremmest i de mangfoldige organiseringsmuligheder, som co-teaching kan give mulighed for, og som på forskellig vis bidrager til elevernes faglige og sociale læring.

Seks modeller til co-teaching:

En underviser, en assisterer

Den ene voksne underviser gruppen, mens den anden tilbyder individuel faglig eller adfærdsmæssig støtte til enkelte elever.

En underviser, en observerer

En leder undervisningen, mens den anden cirkulerer rundt i klassen og indsamler data, der baserer sig på fælles aftalte iagttagelsespunkter.

Parallel undervisning

De to voksne underviser hver sin halvdel af klassen. Der undervises på samme niveau og ud fra samme pensum. Opdelingen i mindre enheder giver større mulighed for, at den enkelte elev kan komme til orde.

Alternativ undervisning

Klassen deles i to grupper af forskellig størrelse. De voksne underviser hver deres gruppe, indholdet er forskelligt således, at der arbejdes differentieret.

Den mindre gruppe kan sammensættes ud fra mange forskellige kriterier således, at gruppedannelsen ikke kommer til at virke stigmatiserende.

Team undervisning

De to voksne underviser sammen klassen og skiftes til at formidle. Der kan inden for denne model arbejdes med forskellige voksenroller.

Stationsundervisning

De voksne deler klassen i tre eller flere grupper. Eleverne besøger de etablerede stationer. Disse stationer har forskelligt indhold og alt efter ønske om sværhedsgrad, kan en eller flere stationer være uden en voksens betjening.

Stationsundervisningen kan varieres på forskellig vis, fx kan eleverne gives bestemte roller ved de ubemandede stationer, eleverne kan rotere efter individuelle kriterier, så nogle elever besøger ubemandede stationer ofte, mens andre i højere grad roterer mellem de to voksne og endelig kan man lade det være de voksne, der roterer mellem stationerne.

06 Sprog

- Nedbrydning af information
- Verbal understøttelse af ønsket adfærd
- Selvsnak
- Metasamtaler
- Tydeligt nonverbalt sprog: mimik, gestik

Som udgangspunkt vil det være mest hensigtsmæssigt overvejende at benytte sig af et beskrivende sprog, det som betegnes som det deklorative sprog. I dette ligger, at det er de væsentligste oplysninger, der fremhæves i kommunikationen, mens det vurderende aspekt udelades. I den deklorative sproglige tilgang ligger der således en neutral grundtone.

Når kommunikationen udelukkende er verbal, fordres et vist abstraktionsniveau samtidig med, at der også stilles krav til den auditive hukommelse. Det kan derfor give god mening at simplificere kommunikationen ved at nedbryde formidlingen af informationerne i mindre dele. Dette kan gøres ved at afslutte med at fremhæve de centrale elementer eller ved at understøtte den auditive kommunikation med visuelle guidelines.

Når den voksne konsekvent italesætter den ønskede adfærd, markeres hvilken adfærd man ønsker at se. Den voksne kan fx fortælle, at hun kan se, at eleverne ved bord 2 sidder på deres pladser og har lagt deres materialer på plads. Derved fremhæves den forventelige og ønskede adfærd. En anden måde at tydeliggøre forventninger på er ved at anvende et klart, kortfattet og konkret sprog.

Selvsnak og metasamtaler minder om hinanden på den måde, at begge samtaler er indre samtaler, der i stedet for at forblive indre monologer eller dialoger bredes ud i det offentlige rum. Når den voksne anvender selvsnak foregår den på egne præmisser. Her kan den voksne have en indre dagsorden med selvsnak som vedkommende ikke behøver at afstemme med en anden voksen. Selvsnak vil typisk bringes i anvendelse som en model for social tænkning eller problemløsning. Ved metasamtaler ligger der derimod et krav om en gensidig interaktion mellem de voksne. De samtaler, der her kan udspilles, kan nogle gange udformes som mindre rollespil. Det er i den forbindelse væsentligt, at begge parter kender sigtet med metasamtalen.

Der kan være flere begrundelser for at meddele andre sine indre samtaler. Det kan være et ønske om at eksemplificere, at der bag en tilsyneladende entydig handling kan have ligget mange forskellige overvejelser og hensyn. Et dilemma eller en kompleksitet kan fremhæves for derved at modificere en mere sort/hvid tænkning. De indre til ydre samtaler kan også anvendes, hvis man ønsker at give en elev/elever nogle handlemuligheder i en fremtidig situation, man ved vil blive vanskelig. Der ligger her et element af forberedelse, hvor man bruger sig selv som model for, hvordan man selv klarede en lignende situation.

Det kan også være at man gennem en metasamtale ønsker at sætte fokus på et særligt område. Den ene voksne kan fx fortælle, at hun egentlig havde planlagt at læse en særlig bog for eleverne i forbindelse med spisning, men at dette har vist sig umuligt af den ene eller anden grund. Den anden voksne kan dvæle lidt ved problemet og spørge ind til, hvad hun tænkte, da bogen ikke kunne bruges, og hvordan hun kom videre til at finde andre handlemuligheder.

Det nonverbale sprog anvendes mere eller mindre bevidst. Ofte underbygges det talte ord med nonverbale signaler. I dette indgår ansigtsmimik, kropsholdning og gestik. Nogle gange kan man bevidst lege med at sende modstridende signaler således, at det, der siges, ikke harmonerer med det budskab, der samtidig

signaleres gennem det nonverbale sprog. Dette kan være vanskeligt at aflæse for elever, der er konkrettænkende. Det giver derfor rigtig god mening at arbejde systematisk med, hvilke signaler der sendes nonverbalt, og hvordan man kan aflæse andres signaler. For at dette forståelsesarbejde skal kunne anvendes i virkeligheden, er man nødt til at opstille situationer, der er så virkelighedsnære som muligt.

07 Undervisning

- Fælles beskeder
- Individuelle beskeder
- Selvstændigt arbejde
- Sidemandsrefleksioner
- Voksenhjælp

Undervisning vil altid være et konglomerat af mange forskellige dialogiske tilgange og kontekster. Opgaven kan bestå i at tilrettelægge og gennemføre forløb, hvor der anvendes en række måder at informere og skabe dialog på, så undervisningen bliver varieret og åbner for flere læringsrum, så så mange som muligt kan opleve sig som bidragende og kompetente.

Et undervisningsforløb vil ideelt set indeholde alle fem former for kontekster. Det er balancen mellem at arbejde fælles, individuelt og i en gruppe på to eller flere, der kan være med til at give forløbet en dynamisk karakter. De voksne kan med fordel have fokus på at anvende eksempel sidemandsrefleksioner flere gange i løbet af et forløb for at sikre, at alle får en stemme og her i en mindre og måske mere tryk ramme.

Det handler ikke nødvendigvis om 'lang tid', men om vekselvirkningen og det refleksionspotentiale mellem barn-barn eller barn-voksen, der ligger i de forskellige rammesætninger.

Brugen af voksenhjælp kan designes på flere måder. De voksne kan have arbejdsstationer, hvor eleverne i rammesatte kontekster selv skal søge hjælp. Her kan eleverne trænes i at registrere, hvornår de har brug for hjælp og selv aktivt opsøge den. Andre designs kan involvere, at den ene eller begge voksne går rundt og hjælper efter behov.

08 Belønning

- Indirekte belønning
- Direkte belønning
- Individuel
- Gruppe
- Klassen

Når man arbejder med belønning, sættes fokus på den adfærd eller det mål, man arbejder hen imod og ikke på det, man vil undgå.

Belønning kan udmøntes som en meget konkret handling eller bestå af mere indirekte forholdemåder. De mere indirekte måder at arbejde med belønning på er, hvor man fx motiverer eleverne gennem brug af deres styrker og interesser eller man italesætter den ønskede adfærd, og om man så at sige ”fanger eleverne i at gøre det rigtige.” Desto mere konkret belønningen manifesteres, desto mere yderstyring er involveret.

Belønning skal som udgangspunkt gives umiddelbart i forlængelse af den ønskede adfærd, derved sættes belønningen i direkte forbindelse med den positive adfærd. Der kan dog også udformes belønningssystemer, der både involverer en umiddelbar belønning og en etapedelt belønning med etablerede delmål.

Belønning kan være rettet mod den enkelte elev, gruppen eller hele klassen. Hvilken af de tre tilgange, der vælges, afhænger af hvilket fokus der ønskes. Bringer man den individuelle belønning i spil, kan det være ud fra et ønske om at fokusere på individuelle øve punkter. I gruppebelønningen kan der i højere grad ligge et vist konkurrencemoment, hvor fx bordene belønnes for, hvor hurtigt de kan gøre sig klar til næste aktivitet. Med klassebelønning kan man rette fokus på, at klassen som helhed arbejder hen mod et fælles mål. Et gennemgående træk for alle formerne er, at de skal være konkrete, målbare og give mening for eleverne. Samtidig skal de rammesættes på en sådan måde, at tidsperspektivet er tydeligt. Belønningen skal foregå over en afgrænset periode og afsluttes med en fejring.

09 At træffe valg

- Konkretisering af valget

I løbet af en hverdag træffer vi alle en lang række valg, nogle er små, praktiske valg andre er strategiske og har måske vidtrækkende betydning. Det at træffe et valg kan i nogle sammenhænge kræve, at man kan tænke innovativt, fleksibelt og dynamisk og bevare sin opmærksomhed på, at der kan være mere end en løsningsmulighed på et givent problem. I en skolehverdag er det derfor helt centralt at være opmærksom på hvorfor, hvornår og hvordan, vi giver eleverne mulighed for at træffe valg.

Når en elev får mulighed for at træffe et valg, gives samtidig en mulighed for indflydelse og kontrol. Med denne indflydelse følger også et ansvar og nogle konsekvenser af valget. Det er derfor vigtigt, at valget er rammesat af den voksne på en sådan måde, at de konsekvenser, der vil følge med valget, er acceptable. Samtidig skal valget være overskueligt og konkret for eleven og mulighederne reelle.

Når der gives valgmuligheder, kan der ligge mange forskellige begrundelser bag og sigtet kan være forskelligt. Det kan være man ønsker at give eleverne mere medindflydelse eller at styrke og udvikle elevernes indre styring og evne til at mærke efter, hvad de selv har lyst til og brug for i en given situation. Det kan også være en måde at differentiere undervisningen på, idet eleverne får mulighed for at vælge forskellige tilgange, når de skal løse en opgave. Der kan laves brainstorm over forskellige valgmuligheder i forbindelse med fælles overvejelser over løsning af en problemstilling, og derved kan de mange forskellige perspektiver, der kan ligge til grund for en beslutning, fremhæves. Opstilling af valgmuligheder kan også være en måde at konfliktnedtrappe en situation på. Den voksne kan være bevidst om, at et givent krav vil give modstand, men vil kunne opstille valgmuligheder inden for en ramme således, at eleven oplever en form for medindflydelse.

10 Roller

- Tydelige voksenroller
- Forskellige elevroller

Rolletildeling kan gives i forhold til enkeltelever, i forbindelse med gruppearbejde og internt mellem de voksne.

Med to voksne i en undervisningssammenhæng kan og bør der tænkes strategisk i, hvordan rollerne mellem dem fordeles og markeres. Det er her centralt at være opmærksom på, at rolletildelingen ikke bliver absolut og definerende.

Dette sker fx, hvis den ene af de voksne konsekvent tildeles en mere underordnet rolle end den anden. Afsnittet vedrørende co-teaching behandler samarbejdet mellem de voksne nærmere.

Tildeling af roller til elever er en måde at rammesætte forventninger og afgrænse det felt, som eleven skal operere indenfor. Samtidig med at valgmulighederne begrænses og retningen for opgaveforventningen tydeliggøres, kan en tildeling af en rolle også åbne for nye muligheder for eleven. En tildelt rolle giver nemlig eleven en legitim mulighed for at være nysgerrig og afprøve andre sider af sig selv. Den voksnes tildeling af elevroller skal således følges op med overvejelser over, hvilke roller eleven gives og med hvilken hensigt. Ligesom det gør sig gældende for de voksne, må en tildelt rolle aldrig blive for definerende for eleven.

I forbindelse med pararbejde og gruppearbejde kan tildeling af roller etableres ud fra flere forskellige kriterier. Rolletildelingen kan tage afsæt i en måde at differentiere kravene på, der kan være fokus på elevernes interesser og det kan også være, at rollerne går på skift mellem eleverne, hvorved forskellige perspektiver i en opgaveløsning bliver tydeligere for de enkelte elever. Den voksne kan endvidere have et ønske om at fremhæve fordele ved samarbejde og i den forbindelse etablere pararbejder, der nødvendiggør netop dette.

Den voksne kan også tildele enkelt elever særlige roller. Det kan være roller, der går på skift mellem eleverne og fx indebære, at eleven løser nogle praktiske opgaver. Desuden kan den voksne tildele enkeltelever specifikke roller, der tager afsæt i et særligt hensyn til den enkelte elev.

11 Brain Breaks

- Bevægelse
- Afslappende aktiviteter
- Musik

Læring og trivsel kan understøttes ved et bevidst fokus på det potentiale, der ligger i at bruge kroppen. Fordi den husker på en anden måde end hjernen. Derfor er alle former for bevægelse i undervisningen velkomne. Det kan være helt korte sekvenser, hvor man beder eleverne rejse sig og sammen med sidemanden lave en lille klappeleg. Brain breaks kan også udgøres af en længere sekvens, der sammensættes således, at der startes med en aktivitet, der involverer et højt arousal niveau og afsluttes på et lavt arousal niveau. Mere tilrettelagte forløb

med integration af afslappende aktiviteter som yoga, kan også anvendes. Der kan eksempelvis downloades tre børneyogafilm på adressen: Aarhus kommune yoga film. Disse tre yogafilm, der hver er af en halv times varighed, kan med fordel afspilles i kortere sekvenser. Yogafilmene retter sig mod forskellige temaer fx individuelle øvelser, samarbejdsøvelser, høj og lav arousal.

At synge sange er også en form for bevægelse, som aktiverer andre dele af hjernen. At synge sammen er fællesskabsfremmende samtidig med, at musik stimulerer følelsesmæssigt.

Musik kan også bruges som kontekstmarkør ved fx at spille en 'hurtig' melodi, når eleverne skal rydde op efter en aktivitet. Så ved alle ved hjælp af musikken, hvad der forventes og i hvor lang tid, nemlig indtil melodien er slut. Dette design giver den individuelle hjerne en pause ved at skabe en fælles ramme om en aktivitet.

12 Sensoriske værktøjer

- Dimseting
- Hørebøffer
- Skærme
- Kuglepuder

Når man med fordel kan rette opmærksomheden mod sensoriske værktøjer, er det, fordi de kan bidrage til at berolige og nedbringe stressniveauet.

De sensoriske værktøjer falder i to overordnede kategorier. Den ene handler om at skærme for ydre påvirkninger, den anden handler om at styrke egne kropslige fornemmelser.

De ydre sanseindtryk omfatter typisk visuelle, auditive, taktile stimuli samt smags- og lugtesansen. Her drejer det sig generelt om at nedbringe mængden af sanseindtryk og gøre dem forståelige. Indretning af klasserummet spiller her en central rolle, idet den skal give ro, være overskueligt og samtidig være indrettet på en sådan måde, at de enkelte elements funktionalitet er let aflæselige. Visuelt kan man arbejde med lysindfald, mobile afskærmninger. Auditivt kan hørebøffer fx anvendes, ligesom der kan arbejdes med eksplicite regler for skalering af talestyrken i klassen. Taktilt kan forskellige dimseting introduceres, og de voksne kan desuden være opmærksomme på, at visse parfumer kan virke overvældende.

Kugleveste, kuglestole, sækkestole kan alle virke beroligende ved at omslutte kroppen, ligesom massage kan bidrage til at styrke egne kropslige fornemmelser.

Man skal i den forbindelse være opmærksom på, at nogle elever kan være hyper- eller hypo-aktive i forhold til forskellige påvirkninger. En elev kan fx udholde meget høj musik, når det udgår fra hans egen mobil, mens tilsvarende høj musik fra en anden vil give anledning til stressreaktioner. På samme måde kan en elev blive meget bange, når hun ser lidt blod på sin finger, mens hun reagerer sparsomt på smerten, hvis hun brækker benet.

13 Rollemodellering

- De voksne gør det, de siger
- Én opgave, én deadline

Når de voksne gør det, de siger, bliver de rollemødelier for eleverne, der gennem skoleforløbet undervises, guides, dannes og uddannes. Når stemmeskalaen eksempelvis står på ingen snak, må de voksne være opmærksomme på, at så gælder det også for dem. Når der ved skolestart forventes af eleverne, at de er rolige de første 10 minutter, bør de voksne spejle det, de gerne vil have eleverne til.

Rollemodellering er en genvej til at skabe trygge læringsmiljøer. Det kræver et vedholdende fokus kontinuerligt at gøre det, man siger. Undervisning er et dynamisk miljø, hvor der opstår øjeblikke, hvor der sker noget andet end forventet. Derfor kan det anbefales, at de to voksne i klassen hjælper hinanden med at være opmærksomme på at gøre det, de siger.

En anden genvej til at få alle med, er én opgave, én deadline. Hjernene kan rumme et vist antal informationer. Tre er for mange for de fleste. Så når opgaven er at skabe et trygt læringsmiljø, hvor så mange som muligt kommer med, kan det anbefales at have blikket rettet mod dette princip og i afgrænsede rammer at øve sig på det.

14 Social læring i klassen

- Undervisning i temaer
- Anvendelse af begreber i undervisningen

Social læring er medtaget som det sidste punkt i tjeklisten. Social læring er en relevant tilgang, når man arbejder systematisk med sociale kognitive kompetencer. I social læring (SL) arbejdes der med sociale kompetencer med henblik på at give eleverne relevante tilgange i en social interaktion. De øvelser, der introduceres i SL indgår i en så virkelighedsnær kontekst som muligt således, at de overvejelser, diskussioner og handlinger der afprøves, kan perspektiveres til andre hverdagssituationer.

I løbet af et år introduceres følgende fem temaer:

- 1 Min plads i gruppen
- 2 Forstå verden omkring mig
- 3 Forstå og udtrykke følelser
- 4 Interaktion med klassekammerater
- 5 Refleksion over årets temaer og se frem på det kommende år

Disse fem temaer gentages de følgende år, men naturligvis med en indbygget progression. I forbindelse med hvert tema tager de voksne udgangspunkt i forskellige aktiviteter, spil, rollespil mm. og inddrager relevante begreber som selvbevidsthed, oplevelsesdeling, kognitiv fleksibilitet, nonverbal kommunikation, perspektivtagning, kontekstflæsning.

I SL etableres et rum for at arbejde med specifikke temaer; her udvikles en fælles øvebane for refleksioner og handlinger. Det er dog centralt, at der skabes forbindelse mellem det, der arbejdes med i SL, og det der ellers foregår i en almindelig klassehverdag. For at skabe disse forbindelseslinjer kan man anvende nogle af de centrale begreber og udtryk fra SL i klassekonteksten.

BØRN OG UNGE
Aarhus Kommune



*PPR, Børn og Unge, Aarhus Kommune,
Eva Bartram, psykolog og Stine Clasen, udviklingskonsulent*

2019