

Vi kan jo prøve

Evaluering i specialundervisningen – god praksis



Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 4 – 2007
Grundskolen

Vi kan jo prøve

Evaluering i specialundervisningen – god praksis

Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 4 – 2007

Undervisningsministeriet
Afdelingen for grundskole og folkeoplysning
2007

Vi kan jo prøve

Evaluering i specialundervisningen – god praksis

Publikationen indgår i Undervisningsministeriets håndbogsserie som nr. 4 – 2007

Forfattere: Navne på artikelforfattere fremgår af kapitlet Læsevejledning og præsentation af forfatterne

Artikelredaktion: Lis Pøhler og Rikke Buch Nielsen, Undervisningsministeriet

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, Undervisningsministeriet

Grafisk tilrettelæggelse, omslag og layout: Prinffomega – Malchow A/S, Ringsted

1. udgave, 1. oplag, april 2007: 7.000 stk.

ISBN 978-87-603-2637-0

ISBN (WWW) 978-87-603-2640-0

Internetadresse: pub.uvm.dk/2007/vikanjoproeve

Udgivet af Undervisningsministeriet, Afdelingen for grundskole og folkeoplysning

Bestilles (ISBN 978-87-603-2637-0) hos:

NBC Ekspedition

Tlf. 56 36 40 48, fax 56 36 40 39 eller e-mail: ekspedition@nbcas.dk

Telefontid: Mandag-torsdag 9.30-16.00, fredag 9.30-15.00

eller hos boghandlere

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100 procent genbrugspapir



Trykt på svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Scanprint A/S

Printed in Denmark 2007

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til Publikationsenheden i Undervisningsministeriet, tlf. 33 92 52 23

eller e-mail: pub@uvm.dk

Forord

I disse år sker der en række ændringer på folkeskoleområdet, hvilket også berører elever med særlige behov. Fra skoleåret 2006/2007 kommer alle elever i folkeskolen til at møde obligatoriske prøver, nationale test og elevplaner.

Ændringerne er indført for at sikre mere fokus på fagligheden. Som udgangspunkt gælder ændringerne for alle elever, men nogle har måske ikke forudsætninger for at gennemføre test og prøver. De vil, for eksempel på grund af et handicap, have svært ved at opfylde de nye krav og kan ikke gennemføre til de almindelige prøver. Alle elever bliver automatisk tilmeldt de nye prøver, men der kan gives dispensation. Det bliver muligt at gå op til dele af en prøve, hvis eleven ikke kan gennemføre den samlede prøve, og det bliver muligt helt at blive fritaget for at aflægge prøve i et eller flere fag. I så fald skal der gennemføres en anden form for evaluering. På den måde får også elever med særlige behov bevis for deres indsats.

Det er på baggrund af ændrede bestemmelser om test og prøver i folkeskolen, at denne publikation er udgivet. Publikationen har som formål at ud-

brede kendskabet til de nye rammer og til alternative evalueringsmetoder.

Undervisningsministeriet besluttede i foråret 2006 at bede en række lærere i folkeskolen om at beskrive sammenhængen mellem afgangsprøver, løbende evaluering og daglig undervisning af elever med særlige behov.

Det er der kommet ni meget forskellige skolehistorier ud af. Skolehistorierne er beskrivelser af en række praktikers konkrete erfaringer med at evaluere elevernes udbytte af undervisningen. Historierne skal tjene som inspiration til andre lærere, som i fremtiden skal sikre, at deres elevers udbytte af undervisningen bliver evalueret på sådan måde, at resultaterne afspejler elevernes reelle faglige niveau i faget.

Det er historier, som tager udgangspunkt i et skoleår, hvor der ikke var indført bestemmelser om obligatoriske prøver. Og det er historier, som tager udgangspunkt i meget forskellige elever med meget forskellige potentialer, og som undervises under meget forskellige rammebetingelser.

De ni historier afspejler hverdagen i dagens folkeskole, og de viser, at evalueringskulturen er i stadig udvikling. Samtidig illustrerer historierne, at fokus på udvikling af elevernes faglige fundament ikke kun er fine ord fra konferencer, artikler og bøger, men i høj grad er en integreret del af den daglige undervisning.

Jeg håber, at denne publikation vil vække inspiration hos læseren.

God læselyst!

Kim Mørch Jacobsen
Uddannelsesdirektør
Marts 2007

Indhold

3	Forord
9	Læsevejledning og præsentation af forfatterne
9	Introduktion til publikationen
9	Publikationens forfattere
13	1. Nye rammer for den specialpædagogiske bistand
13	Specialpædagogisk bistand før 2007
14	Nye bestemmelser med virkning fra skoleåret 2006/2007
14	Specialpædagogisk bistand er et kommunalt ansvar
14	Organisering af den specialpædagogiske bistand
15	Undervisningsdifferentiering og specialundervisning
15	Forældrene skal informeres skriftligt
15	Obligatoriske prøver ved afslutningen af 9. skoleår
17	Obligatoriske test
17	Love, bekendtgørelser og vejledninger
19	2. Specialskolen – er den særlig speciel? – 2. klasse
19	Cykelprøven
19	Fragilt X
20	“Jeg vil skrive mit navn”
20	Specialskolen
20	Udviklingsplanen er den røde tråd
21	Video som dokumentation
21	Video som evaluering
21	Trinmål

22	Runes klasse
22	Årets gang
23	Fra Runes udviklingsplan
23	Evaluering på andet grundlag
24	Mestringsglæde
27	3. På vej... - 2. klasse
27	Skolestart
28	Forudsætninger for at lære at læse
28	To skridt frem – og et tilbage
29	Det første alfabet læres
29	Så er der “kun” to alfabeter tilbage
30	Læringsstil og evalueringsform
31	Fra arbejdet med alfabeter til læsning
31	Evaluering af stavning
32	Evaluering af læsning
32	Det var ikke godt nok
33	På vej
35	4. Elever uden verbalt sprog – 8.-10. klasse
35	Prøveuge
36	Skolen
36	Udskolingsklassen
36	Organiseringen af undervisningen
37	Når undervisningen er organiseret i temaer
39	Løbende evaluering
40	Prøveugen
40	Forberedelse til prøve
41	Aflæggelse af prøve
42	Prøveugen har positiv afsmitning

45	5. Elever med generelle indlæringsvanskeligheder – 9. klasse
45	9. specialklasse
46	Saras historie
48	Individuel undervisningsplan i dansk for Sara
49	Undervisning i tekstforståelse
50	Fritagelse for aflæggelse af afgangsprøve i dansk
50	Evaluering på et andet grundlag
55	6. Sofie – en enkeltintegreret elev i en klasse i folkeskolen – 9. klasse
55	Et skoleforløb fra børnehaveklasse til 9. klasse
56	Samarbejde, åbenhed og netværksgruppe
57	Hjælpe midler til undervisningen
58	Op- og nedture
59	Fysiske rammer
60	Mod afgangsprøven
61	Hvorfor er det gået godt?
63	7. Inklusion er ikke altid lykken – 9. klasse
63	Fra folkeskole til specialskole
64	Udredning
64	Tegnsprog og/eller verbalt sprog?
65	Organisering af undervisningen
65	Kammerater og selvtillid
66	Peter begynder at ville lære
66	Specialskolens særlige muligheder
67	Det faglige efterslæb
67	Folkeskolens afgangsprøve
67	Det bedste undervisningstilbud?
68	Almen information om elever med høretab
70	Audiologisk behandling
70	Hvilke tiltag er vigtige?

75	8. Om folkeviser og det, der er værre – 9. klasse
75	Centrets organisation
75	Aspergers syndrom
76	Læring fagligt og personligt
77	Mikkels historie
78	Mikkel og danskfaget
80	Forberedelse til prøve
80	Mundtlig dansk
81	Skriftlig dansk
81	Succeskriterier og evaluering
82	Strategier
82	Prøve på særlige vilkår
83	Translokation
85	9. Malte og Stefan tager udfordringen op – 9. klasse
85	Historik
86	Generel refleksion
87	Årets vægtning af de centrale faglige discipliner i dansk
88	Tekstvalg
89	Årets evalueringer og karakterer ved afgangsprøven
91	Folkeskolens afgangsprøve
91	Retstavning
92	Skriftlig fremstilling
92	Mundtlig dansk
93	Mødet med forældrene
93	Efterskrift
97	10. Digitale hjælpemidler det hjælper! – 9. klasse
97	Fra friskole til specialskole
98	Forudsætninger og hjælpemidler
99	Folkeskolens afgangsprøve
99	Afgangsprøve i dansk
101	Fremtidens undervisning

Læsevejledning og præsentation af forfatterne

Introduktion til publikationen

Publikationen er en samling artikler med fokus på evaluering af undervisningen af elever med særlige behov. Gruppen af elever er meget blandet. De yngste går i 2. klasse, og de ældste har afsluttet 9. klasse. Alle grupperne er repræsenteret for at understrege, at arbejdet med at højne det faglige niveau og forberedelse af mulighederne for at aflægge afgangsprøver er en integreret del af det samlede skoleforløb. Elevernes vanskeligheder og handicap er også af forskellig grad og spænder over blandt andet specifikke indlæringsvanskeligheder, spastisk lammelse, Aspergers syndrom, hørenedsættelse og dysleksi.

Kapitel 1 forklarer og uddyber de nye rammer for den specialpædagogiske bistand. Kapitlet oplister kriterierne for at kunne blive fritaget for at aflægge prøve på almindelig vis og retningslinjerne for aflæggelse af prøver på særlige vilkår.

Kapitlerne 2-10 er ni selvstændige artikler, hvor forskellige lærere beskriver deres arbejde for at sikre elever med særlige behov en optimal evaluering af deres udbytte af undervisningen. Artiklerne tager udgangspunkt i elevernes forudsætning-

er og faglige vanskeligheder. Lærerne gennemgår de undervisningsmetoder, de har valgt at benytte, med henblik på at gennemføre en evaluering. Endelig beskriver og vurderer lærerne evalueringen af elevernes udbytte af undervisningen.

Artiklerne er anonymiserede. Eleverne har fået andre navne, og forfatternes navne fremgår ikke af artiklen. Dette er naturligvis gjort for at beskytte de beskrevne børns privatliv.

Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udgivelsen af publikationen. Det skal bemærkes, at meninger og synspunkter i de ni historier står for den enkelte forfatters egen regning.

Publikationens forfattere

Susanne Axø

Lærer, Fredericiaskolen.

Sira Bergien

Lærer og talepædagog, Asgårdsskolen. Underviser elever med funktionsnedsættelse i bevæge- og/eller taleapparatet.

E-post: sira.bergien@skolekom.dk

Louise Egelykke Bilby
Test- og specialundervisningslærer på Skole- og
behandlingshjemmet Undløse.
E-post: Louise.egelykke@get2net.dk

Bitten Hollensen
Lærer, Aaker Skole, Bornholms Regionskom-
mune. Underviser i mellemgruppen i skolens
specialklasserække.
Er samtidig skolens specialklassekonsulent.
E-post: Bitten.Hollensen@skolekom.dk

Christina Nellemann Holmgård
Lærer, Ejbyskolen, Odense fra januar 1992.
Ansæt i høreafdelingen fra 1998.
E-post: Hca54@Mail.Dk

Michael Juhl Nielsen
Lærer, Djurslandsskolen, Region Midtjylland.
E-post: post@michaeljuhl.dk

Sussie Jensen
Lærer, Asgårdsskolen. Underviser elever med
funktionsnedsættelse i bevæge- og/eller tale-
apparatet.
E-post: sussie.jensen2@skolekom.dk

Anne Grethe Larsen
Lærer, Aaker Skole, Bornholms Regionskom-
mune. Underviser i de ældste klasser i skolens
specialklasserække samt i skolens støttecenter.
E-post: Anne.Grethe.Larsen1@skolekom.dk

Torben Pøhler
Afdelingsleder for læseklasserække, Kirkebjerg
Skole, Københavns Kommune.
E-post: Torben.poehler@skolekom.dk

Annette Thiesen
Lærer, Fredericiaskolen.
E-post: anette.thiesen@skolekom.dk

Kirsten Thøgersen
Lærer, Skibet Skole, Vejle.
E-post: kitho@vejle.dk

Pia Vest
Lærer, Gentofte Kommune.
Underviser i folkeskolen i dansk og fremmed-
sprog i forløb fra 1.-9. klasse.
E-post: pia.vest@skolekom.dk





1. Nye rammer for den specialpædagogiske bistand

“ Der er i forbindelse med kommunalreformen kommet nye rammer for specialundervisning. Det betyder, at alt ansvaret for specialundervisning nu ligger hos kommunerne. Formålet er at sikre, at beslutningen træffes så tæt på elevens dagligdag som muligt, så der i høj grad tages hensyn til lokale behov. Desuden skal sammenhængen mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning styrkes. ”

Specialpædagogisk bistand før 2007

Før kommunalreformen, der trådte i kraft 1. januar 2007, var ansvaret for folkeskolens specialpædagogiske bistand fordelt mellem amterne og kommunerne.

Den del af den specialpædagogiske bistand, som amterne havde ansvar for, kaldtes vidtgående specialundervisning, og eleverne blev henvist efter folkeskolelovens § 20, stk. 2. Eleverne kunne modtage undervisning i en af landets cirka 50 amtskommunale specialskoler. De kunne også modtage undervisning på almindelige folkeskoler enten i specialklasser eller i almindelige klasser, suppleret med en særlig støtte. Endelig kunne undervisningen finde sted for eksempel i dagbe-

handlingstilbud eller på opholdssteder. Udgifterne til den vidtgående specialundervisning blev betalt via en aftale om takstfinansiering kommuner og amter imellem. I 2006 kostede det således cirka 186.000 kroner for en kommune at henvise en elev til vidtgående specialundervisning. Dette uanset om eleven skulle henvises til en foranstaltning, der reelt kostede 130.000 kroner om året, eller om eleven skulle henvises til en foranstaltning til 930.000 kroner om året.

Den del af den specialpædagogiske bistand, som kommunerne havde ansvar for, blev i daglig tale kaldt *almindelig specialundervisning*, og eleverne blev henvist efter folkeskolelovens § 20, stk. 1. Også for denne gruppe elever gjaldt, at de kunne modtage undervisning i den almindelige klasse,

i specialklasser, på specialskoler eller i dagtilbud, opholdsteder m.m. Det var således ikke organisationsformen, der adskilte de to ansvarsområder, i princippet var det heller ikke graden af elevens vanskeligheder eller handicap, men alene spørgsmålet om bopælskommunens muligheder for at tilbyde den nødvendige undervisning til eleven. I realiteten var det dog elever med de største vanskeligheder, som var henvist til amtskommunal foranstaltning.

**Nye bestemmelser med
virkning fra skoleåret 2006/2007
Specialpædagogisk bistand er et
kommunalt ansvar**

Fra 1. januar 2007 er næsten al specialundervisning kommunal specialundervisning, undtaget herfra er alene undervisning på de lands- og landsdelsdækkende, regionalt forankrede skoler. Elever med særlige behov vil alle blive henvist i henhold til folkeskolelovens § 20 stk. 2.

Der skelnes således ikke længere mellem vidtgående specialundervisning og almindelig specialundervisning. Som det ses af kursiveringen, nævnes elever, der skal undervises i specialskoler, specialklasser eller som enkeltintegrerede, dog som en særskilt gruppe. Skelnen har alene at gøre med klageadgangen, idet klage over henvisning eller mangel på henvisning, samt klage over indholdet i specialundervisning for disse elever kan rettes til *Klagenævnet for vidtgående specialunder-*

“Desuden påhviler det kommunalbestyrelsen at sørge for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til de i stk. 1, nævnte børn og unge, *herunder børn og unge, hvis udvikling stiller krav om en særlig hensyntagen eller støtte, der bedst kan opfyldes på specialskoler eller i specialklasser, eller for hvem undervisning kun kan gennemføres med støtte i den overvejende del af undervisningstiden.* Endvidere påhviler det kommunalbestyrelsen at sørge for specialpædagogisk bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen.”

(Redaktionens kursivering)

visning, mens tilsvarende klager over resten af specialundervisningsområdet rettes til kommunalbestyrelsen.

Udtrykket *overvejende del af undervisningen* skal i denne sammenhæng forstås som cirka 12 ugentlige lektioner eller derover.

**Organisering af den
specialpædagogiske bistand**

Med bekendtgørelse nummer 1373 af 15. december 2005 er der indført ændrede regler, for hvor den specialpædagogiske bistand til elever, der bevarer tilknytningen til den almindelige klasse, kan finde sted. Det er beskrevet i bekendtgørelsens § 9. Populært sagt kan den specialpædagogiske bistand *enten* gives ved, at speciallæreren indgår i

undervisningen i den almindelige klasse, *eller* ved, at den specialpædagogiske bistand lægges uden for klassens skema. Hensigten med bestemmelsen er, at eleven ikke må gå glip af klassens undervisning for at modtage specialpædagogisk bistand. I særlige tilfælde kan skolelederen dog beslutte, at en elev tages ud af klassens undervisning for at modtage specialpædagogisk bistand parallelt med klassens undervisning i faget, hvis det giver eleven de bedste undervisningsforhold. Dette forudsætter dog, at støtte i klassen, undervisning uden for klassens skema samt rådgivning og vejledning af lærerne ikke i tilstrækkeligt omfang har kunnet afhjælpe elevens vanskeligheder.

Undervisningsdifferentiering og specialundervisning

“Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (specialpædagogisk bistand) gives til elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse inden for rammerne af den almindelige undervisning.”

Bekendtgørelse nr. 1373 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, § 1

Det er således blevet præciseret, at undervisningsdifferentiering og holddannelse skal have været

afprøvet, *inden* eleven indstilles til specialpædagogisk bistand.

Forældrene skal informeres skriftligt

Af bekendtgørelsens § 4 fremgår, at “forældrenes og elevens ønske med hensyn til den skolemæssige placering skal så vidt muligt følges.” – en formulering, som også stod i den tidligere bekendtgørelse. Senere i samme paragraf er det blevet præciseret, at “forældrene skal orienteres skriftligt om alle indstillinger, rapporter og beslutninger om iværksættelse af specialpædagogisk bistand”. Hidtil har der blot været krav om, at forældrene skulle orienteres, og at de kunne få kopi af rapporter m.m., hvis de anmodede om det. Fremover skal forældrene altid orienteres skriftligt og samtidigt.

Obligatoriske prøver ved afslutningen af 9. skoleår

Folkeskolens afgangsprøver er fra skoleåret 2006/07 blevet obligatoriske, hvilket betyder, at alle elever skal aflægge prøver i en række fag ved afslutningen af 9. skoleår:

Alle aflægger prøve i

- Skriftlig dansk (læsning, retskrivning samt skriftlig fremstilling)
- Mundtlig dansk
- Skriftlig matematik (matematiske færdigheder og matematisk problemløsning)
- Mundtlig engelsk

- Mundtlig fysik/kemi.

Alle aflægger *yderligere en skriftlig og en mundtlig prøve* – en prøve fra hver gruppe ved udtræk:

- Engelsk, kristendomskundskab, historie, samfundsfag, tysk/fransk
- Geografi, biologi.

Aflæggelse af prøver på særlige vilkår

I og med at prøverne er obligatoriske, gælder som hovedregel, at *alle* elever skal gennemføre *alle* prøver. Men der er muligheder for såvel aflæggelse af prøver på særlige vilkår som mulighed for fritagelse for at aflægge en eller flere af disse prøver. Bestemmelserne fremgår af bekendtgørelse nummer 351 af 19. maj 2005, bilag 3, om prøver og eksamen i folkeskolen og i de almene og studieforberedende ungdoms- og voksenuddannelser.

Det er skolelederen, der i samråd med forældre, eleven, lærerne og efter en pædagogisk psykologisk vurdering træffer afgørelse, om eleven skal aflægge prøver på særlige vilkår, eller om eleven helt skal fritages for prøven.

Aflæggelse af prøve på særlige vilkår sker efter bestemmelser, som svarer til, hvad der har været gældende de senere år. Eleven kan få længere tid til at aflægge prøven, og/eller eleven kan aflægge prøven med særlige hjælpemidler. Det er som hovedregel sådan, at hvis en elev er vant til at anvende særlige hjælpemidler og/eller mere tid i dagligdagen, så kan eleven også anvende disse

hjælpemidler eller blive tildelt mere tid ved aflæggelse af prøven. Der er ganske få undtagelser herfra, eksempelvis må eleven ikke anvende prædiktionsprogrammer ved aflæggelse af prøven i retskrivning. De nærmere bestemmelser for dette fremgår af *Vejledning om fravigelse af bestemmelserne ved folkeskolens afsluttende prøver*¹.

Fritagelse for aflæggelse af prøver

Men for nogle relativt få elever vil det ikke være hensigtsmæssigt at søge at gennemføre en sådan prøve på 9. klasse-niveau. Skolelederen kan give tilladelse til, at elevens udbytte af undervisningen i faget evalueres på anden vis. En sådan beslutning skal træffes senest 1. december i 9. skoleår, og samtidig træffes beslutning om, hvordan og på hvilket grundlag elevens udbytte af undervisningen i stedet skal evalueres. Den evaluering, der skal træde i stedet for afgangsprøven, finder sted i løbet af den pågældende prøvetermin.

På elevens afangsbevis skal alene indgå oplysninger om prøvefritagelse i de fag eller dele af et fag, som enten er obligatoriske for alle elever, eller som er udtrukket for den pågældende klasse eller det pågældende hold. Hvis en elev er fritaget for prøve i et fag, som ikke bliver udtrukket til prøve, skal evalueringen ikke gennemføres, og der skal intet stå på afangsbeviset.

Det er skolelederen i samråd med forældre, elev

¹ www.seku.dk, Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen

og lærer og på baggrund af en pædagogisk psykologisk vurdering, som træffer beslutning, om en elev skal aflægge prøver på særlige vilkår, eller om en elev skal fritages for deltagelse i en prøve. Der er tale om en individuel og konkret vurdering. Der kan således ikke gives generel fritagelse, eksempelvis fordi eleven modtager specialundervisning, eller fordi eleven har en given diagnose.

Nogle af eksemplerne i denne publikation kan anvendes som inspiration til en sådan evaluering.

Obligatoriske test

Der indføres i alt ti obligatoriske og to frivillige test fordelt over flere fag og over det meste af skoleforløbet:

X 10 obligatoriske test

X 2 frivillige test

Klassetrin	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Fag									
Dansk / læsning		X		X		X		X	
Matematik			X			X			
Engelsk							X		
Geografi								X	
Biologi								X	
Fysik/kemi								X	
Dansk som andetsprog					X		X		

Ligesom for afgangsprøverne gælder det, at testene er obligatoriske, hvorfor det som hovedregel gælder, at *alle* elever skal gennemføre *alle* test på de fastsatte tidspunkter. Ved testene må anvendes

de hjælpemidler, læreren i samråd med elev og forældre finder nødvendige. Testene er it-baserede og adaptive, det vil sige, at de tilpasser sig elevens niveau. Således vil stort set alle elever ved testens afslutning have besvaret cirka halvdelen af opgaverne korrekt – hvad enten eleven er langt forud for klassetrinnet, eller eleven har meget svært ved at honorere de faglige krav til klassetrinnet.

Det vil dog alligevel være nødvendigt at kunne fritage enkelte elever for aflæggelse af en eller flere test. I disse tilfælde skal elevens udbytte af undervisningen evalueres på anden vis, ganske som tilfældet er ved fritagelse for prøver. Publikationen indeholder derfor også eksempler på evaluering på andre trin end 9. klassetrin.

Love, bekendtgørelser og vejledninger

På Undervisningsministeriets websted (www.uvm.dk) under menupunktet *Love og regler* findes alle gældende love, bekendtgørelser og eventuelle tilhørende vejledninger, som er gældende for folkeskolen.

På Skolestyrelsens websted (www.seku.dk) findes yderligere informationer om de obligatoriske prøver og test, samt link til Undervisningsministeriets portal: *Evaluering i folkeskolen* www.evaluering.uvm.dk, hvor der foruden oplysninger og de obligatoriske test også findes artikler om evaluering samt fagspecifikke inspirationsmaterialer til samtlige folkeskolens 23 fag og emner.

2. Specialskolen – er den særlig speciel? – 2. klasse

“ Rune er ni år gammel og født med en genfejl, som gør, at han udvikler sig meget langsommere end andre børn. Men Rune kan en masse: Han kan køre på cykel, han kan genkende navnene på alle sine klassekammerater som ordbilleder, og han er lige ved at lære at skrive sit eget navn på computer. Rune er med andre ord i fuld gang med at lære, og lærerne er i fuld gang med at finde evalueringsmetoder, der kan registrere de små skridt. Artiklen illustrerer, hvordan videoen kan være et glimrende redskab, både til dokumentation og til evaluering. ”

Cykelprøven

Lyset blev tændt i Runes øjne. Det var blevet hans tur til at vise, hvad han havde lært i trafikemnet i 2. klasse på den amtslige specialskole. Han trillede sin cykel frem til startstedet med samme stolthed som en far, der fører sin datter op ad kirkegulvet ved en vielse. Rune er blevet en smule for kraftig og døjer lidt med balancen, men det lykkes ham at få løftet benet op over sadlen og sætte den ene fod på pedalen og signalere klar med tommelfingeren. Lige så klar som en cykelrytter umiddelbart før en enkeltstart i Tour de France.

Runes klasse har hvert efterår en trafikemneuge med fokus på fodgængere og i foråret en emneuge med fokus på cyklister. I løbet af emneugen er der forskellige øvelser, og ugen slutter af med, at eleverne bliver testet i, hvor meget de praktisk og teoretisk kan huske fra ugens forløb. Øvelserne bliver naturligvis mere og mere krævende år for år. Det kan lade sig gøre, fordi eleverne både cykler og går rigtig meget den øvrige del af året. Det er således ikke kun undervisningen i dansk og matematik, der kan og skal evalueres.

Fragilt X

Rune er ni år og har en genfejl, som hedder fra-

gilt x-kromosom. Det er en sjælden tilstand, som mest ses hos drenge og mænd, mens piger og kvinder fortrinsvis er bærere af genet. Kendetegnene er mental retardering i varierende grad ofte kombineret med hyperaktivitet og letafledelighed. Disse symptomer er ikke alene typiske for Rune og andre med fragilt x-syndrom, men er også kendetegnende for majoriteten af elever på specialskolen.

Jeg vil skrive mit navn

Ved den seneste halvårlige elevsamtale havde Rune sagt, at noget af det, han ønskede sig mest, var at lære at skrive sit navn i hånden og især på computer. Der er så mange computerspil, hvor man skal skrive sit navn for at komme i gang med spillet, og det er irriterende at skulle spørge om hjælp hele tiden. Da det både var et meget håndgribeligt mål, og også et realistisk mål, blev det skrevet ind i den individuelle udviklingsplan sammen med alle de andre ting, han også skulle lære: *Rune skal i indeværende skoleår lære at skrive sit navn på computer.*

Samtidig blev det beskrevet, hvordan målet til sin tid skal evalueres: *Rune skal uden anden hjælp end sin hukommelse tænde for computeren, åbne sit skrivprogram og skrive sit fornavn og sit efternavn.*

Specialskolen

Fælles for alle elever på Runes specialskole er, at de har en eller flere af følgende karakteristika:

Eleven har udviklingsforstyrrelser, er generelt retarderet, er udviklingshæmmet eller har generelle indlæringsvanskeligheder. Nogle af disse vanskeligheder kan stamme fra diverse organiske skader, erhvervet under moderens svangerskab, under fødslen eller under opvæksten. Mange elever er tillige tilknytningsforstyrrede eller tidligt følelsesmæssigt skadede. Der er også tilfælde af genetisk betingede besværligheder med forskellige syndromer, som for eksempel fragilt x, som hos Rune. Det gælder for mange af eleverne, at de har erhvervet en kombination af to eller flere af ovenstående vanskeligheder.

Udviklingsplanen er den røde tråd

Alle eleverne er i den undervisningspligtige alder. De har en udviklingsalder, der spænder fra svarende til et par måneder til for *nogle* elever på *nogle* områder at være alderssvarende udviklet.

Denne elevsammensætning har gennem årene resulteret i en undervisningskultur, hvor der lægges stor vægt på og er høstet mange erfaringer med undervisnings- og elevdifferentiering, ligesom de tætte samarbejdsrelationer mellem forældre, sagsbehandlere, PPR, psykologer, psykiatere og andre eksterne samarbejdspartnere er en del af skolens kultur. De individuelle udviklingsplaner indgår som en helt selvfølgelig og meget nødvendig del af årets gang.

Udviklingsplanerne udgør fundamentet for de

årlige elevkonferencer, der som regel afholdes i efteråret. På disse konferencer deltager repræsentanter fra skole, kommune, PPR, hjem og eventuelt bosted uden for hjemmet. Formålet med konferencen er at evaluere det forløbne års undervisning og på den baggrund opstille mål for den kommende tid.

Skolen har udviklet en skabelon for de individuelle udviklingsplaner, så det sikres, at elevens fysiske og psykiske habitus beskrives og evalueres alsidigt og bredt.

Den individuelle udviklingsplan har tre hovedområder:

- Skolefagene med de faglige udviklingsmål.
- Mål for elevens alsidige personlige udvikling.
- Mål for eleven i SFO.

Video som dokumentation

Der opremses en lang række færdigheder og kundskaber i udviklingsplanen, som eleven enten skal kunne mestre eller forbedre ved periodens udløb. For at det skal være enkelt at tale om tingene til elevkonferencen, kan det være en fordel at indlede konferencen med fem til ti minutters video, der tydeliggør, i hvilke situationer i hverdagen de færdigheder, der er nævnt i udviklingsplanen, trænes. Videodokumentation kan bruges inden for såvel skolefaglige som kommunikative, social-emotionelle, praktisk/fysiske og kognitive udviklingsområder.

Video som evaluering

Det er ofte således, at den udvikling, vores elever gennemgår over en periode på seks til otte år, svarer til, hvad et såkaldt "normalt" barn kan lære på væsentlig kortere tid. Derfor skal man virkelig have luppen med, når udviklingen skal beskrives. I den sammenhæng er videosekvenser et værdifuldt arbejds- og evalueringsredskab.

Man kan sammenligne de aktuelle videosekvenser med videosekvenser fra de foregående år. Videoerne er på den måde med til at dokumentere elevens udvikling over tid.

Trinmål

Specialskoler er en del af folkeskolens samlede tilbud, så folkeskoleloven og dertilhørende love og bekendtgørelser gælder naturligvis også på specialskolen. Men undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs forudsætninger. På skolen anvendes afsnittene i Undervisningsministeriets faghæfteserie med Fælles Mål om undervisningsdifferentiering og tilrettelæggelse af undervisning for elever med særlige behov rigtig meget. Som udgangspunkt følges anvisninger i forhold til trin- og slutmål, så vidt det overhovedet er muligt. Jo ældre eleverne bliver, jo sværere bliver det, men der er altid elementer, der i tilpasset form kan bruges i undervisningen. Den nationale læsetest vil, når den bliver indført, evaluere undervisningen ud fra trinmålene, og når vi på en specialskole tilpasser

trinmålene til den enkelte elev, vil evalueringen skulle indrettes efter de tilpassede trinmål.

Runes klasse

Rune er en ud af otte elever i 2. klasse. De løber alle rundt i frikvartererne, gynger, kører mooncar, leger i sandkassen eller deltager i, hvad der nu lige er gang i. De er alle enten otte eller ni år gamle, mens deres udviklingsalder svinger fra 0,8 år til cirka seks år. Dertil kommer, at mange af dem har en meget ujævn udviklingsprofil, således at de på nogle områder er næsten alderssvarende, mens de på andre områder er meget langt fra den alderssvarende præstation.

Eleverne lærer meget langsomt; de er ikke kun forsinkede i deres kognitive udvikling. Der vil derfor højst sandsynligt blive større og større forskel mellem deres biologiske og udviklingsmæssige alder. Et er i hvert tilfælde sikkert: Ingen af dem vil få udbytte af at prøve at gennemføre den kommende obligatoriske læsetest efter 2. klasse. Måske vil enkelte af dem kunne gennemføre en test for elever i 2. klasse, når de går i 6. eller 8. klasse.

Årets gang

Som på alle andre skoler, er der en fast rytme på specialskolen: Skoleåret starter med formulering af de individuelle udviklingsplaner. Det foregår i et tæt samarbejde mellem skolens lærere og pædagoger, idet der også skal opstilles mål for Runes

alsidige personlige udvikling. Målene skrives ind i hans undervisningsplan, som ligger elektronisk på skolens personaleintranet. Pædagogen kan herefter skrive videre i samme dokument om Runes udviklingsmål i SFO, og læreren kan skrive videre om Runes skolefaglige mål.

Alle disse mål udspringer af evalueringskonferencen, som blev afholdt med Runes forældre sidst på foråret. Når Runes udviklingsplan er klar, bliver den udskrevet og sendt til relevante samarbejdspartnere herunder ikke mindst forældrene.

I løbet af efteråret bliver der afholdt konferencer med deltagelse af PPR, sagsbehandlere, eventuelle specialister, lærer, pædagog og forældre. På mødet bliver indgået aftaler, som kan være med til at støtte Rune i at opnå de mål, der er opstillet for ham. Det kan for skolens vedkommende være, at Rune får lektier for hver tirsdag og torsdag, som hans mor skal hjælpe ham med at lave. For SFO kan det være, at Rune får de opskrifter med hjem, som bruges, når de laver mad i SFO. Så kan familien også lave maden derhjemme.

Om efteråret afholdes også den første individuelle elevsamtale, hvor eleven bliver spurgt om, hvordan han synes, det går for tiden. Sidst på foråret er der en evalueringskonference, hvor forældrene, kontaktlærer og kontaktpædagog er til stede. Her evalueres de opstillede mål, og det drøftes, hvilke mål det er ønskeligt og realistisk at opstille

for eleven for det kommende skoleår. Før denne konference har læreren ofte haft en evaluerende samtale med eleven, der på den måde har kunnet bidrage med sit indtryk af skoleåret og stille forslag til nye mål.

Fra Runes udviklingsplan

Et af de faglige udviklingsmål for Rune har i den forløbne skoleperiode været at læse og genkende otte ordbilleder med genstande fra hverdagen. I klassen bliver de otte ordbilleder trænet, ved at der hænger ordkort rundt om i lokalet: I vinduet hænger et skilt, hvor der står *vindue*, på loftet et skilt, hvor der står *loft* osv. I alt otte skilte hænger rundt om i klassen.

Ordene trænes ved gruppebordet. Læreren har skilte svarende til de, der hænger i lokalet. Rune og de andre syv elever sidder spændte som flitsbuer og klar til at yde deres ypperste. Læreren holder bagsiden af skiltet ud mod eleverne, vender skiltet om, så eleverne kan se på det i mindre end et sekund, hvorefter de skal række hånden op og fortælle, hvad der står på skiltet. Af og til optages det hele med et videokamera, og sekvenser herfra kan anvendes ved elevkonferencen eller ved et møde i lærerteamet, hvor undervisningen drøftes.

Ud fra videosekvensen fra en sådan undervisningssituation, er der stof til samtale om Runes koncentration, fokuserede opmærksomhed, impulshæmning, hukommelse og motivation.

Videosekvensen viser desuden, hvordan der i dagligdagen bliver arbejdet med målet: at lære de otte ordbilleder.

Evaluering på andet grundlag

Rune kan ikke læse så meget, at han for eksempel kan deltage i de obligatoriske læsetest, når de bliver indført. Derfor er vi nødt til at indstille til skolelederen, at Rune til sin tid skal fritages for deltagelse i disse. Vi bliver nødt til at evaluere hans læsning på andet grundlag.

Rune træner læsning på mange forskellige måder. En af måderne er et A3-ark med billeder af alle eleverne og de voksne i hans klasse og i parallelklassen. Alle navnene er skrevet på små laminerede papirstykker, som ved hjælp af velcro kan sættes fast de rigtige steder. Rune har en kasse med mange forskellige opgaver af denne art. Han udbygger sit ordbilledforråd for hver uge, der går. Ordbillederne er opdelt i afgrænsede temaer, så han samtidig med indlæring af ordbilleder også får en fornemmelse for kategorisering som for eksempel: værktøj, køkken, biler eller klassekammerater.

Hvis Runes udbytte af læseundervisningen skulle evalueres ved årets slutning, kunne evalueringen vise, hvor stor en del af ordbillederne han kan huske. Desuden kunne evalueringen måske også vise, om han er i stand til at kategorisere de indlærte ordbilleder.

Mestringsglæde

Rune strålede af mestringsglæde, da han havde gennemført cykelbanen med marginale fejl. Han havde trænet hele ugen, og han blev bedre og bedre til at gennemføre banen, hvilket dels skyldtes, at han, efter at have cyklet den mange gange, lærte banen at kende, dels at han gennem mange gentagne instrukser fik en forståelse for, hvad det var, vi ville have ham til.

Undervisning i at klare cykelbanen lykkedes, og det giver anledning til refleksion. For andre gange lykkes undervisningen ikke på samme måde. Skyldes Runes til tider manglende motivation eller puvre resultat i virkeligheden, at læreren ikke har været tydelig nok i præsentationen af opgaven? Det er lærerens opgave at sikre sig, at Rune har forstået

- hvad opgaven går ud på,
- hvornår opgaven starter,
- hvornår den slutter,
- hvad der skal ske bagefter.

Dagen efter cykelprøven skulle Rune øve sig i at skrive sit navn med blyant, men han kunne ikke rigtig komme i gang med det, selvom han godt vidste, at det var et af hans andre udviklingsmål. Rune blev erindret om succes på cykelbanen i går, og hvordan han blev bedre og bedre til at cykle, fordi han øvede sig mange gange på det. Men det prellede fuldstændigt af på ham. Heller ikke fortællingen om, at det faktisk er ofte, at

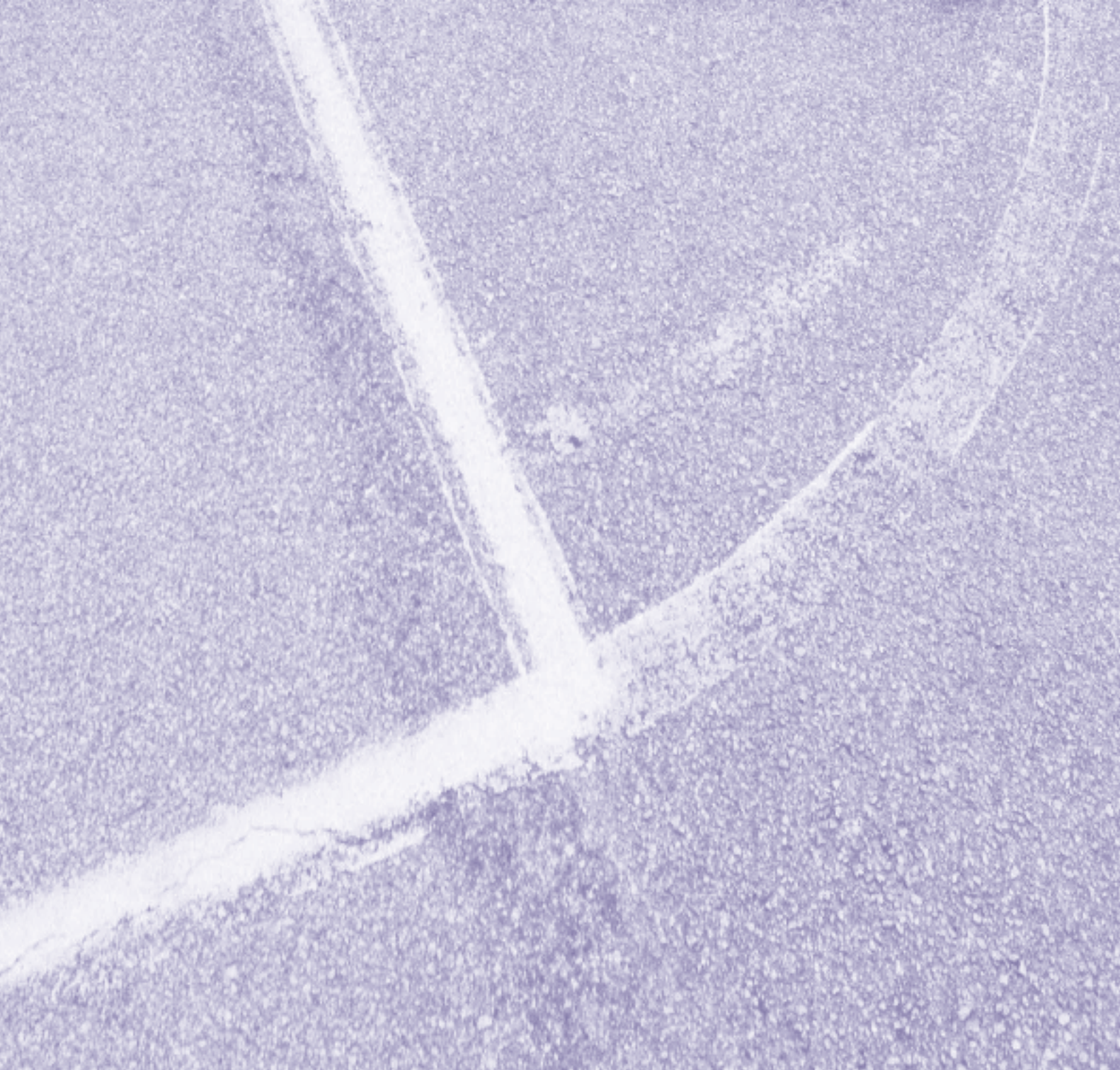
man har brug for at kunne skrive sit navn, især når man bliver ældre, og hvis han skal kunne det til den tid, så er han nødt til at begynde nu, virkede særlig motiverende. Det ultimative argument: at når han skal leje videofilm i kiosken, så skal han skrive under på det, var som at tale for døde ører. Til sidst bliver det nødvendigt at give ham en “bagdør” at komme ud af, for at situationen ikke skal ende i en konflikt. Han skulle gå med til at skrive sit navn fem gange for derefter at arbejde videre ved computeren med at skrive navn og adresse. I denne situation var hans motivation for at tælle til fem større, end når han skal træne talrækker og mængdeforståelse i matematik.

Dette fortæller samtidig meget om et af Runes og for den sags skyld også mange af hans skolekammeraters mest gennemgribende handicap: Der skal være en umiddelbar synlig, forståelig og konkret grund til arbejde med en opgave, før eleven er i stand til at motivere sig selv til at gå i gang og beskæftige sig med en given opgave i længere tid.

Man kan være ret sikker på, at eleven nægter, hvis der ikke er andre argumenter end “det skal du”.

En udfordring til den næste individuelle elevsamtale er at finde ud af, hvordan man kan tale om motivation med Rune.





3. På vej... – 2. klasse

“ Emil er syv år. Han går på et skole- og behandlingshjem på grund af specifikke indlæringsvanskeligheder og psykosociale vanskeligheder. Artiklen følger udviklingen i Emils danskundervisning de første to skoleår og viser, hvordan nederlag langsomt bliver vendt til succes. Det er et langt, sejt træk. ”

Skolestart

Emil blev indskrevet til skolestart i august 2004. Han var på det tidspunkt lige fyldt syv år. Emil var i 2003 begyndt i børnehaveklassen i en almindelig folkeskole, men på grund af indlæringsmæssige og psykosociale vanskeligheder blev skolen og forældrene enige om, at der skulle findes en anden skoleplacering til Emil. Derfor blev han via hjemkommunen visiteret til og derefter indskrevet på et skole- og behandlingshjem.

Skole- og behandlingshjemmets målgruppe kan kort beskrives som udsatte børn i alderen syv til 16 år med psykosociale vanskeligheder ofte kombineret med indlæringsvanskeligheder. Kendetegnende for børnene er, at de har behov for et struktureret og sammenhængende behandlingstil-

bud. Det er børn, som ikke har kunnet rummes i det tidligere miljø ofte på trods af mangeartede tiltag i såvel skole som familie. Børnene har oftest en kombination af tilknytnings- og adfærdsforstyrrelser samt indlæringsvanskeligheder. Der er begrundet risiko for alvorlig fejludvikling, såfremt der ikke foretages en målrettet behandling. De fleste af børnene på skole- og behandlingshjemmet fungerer intelligensmæssigt under det forventede som følge af omsorgssvigt og mangelfuld eller uhensigtsmæssig stimulation.

Emil skulle starte på skolens dagafdeling, som er et integreret dag- og skoletilbud fra klokken 8 til klokken 17. Afdelingen rummer otte børn i ovennævnte aldersgruppe. Emil var derfor et af de yngste børn på skolen. Han kom i klasse med tre

andre elever, som aldersmæssigt var mellem otte og 11 år.

Forudsætninger for at lære at læse

Af de sagsakter, som skole- og behandlingshjemmet modtog i forbindelse med indskrivning, fremgik, at Emil var en normalt begavet dreng med svære specifikke indlæringsvanskeligheder på det visuospatiale² og visuomotoriske område. Han havde endvidere et meget dårligt syn og brugte stærke briller. Psykologen anbefalede, at der blev foretaget en videre undersøgelse, af om der eventuelt var sammenhæng mellem Emils visuospatiale vanskeligheder og hans dårlige syn. Der blev derfor taget kontakt til en optometrist, som var medlem af COVD³. Undersøgelsen hos optometristen viste, at Emil havde nedsat evne til at bruge begge øjne samtidigt. Dette medførte dels fokuseringsproblemer, der besværliggjorde fokus skift fra for eksempel bog til tavle, og dels virkede anstrengende på synet og derfor påvirkede opfattelsen og bearbejdelsen af det set. Dette resulterede i, at Emil nemt mistede overblikket og ofte byttede om på bogstaverne. Der blev udarbejdet et øvelsesprogram, som skulle forbedre de synsmæssige funktioner og præstationer og dermed på længere skule medvirke til at afhjælpe nogle af Emils læsevanskeligheder. Øvelserne skulle gennemføres hver dag i cirka 20 minutter.

² "Visuo" vedrører synssansen og "spatial" vedrører rum- og formforhold. Barnet kan for eksempel have vanskeligheder med rækkefølgen fra venstre til højre

³ The College of Optometrist in Vision development

For at finde ud af Emils danskfaglige niveau startede jeg med at evaluere ham ud fra materialet *Dlb-kendskab*⁴, som er et iagttagelsesmateriale til beskrivelse og vurdering af lyd- og bogstavkendskab i børnehaveklassen. Emil havde meget svært ved de forskellige opgaver, både når det handlede om opmærksomhed på sproglyd og bogstavkendskab. Rim og remser var ydermere en stor udfordring for ham. På baggrund af synsundersøgelsen og testresultaterne blev der udarbejdet en handleplan for Emil. Han skulle have individuel specialundervisning en time dagligt uden for klassen. Resten af undervisningstiden skulle han undervises i sin egen klasse på skole- og behandlingshjemmet. Synsprogrammet blev trænet hver dag på afdelingen sammen med en pædagog.

To skridt frem – og et tilbage

På baggrund af testresultaterne skulle undervisningen planlægges, og materiale udvælges. Det var vigtigt, at materialet skulle henlede Emils opmærksom på, hvordan lydene artikuleres, samt hvordan disse enkeltlyde kunne repræsenteres ved bogstaver. Der skulle dels arbejdes med hans sproglige opmærksomhed i form af rim, remser, stavelsesdeling osv., dels skulle han samtidig præsentere for bogstaverne og de tre alfabeter⁵.

⁴ Helen Nielsen: *Dansk lyd- og bogstavkendskab i børnehaveklassen*, Special-pædagogisk forlag og Dansk Videnscenter for Ordblindhed, 2000

⁵ Bogstavernes navn, form og lyd

Speciallæreren fandt et materiale⁶, der tilsyneladende kunne dække dette, men det gik simpelt hen ikke. Emil blev meget forvirret og kunne slet ikke koncentrere sig. Hans motivation daledede kraftigt, hele undervisningsformen måtte tages op til revision.

Det første alfabet læres

Emil havde så store vanskeligheder, både fagligt, psykisk og socialt, at der måtte arbejdes med en langt langsommere progression end først antaget. Det var nødvendigt at nøjes med at tage et skridt af gangen. Undervisningen tog herefter udgangspunkt i arbejdet med sproglig opmærksomhed startende med rimord. Emil syntes, at det var sjovt at spille huskespil med rimord, og han kunne også lide at arbejde med forskelligt skriftligt materiale, hvor der skulle sættes streg mellem de billeder, der rimede. Han lærte forholdsvis hurtigt at lytte sig frem til den sidste lyd i ordene for på den måde at kunne høre, om de rimede. Langsomt begyndte Emil mere direkte at isolere de enkelte lyde i ordene. Igen foregik undervisningen mest som leg. Emil skulle finde forskellige ting, der begyndte med en bestemt lyd, og til hver lyd blev desuden tilføjet et håndfonem⁷. Han kunne nu begynde at arbejdede med forlyde. I starten var det rigtig svært for ham at lytte sig frem til, hvilke ord der *startede* med

den samme lyd. Ofte fandt han ord, der havde semantisk sammenhæng, for eksempel bold/mål i stedet for bold/bord, eller ord med vokallighed, for eksempel mål/ost i stedet for mål/myg. Men efterhånden fik han fat i systemet, og han fik virkelig nogle gode succesoplevelser.

Så er der "kun" to alfabeter tilbage

Undervisningen flyttede igen fokus. Tiden var inde til at introducere ham direkte for de enkelte bogstaver. Med erindringen og erfaringen, om hvor forvirret han blev, da han første gang blev præsenteret for bogstaverne, var det vigtigt at sikre sig, at det ikke blev til endnu en fiasko. Undervisningen tog udgangspunkt i det, han nu havde lært. Han kunne identificere lydene i ordene, og han kunne knytte et håndfonem til hver lyd. Nu skulle han *bare* lære at knytte et bogstavnavn og en bogstavform til det, han allerede kunne. Han syntes, det var super dejligt – han kunne tydeligt huske nederlaget fra sidst, men han forsøgte at lære bogstavernes former og navne. Det var nødvendigt at gå et par skridt tilbage for at komme lidt frem.

Emil havde stadig utrolig svært ved at huske bogstavernes navne og former. Det var vigtigt for ham at få lyden med, og ofte var det håndfonemet, der hjalp ham til at huske bogstavets navn og form. Selv om en time var blevet indledt med øvelser og samtale om for eksempel bogstavet *s*, så kunne han senere i selv samme time ikke altid

⁶ Ina Borstrøm og Dorthe Klint Petersen: *På vej til den første læsning* samt *Den første læsning*, Alinea, 1998

⁷ Jørgen Nygaard Markussen: *Hjemme i fonemernes verden*, Åløkke, 1999 (1992). www.lydhuset.dk

huske, hvordan det så ud, og hvad det hed. Først når håndtegn og lyd blev tilkoblet, kunne han huske det.

Emil havde massive indlæringsvanskeligheder, og der skulle altid arbejdes med rigtig mange gentagelser. Det var nødvendigt at anvende forskellige materialer, som med meget langsom progression underviste i koden mellem talesprog og skriftsprog. Det var vigtigt hele tiden at være nogenlunde sikker på, at undervisningen gav ham succesoplevelser. Nederlag havde han haft rigelige af. Succesoplevelserne styrkede til stadighed hans motivation til at lære mere. Emil var begyndt at kunne lide at lære.

Læringsstil og evalueringsform

Det var meget tydeligt, at Emil havde svært ved at lære, hvis undervisningen ensidigt fokuserede på enten auditive eller visuelle input. Han havde svært ved at lytte sig frem til lydene, og han skulle ofte have et håndfonem til hjælp for at kunne huske navn og form. Derimod havde Emil virkelig succes, når han var fysisk aktiv: spillede fodbold, klatrede i træer eller svømmede. Han var god til at koncentrere sig, når han brugte sine hænder: pudsede på sin kniv, sleb sine smykker i sløjde osv. Derfor blev både den taktile og den kinæstetiske sans inddraget i undervisningen. På den måde arbejdede Emil sig langsomt, men sikkert igennem hvert enkelt bogstav. Til hvert bogstav var der nu en form, et navn, en lyd og et håndtegn.

Hvert bogstav blev gået på reb i gymnastiksalen, blev følt med sandpapirbogstaver, blev klippet ud af blade, blev skrevet på papir, blev tegnet med fingeren på ryggen osv. Samtidig med dette arbejdede Emil med forskellige skriftlige materialer, hvor han auditivt skulle arbejde med bogstavet i forlyd, indlyd og udlyd. Visuelt skulle han finde bogstaver og sætte streg til det billede, der passede med den rigtige begyndelseslyd. Et trykt alfabet, hvor hvert bogstav var præsenteret sammen med et billede af et lydret ord, var en god hjælp for ham. Bogstavet *o* var således repræsenteret ved en orm og ikke en ost. På den måde kunne Emil slå op i sin alfabetordbog og lytte sig frem til lyden og se formen på bogstavet.

Undervisningen blev løbende evalueret med små prøver, især med inspiration fra materialet *Staveraketten*⁸. Emil måtte under hele forløbet og til hver en tid gøre brug af de forskellige værktøjer, han havde lært: håndfonemer, alfabetordbog, plakaten med alle bogstaverne osv., og han måtte gerne sige ord og lyde højt. Han måtte naturligvis også bruge disse værktøjer, når han gennemførte de små prøver, som indgik i den løbende evaluering. På den måde fik han efterhånden oplevelsen af at kunne selv, og stadig oftere sagde han: "Du skal ikke hjælpe mig!" Så drønedes der håndfonemer og lyde gennem luften. Hvis det ikke var nok til at løse opgaven, tog han alfabetordbogen til hjælp og kiggede på plakaten. Langt de fleste

⁸ Elsebeth Otzen med flere: *Staveraketten*, Special-pædagogisk Forlag, 1999

gange kom han frem til det rigtige bogstav, og såvel Emil som lærer var rigtig stolte over præstationen.

Fra arbejdet med alfabeter til læsning

Da der var gået et års tid, blev Emil mere og mere utålmodig efter at komme i gang med at læse. Han kunne jo se, hvordan de andre elever i klassen læste, og det pinte ham, at han stadig ikke kunne læse i rigtige bøger. Men de bøger, vi kunne finde, var og blev alt for svære. Ind- og udlyd voldte ham stadig store problemer. Skulle han alligevel introduceres til en ny strategi (syntese), vel vidende at lydanalysen endnu ikke var helt lært? Hvad ville der ske med hans selvtillid og motivation, hvis han endnu engang blev udsat for krav i undervisningen, som han ikke kunne leve op til? Forsøget med at lære bogstaverne skræmte.

På den anden side set, så var han jo topmotiveret for at komme i gang med at læse. Det gjaldt om at finde et læsemateriale, gennem hvilket han reelt kunne få en mulighed for at lydere sig gennem ordene og på den måde skabe en syntese og begynde at udvikle en egentlig læsestrategi.

Samtidig med at Emil lærte om lydenes placering i forskellige lydrette ord, begyndte han også at arbejde med stavelsesinddeling. Igen skulle såvel den kinæsteriske som den taktile sans inddrages. Emil (og læreren) hoppede, klappede og hviskede stavelser og tegnede stavelsesstreger i ordene.

Emil blev langsomt opmærksom på, at ord var fyldt med forskellige lyde, som igen kunne sættes sammen til dele, der i sidste ende gav et helt ord. Dette arbejde med stavelser gjorde, at han blev meget bedre til at kunne høre, hvilke lyde der var inde i ordet. Han havde lært at dele ordet op i mindre enheder.

Han kunne godt lide fysisk at klappe eller dunke stavelserne med fingeren i bordet, samtidig med at ordet blev sagt højt. Emil var blevet temmelig sikker i at skelne mellem lydrette konsonanter i forlyd, men det voldte ham stadigvæk problemer, når han skulle skelne lyde inde i ordet eller i udlyd.

Emil gik nu i 2. klasse. Han havde modtaget specialundervisning en time om dagen i halvandet år. Evalueringen blev udvidet til både at omfatte stavning og læsning. Til dette blev såvel *Staveraketten* som *Læseraketten*⁹ anvendt. Dels var han bekendt med opgavetyperne fra tidligere evalueringsopgaver, og dels var tiden inde til at få et mere præcist billede af hans stave- og læseudvikling.

Evaluering af stavning

Staveraketten er et pædagogisk evalueringsredskab, som kan anvendes til at bestemme, hvor eleven er i sin staveudvikling. Emil klarede opgaverne inden for trin 1: sproglig opmærksomhed, godt.

⁹ Elsebeth Otzen med flere: *Læseraketten*, Special-pædagogisk Forlag, 1999

Han havde dog lidt svært ved opgaven om at gengive antal stavelser i ord, men med lidt hjælp klarede han også det. Inden for trin 2: lydret stavning, hvor elever på dette trin er i stand til at analysere sproglydene og oftest skriver lydbevarende, der hører altså ét bogstav til én lyd, havde Emil let ved opgaverne inden for skelnen mellem lydrette konsonanter i forlyd. Det blev straks meget sværere for ham, når det handlede om at gengive ordenes første vokal (for eksempel læbe = æ). Emil kunne altså godt høre første lyd i ordet, både når det drejede sig om konsonanter og vokaler, men når det kom til det at skelne lyde inde i ord eller i udlyd, voldte det ham store problemer. Emils staveudviklingstrin kunne således beskrives som værende på trin 1, godt på vej til trin 2.

Evaluering af læsning

Materialet *Læseraketten* er ligeledes inddelt i trin eller faser. Det er et redskab, der pædagogisk både evaluerer og dokumenterer elevens læseudvikling. Emil indledte med testene knyttet til trin 1: Tidlig alfabetisk læsning.

I den første opgave skulle Emil sætte ring om de firmaskilte, som var skrevet rigtigt. Han lagde ikke mærke til bogstavernes rækkefølge, men læste alligevel logoet korrekt. Han kunne altså genkende de forskellige logoer ud fra farver og illustrationer (for eksempel Nettohunden), men han registrerede ikke, at bogstaverne var forkerte, for eksempel læste han *Nello* som *Netto* og *Bakli* som *Bilka*.

Emil havde svært ved de andre opgaver, hvor han skulle læse helt lydrette ord og bagefter finde ud af, om det lød som et rigtigt ord, for eksempel lyder *kåsd* som et rigtigt ord, det gør *mufikke*. Det gik lidt bedre for ham, når der var billedillustrationer, som støttede ordene, for eksempel: Sæt ring om det billede, der passer til ordet, men han var meget usikker og bad hele tiden om hjælp.

Emil havde i det hele taget så svært ved opgaverne, at testningen ikke blev fuldført. Ud fra evalueringsmaterialerne kunne det konstateres, at Emil, efter knap halvandet års individuel undervisning, fire timer om ugen, og efter cirka et års intensiv øjentræning, danskfagligt samlet set befandt sig på niveau svarende til slutningen af børnehaveklassen.

Det var ikke godt nok

I forhold til alt det arbejde og alle de timer var der simpelthen ikke sket nok. Fornemmelsen, af at det ikke udelukkende handlede om synsrelaterede indlæringsvanskeligheder, forstærkedes. Emil blev derfor testet for dysleksi, for at skolen på den måde kunne få en større indsigt i, hvor der specifikt skulle gøres en indsats. Hertil blev materialet *Testbatteriet*¹⁰ anvendt. *Testbatteriet* er et screeningsmateriale, som kan anvendes til at iagttage og evaluere eventuelle afvigelser hos elever med læsevanskeligheder i forhold til elever uden. Resultatet af testningen viste, at der er overvejende

10 Kirsten Dalgaard, Liselotte Krogshøj, Yvonne Lund, Elsebeth Otzen: *Testbatteriet – et pædagogisk evalueringsredskab*, Specialpædagogisk Forlag, 2004

sandsynlighed for, at Emil kan placeres blandt den elevgruppe, som har dysleksi.

Der måtte derfor findes et læsemateriale, som dels kunne understøtte Emils færdigheder i at udnytte skriftens fonematiske system, det vil sige at give hvert bogstav en lyd eller hvert fonem et relevant bogstav, dels tog højde for hans massive indlæringsvanskeligheder.

Valget faldt på et materiale med såkaldt lydbilledlæsning. Dette materiale¹¹ underviste i koden mellem talesprog og skriftsprog; et bogstav har en lyd. Det havde mange gentagelser, progressionen var langsom, og materialet er udviklet til elever med en udviklingsprofil, der matcher Emils. Dette var et materiale, som hurtigt kunne give Emil succesoplevelser og derved understøtte hans motivation for det at lære at læse.

På vej

Emil har nu arbejdet med materialet i et par måneder. Der er små læsebøger i A4-format på cirka 20 sider. Hver bog præsenterer et til tre nye bogstaver og et til to småord. Der er ord- og billedkort til hvert bogstav med lydrette ord, som bruges som supplerende materiale. Der er letlæsningsbøger i A5-format. Nogle er så lette, at Emil kan læse dem selvstændigt efter kort tids undervisning. Dette giver tydeligt Emil følelsen af,

at nu kan han læse selv, og hans motivation for at lære er mere i top.

Emil startede med specialundervisning med det mål for øje, at han skulle lære at læse. Nu læser han *Her er Bo* og *Her er Ole ved et hus*, og selv om der stadig er dage, hvor fagligt arbejde dybest set er umuligt, fordi han følelsesmæssigt er ude af balance, er han nået et godt stykke. Der har været og er stadigvæk huller, der skal forceres, men hverken læreren eller Emil er i tvivl om, at der vil være fremgang at spore næste gang, læsningen evalueres.

Emil er på vej. Han følger ikke den slagne vej, men han følger en vej, der understøtter netop hans måde at lære på. Vejen er lang – meget længere end den slagne. Vejen er fyldt med huller og forhindringer. Men han kommer frem – og det er det, der tæller!

¹¹ Jesper Ege, *Lydbilledlæsning og Læselæring*, Donkraft Undervisning, www.donkraft.dk



4. Elever uden verbalt sprog – 8.-10. klasse

“ På en folkeskole med centerklasserække for elever med funktionsnedsættelse i bevæge- og/eller taleapparatet afholdes hvert år en prøveuge for eleverne i 8.-10. klasse. Eleverne trækker spørgsmål i relation til de enkelte fag. Der gives karakter for denne prøve. Denne artikel sætter fokus på, hvordan 14-17-årige elever uden verbalt sprog kan undervises i temaet *Molekyler og plast*. I undervisningen indgår fagene samfundsfag, biologi og fysik. I artiklen redegøres for, hvordan undervisningen tilrettelægges, gennemføres og afsluttes med prøve. ”

Prøveuge

I 8., 9. og 10. klasse på en centerskole er der mange elever, som kræver en ganske særlig hensyntagen eller støtte. Elever, som kan integreres i den almindelige folkeskole, er blevet hjemsluset til et egnet skoletilbud i løbet af de første syv skoleår. De elever, som fortsætter i overbygningen på centerskolen, er derfor oftest elever, for hvem det ikke giver mening at prøve at gennemføre folkeskolens afsluttende prøver. Kun få elever i skolens 9. og 10. klasse er i årenes løb blevet tilmeldt en af folkeskolens afsluttende prøver. Deres faglige niveau er så langt fra 9. klasse-niveau, at gennemførelse af prøver ikke vil give mening.

Den manglende prøve førte for nogle elever til, at de fandt det meningsløst at beskæftige sig med temaer, som lå uden for eget interessefelt. For andre elever bekræftede den manglende prøve dem i deres manglende værd i forhold til andre unge mennesker i 9. og 10. klasse.

De seneste to år¹² har skolen derfor som forsøg indlagt en prøveuge i slutningen af skoleåret for de elever, som ikke skulle til folkeskolens afsluttende prøve.

¹² Dette forløb fandt således sted, før der blev indført obligatoriske prøver i folkeskolen

Skolen

Centerklasserne er en del af en almindelig folkeskole. Skolen består af en klasserække for cirka 160 distrikts elever fra børnehaveklasse til 7. klasse og en centerklasserække med cirka 110 elever fra børnehaveklasse til 10. klasse.

Centerklasseeleverne er på skolen 29 lektioner om ugen fra klokken 8.45 til klokken 14.20. De enkelte klassetrin har undervisningstimer, som timetalsplanen foreskriver¹³. Eleverne modtager endvidere behandling (fysio- og/eller ergoterapi) samt taleundervisning på skolen. Talepædagogen fungerer også som lærer i klassen. I de yngre klasser kan eleverne deltage i særlige kursusforløb, blandt andet i læsning, tegn til tale samt hukommelses- og opmærksomhedstræning.

Udskolingsklassen

Udskolingsklassen er sammensat af elever fra 8., 9. og 10. klassetrin. Udskolingsklassens størrelse varierer lidt fra år til år spændende fra 17 til 22 elever, med hovedvægten på elever fra 8. og 9. klasse. Eleverne har foruden funktionsnedsættelsen i tale- og eller bevægeapparatet også specifikke indlæringsvanskeligheder.

I dansk og matematik læser og regner klassens elever på et niveau, der spænder fra 1. til 7./8. klassetrin.

¹³ Jævnfør bekendtgørelse nummer 1131 af 15. november 2006 om undervisningstimetallet i folkeskolen for skoleårene 2006/07-2010/11 samt efterfølgende skoleår

For en stor del af eleverne gør det sig gældende, at deres impressive og ekspressive ordforråd ikke er alderssvarende, mange af eleverne har derfor tillige ordmobiliseringsvanskeligheder. Endvidere har en del af eleverne ikke et verbalt sprog. Enkelte elever er præget af stammen.

De elever, som er uden et verbalt sprog, benytter sig af Bliss¹⁴ til kommunikation. Til udskolingsklassen er der knyttet et fast lærerteam, som fortrinsvis har alle deres undervisningstimer i klassen. Talepædagogen er en af de faste lærere i klassen.

Organiseringen af undervisningen

Eleverne har et fast grundskema med fagene dansk, matematik, engelsk, idræt og tysk. Alle andre fag læses som temaer fastlagt på årsplanen under hensyntagen til timetallet for de enkelte fag samt fagenes trin- og slutmål.

I årsplanen indgik temaet *Molekyler og plast*. Undervisningen i dette tema dækkede fagene samfundsfag, biologi og fysik, som indgik med henholdsvis fire, fem og fem timer, i den periode temaundervisningen varede.

Når der undervises i temafagene, er der fire til seks lærere i klassen. Eleverne undervises oftest

¹⁴ Bliss er et særligt visuelt opbygget kommunikationssystem udviklet til personer uden verbalt sprog. Bliss fås både i en it-understøttet og i en manuel version (Bliss-pladen). Se eventuelt www.bliss.no

på mindre hold, som sammensættes ud fra forskellige pædagogiske hensyn. Eksempelvis er det nogle gange en fordel, at der er en god læser på hvert hold, andre gange er det bedst, at alle de gode læsere er samlet. Nogle gange er det en fordel, at elever, som kommunikerer med Bliss, er på et hold sammen, andre gange er det en fordel, at de ikke er på samme hold. Ved holddannelserne tages endvidere hensyn til, om eleverne matcher hinanden i forhold til forudsætninger og potentialer, således at det sikres, at der er udviklingsmuligheder for alle elever i klassen.

Varigheden af de enkelte temaer tilpasses indholdet. Et tema om mikrobiologi varede en uge, hvor fagene samfundsfag, biologi og fysik/kemi alle bidrog med forskellige vinkler til temaet med udgangspunkt i de enkelte fags trin- og slutmål.

Da en stor del af elevgruppen ikke har et alderssvarende ordforråd eller aldersvarende begrebsforståelse, er lærerne hele tiden opmærksomme på at sikre sig, at elevgruppens forforståelse og forståelse af et tema stemmer overens med undervisningsmaterialet.

Når undervisningen er organiseret i temaer

Undervisningen i de enkelte temaer planlægges så vidt muligt af en faglærer eller af en lærer med

speciel interesse eller viden inden for temaet. Den ansvarlige lærer superviserer og vejleder resten af lærerteamet gennem undervisningsforløbet.

Inden undervisningen i et tema begynder, har de ansvarlige lærere udarbejdet en undervisningsplan, hvor der blandt andet er lavet en liste over begreber og ord, som vil være betydningsbærende i forbindelse med forståelsen af et tema.

Figur 1. Eksempel på ordliste fra temaet mikrobiologi

Ordliste til forforståelse

Mikroorganism er
 Petriskål
 Næringssubstrat
 Sterile
 Agar
 Pode
 Kondensvand
 Kolonier
 Bakterieflo ra
 Svampe

Figur 2 BLISS-tavle

Listen af ord bliver sammen med klassens talepædagog oversat til Bliss-tegn

	Ordlister til microbiologi.				
	Symboleerne stammer fra Bliss, som er et internationalt anerkendt sprog. De sammensatte symboler - kombinationerne er konstrueret sammen med nonverbale elever på Asgårdsskolen.				
is	vat	medul honning vat	yoghurt	sæbe	smør
	svend	vet	sukker	vand, væske	vind, veske
	ting is	medicin	vand, væske	temperatur	temperatur
	fabrik	gøre rent, renser	vand, væske	sur	mager, mange is
	ting is is		sur	sur	sur
		is is is	is	is	is
	is	is is is is	is is is		
				influenza	virus
				antistoffer	

Made with "Boardmaker" and the Picture Communication Symbols© 1981-92.
Mayer-Johnson Co., P.O. Box 1579, Solana Beach CA 92075 U.S.A. Phone (619) 553-0084

I perioden, inden eleverne skal arbejde med et specifikt tema, har talepædagogen og eleven arbejdet med temaets ord og begreber i taleundervisningen. For elever, som kommunikerer med Bliss, bliver tegnene og deres opbygning gennemgået. Ordlisten bliver endvidere gennemgået med hele klassen i forbindelse med temaets start, sådan at alle elever har hørt, sagt, forklaret og eventuelt skrevet om eller illustreret begreberne.

Løbende evaluering

Som led i løbende evaluering af undervisningen afsluttes de fleste tematimer med, at eleverne i fællesskab, enten på holdene eller for hele klassen, mundtligt refererer, hvad de har arbejdet med, fundet ud af og lært om temaet indtil videre. Ofte vil læreren være sekretær og skrive referatet ned. Hver time indledes med, at eleverne opsummerer fra den hidtidige undervisning, eventuelt suppleret med de skriftlige referater fra de foregående timer. Lærerne justerer hele tiden undervisningen, så der gennem hele temaforløbet tages udgangspunkt i elevernes forståelse og potentialer.

Den løbende evaluering er samtidig væsentlig i forhold til at styrke og hjælpe elevernes hukommelse, og eleverne bliver derfor indirekte trænet i at lave transfer, ligesom mål og resultater bliver synlige for eleverne. Denne synliggørelse af mål og resultater har ofte bevirket, at elevernes selvtilid inden for de enkelte temaer øges betydeligt fra temastart til slut. Elevernes selvværd og tro på, at

de kan nå nye resultater, styrkes gennem året, og vi hører sjældnere og sjældnere, at eleverne ytrer sig negativt om egne evner, når et nyt tema introduceres. Eleverne får på denne måde mere mod på at tage udfordringer i undervisningen op.

Denne løbende evaluering af den enkelte elevs udbytte af undervisningen betyder også, at et eventuelt lærerskifte midt i et temaforløb ikke kommer til at virke forstyrrende for eleverne. Tværtimod har vi oplevet, at et lærerskifte har ansporet vores elever til at være ekstra omhyggelige med at forklare fagligheden i temaet. Gennem denne forklaring til den nye lærer bliver eleverne bekræftet i deres viden om temaet, og udviklingen fra potentiale til kompetence bliver således mere synlig for den enkelte elev.

Eleverne afslutter altid et tema med at skrive logbog enten alene eller i mindre grupper. Logbogen gemmes sammen med temaets øvrige arbejdsopgaver. Logbog og arbejdsopgaver anvender eleverne i forbindelse med forberedelsen til prøveugen, så de kan få genopfrisket deres viden om temaet.

Lærerteamet afslutter temaet med en intern evaluering af de enkelte elevs udbytte af undervisningen i forhold til proces og mål, dels for temaet, dels for de enkelte fag, der indgik i temaet. Ligeledes evalueres metode, didaktik, materiale og indhold i forhold til temaet.

Prøveugen

Når skoleåret nærmer sig sin afslutning, er der i årsplanen indlagt en eller to prøveuger for alle elever i 8. klasse samt for de elever fra 9. og 10. klassetrin, som ikke skal til folkeskolens afsluttende prøver.

Til de elever, der har brug for en hjælper eller en tolk til en mundtlig afgangsprøve, skal det sikres, at denne er blevet sat ind i, hvad den enkelte elev lægger i og forstår ved de Bliss-tegn, som udpeges under prøveafleggelsen.

Eleverne vil have brug for en betydelig udvidelse af forberedelsestiden, hvis de skal formulere sig mundtligt. Alt efter hvilke tale-sprog-vanskeligheder eleven har, vil eleverne have brug for fra en til fire timer til at forberede en mundtlig fremlæggelse på en halv time.

Forberedelse til prøve

Ved prøveugens start trækker hver elev et spørgsmål med tilhørende underspørgsmål og materialer, som har relation til et af de temaer, der er arbejdet med i årets løb. Alle temaer er repræsenteret med spørgsmål, så alle elever kan komme op i alle fag og temaer. Prøveoplæggerne skal så vidt muligt give mulighed for, at besvarelsen kan indeholde både praktiske og teoretiske elementer inden for det trukne tema.

Figur 3. Eksempel på prøvespørgsmål til temaet mikrobiologi

Kemi i hverdagen

I dagligdagen bruger vi mange forskellige kemiske forbindelser.

Nævn nogle steder, hvor vi bruger kemiske forbindelser.

Prøv at forklare, hvornår vi taler om en kemisk forbindelse. Brug eventuelt det periodiske system.

Kan du forklare, om vand er en kemisk forbindelse?

Er der nogle kemiske forbindelser, som er farlige?

Kan olie og vand blandes? Lav eventuelt nogle forsøg, som viser, hvad der sker, når olie og vand blandes.

Materialer

Det periodiske system
Molekylemodel
Kopiark med symboler
Olie
Sulfo
Ske
Glas
Reagensglas
Emulgator
Måleglas

Når eleven har trukket sit prøvespørgsmål, har han cirka to skoledage til at forberede en fremlæggelse af det trukne tema.

Eleverne har fri adgang til alle hjælpemidler. De fleste elever vælger at bruge deres logbog fra temaet, suppleret med materiale, som er blevet fremstillet i den periode, hvor der blev arbejdet med temaet.

I løbet af de to arbejdsdage kan eleven bruge lærerne som vejledere. Eleverne er fortrolige med denne arbejdsform fra arbejdet med projektopgaven. De fleste elever får hurtigt overblik over, hvad de ved om temaet, og hvad de gerne vil formidle til prøven.

Det vanskelige, især for elever med tale-sprogsvanskeligheder, er, hvordan de får fremlagt og formidlet denne viden.

Elever uden verbalt sprog vælger som regel at skrive sætninger på computeren¹⁵. De tager desuden udgangspunkt i billeder suppleret med forklaringer udpeget på Bliss-pladen. Elever, som benytter Bliss som kommunikationsform, anvender forberedelsestiden til at øve fremlæggelsen og gennemgå sammensætningen af nye ord på Bliss-pladen med læreren, som er eksaminator ved prøven. Dette er nødvendigt for at undgå, at der

bliver brugt meget tid på at komme frem til den betydning, som eleverne lægger i de udpegede tegn under selve prøven.

For den øvrige elevgruppe anvendes den lange forberedelsestid til mundtligt at gennemgå fremlæggelsen. For nogle elevers vedkommende øver de fremlæggelsen alene. Andre elever¹⁶ har brug for, at der er en lærer, som kan støtte og eventuelt korrigere udtalefejl.

Aflæggelse af prøve

Prøven afholdes rundt om "det grønne bord". Ved bordet sidder eleven, eksaminator, som er den lærer, der har undervist eleven i det trukne tema, og en censor, som er en af klassens øvrige lærere. Resten af lærerteamet sidder bagerst i klassen sammen med de øvrige elever og overværer prøven. Til selve prøven er afsat 20 minutter. Prøven starter med, at eleven fortæller om det trukne tema. De fleste elever bruger prøveoplægget som disposition til fremlæggelsen. Hvis eksaminator eller censor har nogle uddybende spørgsmål, stilles disse ligesom ved enhver anden afgangsprøve.

Herefter går eleven uden for klassen, og klassekammeraterne kommer med deres kommentarer til fremlæggelsen. Deres kommentarer handler hovedsageligt om indholdet, vurderet ud fra deres

¹⁵ Symbol for Windows 2002, Handicom, <http://www.handicom.nl/>

¹⁶ For eksempel elever med fonologiske vanskeligheder og/eller elever med stammen

egen viden om temaet, men også selve fremlæggelsesformen er eleverne gode til at kommentere.

Herefter giver de lærere, der har overværet prøven, deres kommentarer efterfulgt af en karakter og begrundelse. Endelig er det eksaminator og censors tur til at give karakter. Der gives karakterer efter 13-skalaen¹⁷. For eleverne er det vigtigt, at det er den gældende skala, der anvendes. Prøven skal ikke bare være noget, “vi leger”.

I de to år, skolen har benyttet denne prøveform, er der blevet givet karakterer fra 03 til 10. Bedømmelsen af eksaminationen sker på grundlag af de faglige mål, som er blevet opstillet og beskrevet for hvert enkelt tema, sådan at karakteren bliver givet i henhold til 9. klasse-niveau, men kun i forhold til en afgrænset del af pensum.

Det trukne tema, karakteren og en skriftlig begrundelse for karakteren indgår i skoleudtalelsen for afgangseleverne.

Prøveugen har positiv afsmitning

Efter at prøveugen er blevet en del af klassens årsplan, er eleverne generelt blevet mere ivrige og engagerede i undervisningen. Lærerteamet er blevet mere opmærksomt på elevernes udbytte af undervisningen, ligesom lærernes fokus på trin- og slutmål for de enkelte fag er blevet styrket. For de elever, som ikke skal til en afsluttende prø-

¹⁷ Fra 1. august 2007 vil det være 7-trins-skalaen

ve, er prøveugen blevet en af de uger i årsplanen, der bliver set frem til med positiv forventning. På sigt kan denne prøveform anvendes, når vi skal foretage evalueringer på andet grundlag, jævnfør § 17 i bekendtgørelse nummer 351 af 30/06/2006 om prøver og eksamen i folkeskolen og i de almene og studieforberedende ungdoms- og voksenuddannelser¹⁸.

Oplevelsen af at gå til en prøve, gennemføre denne og få en karakter vil være med til, at eleven bevarer lysten til og troen på, at de også med tiden kan få en uddannelse.

¹⁸ Den konkrete ordlyd er:

“§ 17. Institutionens leder tilbyder særlige prøvewilkår til eksaminander med psykisk eller fysisk funktionsnedsættelse eller med andre specifikke vanskeligheder, når dette er nødvendigt for at ligestille disse eksaminander med andre i prøvesituationen. Det er en forudsætning, at der med tilbuddet ikke sker en ændring af prøvens niveau. Nærmere regler om elever med særlige behov ved folkeskolens afsluttende prøver er fastsat i bilag 3.”





5. Elever med generelle indlæringsvanskeligheder – 9. klasse



Sara er en pige af meget få ord.

Artiklen beskriver, hvordan der kan arbejdes med tekstforståelse med Sara, ligesom der er skitseret en plan for, hvordan Saras udbytte af danskundervisningen kan evalueres på andet grundlag, når hun til sommer afslutter 9. skoleår. Artiklen sætter fokus på arbejdet med danskfaget i en klasse for elever med generelle indlæringsvanskeligheder.



9. specialklasse

Specialklassen hører til på en almindelig folkeskole, hvor der er en klasserække for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Specialklasserækken består lige for tiden af syv klasser, der dækker fra 0. til 9. årgang, i alt cirka 45 elever.

Undervisningen i klasserne tager udgangspunkt i et helhedssyn på eleven. Der lægges vægt på at udvikle konkrete, helhedsorienterede undervisningsforløb, hvor de praktiske fag søges inddraget. Når eleverne forlader skolen, skal de have forudsætninger for at få størst mulig indflydelse på eget liv. De skal udvikle færdigheder, der hjælper dem på vej til et liv, hvor de føler sig tilpas,

accepterede og respekterede. De skal have handlemuligheder, så de er i stand til at klare sig selv i et værdigt voksenliv.

I en specialklasse er der få elever. For de yngste klasser drejer det sig om fire til fem elever, for de ældste otte til ni. Undervisningen foregår i et lille trygt miljø med tæt voksenkontakt. Undervisningen foregår naturligvis i henhold til folkeskoleloven, og eleverne undervises i de samme fag og i samme omfang som skolens øvrige klasser.

Undervisningen af de ældste elever er målrettet forberedelse af tiden efter folkeskolen. Mange aktiviteter foregår derfor uden for skolen, for ek-

sempel ved besøg på erhvervsvirksomheder og ved udvidet erhvervspraktik i 8. klasse og især i 9. klasse. Til specialklasserne er også tilknyttet en UU-vejleder¹⁹, som blandt andet er behjælpelig med at finde praktikpladser, arbejde eller uddannelsesplads til eleverne i de ældste specialklasser.

I klassen går otte elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Der er fem drenge og tre piger i klassen i alderen 15 til 16 år. Nogle af eleverne har gået hele deres skoletid i klassen, andre er kommet til undervejs fra kommunens almindelige klasser.

Elevernes faglige standpunkter varierer fra fag til fag, men spænder fra et niveau svarende til cirka 2. klasse til et niveau svarende til cirka 6. klasse. Nogle af eleverne har derudover også vanskeligheder på det sociale område. Nogle har det svært på hjemmefronten, andre har vanskeligt ved at omgås hinanden på en måde, så alle kan være trygge, accepterede og respekterede i klassen.

Som helhed er eleverne tillidsfulde og har sans for humor. De er hjælpsomme i praktiske situationer, og de giver gerne en hånd, når der skal hentes, bringes eller flyttes ting og sager.

Der er et team på fire lærere om klassen. To lærere deler klasselærerfunktionen, især disse to lærere

har et indgående kendskab til eleverne, idet de har undervist i klassen i flere år.

Den løbende evaluering i specialklasserne foregår i to tempi: Første evaluering foregår efter gennemførelsen af en faglig aktivitet, som er beskrevet i elevens individuelle undervisningsplan. Anden evaluering foregår i forbindelse med, at hjemmet to gange årligt informeres om elevens standpunkt. Her evalueres elevens faglige niveau i hvert enkelt fag, elevens selvhjulpethed, deltagelse i og motivation for faget samt elevens sociale kompetencer. Det sidste sker i samarbejde i lærerteamet.

Saras historie

Sara er 16 år, hun startede sit skoleforløb i en almindelig klasse på en anden skole, men kom i specialklasserækken i 3. klasse.

Af en PPR-vurdering, fra Sara gik i 7. klasse, fremgår, at Sara især har vanskeligheder i forhold til opmærksomhed og hukommelse. Hun har svært ved at arbejde med og holde styr på flere informationer ad gangen. Hun har vanskeligheder med den perceptuelle organisation²⁰, lige som hun har svært ved at danne sig et overblik over opgaverne. Hun ved ikke, hvordan de skal løses. Ifølge psykologen har hun fortsat brug for

¹⁹ En UU-vejleder er ansat til at hjælpe elever blandt andet i folkeskolen med at vælge job og uddannelse. UU-vejlederen er som regel ansat ved Ungdommens Uddannelsesvejledning

²⁰ Perception: Opfattelse af noget via sanserne, sammenstilling og fortolkning af stimuli til en meningsfuld helhed efter en forarbejdningsproces i hjernen

et nært, overskueligt miljø, hvor tid ikke er en mangelvare. Sara har modtaget talepædagogisk bistand fra børnehaveklassen til og med 4. klasse.

Sara er i dagligdagen en stille, forsigtig pige med en tilbageholdende adfærd over for såvel klassekammerater som lærere. Hun siger sjældent noget i klassen, når et fælles emne drøftes. Hun fortæller sjældent noget frivilligt og svarer helst kun på spørgsmål med et ja eller nej. Hun udtrykker sig med andre ord yderst kortfattet i de traditionelle skolesammenhænge.

Sara kan i frie situationer, for eksempel på ture, tale mere frit, men ofte i et indforstået sprog, hvor man skal kende konteksten for at forstå, hvad hun taler om. Begrebsverdenen og ordforrådet er begrænset.

Sara har to veninder i skolen, i fritiden omgås hun dem ikke. Hun tilbringer fritiden hjemme ved computeren. Sara har fra tid til anden kæresten, som hun lever et voksenliv med. Forholdene varer sjældent mere end en måneds tid. I perioder har hun fravær af fem til seks dages varighed.

Sara er en elev, som gerne vil udføre de opgaver, skolen stiller. Hun er hurtig til at finde de materialer, hun skal bruge, især i fagene dansk og hjemkundskab.

I hjemkundskab lægges vægt på at få indarbejdet

rutiner, som eleverne også kan have glæde af i voksenlivet. Sara er god til rutinearbejde, hvor hun ikke selv skal tænke i løsninger. Har hun vanskeligt ved at finde en løsning, er hun god til at støtte sig til en klassekammerat.

Læseteknisk har hun i løbet af 7. klasse udviklet sig fra kategori E til B i sætningslæseprøve *SL 60*²¹. I slutningen af 8. klasse er Sara prøvet i sætningslæseprøve *SL 40*, hvor hun placerer sig i kategori B, samt IL-prøven²² *Sanne*. Teksten er på lix 16, og testen kan blandt andet bidrage til vurdering af Saras forståelse af en læst tekst. Læseteknisk magter Sara opgaven. I delprøverne, som omhandler forståelsen af den læste tekst, svarer hun aldrig spontant, men kun med ja/nej, eller hun forholder sig tavs.

21 Jørgen Chr. Nielsen, Anders Poulsen, Arne Søgård, Svend Kreiner: *SL60 og SL40 – Sætningslæseprøver*, Dansk Psykologisk Forlag, 1986.

SL-prøverne består af en let prøve, SL60, som typisk anvendes på 3.-4. klassetrin, og en lidt sværere prøve, SL40, som typisk anvendes på 4.-5. klassetrin. SL60 indeholder 60 spørgsmål, og SL40 indeholder 40 spørgsmål. Alle spørgsmålene består af en tekst på en eller to sætninger og fem svarmuligheder i form af billeder. Det billede, der mest præcist afspejler indholdet i teksten, skal afkrydses. I prøverne vurderes både læsehastighed og rigtighedsprocent/læseforståelse. Resultatet placerer eleven i kategori fra A til F. Kategorierne A og B er opfaldende i forhold til alderstrinnet.

22 Nielsen, Jørgen Chr., Peter Allerup, Hanne Ankerdal, Gert Gamby, Anders Poulsen og Arne Søgård: *IL-håndbog – Individuel læseundersøgelse*. København, Dansk Psykologisk Forlag, 1992

I 9. specialklasse tages i september måned TL1²³ og ST4²⁴ på alle elever²⁵. Sara placerer sig i alle tre tekstlæseprøver i TL1 i kategori K9. Ordlæseprøverne er ikke gennemført. I ST4 behersker Sara stavelsesdeling sikkert, de øvrige opgaver behersker hun ikke.

I dansk kan Sara arbejde koncentreret med en given opgave, når hun nøjagtig ved, hvad hun skal, når læreren er inden for rækkevidde, og når læreren har øje for, hvor langt Sara er. Hun skal ofte have hjælp for at komme videre til næste opgave. Dette gælder også i det daglige skriftlige arbejde i dansk med grammatik og staveregler.

Individuel undervisningsplan i dansk for Sara

Undervisningsplanen er udarbejdet i samarbejde med Sara, forældre og dansklærer – med udgangspunkt i evalueringen i slutningen af 8. klasse. Til

23 Jørgen Chr. Nielsen, Lene Møller, Gert Gamby: *TL 1-5 – Tekstlæseprøver. Undersøgelse af læseforståelse og læsevaner hos større børn og unge*, Dansk Psykologisk Forlag, 1998. Eleverne placeres i kategori K1 til K9

24 Poul Erik Jensen, Inger-Lise Jørgensen: *ST 2-9 – Pædagogisk analyse af stavning. Prøver til pædagogisk analyse af skoleelevers stavefærdigheder*, Dansk Psykologisk Forlag, 2004

25 Skolen har en omfattende plan for testning af klassernes læsestandpunkt: SL 60 tages på alle skolens 3. klasser, SL 40 og ST4 på alle 4. klasser. TL 1 tages på alle 6. klasser. Valg af læseprøver til de enkelte elever i specialklasserne foretages af klasselærer og specialklassekonsulent ud fra forrige prøves resultat, sådan at læseudviklingen kan måles og sammenlignes og bruges som et redskab i den løbende evaluering. Derfor bruges samme prøve flere gange, alt afhængig af resultatet fra forrige prøvetagning. Til disse læseprøver anvendes i de ældste specialklasser SL 60, SL 40 og TL 1

grund for planen ligger dels de tidligere omtalte standardiserede prøver taget i slutningen af 8. klasse, dels de resultater, Sara har opnået i det daglige arbejde med skriftlig og mundtlig dansk i 8. klasse.

Kompetencer

- kan skrive sit fulde navn og sin adresse,
- kan med lærerhjælp læse skønlitterære tekster på lix 25-30 med indholdsforståelse,
- kan med lærerhjælp svare på indholdsspørgsmål til læst skønlitterær tekst på lix 25-30,
- kan med lærerhjælp referere korte passager af læst skønlitterær tekst på lix 25-30,
- kan stave korte, lydrette ord på op til tre stavelser,
- kan med lærerhjælp åbne og anvende it-komputerende værktøjer som for eksempel *CD-ORD 5*²⁶,
- kan i hånden eller på pc skrive sætninger, som hun med hjælp fra læreren selv har formuleret
- kan høre og kende forskel på udsagnsords bøjning i nutid og datid og bruge disse korrekt i såvel mundtlige som skriftlige formuleringer.

Potentialer

- kan selvstændigt læse skønlitterære tekster på lix 25-30 med indholdsforståelse,
- kan mundtligt referere læst skønlitterær tekst på lix 25-30,

²⁶ *CD-ORD 5*, Mikro Værkstedet, 2005

- kan søge, finde og gøre brug af information i faglitterær tekst på lix 25-30,
- kan selvstændigt formulere enkle sætninger på skrift – både i hånden og på pc,
- kan anvende *CD-ORD 5* som hjælpværktøj ved skriftlige opgaver og ved læsning på skærm,
- kan skelne mellem navneord, udsagnsord og tillægsord,
- kan bruge enkle staveregler,
- kan selv tage første kontakt til praktiksteder.

Individuelle mål

- kan genfortælle læst skønlitterær tekst på lix 25-30 på baggrund af skriftligt stillede spørgsmål udarbejdet af læreren,
- kan formulere enkel tekst mundtligt og skriftligt på baggrund af billedserie,
- udvider begrebsverden og ordforråd ved hjælp af dagens ord, dagens begreb og dagens tale-måde,
- har øjenkontakt med klassekammerater og lærer og formulerer sig mundtligt i klassen i sætninger, så alle kan høre det,
- giver sin mening til kende vedrørende et emne, der drøftes i klassen.

Undervisning i tekstforståelse

Med hjælp fra skolebiblioteket, som har forskellige letlæsningsudgaver af ungdomsbøger, findes i samråd med Sara og dansklærer en bog med et for

Sara interessant indhold og udseende og af passende sværhedsgrad (lix 20-25).

Bogen udleveres til Sara. Bogens titel læses af Sara. Hun opfordres til at se på en eventuel forsideillustration og fortælle, hvad hun ser. Hun læser højt, hvad der eventuelt måtte stå om handlingen på bagsiden. Bogens opbygning med kapitelinddeling samt eventuelle kapiteloverskrifter gennemgås og forklares af læreren for at sikre, at Sara får en forforståelse af bogens indhold inden læsning.

Sara læser selvstændigt i et kvarter i bogen.

Læreren stiller enkle, kortfattede spørgsmål til det læste for at sikre, at Sara har forstået det, hun har læst. Spørgsmålene stilles, så Sara har mulighed for at svare kortfattet, dog ikke kun med et ja eller nej. Spørgsmålene uddybes for eksempel med et "Hvorfor tror du det?"

Hvis Sara ikke helt har forstået indholdet, opsummerer læreren det læste for Sara.

Sara og læreren aftaler, hvor meget Sara læser hjemme – en rettesnor for Sara er, at der læses i et kvarter lige som i skolen.

Den følgende dag gentages proceduren for tekstarbejdet.

Sara er en elev, som kun yderst kortfattet mundtligt fortæller, hvad hun læser. For at sikre sig, at Sara har forstået det læste, er den beskrevne arbejdsgang nødvendig. Sara får hjælp til at huske handlingen i det læste fra gang til gang, men det er fortsat usikkert, om hun har forstået det læste.

Sara kan ikke udtrykke sig skriftligt i et forståeligt sprog. Arbejdsgangen er langsom og besværlig for Sara. Meget tid ville gå med at formulere selv korte vendinger på skrift. Dette uanset om hun skriver i hånden eller på pc med brug af kompenserende værktøjer, for eksempel *CD-ORD 5*.

Ved at følge ovennævnte arbejdsgang skønnes, at Sara forståelsesmæssigt får mest ud af det læste. Hun profiterer af, at læreren gennemgår det læste med hende alene, men det er vanskeligt at få en dialog i gang om det læste. Sara virker i sin mimik og med sit kropssprog interesseret i denne metode at arbejde på. Hun er smilende og virker glad for at have læreren på tomandshånd. Massiv lærerstøtte, ikke mindst når Sara skal formulere sig mundtligt om det læste, er nødvendig.

Hun magter ikke på nuværende tidspunkt i starten af 9. klasse selv eller sammen med en klassekammerat at arbejde med en læst tekst, selv om den valgte tekst er af en sådan sværhedsgrad, at Sara kan læse den.

Fritagelse for aflæggelse af afgangsprøve i dansk

Det besluttes i samråd med elev, forældre og PPR at ansøge skolelederen om, at Sara fritages for afgangsprøve i dansk efter 9. klasse. Ansøgningen om fritagelse begrundes i:

- PPR's udredning af Sara fra 7. klasse,
- den løbende evaluering af de opsatte faglige mål i faget dansk,
- resultaterne fra de standardiserede prøver i dansk, som er taget over tid, senest i efteråret i 9. klasse,
- erfaringer med brug af kompenserende hjælpemidler til såvel mundtlig som skriftlig fremstilling,
- erfaringer med Saras tidsforbrug til løsning af stillede opgaver.

Evaluering på et andet grundlag

Det besluttes, at Sara skal fritages for alle delprøverne i dansk, og der skal derfor opstilles andre evalueringsplaner for disse områder.

Der tages udgangspunkt i hver af delprøverne i faget dansk: læsning, retskrivning, skriftlig fremstilling og mundtlig fremstilling. Evalueringsplanen for Sara forventes at indeholde følgende områder:

Læsning

Det forventes, at Sara ved udgangen af 9. klasse

- kan højt læse en tekst på lix 15,
- kan finde relevante telefonnumre i lokaltelefonbogen,
- kan aflæse køreplanen for den bus, som kører fra Saras bopæl til nærmeste indkøbscenter.

Evalueringsplan

... kan højt læse en tekst på lix 15

Sara højt læser en tekst på lix 15 og på mindst 250 ord.

Det forventes, at Sara læser teksten med en rigtighed på mindst 90 procent og med en hastighed på mindst 12 ord/10 sekunder.

... kan finde relevante telefonnumre i lokaltelefonbogen

Sara får udleveret lokaltelefonbogen og skal finde telefonnumre til egen læge, nærmere præciseret virksomhed eller UU-vejleder. Sara skal endvidere finde ud af, hvem hun kan ringe til, hvis hendes hund bliver syg, hvis hendes komfur går i stykker, og hvis hun vil have undersøgt, om hendes syn er i orden.

Det forventes, at Sara kan finde de første tre telefonnumre; de sidste tre forventes at være for stor en udfordring.

... kan aflæse køreplanen for den bus, som kører fra Saras bopæl til nærmeste indkøbscenter

Sara får udleveret køreplanen for bussen. Hun skal finde ud af:

1. hvornår hun kan komme med bussen, når skolen slutter klokken 14 en onsdag,
2. hvilken bus hun skal tage med, hvis hun vil i biografen i indkøbscentret lørdag aften klokken 19,
3. hvilken bus hun kan køre hjem med efter biografturen, hvis filmen varer 1 time og 45 minutter.

Det forventes, at Sara kan svare korrekt på de første to spørgsmål.

Retskrivning

Det forventes, at Sara ved udgangen af 9. klasse kan:

- skelne mellem navneord og udsagnsord,
- stave lydrette ord med op til tre stavelser efter diktat,
- stave de mest almindelige ord korrekt.

Evalueringsplan

... skelne mellem navneord og udsagnsord

Sara får udleveret en tekst på cirka 50 ord med en sværhedsgrad på cirka lix 10 og et indhold, som hun forventes at være fortrolig med. Sara får endvidere udleveret en gul og en grøn overstregningstusch, som hun skal bruge til at markere henholdsvis navneord og udsagnsord med i teksten.

Af udtalelsen, som vedlægges afgangsbeviset, vil fremgå, hvor mange henholdsvis navneord og ud-

sagnsord, der er markeret korrekt. Det forventes, at hun vil markere cirka 90 procent korrekt.

... stave lydrette ord med op til tre stavelser efter diktat

Der konstrueres en ordliste på 15 lydrette ord, heraf mindst fem ord er på tre stavelser.

Læreren dikterer, Sara skriver. Der gives ikke tid til ordbogsopslag, da dette vurderes at være for svært for Sara.

Af udtalelsen, som vedlægges afgangsbrevet, vil fremgå, hvor mange ord der er stavet korrekt. Det forventes, at hun vil stave alle ord på op til to stavelser korrekt.

... stave de mest almindelige ord korrekt

Prøven udformes som en diktat. Teksten hentes fra en letlæsningsbog med en sværhedsgrad på cirka lix 15. Der dikteres en tekst på cirka 30 ord. Der gives ikke tid til ordbogsopslag, da dette vurderes at være for svært for Sara.

Af udtalelsen, som vedlægges afgangsbrevet, vil fremgå, hvor mange ord der er stavet korrekt. Det forventes, at hun vil stave cirka 80 procent af ordene korrekt, og de ord, som ikke er skrevet korrekt, er stavet tilnærmelsesvist lydret. Det forventes, at hun behersker stort begyndelsesbogstav ved sætningsstart og efter punktum.

Skriftlig fremstilling

Det forventes, at Sara ved udgangen af 9. klasse kan:

- skrive i korte flerleddede sætninger,
- kan omsætte det i forbindelse med opgaven tænkte til skrevne ord,
- kan stave de mest almindelige ord korrekt,
- kan starte med stort begyndelsesbogstav i egennavne, ved sætningsstart og efter punktum og spørgsmålstejn.

Evalueringsplan

Sara får udleveret en billedserie på fire letaflæselige billeder, der tilsammen skaber en fortløbende historie. Sara skal skrive en tekst under hvert billede. Det forventes, at hun kan skrive mindst en sætning til hvert billede, og at hun behersker stort begyndelsesbogstav i egennavne, ved sætningsstart og efter punktum.

Af udtalelsen, som vedlægges afgangsbrevet, vil fremgå, hvor mange sætninger Sara har skrevet, samt om Sara får disse til at udgøre en sammenhængende fortælling.

Mundtlig fremstilling

Det forventes, at Sara ved udgangen af 9. klasse kan:

- læse og forstå en skønlitterær letlæsningsbog med en sværhedsgrad på cirka lix 25,
- oplæse en side højt og tydeligt,
- genfortælle teksten i sammenhængende sprog,
- nævne hovedfigur i teksten.

Evalueringsplan

Sara får udleveret en skønlitterær letlæsningstekst med en sværhedsgrad på cirka lix 25 og på cirka 600 ord. Sara får også udleveret et opgaveark til teksten med spørgsmål om tid, sted og handling, samt anvisning på hvilken side i teksten hun skal læse højt. Hun får en forberedelsestid på en halv time. Sara læser op og fremlægger ud fra opgavearket tekstens handling og nævner hovedfigur.

Af udtalelsen, som vedlægges afgangsbrevet, vil det fremgå, om Sara er i stand til at læse, forstå og genfortælle en tekst på lix 25.



6. Sofie – en enkeltintegreret elev i en klasse i folkeskolen – 9. klasse

“ Sofie går i 9. klasse. Hun har cerebral parese, det vil sige, at hun er spastisk lammet i arme og ben og som følge deraf har vanskeligheder med at bevæge sig, vanskeligheder med at koncentrere sig og trættes hurtigere end andre børn. Til gengæld har hun et stort selvværd. Hun er en kvik og åben pige, og sidst, men ikke mindst, hun har siden børnehaveklassen gået i klasse med en gruppe åbne og tolerante kammerater. Artiklen beskriver arbejdet med at forberede, at Sofie skal til afgangsprøve til sommer. ”

Et skoleforløb fra børnehaveklasse til 9. klasse

Sofie har cerebral parese, det vil sige, at hun er spastisk lammet i ben og arm. Helt konkret betyder det, at hun er motorisk bevægelseshæmmet i ben og arm på grund af spasticiteten. Hun har svært ved at løbe, går langsomt og bliver hurtigt træt. Hendes finmotorik er ligeledes påvirket, så hun hverken skriver, tegner eller klipper ret godt. Der er også mange andre småting, der er svære at udføre selvstændigt for hende. Hun er meget let afledelig og kan derfor have svært ved at fastholde koncentration i længere tid. Dette betyder umiddelbart, at der må skabes andre og mere fleksible

arbejdsmuligheder for hende end for klassens øvrige elever. Sofie er en kvik, åben og glad pige med stor selvtillid, hvilket er det potentiale, der fra første dag i skolen blev sat fokus på.

Sofie har siden børnehaveklassen gået i en almindelig folkeskole, hvor hun har været enkeltintegreret i den samme klasse og slutter i år med afgangsprøven lige som sine klassekammerater. Det er planen, at Sofie skal gå til afgangsprøve i så mange fag som muligt. Der skal søges om mere tid til alle prøver, og desuden skal hendes støtteleærer være med ved prøverne. Hun skal have sit eget lokale til de skriftlige prøver, så hun får bedre

muligheder for at koncentrere sig. I slutningen af november tages der stilling til, om hun alligevel skal fritages for enkelte prøver og i stedet evalueres på andet grundlag. Hvis der er tvivl om en enkelt prøve, søges om fritagelse, og den nødvendige evalueringsplan, som træder i stedet for prøven, udarbejdes. Hvis det for eksempel i april viser sig, at Sofie alligevel kan gå op til prøven, så bliver evalueringsplanerne lagt i skuffen, og hun kommer til afgangsprøve på særlige vilkår.

Sofie fik allerede fra børnehaveklassen både en praktisk støtte og en lærerstøtte med sig i undervisningen. Disse to personer gled ubemærket ind i undervisningen som en del af lærerstaben. De øvrige børn tænkte umiddelbart ikke videre over dette forhold. Når de “legede skole” i skolefritidsordningen om eftermiddagen, var der både en elev, som agerede lærer, og en, som agerede støtte for Sofie. For dem var det en del af skolen, fordi Sofie med det samme blev integreret i klassen.

Sofie havde støtte i en stor del af skoledagen, men hun modtog så vidt muligt undervisning sammen med de øvrige børn. Normen var, at hendes støtte var i klassen, enten ved siden af hende eller i klassen hos en af de øvrige elever. Hun skulle opleve, at hun havde en skolegang, der var lige som de andre elevers. Sikkerheden var, at hun altid havde en voksen at få hjælp og fuld opmærksomhed fra.

Når Sofie ikke kunne koncentrere sig længere eller blev afledt af andre ting, forlod hun klassen sammen med sin støttelærer. De gik tur, spiste lidt mad eller spillede et spil. Hendes situation gjorde, at hun fik nogle andre rammer og regler end de andre. I den almindelige samtale om social adfærd blev der talt åbent i klassen om forskellen i Sofies og de andres rammer. Klassekammeraterne accepterede hurtigt dette. Sofie var for dem en god kammerat, som gjorde tingene på en anden måde. Deres forståelse for, at mennesker har forskellige behov og muligheder, blev endda udvidet, fordi de skulle forholde sig til Sofies handicap, og deres almene tolerance blev større.

Samarbejde, åbenhed og netværksgruppe

Allerede ved det første forældremøde i klassen fik forældrene information om, hvorfor der var støttelærere i klassen, og om de særlige hensyn, som klassen skulle tage til Sofie. Der var åbenhed om Sofies handicap, og der blev med det samme skabt stor forståelse hos de øvrige forældre.

På nogle områder krævede det flere ressourcer for lærerne at have Sofie i klassen. Der skulle bruges tid til skrivearbejde og møder med diverse “eksperter”, desuden skulle lærerne selv have vejledning og informationer om barnets handicap. De skulle lære om baggrunden for Sofies handicap, hvordan hun lærer, hvordan hun skal behandles, hvilke hensyn, der skal tages osv. Lærerne skulle have den nødvendige viden om netop dette sær-

lige handikap for at være “klædt på” til at give eleven den særlige plads i elevgruppen.

Der blev hurtigt etableret en netværksgruppe bestående af alle de “eksperter”, som havde kontakt til Sofie. I dette tilfælde bestod gruppen af fysioterapeut, ergoterapeut, specialskolekonsulent, psykolog, klasselærer, støttelærer/praktisk medhjælp, pædagog fra fritidsordningen og forældre. Efter skolestart blev der ved første møde i efteråret aftalt, at netværksgruppen skulle mødes fast to gange årligt, efterår og forår. Denne mødefrekvens fortsatte gennem hele skoleforløbet, men med forskellige mødedeltagere, efterhånden som Sofie blev ældre, og hun for eksempel ikke længere var i fritidsordning. Sofies families sagsbehandler deltog i møderne, når der var behov for dette.

Netværksgruppens dagsorden var at berette, hvordan det gik for Sofie gennem hele hendes dag. Hvilke ting gik godt, hvilke problemer havde man, og hvad ville man gerne have ændret på. Der kunne laves aftaler, som var gældende for skole, fritid og hjem, fordi alle de vigtigste voksne rundt om Sofie deltog i samme møde. Det gav mulighed for at skabe fælles fodslag, være konsekvente og hjælpe hinanden. Det blev endvidere aftalt, hvilke forhold der eventuelt skulle undersøges til næste møde, og der blev udarbejdet kortsigtede planer.

Da Sofie startede i børnehaveklassen, vidste ingen, om det ville være muligt for hende at gennemføre hele skoleforløbet i en almindelig klasse. Det kortsigtede mål var at få Sofies hverdag til at fungere bedst muligt i nuet. Der blev aftalt både kortsigtede og mere langsigtede handleplaner med netværksgruppen. Der blev lagt en plan ved skolestart og evalueret ved netværksmødet i november. Derefter blev der lagt en revideret handleplan, som igen blev evalueret ved forårets netværksmøde. Alt dette var med til at fastholde og synliggøre de fælles formulerede krav og forventninger.

Netværksgruppen har været med til at sikre, at Sofies skoleforløb blev lagt i faste rammer, og at der var en overordnet plan for dette. Fordi gruppen mødtes hvert halve år, har den desuden været med til at afhjælpe, at problemer eskalerede og blev store. Den overordnede plan har gjort, at alle voksne kunne se lidt forud hele tiden.

Der har hver dag været information imellem skole og hjem via en kontakt- og samarbejdsbog. Henholdsvis skole og hjem har kunnet skrive beskeder, aftaler, lektier eller fortælle om diverse episoder i løbet af dagen. Det har været en nem og ikke særlig tidskrævende måde at holde en intens kontakt på.

Hjælpemidler til undervisningen

Indholdet i og formålet med Sofies undervisning

har stort set været det samme som for resten af klassen, men der er blevet undervist differentieret gennem hele forløbet. Sofie havde brug for særlige hjælpemidler til brug i undervisningen og på ture. Allerede i børnehaveklassen fik hun sin egen stationære computer. Der blev anskaffet specielle undervisningsprogrammer til læse-, stave- og skriveundervisningen. Desuden fik hun sine egne konkrete materialer at arbejde med, så hun ikke var nødt til at dele med de andre, og dermed fik hun mulighed for at få mest mulig udbytte af undervisningen.

Senere i forløbet fik hun en bærbar computer i stedet for den stationære, så hun bedre kunne sidde i klassen og arbejde ved borde sammen med de andre. Da det var så vigtigt et arbejdsredskab for hende i alle forhold, fik hun en kraftigere bærbar computer i udskolingen. Den skulle have kapacitet til hurtig informationssøgning på internettet, opbevaring af opgaver, billeder mv. Desuden fik hun ordbøger til sprog og retstavning installeret. Det var de samme ordbøger, som klassen havde i bogudgave. Hjemme havde hun også en computer med de samme programmer, da det var for uoverskueligt for at hende at tage den bærbare med hjem.

Den teknologiske udvikling har efterhånden hjulpet Sofie til bedre muligheder. Hun kunne sende opgaver lavet hjemme til skolen og omvendt eller bruge en USB memory stick som kladdehæfte.

Det var desuden en stor hjælp, da vi anskaffede et scannerprogram²⁷, der kan scanne engangsbøger ind, så eleverne kan skrive på de indscannede sider. Sofie kunne nu arbejde fuldstændig på lige fod med de andre. Hendes udprintede, computerskrevne sider så endda rigtig flotte ud.

Et andet meget vigtigt hjælpemiddel til Sofie har været en stor kørevogn med tre hjul af typen, som man bruger til jogging sammen med mindre børn. Den er nem at tage med i tog og bus og kan hurtigt skilles ad. Den har betydet, at Sofie har været med på alle ture; hun er blevet skubbet af kammeraterne og har "til gengæld" holdt deres tasker og jakker undervejs.

Igennem hele forløbet har der ikke været færdige løsninger og manualer, hvor vi har kunnet læse, hvordan Sofie kunne hjælpes. Vi har selv skullet undersøge markedet og prøve os frem med diverse hjælpemidler.

Op- og nedture

Der har været mange svære perioder i Sofies skoleforløb. Det har ikke kun været det faglige, som har forvoldt problemer, men også det sociale. Det har været en løbende opgave at integrere Sofie socialt i klassen. De første par år forløb det nemmest; kammeraterne vænnede sig hurtigt til, at Sofie var en del af deres klasse. Hun var en meget sød, sjov og god kammerat. Da de alle var

²⁷ Paper Master 98, 1999,ifax.com

i fritidsordningen om eftermiddagen fortsatte deres leg automatisk der. Efter 4. klasse stoppede ordningen på skolen, og fritidsklubben lå i nogle lokaler cirka otte minutters gang fra skolen. I starten var de fleste elever der om eftermiddagen, men efterhånden gik nogle hjem, andre havde diverse sports- og hobbyaktiviteter efter skole. Her blev Sofie hægtet af. Hun kunne ikke selv gå hjem eller cykle rundt. Hun blev hentet i taxi hver dag. Det var derfor også sværere for hende impulsivt at lave aftaler med kammeraterne. Sofie havde også sværere end sine klassekammerater ved at overskue sin dag og holde styr på skole, fritid og kammerater. Hun kørte derfor lettere træt og kunne ikke holde det samme aktivitetsniveau som de andre. Det betød, at hun lige pludselig havde en anden position og andre muligheder i forhold til kammeraterne.

I løbet af puberteten gled børnene i forskellige retninger. De fik nye interesser og nye venner også uden for skolen, og de begyndte at forme deres personlighed. Sofie kom senere i puberteten og var derfor udviklingsmæssigt bagefter de andre. Hendes interesser var derfor også anderledes, og de ændrede sig senere. Det var en svær tid for Sofie, og hun følte sig mere alene. Det gjaldt ikke i skoletiden, for der var kammeraterne sammen med hende, som de altid havde været, men i fritiden følte hun sig ofte ensom. Der var ikke længere så mange, som kontaktede Sofie for at lege, som tidligere. Kammeratskabsproblemerne

fyldte meget i Sofies tankeverden. Puberteten som identitetsskabende periode var ekstra svær for Sofie, fordi hun også skulle forholde sig til sig eget handicap og de problemer og eventuelle begrænsninger, det kunne give hende. Det var svært for skolen at hjælpe med løsning af dette, da det fortrinsvis var i fritiden, problemet viste sig. Netværksgruppen og et tæt samarbejde mellem støttelærere og forældre har været med til at sætte positiv gang i løsningen af vanskelighederne.

Nye skoleår, nye fag, nye lærere, nye klasselokaler mv. har hver gang givet Sofie svære perioder. Alt nyt har været svært, så i disse perioder har hendes støttelærer været det faste holdepunkt og den person, som har kunnet have 100 procent fokus på hende.

Fysiske rammer

I de små klasser var skolen indrettet meget traditionelt med et klasselokale til hver klasse og ikke mange andre steder, hvor eleverne kunne sætte sig til at arbejde alene eller i mindre grupper. Det kunne være svært for Sofie, som havde brug for ro og afgrænsede rammer. Der blev sat skærme op for at skabe små arbejdspladser. I 7. klasse fik klassen mulighed for at få et klasselokale med tilhørende grupperum, som lå ved siden af klassen med skydedørsadgang. Det var det rette tidspunkt for Sofie at få sit eget rum. Hun kunne sidde i klassen og arbejde og nemt trække sig tilbage til sit rum. Her kunne hun luk-

ke døren og få arbejdsro til faglig fordybelse. Der var også her et rum, hvor hun uforstyrret kunne få en snak om diverse forhold med en voksen, så snart et problem opstod.

Mod afgangsprøven

Ved slutningen af mellemtrinnet blev det vurderet, at Sofie skulle fortsætte i klassen til 9. klasse og gennemføre så meget som muligt af afgangsprøven. Netværksgruppen udarbejdede en skitse for de sidste tre år af Sofies skoletid, herunder også for de muligheder, Sofie havde for hjælp og for aflæggelse af prøve på særlige vilkår. Da Sofie kom i 7. klasse, indførtes handleplaner, som hun selv var med til at lægge, så hun blev mere inddraget i planlægningen af sin egen skolegang.

Fagligt har Sofie et stort potentiale, så handleplanerne blev meget konkrete og satte fokus på hjælp til strukturering af hendes arbejde og dag. Det var støttelæreren, som primært hjalp Sofie i et tæt samarbejde med forældrene. Klassens ugeplan for den kommende uge blev printet ud hver fredag, så Sofie fik hjælp til at tilrettelægge den næste uges aktiviteter. Der blev sorteret i de opgaver og lektier, hun kunne fritages for at løse. Det var vigtigt, at arbejdsmængden ikke blev for stor, for så kunne hun slet ikke overskue at lave noget overhovedet. Opgaverne blev delt op i små bidder. For eksempel blev det første kapitel ofte læst op for Sofie, når hun skulle læse bøger. Der blev lavet aftale om de næste læste sider, og næste gang

blev endnu et kapitel læst op osv. Skrivning af opgaver og stile foregik på samme måde, hvor støttelæreren hjalp med struktureringen, men også til fastholdelse af motivationen. Arbejdsmåden til stilskrivningen blev nedskrevet i punktform, folieret og blandt andet hængt op i Sofies rum. Sofie skrev for eksempel stikord til brainstorm og fik derefter hjælp til udvælgelse af de væsentligste punkter. Arbejdsformen var procesorienteret skrivning med støttelærer som coach.

I matematik i 7. klasse fik Sofie et intensivt kursus i Excel, da hun fremover skulle løse al matematik i dette program. I første omgang blev der i en periode på otte lektioner udelukkende fokuseret på indlæring af brug af programmet. Excel var en hurdle for Sofie, men efter en periodes arbejde blev det et godt arbejdsredskab til matematik, som har gjort løsningen af opgaverne nemmere.

Generelt skulle indlærte færdigheder tages op jævnlige og repeteres for Sofie. En del af dette arbejde mod afgangsprøven krævede særlig tilrettelagt undervisning af støttelærer. Hvor det var muligt, blev undervisningen givet sammen med en arbejdsmakker fra klassen. Det langsigtede mål var at give Sofie redskaber til selv at blive bedre til gå i gang med at løse opgaverne.

Afgangsprøven er nu nær og et realistisk mål, som Sofie efterhånden selv er motiveret til at skulle

løse. Til prøven skal hun have længere tid, en time mere til de skriftlige prøver og 30 minutter mere til forberedelse til mundtlig dansk. Hendes støttelærer skal være sammen med Sofie ved de skriftlige prøver og ved forberedelse til de mundtlige. Ved de skriftlige prøver skal hun sidde i et lokale for sig selv, så hun ikke selv mister koncentrationen, og så kan hun rejse sig og bevæge sig uden at forstyrre de andre. Alle hendes opgaver skal kunne løses på computeren. Desuden skal hun have opgaverne læst op. I perioden efter elevernes sidste skoledag skal Sofie stadig have sin støttelærer til at undervise sig og hjælpe med læsningen til prøven.

Hvorfor er det gået godt?

En væsentlig årsag, til at Sofie har klaret forløbet så godt, er, at der fra starten blev sat timer af til at støtte hende i hele skoledagen. Hun undgik på den måde både de faglige og sociale nederlag, som ellers let kunne være opstået, hvis hun havde været overladt til sig selv i flere lektioner. Hun kunne ind imellem blive meget ked af det, vred, fjolle eller spille klovn. Disse situationer kunne der blive taget hånd om, fordi der var en ekstra person til at klare tingene, inden de udviklede sig. Sofie blev heller ikke udstillet i klassen, men kunne gå fra med sin støttelærer og løse problemerne i fred og ro. Hun har derfor også bevaret sit selv-værd og sin positive indstilling til skolen.

Et andet forhold, der har givet kontinuitet i So-

fies skoleforløb, er, at hun har haft en fast gruppe voksne rundt om sig. Hun har haft den samme klasselærer fra 1. til 9. klasse og kun haft to hovedstøttelærere. En fra børnehaveklasse til 4. klasse og en fra 5. til 9. klasse. De erfaringer og den viden, der er opbygget om Sofie, har derfor let kunnet videreføres fra år til år.

Det var svært at spå om Sofies skoleforløb, da hun startede i børnehaveklassen. Når hun til sommer tager fag til afgangsprøven, er det resultatet af et tæt samarbejde mellem alle de voksne rundt om hende. Og det er naturligvis et resultat af Sofies egen ihærdige indsats. Da ingen på forhånd vidste, hvilken vej der skulle vælges, har det været vigtigt at revidere planer og handlemåder jævnlige. Koordination og et højt informationsniveau de voksne imellem har betydet, at der hurtigt kunne gribes ind og ændres, hvis der var ting, som ikke fungerede optimalt.



7. Inklusion er ikke altid lykken – 9. klasse

“ Peter er født med et høretab. Han har gået i en almindelig folkeskole til og med 5. klasse, men han blev mere og mere vred, indesluttet og ensom. Fagligt kom han efterhånden bagud i forhold til sine kammerater. Peter blev overflyttet til en specialskole for elever med hørevanskeligheder. Han var ikke begejstret for flytningen. Det skulle vise sig at blive en større pædagogisk udfordring at få den vrede dreng til at udvikle sig til en ung mand med mod på livet. Artiklen fortæller om Peters forløb og afsluttes med en kort, almen information om høretab. ”

Fra folkeskole til specialskole

Peters høretab var stabilt, men han havde det svært både på de sociale og faglige områder. Skolen havde forsøgt med mange forskellige tiltag, men uden den ønskede effekt. Skolen, PPR og forældrene fandt i fællesskab ud af, at Peter havde behov for et andet undervisningstilbud, og Peter blev henvist til undervisning på en specialskole for døve og hørehæmmede elever.

Peter begyndte i specialskolen i midten af 6. klasse, og selv om han havde været med til en del

af de samtaler, der var gået forud for skoleskiftet, og selv om han havde været med på besøg på skolen, så havde han ikke forstået, hvorfor han skulle skifte skole. Han oplevede det som en straf, og han troede, at han ville komme tilbage til sin gamle skole, når han blev bedre til at bruge sine høreapparater.

Peter var en meget vred dreng. Han ønskede ikke at være på specialskolen, og han gjorde i starten alt for ikke at deltage i noget. Hans selvværd var meget lille, og han havde store faglige hul-

ler, som berørte alle fag. Undervisningen på den gamle skole havde bygget videre på et begrebsfundament, som Peter ikke kunne honorere. Den sproglige side af matematikfaget var meget usikker, hvilket medførte, at Peter ikke forstod opgavernes problemstillinger. Der var i det hele taget mange områder, hvor det sproglige fundament var meget spinkelt. Som eksempel kan nævnes, at selv om Peter kendte både ordene *gamle* og *dage*, så var begrebet *gamle dage* ukendt.

I Peters gamle klasse havde man valgt at forstærke lærerens stemme med en mikrofon, men der var for meget uro i klassen til, at det også kunne fungere tilfredsstillende med mikrofoner til eleverne.

“ Jeg hørte alle spørgsmålene, som læreren stillede, men aldrig svarene. ”

Udredning

Peter var en vred og forvirret dreng, hvis verden var fyldt med halve beskeder og informationer, som han havde svært ved at forholde sig til.

På det tekniske område blev der i skolens teknisk-audiologiske afdeling foretaget høremålinger og undersøgt, om der var andre høreapparater, som kunne give ham et bedre udbytte. Desuden blev det vurderet, hvilke tekniske hjælpemidler der yderligere kunne være brug for.

På det fysiske område blev Peter udredt af sko-

lens fysioterapeut, for at afdække om Peter havde balanceproblemer eller motoriske vanskeligheder, da han heller ikke ønskede at deltage i idræt eller sport i fritiden. På det tidspunkt var Peter desuden overvægtig.

På det faglige område blev Peter udredt af psykolog og lærere i forbindelse med optagelse og indskoling af nye elever til specialskolen. Den primære opgave blev atter at få Peter motiveret for at lære og være aktiv i undervisningen. Det var vigtigt, at undervisningen var forudsigelig for Peter. Til hver lektion blev der derfor skrevet på tavlen, hvad der skulle undervises i, hvilke arbejdsformer der skulle bruges, og hvad der forventedes at være færdigt, når timen var omme. Han havde brug for al den visuelle støtte, der kunne gives. Peter, som holdt meget af at se “Fangerne på fortet”, udtrykte det således:

“ Jeg mangler altid nogle ledetråde. ”

For at give Peter disse ledetråde var det vigtigt, at han fik en for- og efterbehandling af undervisningen. I begyndelsen blev dette understøttet yderligere af skriftligt materiale, som for eksempel gennemgang og udlevering af opgaver og tekster.

Tegnsprog og/eller verbalt sprog?

På daværende tidspunkt stod det ikke klart, om Peter ville få brug for tegnsprog i et videre uddan-

nellesforløb. Til gengæld stod det helt klart, at det ikke havde fungeret i folkeskolen uden visuel støtte. Peter deltog således på et intensivt tegnsprogskursus sammen med tre andre nye elever. Familien, som aldrig havde brugt tegnsprog, fik ligeledes tilbudt et kursusforløb.

At dømme ud fra Peters audiogram var høretabet ikke voldsomt, og hans talesprog var fuldt forståeligt. Alligevel havde Peter fået målt et skelnetab på 52 procent i ro!²⁸

I den klasse, som Peter kom i, foregik al undervisning med tegnstøttet kommunikation – det vil sige, at talesproget blev understøttet med brug af tegn fra tegnsprog. Planen var, at Peter skulle have nogle individuelle forløb for at kompensere for det faglige efterslæb, men han reagerede meget voldsomt på at skulle have undervisning alene. Han fortalte om sin tid på den tidligere folkeskole:

“ Det værste var at blive taget ud af klassen, så kunne alle se, at jeg både var dum og anderledes. ”

²⁸ Eleven skal ved denne måling høre og skelne en række enkeltord. Eleven har sine høreapparater på, ordene kommer via højttaler, og der er derfor ikke mulighed for mundaflæsning. Prøven foretages i ro og med baggrundsstøj. Et skelnetab for en elev med intakt hørelse vil være 0 procent, idet alle sproglyde kan opfattes. Et skelnetab på over 50 procent betyder, at eleven kun opfanger halvdelen, hvilket derfor giver eleven store vanskeligheder med at forstå både de enkelte ord og sammenhængen i kommunikationen

Organisering af undervisningen

I klassen anvendtes holddeling, alt efter hvilke arbejdsopgaver der skulle arbejdes med. Klasse-lokalet var indrettet, så eleverne sad i en hestesko. Det gav alle mulighed for at se og aflæse hinanden. Fællesrummet var indrettet med arbejdsstationer til mindre grupper.

Kammerater og selvtillid

Peter var ikke tryk sammen med klassekammeraterne. Han søgte de elever, som var yngre og legede med dem. Han fortalte, at de gamle klassekammerater på en måde havde mobbet ham. De vidste godt, at det var vigtigt for ham at kunne se munden, når de talte, men de havde “et spil” med at hoste og holde hånden for munden eller dreje hovedet lidt, så han ikke kunne mundaflæse. Lærerne opdagede det ikke. Kammeraterne skiftede også emne midt i en sætning. Så kunne han ikke følge med i samtalen eller kom til at svare helt forkert.

“ Så grinede alle, og jeg stod der og var dum. ”

I klassen var Peter stadig afvisende over for undervisningen, og det var nødvendigt at ændre og justere planerne jævnlige. Efter cirka et halvt år kom vendepunktet: En klassekammerat græd over nogle misforståelser, der havde været i fodboldklubben. Han fortalte om, hvor dum han havde følt sig, fordi han ikke kunne forstå, hvad der var

blevet aftalt til træning. Denne episode fik Peter til at se, at det ikke kun var ham, der havde sådanne problemer. Han spurgte og spurgte, og jo værre oplevelser, kammeraterne havde været ude for, jo gladere blev Peter! Han var ikke længere alene om at være anderledes.

Herefter begyndte Peter at blive mere åben og modtagelig for, hvad der foregik rundt om ham. Vi kunne nu arbejde med, hvordan man taklede forskellige situationer, hvornår man var nødt til at bede om hjælp, få gentaget et spørgsmål eller få folk til at skrive forklaringen ned. Alt sammen strategier, som et menneske med høretab har behov for i hverdagen.

Peter begynder at ville lære

Klassen, som havde været meget langmodig med deres nye, sure og vrede klassekammerat, fik nu en sød og sjov kammerat. Peter begyndte at lave aftaler og opbygge venskaber. Noget, han aldrig før havde prøvet. Peter fandt sig en plads blandt kammeraterne. Han blev motiveret for undervisningen. Der var et fagligt efterslæb i alle fag og megen almenviden, der var behov for at formidle og forklare.

Peter var en velbegavet dreng. Han begyndte at blive interesseret i at lære, men han var i flere år meget følsom og sårbar. Der var mange emner og situationer, som lærere og klassekammerater ikke kendte til, men alle var hele tiden nødt til at være

opmærksomme på, hvad han reagerede på, og hvad der fik ham til at blive ked af det og derfor svær at nå. Han fandt efterhånden ud af, at han selv kunne meget, noget lige så godt som kammeraterne og andet endda bedre.

Specialskolens særlige muligheder

På en specialskole er der mulighed for at lave mindre hold og bruge mere tid på den enkelte, hvilket helt klart var en fordel for Peter. Den konsekvente indsats for så vidt muligt at understøtte al kommunikation visuelt ved hjælp af tegn, billeder og skrift gav Peter den ekstra støtte eller de ledetråde, han havde behov for, for at kompensere for den nedsatte hørelse.

På en specialskole, hvor eleverne har fælles problemer, har der fra første klasse været arbejdet målrettet med at mestre funktionsnedsættelsen. Der er på den måde opbygget en åbenhed og en fælles forståelse for det, der er svært. Eleverne er således rustet til at møde en ny klassekammerat.

Det var da også kammeraterne, som var med til at hjælpe Peter på banen igen. Deres tålmodighed og udholdenhed til at ville en ny kammerat. De lod ham spejle sig i dem, og de lod ham få indblik i deres sorger og nederlag, men de gav ham også indblik i, at selv om det kan være besværligt at være hørehæmmet, så kan man stadigvæk gøre lige, hvad man gerne vil, bare man har mod og vilje nok.

På grund af Peters usikkerheder i de forskellige fag var der enighed med forældrene om at bygge undervisningen helt basalt op for at sikre et godt fundament til det videre forløb

Det var vigtigt, at Peter fik forståelse for, at det var ham, som bedst kunne mærke, hvad der fungerede. Han skulle lære betydningen af at have medansvar for sin egen læring. Han skulle ud af den passive rolle og være aktiv. Han skulle også have part i de mål, der blev sat for undervisningen.

Det faglige efterslæb

Peter skulle igennem flere års pensum på kort tid, og det var vigtigt at finde en måde, hvorpå Peter kunne bruge sine succesoplevelser til at bevare energien til det koncentrerede forløb. Peter var selv med til at sætte mål for, hvad der skulle nås i en bestemt periode. Opgaverne blev sammensat af kendt og ukendt stof, men aldrig sværere, end at Peter følte sig på sikker grund. Det betød oftest, at Peter nåede opgaverne tidligere end det aftalte, hvilket gav ham mod og selvtillid. Han kom ind i en positiv spiral, hvor han stillede større og større krav til sig selv.

Elevsamtaler, koordinering i lærergruppen og evaluering foregik kontinuerligt.

Forældrene kunne mærke forskel. Før havde det været en kamp at få Peter til at lave hjemmearbei-

de, nu blev det til en sport om, hvor meget, hvor hurtigt og hvor rigtigt han kunne lave opgaverne.

Vi havde foreslået familien at gøre det til en vane, når de kørte eller gik en tur, at snakke og lave "gættelege", som for eksempel: hvad hedder hovedstaden i et land, hvem kan nævne flest forskellige fugle eller planter, eller hvem kender den person, som ... Desuden findes der mange spil, som både er sjove, og som samtidig giver øvelse og informationer om sprog. Peter havde brug for at udvikle sin viden og sine begreber.

Det faglige indhold og niveauet i undervisningen blev efterhånden hævet til et alderssvarende niveau.

Folkeskolens afgangsprøve

Ved afslutningen af 9. klasse gik Peter til afgangsprøve i dansk og engelsk, og ved afslutningen af 10. klasse gennemførte Peter folkeskolens afgangsprøve i engelsk, tysk, matematik og fysik samt folkeskolens 10. klasse-prøve i dansk. Han fik gode karakterer i alle fag.

Til gennemførelse af prøverne blev der i de mundtlige fag anvendt dansk tale understøttet med tegn. I engelsk og tysk blev lytteøvelserne erstattet af videosekvenser med engelske/tyske undertekster. Dansk retstavning blev dikteret på dansk med tegn samt MHS (mund hånd-system), og prøven var udvidet med 20 minutter.

Prøverne blev ellers gennemført på almindelig vis med censorer, som enten kom fra de lokale folkeskoler eller var beskikkede censorer.

Det bedste undervisningstilbud?

Peter hører relativt godt, og man havde ved skolestart vurderet, at han kunne følge med i folkeskolen med nogen støtte. Hvad man ikke kunne tage højde for var, hvordan han psykisk og socialt ville fungere. Når man ser på forløbet, var det ikke muligt for ham at trives og lære noget, når han ikke var tryk og havde en forståelse og erkendelse af sin egen styrke og begrænsning. Man kan altid være bagklog, men man er nødt til hele tiden at stille sig selv spørgsmålet, om man har forsøgt nok.

Peter har brugt flere år af sit skoleforløb på at føle sig utilstrækkelig og ked af det. Heldigvis har Peters forældre hele vejen igennem været en uvurderlig positiv støtte for både Peter og skolerne, og heldigvis nåede han at blive henvist til en specialskole i så god tid, at han fik indhentet det forsømte både fagligt og socialt.

Han lærte tegnsprog og døvekultur at kende på specialskolen. Han fandt sin egen identitet, fik venner og lærte at leve livet.

Det er ikke sikkert, at det er nødvendigt for Peter at gøre brug af tegnsprog i sin videre uddannelse, men hvis det ikke fungerer med hørelse og teknik

alene, har han nu også mulighed for at anvende tolk.

Inkludering for enhver pris er ikke altid lykken. Det primære mål må være at sikre den enkelte elev en alsidig udvikling kognitivt, socialt, fysisk og emotionelt.

En skoleplacering bør derfor ikke være endegyldig, men skal vurderes hele skoleforløbet igennem. Behovene ændrer sig over tid, og en regelmæssig evaluering af undervisningstilbuddet er ikke kun et lovmæssigt krav²⁹, det er også en (med)menneskelig nødvendighed.

Almen information om elever med høretab

At leve med en hørenedsættelse er en stor udfordring for det enkelte menneske.

Børn med normal hørelse oplever sprog og verden samtidig. Børn med høretab får en masse oplevelser med verden, men mindre erfaringer med sprog og begreber, selvfølgelig afhængig af graden af hørenedsættelse, tidspunktet for høretabets indtræden, tidspunktet for konstatering

²⁹ Jævnfør bekendtgørelse nummer 1373 af 15. december 2005 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, § 7: "Skolens leder følger udviklingen hos elever, der modtager specialundervisning efter folkeskolelovens § 20, stk. 2, og tager mindst én gang om året stilling til, om den specialpædagogiske bistand til den pågældende elev skal fortsætte, ændres eller ophøre. Beslutningen træffes på grundlag af en pædagogisk-psykologisk vurdering og efter samråd med forældrene."

“ Det er frygtelig udmattende at skulle høre noget, man ikke kan høre. ”

af høretab samt af effekten af den audiologiske behandling.

For børn med høretab vil den sproglige stimulering være reduceret, da mulighederne for en naturlig sprogtilegnelse er reduceret. Der vil være mange situationer, som barnet går glip af, situationer, som misforstås, og mange informationer vil gå tabt i en ofte hektisk hverdag. Det er især via relationer, det lille barn lærer. I dialogen med voksne og med andre børn udvikles barnets forståelse af sig selv og den verden, barnet vokser op i. Barnet spørger ud fra den viden, det allerede har, og får svar, som bygger videre på denne viden. Øjenkontakt og mindst mulig baggrundsstøj er afgørende for at skabe gode lyttevilkår for børn i almindelighed og for børn med hørenedsættelse i særdeleshed. Et barn med høretab får således alene på grund af hørenedsættelsen mindre erfaring med sproget. Ifølge Dorthe Bleses, Sydansk Universitet, er der en direkte sammenhæng mellem størrelsen af ordforrådet og mængden af fælles opmærksomhed, og selv milde høretab kan resultere i forsinket sproglig udvikling.

“ Når alle taler i munden på hinanden, kan jeg intet forstå. ”

Når børnene begynder i skolen, er skolen klar til at bygge videre på det niveau, som børn med normal hørelse almindeligvis er nået til i seks-syv-årsalderen. Meget skolearbejde går ud på at kategorisere, og skolen repræsenterer en systematisk og intensiv påvirkning af barnets begrebsstruktur. Et udgangspunkt, som matcher den normale begrebsudvikling. Mange børn med høretab er ikke nået dette niveau. Der vil være områder, hvor disse børn endnu ikke har opbygget den nødvendige viden og erfaring, hvorfor de ikke umiddelbart kan tilegne sig det forventede.³⁰

At mestre et høretab i en normalthørende verden er en stor opgave. At kunne høre og forstå, hvad de andre siger, eller deltage i diskussioner og samtaler i klassen er ofte meget vanskeligt. Eleven befinder sig ofte i en form for “gættesituation”, som kan virke stressende. I de første skoleår formår mange elever med høretab at følge den konkrete og ofte meget visuelt understøttede undervisning, men efterhånden som den sproglige kompleksitet stiger, og der stilles større krav til de kommunikative færdigheder, bliver det sværere. Da et høretab ikke umiddelbart er synligt for omgivelserne, kan det ofte være svært for pædagoger, lærere og kammerater at forstå, hvilke vanskeligheder der kan være forbundet med at have et høretab, især hvis eleven har et upåfaldende talesprog. Omgivelsernes forventninger stemmer således ikke altid

³⁰ Selander, P. (2002): Dövas: Förutsättningar för lärande. *Nordisk Tidskrift för hörsel- och Dövundervisning*, Nr. 3. 2002

overens med elevens egen oplevelse af situationen og kan derfor resultere i nederlagsfølelse: *Det er så pinligt, når man misforstår, hvad der bliver sagt.*

For at mestre hverdagen opbygger eleverne forskellige strategier, for eksempel at “lade som om” eller nedtone betydningen af høretabet. Eleven er således selv med til at usynliggøre høretabet, og der er dermed risiko for, at de, som har kontakt med eleven, mister forståelsen for betydningen af de specielle tiltag, der reelt er behov for. Nogle elever udvikler kontrastadfærd, hvor de i skolen nedtoner betydningen af høretabet, mens de i hjemmet fungerer som et barn med stort høretab. En sådan adfærd giver selvsagt meget modstridende oplevelser af elevens funktionsniveau. Det er derfor af stor betydning, at lærere, som skal undervise et barn med høretab, sikres relevant baggrundsviden, om hvad et høretab indebærer, samt at der – lige som for alle andre elever – etableres et tillidsfuldt samarbejde mellem skole og hjem.

Audiologisk behandling

Til at kompensere for et høretab findes der forskellige former for audiologisk behandling, primært i form af høreapparater og CI-implantater³¹.

³¹ Et Cochlear Implant-system består af et indvendigt implantat og en udvendig taleprocessor. Et Cochlear Implantat går uden om de ødelagte eller manglende hårceller og giver elektrisk stimulation direkte til hørenervens ender inde i sneglen. Dermed får døve og svært hørehæmmede mulighed for at opfatte lyd

“ *Det er smart at kunne tegnsprog. Man kan råbe til hinanden uden at forstyrre andre.* ”

Hverken høreapparater eller CI-implantater vil dog kunne give normal hørelse, men de kan delvist kompensere for den manglende eller nedsatte hørelse.

I en undervisningssituation kan der være behov for at anvende yderligere kommunikationstekniker udstyr for at optimere signal-støjforholdene. Dette udstyr består af lærer- og elevmikrofoner, ligesom der kan være ekstra teknisk udstyr, som kan forbedre lyttevilkårene for eleven, når der anvendes it og andre elektroniske medier i undervisningen.

Det er vigtigt, at elevens lærere er fortrolige med såvel den pædagogiske anvendelse som den rent tekniske brug af det udstyr, eleven er tildelt, ligesom der skal være klare aftaler om ansvaret for udstyret.

Et godt samarbejde og informationsniveau mellem skole, hjem og talehøre-pædagog er helt afgørende for at sikre den enkelte elev de bedste udviklingsbetingelser.

Hvilke tiltag er vigtige?

Der er nogle fysiske rammer, der skal være i orden, for at en elev med høretab kan udnytte hørelsen bedst muligt.

Akustik

Det er vigtigt, at elever med høretab får så gode lyttevilkår som muligt, hvilket betyder, at baggrundsstøjen skal reduceres mest muligt. Man kan forbedre det akustiske miljø i klasseværelset ved anvendelse af gulvtæpper, gardiner og andre materialer, som kan nedsætte efterklangstiden og eliminere en del af baggrundsstøjen, ligesom støj fra for eksempel luftcirkulationsanlæg bør minimeres. Selv i de mest disciplinerede klasser vil der dog være en summen af elevernes aktiviteter, så der vil altid være en vis portion baggrundsstøj.

Lysforhold

Lysforholdene skal være gode, da eleven med høretab i højere grad end andre elever er afhængige af at kunne aflæse mundbevægelser, mimik og kropssprog for at understøtte forståelsen af det sproglige budskab fra lærer og elever. Derfor er det også vigtigt at være opmærksom på bordopstillingen i klassen. Da det er vanskeligt at retningsbestemme lyden, skal de øvrige elevers ansigter være synlige, så eleven med høretab kan se, hvem der taler.

Også når der anvendes visuelle undervisningsmaterialer, som for eksempel billeder, skærmtekster og transparenter på overheadprojektoren, er det

« Jeg har fået en masse nye venner, som kun taler tegnsprog. »

vigtigt med gode lysforhold. Bruges der projektor, er det vigtigt at vælge en støjsvag model.

Tekniske hjælpemidler

Er eleven tildelt yderligere kommunikationsteknisk udstyr, er det vigtigt, at samtlige lærere i klassen kender og bruger udstyret pædagogisk relevant. Ligeledes er det vigtigt med klare og præcise aftaler de voksne imellem om opladning, eftersyn og reparation. Elevens tale-høre-pædagog vil være en central figur, som kan sikre, at der er sammenhæng i den tildelte teknik i såvel skole som hjem, og at det tildelte udstyr er i overensstemmelse med de til enhver tid gældende behov i såvel skole som fritid.

« Jeg hader familiefester med sang og musik, så kan jeg kun sidde og glo hele aftenen. »

Pædagogiske tiltag

For elever med høretab er der "svage led" i kommunikationsprocessen. Konteksten støtter eleven i at forstå, hvad der tales om. Det vil derfor ofte være nødvendigt, at læreren bruger individuel tid med eleven før undervisningen, så eleven kan være forberedt, når nyt stof og nye begreber introduceres.

Det er også vigtigt at understøtte undervisningen visuelt, for eksempel ved at notere støttepunkter på tavlen og udlevere tekster og opgaver, inden de bliver gennemgået.

På den måde gives eleven en ramme og sikres nogle ledetråde, som understøtter elevens læring, når nyt stof introduceres. Det er i øvrigt en hjælp, som vil understøtte langt de fleste elever. Af og til kan der også være behov for at efterbehandle de faglige områder og dermed sikre en bedre forståelse.

Sociale relationer

I de første skoleår har legen og samværet en karakter, som er visuel og overskuelig. Efterhånden som legen afløses af sprogligt styrede aktiviteter, kan det blive vanskeligere at deltage. Nogle elever med høretab trækker sig i forhold til samvær med andre, fordi de har svært ved at følge med i samtalerne kammeraterne imellem, andre kan tillægge sig en dominerende rolle og således selv sætte dagsordenen for samværet.

Den sociale kompetence udvikles for elever med eller uden høretab i samspil mellem eleven og omgivelserne. Hverken som små eller som store lærer vi det, som udvikler os som mennesker, alene ved at betragte. Vi er hver især afhængige af at være aktive deltagere i sociale relationer, og vi er afhængige af sproglig respons på vores handlinger og udsagn.





8. Om folkeviser og det, der er værre – 9. klasse

“ **Mikkel går i 9. klasse og har autisme spektrum-forstyrrelser (ASF). Når man har en funktionsnedsættelse inden for ASF-området er der meget, som kan gøre det svært, men ikke nødvendigvis umuligt, at deltage i folkeskolens afgangsprøve. Denne artikel belyser, hvordan et forløb kan se ud for en elev, som forbereder sig på at kunne gå op til en ganske almindelig afgangsprøve, hvor krav og indhold er nøjagtigt det samme som i normalundervisningen. Mikkel går på en skole med en centerafdeling med cirka 60 elever med ASF på 0. til 10. klassetrin – og en almindelig grundskole med 0. til 6. klassetrin.** ”

Centrets organisation

Centret er organiseret med en indskolings-, en mellemtrins- og en udskolingsafdeling. I indeværende skoleår er der ni elever i indskolingen, 26 på mellemtrinnet og 25 i udskolingen. Der er tre til fire elever i hver klasse, og tre klasser udgør tilsammen en gruppe, så der er mulighed for både at arbejde i den lille enhed og i den lidt større gruppe på op til 12 elever, alt efter undervisningens indhold og organisering. Eleverne skifter afdeling, når de har alderen og modenheden til det, mens lærerne hovedsagelig underviser de samme alderstrin hele tiden.

Centrets elever har alle en diagnose, der ligger inden for autisme spektrum-forstyrrelser (ASF).

De fleste har diagnosen Aspergers syndrom.

En del af centrets elever aflægger hele eller dele af folkeskolens afgangsprøve. Men for nogle elever er kravene for store, og derfor må der anvendes andre evalueringsformer.

Aspergers syndrom

De fleste mennesker med Aspergers syndrom har vanskeligheder med socialt samspil, kommunikation og forestillingsevne.

Dette viser sig blandt andet ved, at de har svært ved:

- at sætte sig ind i andres tanker og følelser,
- at etablere og bevare venskaber,
- at vide, hvornår og hvor længe man har øjenkontakt,
- at omstille sig til nye forhold, for eksempel ved flytning, skoleskift eller arbejdsskift.

Og de har:

- manglende situationsfornemmelse,
- manglende eller meget begrænset mimik, gestus og kropssprog,
- konkret opfattelsesevne,
- særinteresser, som optager næsten al deres tid,
- sansemæssige problemer med høre-, lugte-, syns-, smags- og/eller følesansen³².

Læring fagligt og personligt

Læringsmiljøet i centret fokuserer på, at eleverne skal udvikle sig optimalt både personligt, socialt og fagligt. Eleverne har alle vanskeligheder på det personlige og sociale område, og disse vanskeligheder påvirker deres muligheder for at udvikle sig fagligt, hvorfor undervisningen må tilrettelægges specielt og tilpasses den enkelte elev. Dette gælder også i forhold til elevernes muligheder for at blive personligt stærke nok til at kunne fungere i vanskelige situationer, som for eksempel at aflægge en afgangsprøve. Eleven skal have en vis øvelse i stresshåndtering og mange har brug for meget

øvelse for at kunne deltage i den mundtlige samtale. De mundtlige prøver stiller meget store krav til elever med kommunikative vanskeligheder.

At forberede sig til at aflægge en afgangsprøve er altså ikke alene et spørgsmål om at lære faget i henhold til Fælles Mål. For denne elevgruppe er stresshåndteringen og det at kunne indgå i en dialog mindst lige så svært at lære. Det er bestemt ikke noget, der bare kommer af sig selv ved at prøve det mange gange, det kræver et målrettet arbejde af både elev og lærer. Processen kan være meget udviklende personligt, fordi eleven gennem arbejdet lærer sig selv rigtig godt at kende og bliver bevidst om nogle strategier, som kan bruges for at afhjælpe de specifikke vanskeligheder. Strategier som kan bruges i mange andre stressede og kommunikative sammenhænge i livet og ikke kun ved afgangsprøven.

Det at kunne gå til den samme prøve som andre jævnaldrende elever i landet er en meget væsentlig motivationsfaktor, da det giver eleverne i centret visheden om, at de på trods af deres vanskeligheder med kommunikation, socialt samspil og forestillingsevne har nået samme faglige niveau som andre. Afgangsbeviset er et kontant bevis på dette.

Mikkels historie

Mikkel har gået i centret siden 6. klasse. Han skiftede fra mellemtrinnet til udskolingsafdelin-

³² Definitionen er hentet fra Videnscenter for Autismes websted: www.autisme.dk

gen, da han skulle i 8. klasse. Han kom i klasse med tre andre unge på 8. og 9. klassetrin. Han havde udviklet et mønster, hvor han altid var i opposition, ikke blot til lærerne, men til alle autoriteter. Han skældte ud over samfundet generelt og lærerne i særdeleshed. Lærerne ville prøve målrettet at bryde dette mønster, i forbindelse med at Mikkel skiftede fra mellemtrin til udskoling.

Mikkel var glad for at komme i overbygningen, og han havde et oprigtigt ønske om at komme til at fungere godt i den nye gruppe, selvom han var skeptisk. Der var en samarbejdsvilje at bygge på. Med udgangspunkt i dette fik han en masse anerkendelse for sine spæde forsøg på at arbejde med og ikke imod. En gang om ugen havde han en samtale med klasselæreren, hvor han fik tilbagemeldinger på og masser af anerkendelse for den udviste adfærd i den forløbne uge. Han fik kun tilbagemeldinger på de episoder, hvor den udviste adfærd kunne anerkendes. Han havde brug for at få præcist at vide, hvad han havde gjort godt, og at lærerne havde set det. Inden samtalen var han i den første lange periode helt sikker på, at nu ville der komme en masse kritik. Men den fik han ikke. Han fik kun anerkendelse for sin konstruktive opførsel, og der blev faktisk mere og mere at få øje på.

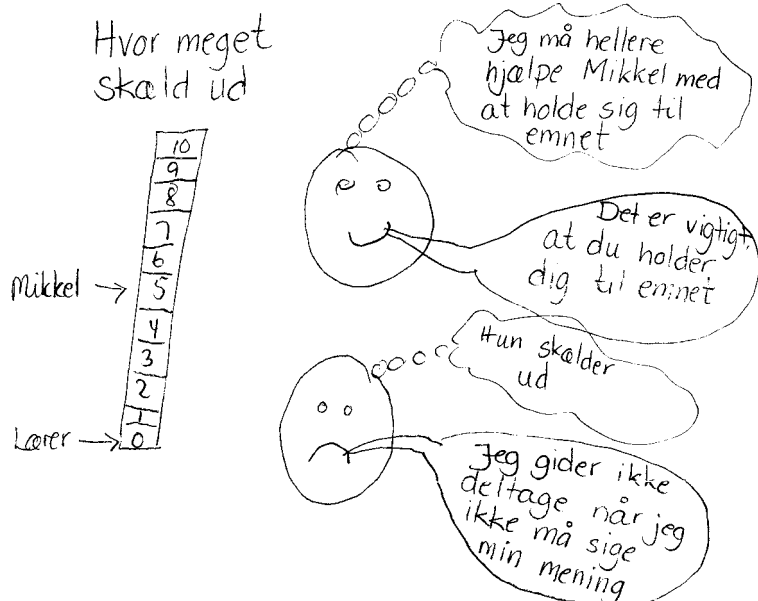
Når Mikkel havde hørt om alt det positive og konstruktive, læreren havde registreret i ugens løb, sagde han “MEN...?”.

Han ventede kritik, og hver uge fik han at vide, at der ikke var mere at tale om. Læreren understregede, at det var tydeligt, at han gjorde sig umage, og at han gjorde det godt. På den måde fik han efterhånden en oplevelse af at være anerkendt, også selv om han nogle gange begik fejl. Efterhånden blev han så tryk, at samtalen kunne udvides til også at rumme, hvordan han oplevede tingene, uden at han gik fuldstændig i selvforsvar. Ved hjælp af søjlediagrammer og tegninger kunne Mikkel se, hvor stor forskel der var på hans og lærerens måde at opleve og fortolke de samme episoder.

Figur 4 er et eksempel på, hvordan det over for Mikkel kunne illustreres, at læreren og Mikkel ikke havde opfattet situationen på samme måde. Mikkel havde oplevet det, som om han fik skæld ud. Han havde svært ved at skille intension og handling, og det hjalp at se det som billeder. Papir og blyant var et godt redskab i disse samtaler, og det var altid ved hånden. Skalaen fra 1 til 10 blev brugt i mange sammenhænge.

Udskolingsforløbet strakte sig over tre år og indeholdt ud over samtaler selvfølgelig de almindelige skolefag. Oplevelsesture ud af huset og en rigtig vellykket lejrskole på ski var derudover nogle af de vigtige elementer i arbejdet med at styrke udviklingen af Mikkels tillid til sig selv og andre. Via de mange oplevelser var han sammen med lærerne i andre situationer end lige undervisning,

Figur 4.
Søjlediagram, som viser forskellen på Mikkel og lærerens oplevelse af samme episode.



hvilket var med til at udvikle nye måder at tale og være sammen på. På lejrskolen gav det Mikkel en fantastisk følelse af selvtillid, at han fik styr på skiene og fart på ned ad pisterne. Han fik en oplevelse af, at han havde lært utrolig meget på et par dage.

Mikkel og danskfaget

Mikkel var gennemgående skeptisk over for alt nyt. Således også i undervisningen, hvor han udtrykte skepsis over for nye emner og metoder, og han var som regel uvillig til at gå i gang med

noget nyt. Han havde tidligere læst og skrevet meget, men kun inden for sine interesseområder. Han interesserede sig for forskellige historiske perioder, især romerrigets storhed og fald. Han ville gerne arbejde med grammatik og læse egne frilæsningsbøger, som altid var enten fantasybøger eller faglitteratur om historiske emner. Han ville også gerne skrive tekster på computeren, men stadig kun inden for interesseområderne. Fik han lov til det, kunne han til gengæld skrive lange tekster fyldt med faktuelle oplysninger og mange detaljer. Han skrev også, når han var vred. Han havde en stor indignation og brugte meget energi på at analysere samfundsudviklingen. Men hans manglende evne og vilje til at lytte og nuancere gjorde ham til en vanskelig diskussionspartner, og hans synspunkter var ofte ekstreme.

Da Mikkel og de andre elever på holdet for alvor skulle i gang med litteraturarbejdet, var der igen meget modstand. De forstod simpelthen ikke meningen med at læse og analysere tekster fra forskellige perioder og genrer. Heldigvis var en af de andre elever i klassen, Thomas, meget motiveret for at tage en afgangsprøve, så han kunne få en uddannelse og et ordentligt, vellønnet job. Så læreren fik med slutmål og prøvebekendtgørelser i hånden eleverne overbevist om, at der ikke var nogen vej uden om litteraturarbejdet, hvis de ville have en afgangsprøve. Thomas gik modstræbende i gang. Mikkel udviste stadig megen modstand mod det fælles arbejde.

I klassen var der et fælles bord. Eleverne havde desuden hver deres egen arbejdsplads, som var placeret langs væggen. Som regel sad eleverne ved deres egne arbejdsborde, når de arbejdede individuelt, og ved fællesbordet, når de skulle samtale, diskutere og spille kort.

Undervisningen i litteraturarbejde blev hver gang indledt med, at læreren læste højt ved fællesbordet. Uanset elevernes danskfaglige niveau, kunne de alle høre teksterne og komme med et par kommentarer. Herefter gik to af klassens fire elever i grupperummet for at arbejde med et læse-stavetræningsmateriale, som var på et niveau svarende til cirka 5. klasse. For at komme i gang med analysearbejdet med de to sidste elever analyserede læreren teksterne på tavlen. Ikke den store analyse, men lidt ad gangen og i et sprog, de kunne forstå. Det vil sige, at det i begyndelsen var læreren, som i det små analyserede lidt på teksten, og eleverne, som kommenterede. Eleverne oplevede det at skulle tale om en tekst som pinligt, og sproget var svært at tilegne sig. De havde brug for at få vist, hvordan man gør, og brug for, at det var læreren, man kunne grine af i stedet for selv at skulle blotte sig ved at komme med forslag til fortolkninger. Det var meget usikker grund for dem at vove sig ud på. Sprogfag og matematik var meget nemmere, fordi man her kunne vurdere, om noget var rigtigt eller forkert. Desuden var det nødvendigt at tale om følelser for at analysere og fortolke en tekst. Sprogligt var der en barriere,

der skulle overskrides, og det blev den, ved at det i første omgang var læreren, der satte ord på. Humoren var et godt redskab til at lægge distance og til at fjerne højtideligheden ved at sidde og tage sådan noget som metaforer alvorligt.

Mikkel havde i begyndelsen så stor modstand, at han blev siddende ved sit eget bord, men efterhånden begyndte han at lytte og kom så nærmere og nærmere, for han kunne alligevel ikke lade være med at blande sig. Både Thomas og Mikkel havde store problemer med skønlitteraturen. De havde begge vanskeligheder med at leve sig ind i andre menneskers tanker og følelser, og derfor var det naturligvis også svært at forstå personerne i teksterne. De var meget kritiske, men også meget vittige. Begge drenge er godt begavede, og det blev faktisk til nogle utroligt morsomme timer, hvor alle grinede meget, selv om der blev arbejdet med noget af det, de havde allermost svært ved: at leve sig ind i andres tanker og følelse.

Læreren analyserede teksterne for dem, og de syntes, det var helt skørt og umuligt at forstå. De forstod ikke, hvorfor personerne i teksten handlede, som de gjorde. De mente, at forfatteren måtte være lettere skør, sindssyg eller påvirket for at have fundet på det, og de syntes, at læreren var langt ude, når hun kunne få så meget ud af en tekst og være så begejstret for det!

Særlig morsomt var det at arbejde med folkeviser-

ne og sammenligne med nutidens raptekster og rytmer. I begyndelsen var tankegangen i de gamle tekster helt volapyk for dem, men efterhånden blev de så fortrolige med sproget og tankegangen, at Thomas en dag ønskede sig “en jomfrove at love” som sin fødselsdagsgave, ligesom German Gladensvend får det i folkevisen.

I løbet af det 8. skoleår begyndte Mikkel at kunne arbejde selvstændigt med analysearbejdet, og i begyndelsen af 9. klasse meddelte han, at han ville arbejde hen mod at aflægge folkeskolens afgangsprøve. Pensum blev systematisk bygget op efter genrer, og nogle gode gammeldags analysemodeller blev brugt som udgangspunkt³³. Mikkel fik lært at bruge analysemodeller, når han selv skulle analysere tekster. Mange nyere arbejdsbøger er bygget op om temaer, og det kan være sværere for elever med ASF at orientere sig i.

Mikkel oplevede, at selv om han ikke altid kunne forstå de områder i teksterne, som krævede høj grad af indlevelse, så kunne han blive ret dygtig til det mere tekniske analysearbejde. Genrebestemmelse og periodisk placering krævede tekniske og logiske kompetencer, og det var ikke noget problem for Mikkel at lære det.

På den måde oplevede han det som en trykthed at vide, at han altid ville kunne tage udgangspunkt

i genretræk og modeller, uanset hvilken tekst han trak. Analysemodellerne gjorde han til sine egne ved at omsætte dem til sit eget sprog. Mikkel var nødt til at forenkles sine modeller meget, fordi han ikke kunne gå videre, hvis der var en detalje, han ikke kunne finde svaret på.

Forberedelse til prøve

Mundtlig dansk

Danskundervisningen blev struktureret på samme måde som afgangsprøven: selvstændigt arbejde i 40 minutter og derefter 20 minutters samtale med efterfølgende bedømmelse af samtalen.

Kun ved at prøve denne struktur igen og igen, blev det muligt at finde ud af, hvad der gjorde det svært for Mikkel. I forberedelsestiden var han nødt til at lære at dele tiden op. Han lavede en lille huskeseddel til sig selv, som han havde med som en del af sine notater. Selve samtalerne om teksterne måtte analyseres mange gange. Mikkel havde som allerede nævnt en tendens til at ville diskutere, hver gang han fik en følelse af, at læreren (eller andre) ikke var helt enig med ham. Det kunne ødelægge prøven for ham, for han fik ikke demonstreret, hvad han egentlig kunne. Mikkel overværede mange samtaler med Thomas, som også skulle til prøve. Efterhånden begyndte Mikkel at forstå, at når læreren bad om uddybning eller nuancering af forhold i teksten, så var det ikke et udtryk for, at alt andet havde været forkert. Træning af samtaleteknik var en vigtig del i

³³ *Lærereens håndbog i tekstarbejde*, Claus Pico Stæhr, Grafisk Forlag, 1983

Mikkels udvikling det forår. Han blev bedre til at samtale, også i andre situationer.

Skriftlig dansk

Mikkel havde en tendens til enten at overvurdere eller undervurdere sig selv, så der lå et stort arbejde i at afklare og justere forventninger. Han havde meget brug for helt præcise og ærlige tilbagemeldinger på arbejde, og han havde brug for at få knyttet en karakter til præstationen.

Det gjorde ham ofte rasende at få vurderinger, som ikke levede op til hans forventninger. Han afleverede for eksempel en opgave på ti sider ved en terminsprøve i skriftlig dansk. Opgaven omhandlede romerrigets fald, og han var rasende over at opdage, at opgaven ikke kun blev bedømt på graden af faktuelle detaljer, som der var rigtig mange af, men ud fra danskfaglige kriterier. Han blev vred på læreren, som han ikke mente var i stand til at bedømme en opgave, hun havde mindre faktuel viden om. Efter at have fået en forklaring på de danskfaglige vurderingskriterier blev vreden flyttet mod Undervisningsministeriet og samfundet generelt, som han mente vægtede faktuel viden for lidt.

Han lærte efterhånden at finde ud af, hvilke opgavetyper han skulle vælge fra, for ikke at havne i sin trang til kun at skrive inden for sine interesseområder og derfor ende i faldgruber, hvor han kunne blive alt for detaljeret eller unuanceret. På

grund af sin store historiske viden havde Mikkel altid haft en drøm om at blive historielærer. I arbejdet frem mod udslusningen lærte han sig selv så godt at kende, at han gav sig til at overveje alternativer. Et af hans alternativer var at blive forfatter. En dag kom han i skole med en lang, velformuleret indledning til en fantasyroman. Han gjorde den aldrig færdig, men det var her, dansklæreren for alvor opdagede, hvor fantastisk flot Mikkel kunne skrive, når han skrev fiktion.

Han havde en utrolig sans for detaljer, også sproglige. Hans kommunikative vanskeligheder udsprang af hans problemer med at aflæse andres kropssprog, mimik og intentioner. Men på det verbalsproglige område var han meget dygtig. Så her var noget at bygge på. Indtil nu havde han jo afvist alle andre teksttyper end de faktuelle og holdningsbaserede, hvor han blev for detaljeret eller for unuanceret og ekstrem i sine synspunkter. Han begyndte nu at holde sig til skriftlige opgaver, hvor han skulle skrive fiktion. Han havde stor lydhørhed over for sproglige nuancer og detaljer, og han var især dygtig til de opgaver, hvor han skulle fortsætte med at skrive i samme sprog og stil som forfatteren.

Succeskriterier og evaluering

For Mikkel var det også væsentligt at få defineret succeskriterier og prøve at udvikle et afklaret forhold til disse.

Det var vigtigt, at målet lå i processen og i den personlige udvikling, for at arbejdet ikke skulle føles overflødig, hvis det hen ad vejen skulle vise sig, at kravene i den almene afgangsprøve var for store, og der derfor måtte vælges en anderledes evaluering. Derfor var delmål og devalueringer både vigtige og nødvendige.

For at kunne vise ham den store fremgang i de skriftlige arbejder blev alle hans opgaver samlet i en mappe. Når Mikkel indimellem mistede modet, kunne læreren tydeligt vise ham udviklingen. For at kunne få øje på den i den mundtlige samtale var det i begyndelsen nødvendigt at fokusere på tid. Det var det mest konkrete at måle på. Så det handlede om, hvor længe Mikkel, Thomas og læreren kunne fastholde en samtale ud fra en tekst. Senere blev samtalerne evalueret ud fra de kriterier, som ville blive brugt ved afgangsprøven. Dette gav efterhånden Mikkel sikkerhed for, at han ville kunne bestå afgangsprøven, uanset hvilken genre han trak teksten inden for.

Strategier

For at kunne håndtere sin frustration og vrede og arbejde videre, selv om han indimellem kørte fast i opgaverne, var det nødvendigt for Mikkel at lære nogle strategier inden de skriftlige prøver. Mikkels hidtidige reaktion ved vanskeligheder havde været at blive vred og opgive: der var fejl i opgaven, den var håbløst formuleret, lommeregneren manglede en funktion osv. Tidligere opgav

han det hele, smækkede med døren eller bad om en light, så han kunne brænde det hele af.

Desuden lå der en væsentlig træning i at kunne disponere tiden og ikke hænge fast i detaljer. Når man har Aspergers syndrom har man ofte en hukommelse, der fokuserer meget på detaljer, og kombineret med vanskeligheder med at sortere i væsentligt og uvæsentligt kan det være rigtig svært at referere en tekst, uden at referatet bliver meget lang og detaljeret.

Træning og små huskesedler med strategier hjalp Mikkel til at overvinde disse vanskeligheder. Mindmapping var en af de metoder, der hjalp Mikkel til at få overblik over en tekst. På huskesedlerne stod mest noget om arbejdsstrategier, for eksempel om at gå videre og lave noget af det, man kan, i stedet for at blive fastlåst i det, man ikke kan.

Prøve på særlige vilkår

Ved prøven³⁴ i retskrivning valgte skolen at give tilladelse til, at Mikkel fik individuel diktering, da hans muligheder for at koncentrere sig blev væsentligt forringede, når han følte sig under tidspress for at kunne følge med de andre. Desuden var Mikkels hørelse meget fintfølede: Han kunne simpelthen høre og blive forstyrret af de andre elevers blyanter på papiret. I virkeligheden var

³⁴ Denne prøve blev gennemført i sommeren 2006, altså før de obligatoriske prøver og dermed nye regler for gennemførelse af folkeskolens afgangsprøver var trådt i kraft

han ikke meget langsommere til selve det faglige arbejde, men hans behov for at skrive pænt og omhyggeligt betød, at han var meget flittig med viskelæderet. Han kunne fortsat blive så irriteret, hvis et ord drillede ham, at han gik helt i stå. Oplevelsen af at kunne høre, hvor nemt det gik for de andre, øgede hans frustrationer meget. Hans specifikke vanskeligheder skulle ikke forhindre ham i at demonstrere, at han faktisk kunne stave på et middelniveau i forhold til kravene i afgangsprøven.

Ud over den individuelle diktering var der ikke brug for andre dispensationer. Mikkel kunne gennemføre prøverne uden brug af andre hjælpemidler.

Translokation

Mikkel klarede afgangsprøverne med et fint resultat i engelsk, dansk og matematik: Han fik 11 i engelsk, 9 i skriftlig dansk og 8 i mundtlig. Matematik gav to 7-taller. Sammen med det faglige havde han lært en masse om sig selv, og han var blevet meget bedre til at håndtere vanskelige og krævende situationer. Han var utrolig godt tilfreds med sig selv og sine resultater.

Som han sagde i sin tale til translokationen, så havde det været besværet værd at skulle trækkes gennem folkeviser og det, der var værre. Glæden og stoltheden over afgangsbeviset var arbejdet værd.

9. Malte og Stefan tager udfordringen op – 9. klasse

“ Denne artikel handler om Stefan, Malte og Morten fra 9. klasse. Alle tre har svære og massive problemer i dansk og er beskrevet som elever med dysleksi. De har alle siden 4. klasse modtaget undervisning i en specialklasse oprettet efter folkeskolelovens § 20 stk. 2, – den vidtgående specialundervisning. To af de tre elever gik op til folkeskolens afgangsprøve i dansk i maj/juni 2006. ”

Historik

Af et oprindeligt hold på syv elever i 7. klasse, valgte to elever efterskoletilbud fra 8. klasse, og to valgte efterskoleophold fra 9. klasse. Holdet har fra og med 7. skoleår haft tre forskellige dansk-lærere – en ny hvert år!

Af disse tre elever var to elever fra skoleårets start indstillet på at prøve kræfter med folkeskolens afgangsprøve i dansk. Der har i specialklasserækens historie ikke været tradition for at bygge undervisningen op til afgangsprøve, dog gik fire elever i året forinden også op i dansk.

Alle tre elever har arbejdet med samme pensum, og de blev stillet over for de samme krav til arbej-

det med hensyn til forberedelse og afleveringer, i håb om at også den tredje elev ville prøve sig selv af ved at gå til folkeskolens afgangsprøve. De fik karakterer og udtalelse til hvert skriftlige produkt, de afleverede, og de fik ligeledes de obligatoriske terminskarakterer i november, marts og primo maj.

Af papirerne fra sidste retestning i november 2005 i 8. klasse fremgik, at de alle tre kunne løse *SL40*³⁵ til B-kategorien og i *TLL*³⁶ scorede de følgende:

³⁵ *SL40* er en sætningslæseprøve udgivet af Dansk Psykologisk Forlag, jævnfør note 21, side 47

³⁶ *TLL* er en tekstlæseprøve beregnet til brug på 6. klassetrin udgivet af Dansk Psykologisk Forlag, jævnfør note 23, side 48

Figur 5.

Elevernes læseprøveresultater, efteråret i 8. klasse

TLI	Malte	Stefan	Morten
Ordlæsning I	98 procent rigtighed 45 ord/4 minutter 80 ord/7 minutter	100 procent rigtighed 38 ord/4 minutter 80 ord/8 minutter	98 procent rigtighed 44 ord/4 minutter 80 ord/7 minutter
Nødhjælp	Vurdering: M	Vurdering: L	Vurdering: L
Gedden	70 procent rigtighed 7,6 ord/10 sekunder Vurdering: M	79 procent rigtighed 5,0 ord/10 sekunder Vurdering: M Opgiver efter 14 spørgsmål på grund af hovedpine	35 procent rigtighed 5,0 ord/10 sekunder Vurdering: L
Nybyggerne	Ikke prøvet	Ikke prøvet	Ikke prøvet

Generel refleksion

På skolens sikres som udgangspunkt ved fag- og timefordeling, at samme lærer underviser i faget i hele udskolingsforløbet (7. til 9. klasse). Selv om lærerne er organiserede i team, så vil der være forskellige temperamenter som undervisere og forskellige tilgange til det faglige indhold. Der går altid en del tid, når elever og lærer skal lære hinanden at kende, for eksempel i forhold til krav og indsats. Den tid, der går med at finde hinanden, bliver taget fra koncentrationen om det faglige indhold, fordi der skal forklares og “overtales” på en ny måde. Men skæbnen ville altså, at denne

elevgruppe fra starten af 9. klasse skulle lære dansklærer nummer tre at kende.

Dette prægede naturligvis tilrettelæggelsen af årets arbejde. Der blev valgt få genrer og teksttyper, som tilsammen kunne være dækkende for indholdet i 9. klasse. Det var nødvendigt at sætte lid til, at de oplysninger og planer fra de to foregående års undervisning i dansk var gennemført nogenlunde som planlagt. Eventyrgenren var gennemgået i 8. klasse og kunne derfor udelades i 9., hvor der så til gengæld blev gjort mere ud af roman og novelle, da disse genrer tilsyneladende ikke var

blevet gennemgået tidligere. Digte kom heller ikke til at fylde meget i 9. klasse, mens billede/reklame og artikler blev prioriteret.

De tekster, der blev udvalgt til arbejdet med analyse og indholdsforståelse, tog udgangspunkt i det overordnede tema “de unges verden” i et forsøg på at stimulere motivationen hos de tre elever.

Undervisningstiden i klassen var brudt op af projektuge, praktikforløb og ud-af-huset-arrangementer. Disse arrangementer skulle der tages højde for i årets planlægning, ellers kunne det i sidste ende føre til frustrationer i forbindelse med en oplevelse af tidsnød, da tekststopgivelserne skulle være mellem 60 og 80 normalsider³⁷.

Ved tilrettelæggelse af undervisningen for denne elevgruppe skal der findes en balance mellem de krav, som stilles, og den tid, der skal til for at indfri dem. Dette skisma er mere udtalt her end blandt elever i distriktsskolen, og eleverne yder modstand, når den balance ikke er til stede. Ved valg af tekster til selvstændig læsning søgtes altid tekster på et skønnet lixtal³⁸ på mellem 25 og 30 – hvilket er på niveau med teksterne i *TL1*.

De tre elever læste langsomt, hvilket resultaterne fra TL-prøverne også viser. Når den selvstændige læsning foregik hjemme, måtte den mest lang-

somme elev således leve med at bruge mere af sin fritid end den hurtigste. Når læsning foregik i timerne, skulle der altid være opgaver til den hurtigste, indtil en fælles snak og diskussion kunne finde sted.

Årets vægtning af de centrale faglige discipliner i dansk

Folkeskolens afgangsprøve i dansk har hidtil bestået af tre deldiscipliner med selvstændig bedømmelse og karakter: retstavning, skriftlig fremstilling og mundtlig dansk.

Elever med massive vanskeligheder i læsning, skrivning og stavning har helt klart sværest ved retstavningen. Staveaktiviteter blev derfor bevidst nedtonet i årsplanen for dansk. Dette ud fra en pædagogisk holdning om at fremme udviklingen hos eleven med udgangspunkt i de discipliner, hvor det var nemmest at give eleven oplevelse af fremgang og succes.

Egentlige diktater i traditionel forstand fyldte derfor meget lidt i undervisningen i 9. klasse. I stedet blev kravene til den skriftlige produktion øget: Eleverne skulle dels søge at konstruere sætninger uden ordudeladelser, dels skulle de til at tænke deres handlingsforløb i en bestemt tidshorison, for eksempel “nu og her-oplevelser” eller “datid”, og dels skulle de lære at anvende en bevidst fortællersynsvinkel. De måtte så stave, så godt de formåede, og bruge deres hjælpeværk-

³⁷ En normalside er her defineret som 1500 bogstaver. Fra skoleåret 2006/07 skal der opgives mellem 80 og 100 normalsider

³⁸ Lixtal er et tal for læsbarheden – hvor svær teksten skønnes at være for læseren, se Nudansk ordbog.

tøjer, for eksempel *CD-ORD 4*³⁹. Dette program ligger som fast tilbehør på alle computere i afdelingen.

Det var i starten tydeligt, at eleverne ikke gjorde brug af staveprogrammet. De skriftlige besvarelser bar præg af, at det skulle overstås. Eleverne var slet ikke fortrolige, endsige vant til at bruge hjælpeværktøjerne. Måske var der ikke lavet tilstrækkelige øvelser i at anvende denne hjælp via computeren. Om det var udtryk for manglende undervisning, manglende træning eller dårlig hukommelse er svært at svar på. Eleverne kunne i hvert fald ikke anvende programmerne. Der måtte en repetition til.

For at gøre kravene konkrete og tydelige blev der i starten stillet kvantitative krav til elevens skriftlige arbejde. Det kunne for eksempel være, at det skrevne skulle fylde mindst 100 ord. Eleven tvinges til at tænke ordforråd og tvinges til at blive i arbejdet med at formulere sig. Samtidig kan eleven efterkontrollere sig selv i funktionen ordoptælling. Efterhånden kan kravet til længden øges, og samtidig kan der arbejdes med skriftsproglige korrektioner.

Perspektivet er jo, at eleven til folkeskolens afgangsprøve skal sidde i cirka fire timer (fremover kun tre timer) og udarbejde et skriftligt produkt

³⁹ *CD-ORD 4* er et program med ordforslag, skærm-læsning og oplæsning af tekst. Udgivet af Mikroværkstedet, 2005

af en vis forventet længde af i hvert fald på mellem 400 og 600 ord, svarende til cirka to A4-sider på print.

Tekstvalg

Mange af teksterne blev udvalgt fra tekstantologier⁴⁰.

Som hovedværker blev *Pelle Erobreren* og *Baggårdsbørn har også drømme* opgivet. Men der blev kun gået i dybden med udvalgte kapitler. Disse blev udvalgt, fordi de vurderedes at have relevans for eleverne og derfor kunne motivere dem i arbejdet ud fra egne oplevelser og tanker.

Ved valg af *Pelle Erobreren* er der desuden den fordel, at bogen er filmatiseret, og at filmen nogenlunde følger bogen (Barndom). Slutscenen i filmen kan næsten læses direkte i sidste kapitel. Samtidig hermed er *Pelle Erobreren* udgivet som letlæsningsudgave⁴¹.

Eleverne får således muligheden for at tilegne sig viden om skriftsprogets udvikling og kan iagttage, at selv den fysiske form af ord (tydeligst ved at *å* skrives som *aa*) kan give signaler om teksternes historiske tilblivelse. Ud fra teksten kunne

⁴⁰ De fleste tekster blev hentet fra:

Virkeligt et enormt fantastisk spring. En novelleantologi fra Dansk lærerforening, 1981

Hjertevirus. Den gode historie på tværs, 2002

Danske raptækster, Systeme, 2004

Seje tøser, stakkels piger, Kroghs Forlag, 2003

⁴¹ Special-pædagogisk forlag

eleverne være med til at tale om, hvad ordvalget egentlig betyder for vores opfattelse, forståelse og dannelse af indre billeder, for eksempel når stemninger og følelser skal forstås. Trods det, at den ældre (originale) tekst umiddelbart forekommer sværere at læse end letlæsningsudgaven, var de tre elever helt enige om, at afsnittet i den originale udgave af Pelle Erobreren var mere nuanceret og “lød bedre” end samme kapitel i letlæsningsudgaven.

At flytte hjemmefra og sige farvel til sine forældre er jo for langt de fleste en naturlig del af tilværelsen, og her giver filmen og læsningen af kapitlerne i begge bøger eleven inspiration til at skrive sin egen farvelscene i en fiktiv forestilling.

I *Baggårdsbørn har også drømme*, som er en erindringsroman, beskriver forfatteren i et kapitel sin konfirmationsfest i slutningen af 1940'erne. Et kapitel med mange små scener, som eleverne kunne have meninger om og udtrykke holdninger til. Men også scener, som de kunne forholde sig til ud fra et nutidigt perspektiv ved at beskrive deres egen konfirmation eller nonfirmation.

Årets evalueringer og karakterer ved afgangsprøven

Evalueringer er ikke kun karakterer, men i 8. og 9. klasse spiller de en rolle. Elever i specialundervisningen har heldigvis også berøring med andre i samme alder, som undervises uden for special-

undervisningens regi. De snakker selvfølgelig også karakterer, men mange steder har det ikke været almindeligt at give karakterer til elever i specialklasser. Nogle gange ud fra det synspunkt, at det var synd at give så lave karakterer, underforstået at det jo var synd nok i forvejen, når eleverne har deres handicap at slås med. De har oplevet nederlag nok. Andre gange ud fra det synspunkt, at de jo alligevel ikke skulle til folkeskolens afgangsprøve og derfor heller ikke skulle bruge karakterer til noget. Elever i læseklasser fortsætter som regel på enten efterskoler eller tekniske skoler. Det er ikke nødvendigt med en afgangsprøve for at blive optaget der.

Der er således forskellige perspektiver, man kan anlægge. Eleverne i denne klasse fik imidlertid karakterer ud fra det synspunkt, at det er en del af det “normale” for aldersgruppen. Elever i specialundervisningen skal ikke gøres ekstra specielle ved at undlade at give karakterer, og karakteren skal selvfølgelig begrundes. De fleste gange er begrundelsen givet mundtligt, dog har de fået skriftlig feedback på deres skriftlige opgaver. Dette dels i håb om, at de kunne bruge den skriftlige feedback til støtte for forbedring af deres næste skriftlige produkter, dels for hele tiden at tvinge dem til at se på skrevne ord: Det handler grundlæggende om at holde læsegryden i kog.

Figur 6.

Elevernes karakterer i dansk fra 9. skoleår

	Løbende afleverede opgaver	Termin Retstavning November – marts – maj	Termin Skriftlig fremstilling November – marts – maj	Termin Mundtlig dansk November – marts – maj	Folkeskolens afgangsprøve Retstavning	Folkeskolens afgangsprøve Skriftlig fremstilling	Folkeskolens afgangsprøve Mundtlig dansk
Stefan	7; 7; 7; 6; 8; 6	5; 5; 5	7; 7; 7	7; 8; 7	5	6	8
Malte	9; 8; 7; 8; 6; 9; 6; 9; 7; 8	5; 5; 5	8; 8; 8	8; 9; 8	5	7	9
Morten	6; 7; 7; 9	5; 5; 5	6; 7; 7	7; 7; 7	Ikke deltaget	Ikke deltaget	Ikke deltaget

Malte har været mest flittig til at aflevere efter aftalerne. Morten har været en del fraværende og en del i ekstra praktikker, alligevel har han udviklet sig indholdsmæssigt, og han har også fået mere hold på sine fremstillinger.

Denne karaktergivning afviger specielt meget set i forhold til en 9. klasse i distriktsskolen. Retstavning er en kontant og “objektiv” bedømmelse. Enten kan man, eller også kan man ikke. Skriftlig fremstilling og mundtlig fremstilling er straks sværere at håndtere. Hvornår er præstationen ac-

ceptabel? Hvordan vurderes en stil til at placere sig i middelloområdet? Hvor meget vægtes tekniske og grammatiske træk, og hvor meget vægtes fantasi, følelser og holdninger?

Meningsforstyrrende stavfejl, fejl i det grammatiske og i den tekniske fremstilling vil naturligt fremstå som objektive og lettere evaluerbare (og iøjnefaldende) områder og måske “skygge for” det holdningsmæssige, det sanselige og budskabet i teksten.

Et eksempel:

“Hun var sjov og grinte meget. Hun have en god hummer.”

I dette lille eksempel fra Stefans stil til folkeskolens afgangsprøve fra maj 2006 fremstår jo klart to stavfejl, den ene endda alvorlig meningsforstyrrende (hummer). Her kunne hjælpeprogrammet ikke hjælpe, idet både *hummer* og *humor* er korrekte danske ord, og grammatisk set kunne begge ord godt stå på den plads i sætningen. Stefan har jo netop det problem, at han ikke kan skelne og opfatte ordet så præcist i afkodningsøjeblikket, at han er i stand til at vælge det korrekte.

Måske fordi hans indre bibliotek ikke har lagret ordne *humor* og *hummer* i kasser som faste betydningsord med hvert sit semantiske indhold, måske fordi hans koncentration i den specifikke analyse af hvert bogstav spiller ham et pus. Eleven tror måske, at han har skrevet humor og ved slet ikke, at han har skrevet hummer. Det er heller ikke sikkert, at han ved oplæsning af teksten med syntetisk tale havde kunnet høre forskellen. Det er langt fra altid, hjælpemidlerne yder den nødvendige hjælp.

Men vil enhver læser ikke forstå sætningens indhold alligevel? Har eleven ikke udtrykt et budskab, som kontekstmæssigt hos modtageren i den indre læsning hænger fint sammen? Stavfejlen bliver ikke meningsforstyrrende for normallæse-

ren, som svarer til cirka 80 til 90 procent af alle læsere. For at skabe en meningsfuld sammenhæng i læsningen vil normallæseren i brøkdelen af sekunder vælge det rette indhold og ændre *hummer* til *humor*, uanset hvilken stavemåde der er anvendt.

Folkeskolens afgangsprøve

Retstavning

Undervisningen i retstavning blev koncentreret om træning af ordbogsopslag cirka tre uger før folkeskolens afgangsprøve i retstavning. Eleverne lærte via øvelserne, at de skulle koncentrere sig om de ord, de kunne læse fra egen håndskrift. Disse elever fik ikke trænet med den digitale version, hvilket helt klart – i hvert fald i bagklogskabens lys – var en forkert prioritering. Måske kunne anvendelsen af den digitale version have øget antal korrekte ord en lille smule. Eleverne fik også det råd, at hvis det tog over et minut at slå et ord op, så skulle de hellere droppe det, så de kunne komme videre til næste ord.

Ved selve prøven scorede eleverne flest point i indsætningsdiktaten, cirka 20 point. I de øvrige delopgaver lå pointdelen på mellem fire og syv rigtige. Delopgaven *Ret en tekst* var absolut sværest og bidrog kun med to point.

Malte scorede 38 point og Stefan 39 point. Begge til karakteren 5. Havde de scoret 43 point ud af de 90 mulige point, var det netop acceptabelt, og

de ville have fået karakteren 6. Begge elever havde fået tilladelse til at anvende ekstra tid ved aflægelse af prøven, og de brugte begge tiden fuldt ud, i alt halvanden time.

Skriftlig fremstilling

Til den skriftlige fremstilling havde eleverne fem timer, idet de også her havde fået tilladelse til at anvende ekstra tid. Oplæggene til folkeskolens afgangsprøve var indlæst digitalt og lå på cd. Selv om vores maskiner var afprøvet af vores it-vejledere, og lokalet spærret før dagen for afgangsprøven, viste det sig alligevel, at den ene computers lydfil var ude af drift, da prøven skulle gennemføres. Næste gang vil der være cd-afspillere og hovedtelefoner til rådighed – bare for en sikkerheds skyld.

Stefan kom i sidste øjeblik til afgangsprøven og var fuldstændig forvirret. Han gik efter to en halv time og havde fået skrevet en A4-printsideside. Malte blev i alle fem timer og fik skrevet fire en halv A4-printsideside. Som det ses af figur 6 gav det karaktererne 6 og 7. Læreren havde givet karaktererne 6 og 9, mens censor havde givet 6 og 6. Efter en mindre forhandling medgav censor, at Malthes stil havde flere sproglige nuancer at byde på, selv om retstavningen flere steder var ringe og kunne fremstå meningsforstyrrende. Malthe havde gjort brug af sine sanser og fik læseren til at føle sig hjemme i fortællingen med både duft- og lydbeskrivelser. Under læsning af teksten måtte

man også enkelte gange trække på smilebåndet, fordi budskab og holdning var skrevet med lune. Det var klart, at censor i første omgang havde tillagt tekstens mangelfulde formelle fremtrædelsesform: ortografi og grammatik stor vægt, mens læreren havde lagt vægten på den gode fortællingsindhold og budskab.

Mundtlig dansk

Til mundtlig dansk var udarbejdet fem opgaver, da der jo mindst skal være tre at vælge imellem til den sidste elev:

- en nutidig novelle med temaet jalousi,
- en novelle fra begyndelsen af 1900-tallet med temaet fattigdom,
- en artikel om sms- og chat-mobning
- et interview om unges kostvaner og forhold til reklamer, samt en reklame for en musik-cd.

Teksten til hver enkelt opgave var indlæst på bånd. Censor havde selvfølgelig også modtaget en kopi af båndet sammen med spørgsmålet.

Censor havde hverken indvendinger over for opgivelser eller prøvetekster. Efter aftale blandede censor sig under eksaminationen på en fin måde, så forløbet fik karakter af samtale mellem hende og elev. De to elever var tydeligt stolte over deres karakterer, og de havde haft en god oplevelse med at få talt med en ukendt voksen, hvor egne meninger og holdninger skulle forsvares på en anden uvant måde. Og det er jo netop et af formålene

med den mundtlige prøve at skulle kunne håndtere og deltage aktivt i et kommunikationsforløb.

Eleverne var også tydeligt trætte efter denne konversation, hvor de var fuldt ud koncentrerede i cirka 20 minutter og selv hele tiden skulle være på, både med at lytte, opfatte og replicere i et rimeligt tempo, som samtalen jo foregår i.

Mødet med forældrene

Til dimissionen var det tydeligt, at forældrene var stolte af deres barn. De gav udtryk for, at de synes, at det var gået dem godt til folkeskolens afgangsprøve, og at de aldrig havde troet, at det kunne blive muligt, at deres barn kunne slutte i 9. klasse med prøve som alle andre. De gav udtryk for, at deres barn var kommet hjem efter mundtlig dansk og var tydeligt stolte over at have gennemført, mens de efter de skriftlige prøver mere stod hen i det uvisse med hensyn til præstationen.

Efterskrift

Prøvesituationen er for nogle af vores elever i specialundervisningen berettiget. For andre vil det være en unødigt belastning. Det er ikke umagen værd, hvis der på forhånd kun er udsigt til bundkarakterer. Balancen i den daglige undervisning mellem skoletræthed, opgivenhed og for eksempel træning i stavning er hårfin. At gå til afgangsprøve kræver målrettet arbejde hele året. For at finde balancen blev der over for disse drenge

slækket på krav og kontrol i forhold til lektierne, og i stedet blev der lagt stort vægt på, at eleverne kom i skole frem for at være fraværende.

Også i forhold til kontrol og vejledning af elevernes øvelser er balancen hårfin. For meget kritik og for mange rettelser eller "ommere" kunne få dem til at føle opgiveness: "så kan det også bare være lige meget...", for lidt kritik og rettelser ville betyde, at de bare fortsatte med at lave de samme fejl.

De fleste elever i specialundervisningen er nok mere sensible over for kritik end andre elever. Selv om en kritik kan være ment nok så konstruktiv, så har disse elever så mange skolenederlag med sig: De er jo bevidste om, at de er specielle og ikke har kunnet leve op til de almene krav til færdighedshåndtering som et grundskoleforløb forudsætter. De ved godt, at de går i skole under andre rammer.

Mellem de skriftlige og mundtlige prøver ligger den periode, som ofte kaldes læseferien. For eleverne kan den opleves som at være udsat i en slags ingenmandsland. Hvordan skal de udnytte læseferien? De har deres "ret" til læseferie som alle andre, men de er samtidig sårbare, fordi de har svært ved at tilrettelægge og gennemføre discipliner uden rådgivning, motivering og hjælp fra lærer.

I denne klasse blev der slået en handel af: De to drenge accepterede at komme tre skoledage i knap fire timer hver dag for at træne prøveforløb en ekstra gang og få snakket og diskuteret, så deres beredskab i kommunikation kunne fastholdes frem til prøvedagen. Den tredje dreng havde sikret sig ekstra tid i sit fritidsjob og fik på den måde rigtig “læse”ferie.

Det er vigtigt, at tiden helt frem til den sidste prøvedag er planlagt og struktureret. Der skal samarbejdes med de andre lærere i teamet, forældrene og ikke mindst eleverne. Hvis elevens forudsætninger og prøvernes krav clearers, så der er en fair chance for acceptabel gennemførelse, så vil processen helt klart styrke den enkelte elevs personlighed: “Yes, jeg kunne...!” Omvendt vil uklare forventninger, urealistiske vurderinger og “tag-dig-dog-sammen-mentalitet” kunne give udslag som endnu en nederlagsfølelse hos den enkelte elev.





10. Digitale hjælpemidler det hjælper! – 9. klasse

“ **Jesper har dysleksi, nedsat hørelse, og så stammer han, ikke mindst når han føler sig presset. Men Jesper er også flittig, godt begavet, meget vidende, og han kommer fra et hjem, der yder den nødvendige støtte. Jesper har et mål: han vil være fysioterapeut. Artiklen beskriver, hvordan en målrettet og stærkt individuel tilpasset brug af digitale hjælpemidler var med til at kompensere for Jespers vanskeligheder.** ”

Fra friskole til specialskole

Jesper kom fra en velrenommeret friskole, hvor han havde gået siden børnehaveklassen. Skolegangen havde langt fra været problemfri for Jesper, men først da han kom i 7. klasse blev det besluttet, at Jesper skulle testes af en psykolog. Til gengæld blev han så testet af ikke mindre end to psykologer. Udfaldet af besøgene hos de to psykologer blev så forskellige, at hans forældre mente, der var brug for en tredje instans til at afklare, hvordan man kunne hjælpe Jesper bedst muligt.

Jesper fik derfor tilbud om et 14-dages ophold på en amtskommunal specialskole. Specialskolen

har både elever med svære læsevanskeligheder og elever med hørenedsættelse. Formålet med Jespers ophold var at få et mere nuanceret billede af hans læsevanskeligheder. Det hele skulle selvfølgelig munde ud i pædagogiske anvisninger og eventuelt forslag om ny skoleplacering.

Efter 14 dage i projektet skulle Jesper tilbage til friskolen, og der blev udfærdiget en rapport, der udredte Jespers problemer. Diagnosen var klar: Jesper havde et middelsvært hørehandicap, han havde store dysleksiproblemer, og i let pressede situationer stammede han. Tingene tog fart, og efter samtaler med forældre, kommune og amt blev det besluttet, at Jesper skulle starte på spe-

cialskolen i den ældste høreklasse umiddelbart efter vinterferien.

Jesper gik nu i slutningen af 7. klasse. Der var med andre ord ikke mange år tilbage i grundskolen for hans vedkommende. De sidste år i grundskolen skulle bruges til at opbygge et fagligt fundament, men det skulle i lige så høj grad bruges til at sikre, at han fik et godt socialt liv i klassen. De sidste år i friskolen havde ikke givet så mange positive oplevelser i den retning. Der skulle med andre ord lægges en plan.

Forudsætninger og hjælpemidler

Jesper besad en utrolig stor almen viden, ikke mindst i fagene historie og geografi. Hans matematiske evner fejlede bestemt heller ikke noget, mens han havde store problemer med at formulere sig skriftligt, ikke mindst stavningen voldte kvaler. På grund af sit hørehandicap havde han særligt svært ved endelser på ord. Han havde også store problemer inden for fremmedsprog; lydene gav simpelthen ingen mening, når de skulle gennem hans mund.

Det var altså hovedsagelig inden for dansk og sprogfagene, vi skulle sætte ind med støttende foranstaltninger, herunder kompenserende hjælpemidler. Der skulle på grund af hans nedsatte hørelse tages særligt hensyn til Jespers fysiske placering i klassen i forhold til lys og lyd. Han skulle kunne høre alles stemmer og se de talendes

ansigter. Tale-hørepedagogen skulle bistå med støtte til artikulation, afhjælpning af stammeproblemer samt anvendelse af de forskellige høretekniske hjælpemidler, der kunne afhjælpe Jespers høreproblem.

I danskundervisningen blev der især satset på to it-baserede programmer. Jesper fik tildelt en bærbar computer, hvor *Iris ordbank*⁴² og *CD-ord Nanna*⁴³ blev installeret. Sammen med disse programmer blev diverse ordbøger ligeledes installeret. Lydkvaliteten i *CD-ord Nanna* viste sig desværre ikke at være så god, at Jesper med sit hørehandicap kunne bruge det, så det blev hurtigt *Iris ordbank*, der blev mest brugt. På grund af Jespers dysleksi var han afhængig af *Iris ordbank*, når han skulle formulere sig skriftligt. Også i engelskundervisningen gjorde han brug af programmet.

Jesper fik endvidere en scannerpen og en scanner til computeren. Det var en helt nødvendig hjælp, når Jesper skulle læse længere tekststykker. I undervisningen blev overheadprojektoren brugt flittigt, lige som der blev hentet mange billeder ned fra internettet. Den visuelle understøttelse var vigtig i al undervisning.

⁴² *IRIS Ordbank* er en kombineret læse- og stavehjælp. Programmet hjælper personer, som har problemer med det danske sprog. Stavehjælpen gætter med, mens der skrives, og kommer med forslag til stavning. Med læsehjælpen kan tekst på computeren læses højt. www.auxilior.com

⁴³ www.mikrov.dk

Til understøttelse af engelskundervisningen anvendtes Photostory. Eleverne skulle tage billeder med digitalkamera, hvorefter de blev lagt ind i selve programmet. Jesper kunne så tilskære billederne og skrive tekst til hvert billede.

Et andet program, der var med til bringe jubel i undervisningen, og som Jesper blev bidt af, var PowerPoint. I forbindelse med projektopgaven eller andre mindre opgaver var det et perfekt lille fremvisningsprogram, der så meget professionelt ud. Det gjorde, at Jesper fik en rigtig god struktur på sin viden, og samtidig blev det fulgt af billeder, der var med til at understøtte det, han fortalte.

De it-baserede hjælpemidler supplerer hinanden og bruges i alle fagene og til stort set alle opgaver.

Det tog et stykke tid, før Jesper begyndte at blive fortrolig med og lære de forskellige programmer ordentligt at kende. Der var meget nyt, der skulle læres på en gang: nye hjælpemidler, tegnsprog, artikulationstræning og ikke mindst nye skolekammerater, nye lærere og en ny skolekultur. I 7. klasse var der jo også kommet nye fag: fysik og tysk, som krævede en indsats.

Jesper havde dog en vilje til, at det skulle lykkes og ikke kun middelmådigt. Han brugte lang tid til at forberede sig, og han havde altid lavet sine lektier. Jesper var også ambitiøs. Hans mål var

at komme i gymnasiet, men inden da ville han gerne på efterskole. Jesper og hans forældre valgte efter samråd med lærerne en efterskole, hvor der gik unge både med og uden hørenedsættelse. Jesper havde endvidere en klar idé om, hvad han ville lave i sit fremtidige arbejdsliv: Han ville på gymnasiet, og derefter ville han være fysioterapeut.

Folkeskolens afgangsprøve

Da Jesper kom i 9. klasse, skulle både han og lærerne til at tage stilling til mulighederne for at aflægge folkeskolens afgangsprøve. Hans stærke side var jo den matematiske, og der var der ikke de store problemer. Undervisningen tog udgangspunkt i at styrke hans faglige selvtillid på de færdigheds- og forståelsesmæssige områder inden for matematikken. De sproglige afgangsprøver var jo lidt mere problematiske.

Afgangsprøve i dansk

Jesper fungerede godt med projektarbejdsformen. Han var god til at tilrettelægge sit arbejde selv; han kunne inddrage forskellige fag og søge viden på andre måder end den traditionelle.

Den mundtlige del af afgangsprøven skulle han nok også klare. Han gik op i den nye synopsisprøve, hvor han selv skulle vælge en tekst inden for det lodtrukne fordybelsesområde. Det gav ham mulighed for at bruge god tid til forberedelse, og det var absolut en fordel for lige netop

ham. Denne prøveform mindede lidt om projektarbejdsformen, og han lavede et godt og grundigt stykke arbejde. Han trak *Romantikken* og valgte derefter H.C. Andersens: *I Danmark er jeg født* samt et maleri fra den samme periode. Den daglige planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen havde sit udgangspunkt i de kvalifikationer, Jesper havde.

Ved planlægning af pensum til afgangsprøven tog lærerne naturligvis udgangspunkt i elevernes forudsætninger og interesser. Et af Jespers store interesseområder var Anden Verdenskrig. Jesper havde arbejdet med emnet i sin projektopgave, og emnet var også blevet behandlet i historieundervisningen. På den måde blev han mere afslappet, og hans stammeproblem kraftigt reduceret. For ham var projektarbejdsformen og synopsisprøveformen de helt rigtige arbejdsformer, og han gjorde det godt.

Den skriftlige del af danskprøven var mere problematisk. Lærerne søgte om tilladelse til at bruge de it-hjælpemidler, som han brugte til hverdag, til afgangsprøven. På det tidspunkt skulle man ansøge Undervisningsministeriet om lov til at bruge disse hjælpemidler, og der blev desværre givet afslag. Jesper fik dog lov til at bruge mere tid til den skriftlige prøve. Det var selvfølgelig ikke særligt opmuntrende for Jesper, at han ikke kunne få lov til at bruge it-programmerne. Men i stedet for at opgive det hele intensiveredes arbejdet med det

skriftlige uden hjælpemidler. Reglerne er heldigvis ændret nu, og Jesper ville måske kunne have brugt sin forberedelsestid inden prøverne bedre, hvis han havde aflagt prøve efter de nugældende regler.

Resultatet viser derfor ikke, hvad Jesper fagligt kan præstere, når han får lov at anvende de nødvendige hjælpemidler. Men han klarede det, han var stolt, og det er det vigtigste. Han fik 6 i retstavning, 7 i skriftlig fremstilling og 9 i mundtlig fremstilling.

Det er en fornøjelse at tale med Jesper i dag. Han er blevet en ung mand fyldt med selvtillid, og han har genvundet troen på, at han kan nå sit fremtidige mål. De tre år på specialskolen gjorde det muligt at gennemføre en individuelt tilpasset undervisning, der tog hensyn til hans handicap: dysleksi, hørenedsættelse og stammen. En kombination af anvendelse af ny teknologi, flittig brug af visuel understøttelse af undervisningen, en god portion kreativitet og et godt og konstruktivt samarbejde med Jesper og hans forældre var nok de faktorer, der var afgørende for, at forløbet endte så godt.

I arbejde med børn og unge med særlige behov gælder det hele tiden om at finde de bedst egnede materialer og undervisningsmetoder til den enkelte. Det er ofte nødvendigt selv at udvikle materialer eller bearbejde de eksisterende under

hensyntagen til elevens særlige forudsætninger for at lære.

Fremtidens undervisning

Den tilpasning af hjælpemidler og materialer til elever, der ofte ikke har ét, men flere handicap, den søgen efter at få det optimale ud af hver enkelt elev med hver deres handicap, kan vanskeligt foregå andre steder end i en specialklasse.

I dag er der selvfølgelig kommet endnu flere computerprogrammer på markedet. Flere af dem er virkelig velegnede til elever med dysleksi, og der kommer hele tiden nye og forbedrede udgaver på markedet. I forbindelse med et udviklingsprojekt har skolen nu fået installeret et interaktivt Whiteboard (Smartboard) i alle klasser. Denne tavle/skærm åbner for, at man i en helt anden grad end hidtil kendt kan anvende visuel understøttelse af undervisning, og at man i langt højere grad kan give alle elever på en gang direkte adgang til at benytte internettet i undervisningen.

Undervisningsministeriets håndbogsserie

I denne serie udsender Undervisningsministeriet publikationer med baggrundsorientering om lovgivningen, uddannelser og enkelte fag samt vejledninger om god praksis mv. Håndbøgerne er rettede mod uddannelsernes drift.

2006:

- Nr. 1 – 2006: Overgang til selveje. Håndbog til de midlertidige bestyrelser på gymnasier og hf-kurser (UVM 4-053)
- Nr. 2 – 2006: Overgang til selveje. Håndbog til de midlertidige bestyrelser på social- og sundhedsskoler (UVM 4-054)
- Nr. 3 – 2006: Overgang til selveje. Håndbog til de midlertidige bestyrelser på voksenuddannelsescentre (UVM 4-055)
- Nr. 4 – 2006: Overgang til selveje. Håndbog til de midlertidige bestyrelser på sygepleje- og radiografiskoler (UVM 4-056)
- Nr. 5 – 2006: Matematik i erhvervsuddannelserne – råd og vink (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6 – 2006: Vejledning til køb, leje og leasing af kopimaskiner og printere (UVM) (indkøb på institutioner)
- Nr. 7 – 2006: Realkompetencevurdering i EUD – praktiske muligheder (UVM 7-371) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 8 – 2006: Samfundsfag i erhvervsuddannelserne – råd og vink (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 9 – 2006: Naturfag, fysik og kemi i erhvervsuddannelserne – råd og vink (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10 – 2006: Fremmedsprog i erhvervsuddannelserne – råd og vink (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11 – 2006: Læring, kommunikation og samarbejde i erhvervsuddannelserne – råd og vink (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12 – 2006: Skolepraktik i erhvervsuddannelserne (UVM 7-372) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13 – 2006: Fælles Mål i skolens hverdag – hvordan? (internetpublikation) (Grundskolen)
- Nr. 14 – 2006: Sprogtest i AMU. Inspirationsmateriale til sprogtest af personer med dansk som andetsprog ved optagelse på arbejdsmarkedsuddannelse (internetpublikation) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 15 – 2006: Sortbog om lov nr. 579 af 9. juni 2006. Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (internetpublikation) (Videregående uddannelser)
- Nr. 16 – 2006: Håndbog i AMUs tilbud til flygtninge og indvandrere (internetpublikation) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 17 – 2006: Kvik-Guide til VisKvalitet.dk (UVM 13-005) (Arbejdsmarkedsuddannelser)

2007:

- Nr. 1 – 2007: Sortbog om lov nr. 315 af 19. april 2006. Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (internetpublikation) (Videregående uddannelser)
- Nr. 2 – 2007: Informationsteknologi i erhvervsuddannelserne – råd og vink (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3 – 2007: Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning (ISBN 978-87-603-2601-1) (Grundskolen)
- Nr. 4 – 2007: Vi kan jo prøve. Evaluering i specialundervisningen – god praksis (ISBN 978-87-603-2637-0) (Grundskolen)

*Visse af de trykte publikationer – som i oversigten er forsynet med et UVM-bestillingsnummer eller ISBN-nummer – kan mod betaling af et ekspeditionsgebyr rekvireres hos Nordisk Bog Center eller hos boghandlere. Andre publikationer kan købes samme sted. For priser se: www.uvm.dk/katindek.htm.
Internetpublikationer kan til eget brug frit downloades fra www.uvm.dk.*

Publikationen indeholder ni forskellige historier fra folkeskolens hverdag. Historierne beskriver en række praktikeres konkrete erfaringer med at evaluere udbyttet af undervisningen for elever med særlige behov. En stor del af historierne har fokus på folkeskolens ældste klasser, og her er dels inspiration til planlægning og gennemførelse af folkeskolens afgangsprøver under hensyntagen til den enkelte elevs særlige forudsætninger og behov for hjælpemidler, dels inspiration til evaluering for de elever, som fritages for prøver.

Publikationen handler om evaluering i folkeskolens specialundervisning. Her gælder som udgangspunkt de samme forhold og ændringer i reglerne som i øvrigt i folkeskolen – for eksempel med hensyn til at gennemføre test og prøver. Men evalueringen må selvfølgelig tilpasses i form og omfang til den enkelte elevs særlige behov og forudsætninger.

De ni praktikeres historier afspejler hverdagen i folkeskolen i dag og viser, at evalueringskulturen er i stadig udvikling.



UNDERSVINGNINGSS
MINISTERIET

ISBN 987-87-603-2637-0



9 780760 326374

