VID EN OM

INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØER

Vidensnotat

RAMBØLL

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET

Indhold

1 Inkluderende læringsmiljøer fører til trivsel og faglig udvikling for alle børn og unge

2 Inkluderende læringsmiljøer – de grundlæggende kendetegn

3 Brug virkningsfulde tiltag til at udvikle inkluderende læringsmiljøer

4 Forslag til videre læsning

5 Viden om udvalgte elevgrupper

- **5.1** Delnotat 1: Elever med ADHD
- **5.2** Delnotat 2: Elever med autisme
- **5.3** Delnotat 3: Elever med ordblindhed
- **5.4** Delnotat 4: Elever med hørenedsættelse
- **5.5** Delnotat 5: Elever med synsnedsættelse

6 Litteraturliste

Vidensnotatet præsenterer forskningsbaseret viden om, hvordan du og dine kolleger kan arbejde med at udvikle og tilrettelægge inkluderende læringsmiljøer. Notatet er udarbejdet af Rambøll Management Consulting, Ren Viden og Københavns Professionshøjskole for Undervisningsministeriet. Notatet er et af flere elementer i en samlet videnspakke med materialer om inkluderende læringsmiljøer. Du kan downloade hele pakken på emu.dk.

Inkluderende læringsmiljøer - Vidensnotat

©Rambøll Management Consulting, Ren Viden, Københavns Professionshøjskole og Undervisningsministeriet
Citat med kildeangivelse er tilladt

Design: Campfire & co.
Illustration: Campfire & co.

Publikationen er udgivet i elektronisk form på: www.emu.dk

1. Inkluderende læringsmiljøer fører til trivsel og faglig udvikling for alle børn og unge

Inkluderende læringsmiljøer er nøglen til i højere grad at gøre læringsmiljøet i folkeskolen tilgængeligt for alle elever, så alle børn og unge kan lære, trives og udvikle sig. Præmissen er, at der både skal være fokus på de faglige og sociale fællesskaber i skolen og på det enkelte barns behov, ressourcer og udfordringer.

En ekspertgruppe afgav i 2016 en række anbefalinger til regeringen, kommunalbestyrelser og skoleledelser om styrkelse af folkeskolens inkluderende læringsmiljøer på baggrund af et eftersyn af inklusionsindsatsen. Som opfølgning på anbefalingerne blev det i aftalen om kommunernes økonomi for 2017 aftalt, at arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer skal tage udgangspunkt i det enkelte barn frem for en overordnet inklusionsmålsætning på 96 pct. Som opfølgning på anbefalingerne blev der endvidere gennemført en lovændring i 2017 for at tydeliggøre folkeskolens ansvar for at tilvejebringe inkluderende læringsmiljøer. Det er blevet præciseret i folkeskoleloven, at skolelederen har ansvar for at sikre, at det undervisende personale planlægger og tilrettelægger undervisningen, således at alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, samt trives i skolens faglige og sociale fællesskaber. Arbejdet med inklusion i folkeskolen har rødder i to internationale aftaler:

- Salamanca-erklæringen fra 1994 om, at alle børn har ret til at gå i skole. Erklæringen er underskrevet af 92 lande, heriblandt Danmark.
- FN-konventionen for mennesker med handicap, som Danmark har tiltrådt den 13. juli 2009. Ifølge FN-konventionen skal deltagerstaterne sørge for et inkluderende uddannelsessystem på alle niveauer. Det er bl.a. vigtigt, at personer med handicap får den nødvendige støtte i det almindelige uddannelsessystem.

FNs handicapkonvention peger på, at et handicap kan opstå i mødet mellem personer med funktionsnedsættelser og barrierer i omgivelserne. I en pædagogisk undervisningskontekst er det derfor interessant at fokusere på, hvordan man som professionel kan samarbejde om løbende at videreudvikle sin undervisningspraksis i en så inkluderende retning som muligt, så funktionsnedsættelser ikke bliver til et handicap og dermed hindrer elever i fuldt ud at deltage på lige fod i skolelivet - både fagligt, socialt og personligt.[1]

Første skridt i den retning er, at skoleledelsen og den kommunale forvaltning udvikler de rette organisatoriske og kulturelle rammer i form af fx en tydelig kommunal strategi, fælles værdier og klare støttestrukturer.

Definition: Inkluderende læringsmiljøer

I Folkeskolen er det fællesskab, som eleverne skal være en del af, først og fremmest et læringsmiljø. Læringsmiljøets omdrejningspunkt er, at alle elever skal lære, trives og udvikle sig og udnytte deres ressourcer bedst muligt. Det betyder, at det inkluderende læringsmiljø skal sikre, at alle elever er aktive og ligeværdige deltagere i og medskabere af fællesskabet, at alle elever bliver mødt dér, hvor de er, og at læringsmiljøet tilrettelægges, så det giver de bedste betingelser for, at alle elever udvikler sig, trives og lærer mest muligt.

Fysisk tilstedeværelse handler om, at alle elever har mulighed for fysisk tilstedeværelse i læringsmiljøet samt at eventuelle barrierer for fysisk tilstedeværelse fjernes eller minimeres.

Social deltagelse handler om, at alle elever har mulighed for at deltage i fællesskaberne både fagligt og socialt. Man kan tale om social inklusion, når eleven oplever at være en del af fællesskaberne og både har samarbejdsmæssige og venskabelige relationer til andre elever.

Faglig deltagelse handler om, at alle elever har mulighed for faglig progression og læring. At alle elever oplever at have et fagligt udbytte af det, som foregår i de faglige fællesskaber og oplever at kunne bidrage aktivt.

Inkluderende læringsmiljøer skal skabe mulighed for personlig, social og faglig udvikling samt høj trivsel for alle elever.

1 FNs handicapkonvention: http://socialministeriet.dk/media/13393/handicapkonventionen-paa-dansk.pdf, side 5

Vidensnotatet skal støtte arbejdet

Vidensnotatet sammenfatter den mest centrale viden om inkluderende læringsmiljøer. Det er henvendt til lærere, pædagoger, skoleledere, vejledere og andre ressourcepersoner i folkeskolen, som arbejder med at videreudvikle de inkluderende læringsmiljøer.

Vidensnotatet giver en introduktion til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer (kapitel 2) og et overblik over relevant litteratur om indsatser, der har vist sig virkningsfulde med hensyn til at fremme inkluderende læringsmiljøer (kapitel 3). For mere viden om de enkelte temaer i vidensnotatet kan man dykke ned i forslag til videre læsning (kapitel 4) eller i den komplette litteraturliste.

I kapitel 5 kan du læse om specifikke tiltag målrettet inkluderende læringsmiljøer med elever med henholdsvis ADHD, autisme, ordblindhed samt syns- og hørenedsættelser. Kapitlet består af delnotater, som også kan læses selvstændigt.

Vidensnotatet fokuserer på handlemuligheder for det pædagogiske personale. I videnspakken på emu.dk om inkluderende læringsmiljøer indgår der et udviklingsredskab, som det pædagogiske personale kan benytte konkret til fælles refleksion og planlægning. Der er desuden en plakat med tegn på inkluderende læringsmiljøer. Plakaten kan anvendes af skolens ledelse eller af det pædagogiske personale til at sætte ord på, hvad de ser eller ønsker at se som tegn på, at videreudviklingen af de inkluderende læringsmiljøer går godt.

Godt at vide, når du læser

Vidensnotatet er baseret på en vidensopsamling, som Rambøll Management Consulting har gennemført for Undervisningsministeriet i 2018. Du kan læse mere om den anvendte metode samt inkluderede litteratur og finde den komplette litteraturliste i det tilhørende metodebilag.

Hensigten med de fund og eksempler, der er præsenteret i vidensnotatet, er at kvalificere og inspirere fagprofessionelles arbejde med inkluderende læringsmiljøer. Der er først og fremmest tale om studier, som har undersøgt effekter og resultater af en given indsats relateret til inklusion og inkluderende læringsmiljøer. Studierne bidrager dermed med viden om, hvad der er særligt virkningsfuldt i forhold til udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Størstedelen af studierne er af høj metodisk evidens, dvs. reviews og analyser underbygget af solide kvantitative data.

Vidensnotatet indeholder desuden eksempler på konkrete tilgange til at styrke inkluderende læringsmiljøer. Eksemplerne bygger på viden om, hvad der er særlig virkningsfuldt. Endelig indgår der i vidensnotatet en overordnet teoretisk ramme, der kan bruges som analytisk greb til at se på egen praksis. Det drejer sig bl.a. om de konkrete udfordringer og handlemuligheder, man kan stå over for som lærer, pædagog eller skoleleder.

Hvordan kan vi forstå diagnoser i en pædagogisk kontekst?

Diagnoser kan give dig og dine kolleger vigtig viden om et barns konkrete, oplevede udfordringer, adfærd og funktionsniveau. Men barnet er først og fremmest et menneske og et barn og ikke sin diagnose. Diagnosen kan ikke beskrive hele barnet, ligesom diagnosen hverken er statisk eller uforanderlig. Derfor bør du som lærer eller pædagog løbende forholde dig undersøgende til, hvorledes du bedst muligt kan understøtte barnets udviklingsmuligheder (Fleischer, 1999).

Diagnoser er ikke pædagogisk handlingsforeskrivende, og man kan ikke lave en direkte sammenhæng mellem diagnoser og pædagogik eller undervisning. Alle børn har udviklingsmuligheder, og diagnoser kan - sammen med anden viden om barnet og klassen - være med til at understøtte jeres planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, så den bliver så inkluderende som muligt for så mange børn som muligt. Hvis der omvendt er fokus på diagnosen alene, kan det medvirke til en deterministisk, kompensatorisk og stigmatiserende tilgang til undervisningen og barnets udvikling (Fisker, 2012).

Ekspertgruppe: Udfordringer med inklusion

Regeringen nedsatte i 2015 en ekspertgruppe til at gennemføre et såkaldt 'inklusionseftersyn' (Inklusionseftersynet, Undervisningsministeriet, 2016). Formålet var at gøre status på folkeskolens omstilling til øget inklusion. Inklusionseftersynet peger på den baggrund på en række udfordringer i skolernes omstilling til øget inklusion – nedenfor er opsummeret nogle af de mest centrale udfordringer:

- **En for snæver forståelse af inklusion**
  Inklusion bliver ofte forstået udelukkende som et spørgsmål om at føre elever tilbage fra specialtilbud til almentilbud. Men inklusion i folkeskolen angår den fulde elevsammensætning, hvor almenmiljøet skal understøtte de enkelte elevers forskellige behov.
- **Mangel på fælles sprog og tilgang**
  Det er et afgørende skridt, at man på de enkelte institutioner etablerer en fælles vision og målsætning for, hvordan inklusionen skal udvikles netop der. Det er en udfordring, hvis det skridt ikke bliver taget, fordi medarbejderne så også vil mangle fælles sprog og tilgange til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer.
- **For stort fokus på akutte problemer**
  Et for stort fokus på akutte problemer tager ressourcer fra forebyggende indsatser og tidlig identifikation af gryende problemer. Forebyggende indsatser begrænser behovet for omfattende støtteindsatser eller specialtilbud senere hen. Som følge af det store fokus på akutte problemer mangler der på nuværende tidspunkt viden om, hvilke indsatser og didaktiske tilgange der har effekt på længere sigt samt på hvilke betingelser.

Som opfølgning på et eftersyn af kommunernes inklusionsindsats i 2016 er der bl.a. gennemført en lovændring i 2017 for at tydeliggøre folkeskolens ansvar for at tilvejebringe inkluderende læringsmiljøer. Det er blevet præciseret i folkeskoleloven, at skolelederne har ansvar for at sikre, at det undervisende personale planlægger og tilrettelægger undervisningen således, at alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, samt trives i skolens faglige og sociale fællesskaber.

2. Inkluderende læringsmiljøer - de grundlæggende kendetegn

Når man arbejder med inkluderende læringsmiljøer, er det en grundregel, at man skal se på problemstillinger og handlemuligheder fra mere end ét perspektiv. Det får du en metodisk ramme til i dette kapitel, som beskriver kendetegn ved inkluderende læringsmiljøer og undervisning.

Fem kendetegn ved inkluderende læringsmiljøer

Forståelsen af inkluderende læringsmiljøer i vidensnotatet tager udgangspunkt i fem kendetegn ved inkluderende læringsmiljøer, som på tværs af forskning og erfaringer fra udviklingsprojekter kan fremhæves som centrale:

1. Det fælles og det relationelle er altid omdrejningspunktet, når man udvikler inkluderende læringsmiljøer. Årsagen til det er, at den enkelte elev både formes af og er med til at forme fællesskabet. Derfor skal eleven altid ses i sammenhæng med fællesskabet (Forsberg & Lau, 2012).
2. Inkluderende læringsmiljøer er derudover kendetegnet ved fokus på elevernes ressourcer frem for på deres udfordringer. I naturlig forlængelse ser man forskellighed i en klasse eller på en skole som en styrke for de sociale og faglige fællesskaber. Eleverne skal hver især opleve sig værdsat og anerkendt som individer i fællesskabet, trods deres forskellige forudsætninger. Det er en nøgle til at skabe gode inkluderende læringsmiljøer. Forskning viser, at alle elever ønsker og har gavn af at opleve samhørighed (Nielsen & Rangvid, 2016).
3. Elevernes aktive deltagelse er et tredje centralt punkt i inkluderende læringsmiljøer – det vil sige, at eleverne befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som deres klassekammerater. Gennem aktiv deltagelse i læringsmiljøet udvikler eleverne positive selvbilleder og opnår et større udbytte af undervisningen (Nielsen & Rangvid, 2016). Da eleverne har forskellige forudsætninger, skal der en differentieret undervisning til at gøre eleverne til aktive deltagere i læringsmiljøet.
4. Inkluderende læringsmiljøer er mere proces end produkt. De kræver kontinuerlig udvikling med vedvarende bestræbelser på alle niveauer i de organisationer, som børn og unge færdes i. Udviklingen forudsætter ikke mindst systematisk arbejde i de professionelle læringsmiljøer med at reflektere over egen praksis og med at opdyrke en inkluderende skolekultur. Den forudsætter også bred involvering af aktører som skoleledelse, lærere, pædagoger, interne og eksterne ressourcepersoner som fx PPR og socialrådgivere, forældre og eleverne selv (Dyssegaard, 2011; Booth & Ainscow, 2002; Mitchell, 2005).
5. Endelig er det afgørende at tænke arbejdet med inkluderende læringsmiljøer som en tidlig, forebyggende og foregribende indsats. Inkluderende læringsmiljøer kan ikke reduceres til håndtering af akutte problemer, men skal sætte fokus på de holdbare rammer for alle elevers sociale og faglige deltagelse. Jo tidligere indsats, jo større positiv betydning har indsatsen for både den enkelte elev og for læringsmiljøet (Mitchell, 2015).

Inkluderende undervisning integrerer både special- og almenpædagogik

Inkluderende undervisning skal skabe attraktive og udviklende deltagelsesmuligheder for alle elever i skolens læringsmiljøer. I den forbindelse er der både almenpædagogisk og specialpædagogisk viden at trække på. Det er typisk ikke tilstrækkeligt at flytte fokus fra individet til fællesskabet og fra specialpædagogik til almenpædagogik, når man tilrettelægger undervisningen.

Ud fra den almenpædagogiske viden skal alle elever arbejde med samme overordnede mål og indhold i den almene skoles læringsmiljøer og fællesskaber. Det gælder også i de inkluderende læringsmiljøer. Inkluderende didaktik er også almen, fordi den tager afsæt i alle elevers grundlæggende behov. Fx fysiologiske behov, behov for at føle sig tryg og sikker og at mestre udfordringer, behov for at blive set, værdsat og medinddraget, behov for at opleve samhørighed og fællesskab samt behov for at møde voksne rollemodeller.

Inkluderende undervisning har samtidig et fagligt blik for elevernes forskellige ressourcer, vanskeligheder og særlige forudsætninger for at deltage i fællesskabet. Inkluderende didaktik trækker derfor også på specialpædagogisk viden. Fx viden om specifikke handicaps eller funktionsnedsættelser. Den viden bidrager til refleksion over, hvordan de almene læringsmiljøer og fællesskaber løbende skal udvikles. Forskning peger på, at metoder til at støtte elever med

særlige behov i mange tilfælde kan løfte hele klassens læringsmiljø (Nielsen & Rangvid, 2016).

Sæt forskellige perspektiver i spil på inkluderende læringsmiljøer

Udvikling af inkluderende læringsmiljøer kræver ikke alene, at man trækker på både specialpædagogik og almenpædagogik. Det kræver også, at man undersøger problemstillinger og handlemuligheder fra flere perspektiver.

Kvadrantmodellen herunder præsenterer forskellige perspektiver på, hvordan man kan forstå og handle på konkrete problemstillinger relateret til inkluderende læringsmiljøer.

Problemstillingerne kan man med kvadrantmodellen anskue fra fire forskellige perspektiver, som dels adskiller sig, med hensyn til om der er tale om noget indre og ikke-observerbart eller noget ydre og observerbart. Dels med hensyn til, om der er tale om et entalsperspektiv (den enkelte elev) eller et flertalsperspektiv (den samlede institution) (Tønnesvang et.al., 2015).

Når man som lærer, pædagog eller skoleleder bringer flere perspektiver i spil, opstår der flere muligheder for at forstå og handle. Men ofte vil det være en fordel at nøjes med systematisk at afprøve ét tiltag ad gangen, selvom man også ser andre handlemuligheder. Bare man er bevidst om, hvilket perspektiv man arbejder med, og har gjort sig klart, hvilke perspektiver man fravælger (Tønnesvang et.al., 2015).

Fælles målsætning og klare rammer styrker praksis

En lærer, pædagog, skoleleder eller ressourceperson kan ikke på egen hånd udvikle inkluderende læringsmiljøer. Det er en fælles opgave, som man ifølge forskning kun lykkes med, hvis alle aktører deler værdier, visioner og målsætninger for udviklingen. Det fælles afsæt giver fælles sprog og retning for alle involverede.

Når værdierne, visionerne og målsætningerne skal omsættes til praksis, kræver det klare strategier og rammer. Lærere og pædagoger er de centrale forandringsagenter i praksis, og de skal derfor vide, hvor og til hvad de kan få vejledning og støtte. Her spiller både forvaltning og skoleledelse en central rolle.

Ud fra værdier, visioner, målsætninger, strategier og rammer kan det pædagogiske personale som led i deres løbende almendidaktiske refleksion undersøge, hvordan de kan styrke almenundervisningen og læringsmiljøet til gavn for eleverne (Dyssegaard, 2011; Booth & Ainscow, 2002).

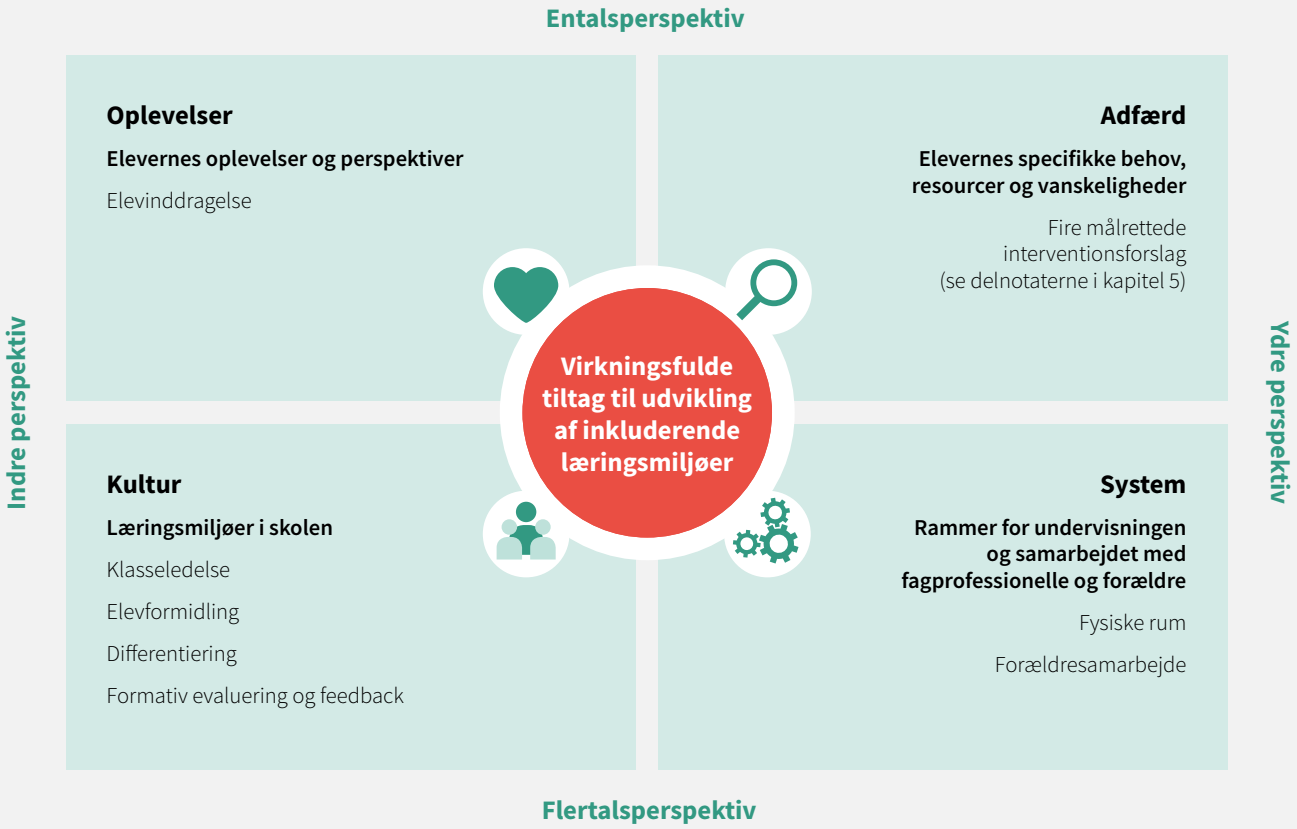
Figur 1. Kvadrantmodellen: Fire perspektiver på udvikling af inkluderende læringsmiljøer (efter Tønnesvang et al. 2015)

3. Virkningsfulde tiltag i inkluderende læringsmiljøer

Der findes mange virkningsfulde tiltag til at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Nogle retter sig mod læringsmiljøet, andre mod rammerne for undervisningen og andre igen mod elevernes specifikke behov, ressourcer og vanskeligheder. Det afgørende er at begynde der, hvor behovet og potentialet er størst.

De virkningsfulde tiltag, som du kan læse om i det følgende, fremgår af figuren nedenfor. Tiltagene retter sig mod kultur og rammer samt elevernes adfærd og oplevelser og bygger videre på kvadrantmodellen fra kapitel 2. Kvadrantmodellen udgør dermed en ramme for at forstå forskellige handlemuligheder relateret til inkluderende læringsmiljøer. Listen af tiltag er ikke udtømmende.

Figur 2. Virkningsfulde tiltag fordelt på kvadrantmodellens fire områder



Det vil være forskelligt fra skole til skole, fra klasse til klasse og fra situation til situation, hvilke tiltag der er mest relevante. Vejen til gode inkluderende læringsmiljøer begynder derfor med en almendidaktisk refleksion og analyse af problemstillingen (gerne med afsæt i kvadrantmodellen). På den baggrund kan den enkelte lærer, pædagog, koordinator, ressourceperson eller et samlet team træffe kvalificerede valg og begynde en proces med at afprøve, evaluere og løbende justere tiltag. Denne proces er beskrevet i udviklingsredskabet til medarbejdere, som du kan finde i den samlede videnspakke om inkluderende læringsmiljøer på emu.dk.

Interventionstiltag og metoder målrettet specifikke behov, ressourcer og vanskeligheder kan du læse mere om i delnotaterne om elever med ADHD, autisme, ordblindhed samt syns- og hørenedsættelser i kapitel 5.

Tiltag med fokus på læringsmiljøer i skolen

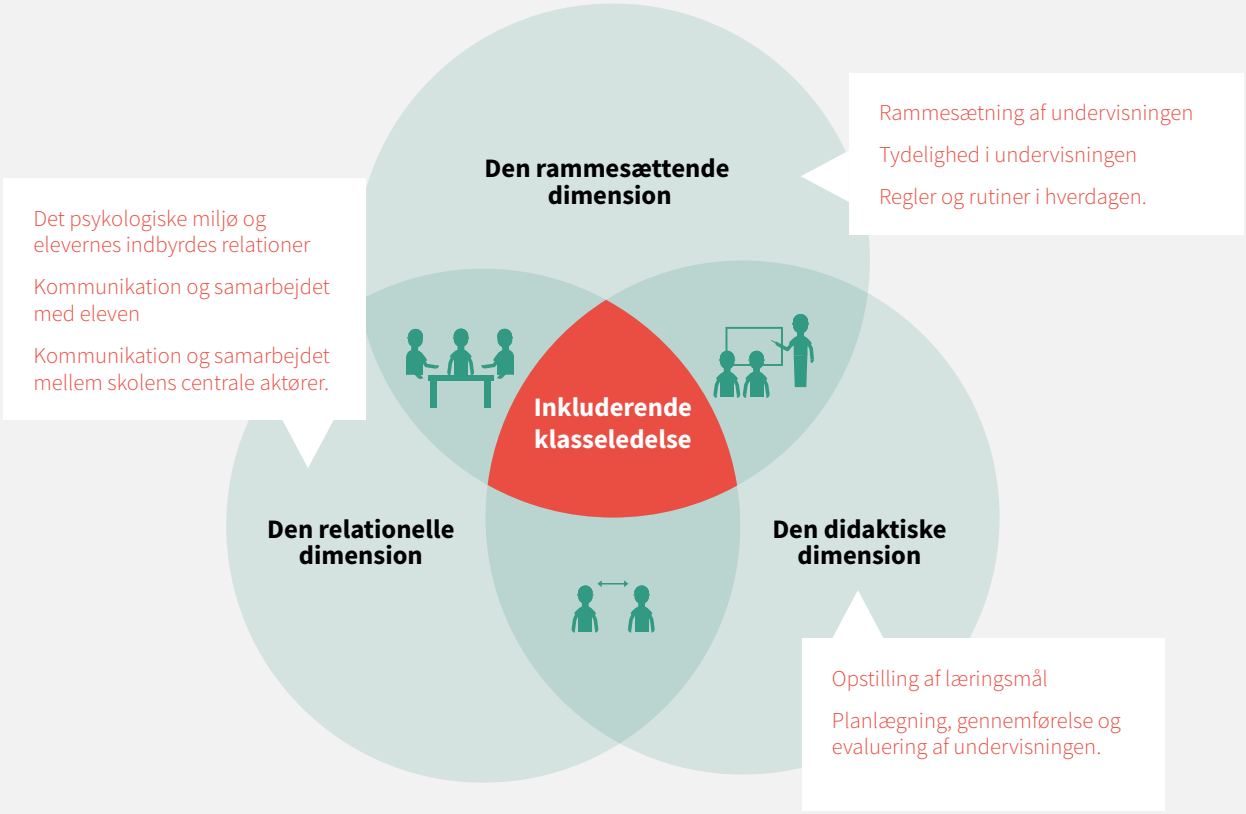
Tiltag nr. 1: Tre dimensioner, der fører til inkluderende klasseledelse

Det pædagogiske personales måde at lede klassen på er med til at forme læringsmiljøet og læringsmiljøet mellem eleverne. Personalet må derfor i klasseledelsen sørge for at facilitere de bedst mulige læringsbetingelser for alle elever og skabe en klassekultur, hvor alle kan deltage meningsfuldt (Molbæk & Tetler, 2015).

Når mangfoldigheden af elever i klasserummet vokser, bliver behovet større for, at det pædagogiske personale løbende og systematisk reflekterer over egen klasseledelse. Et hjælperedskab til det kan man finde i tre analytiske dimensioner: den rammesættende, den relationelle samt den didaktiske dimension (Molbæk, 2017).

Dimensionerne giver indgange til at overveje, hvilke aspekter af klasseledelsen der fungerer inkluderende i undervisningen, og hvad der kan forbedres. Overvejelsen bør involvere hele lærer- og pædagogteamet, så der udvikles en fælles klasseledelse.

Figur 3. Inkluderende klasseledelse (efter Molbæk, 2017)



- Den rammesættende dimension handler bl.a. om forståelse og styring af adfærden i klassen, om effektiv ledelse af sammenhæng og overgange i undervisningen og om, hvordan man som lærer eller pædagog optræder som autoritet (Mitchell, 2015).
- Den relationelle dimension handler bl.a. om at understøtte god klassekultur ved at vise og anerkende, at alle elever hører til og er vigtige for fællesskabet. Kommunikation til og med eleverne er en væsentlig brik her.
- Den didaktiske dimension angår bl.a. stilladsering af undervisningen, arbejdsformer, udvælgelse af undervisningsindhold, tydelig formidling af mål for elevernes læringsudbytte samt hjælp til eleverne med at reflektere over egne fremskridt ved løbende evaluering (Molbæk og Tetler, 2015).

De tre dimensioner er indarbejdet i udviklingsredskabet til at videreudvikle de inkluderende læringsmiljøer på en skole. I redskabet er der bl.a. forslag til spørgsmål at drøfte dimensionerne ud fra, fx på et møde blandt de fagprofessionelle. Se videnspakken om inkluderende læringsmiljøer på emu.dk.

Tiltag nr. 2: Lav et differentieret ugeskema ud fra kendskab til eleverne

Det er vigtigt, at det pædagogiske personale har et godt kendskab til eleverne. Det er en forudsætning for at kunne skabe varierede deltagelsesmuligheder med afsæt i elevernes individuelle forudsætninger, potentialer og behov.

Ud fra kendskabet kan undervisningen tilrettelægges, så eleverne arbejder på forskellige måder eller med forskellige materialer, men ud fra fælles overordnede målsætninger. Det kræver fx kendskab til:

- Elevernes viden og forståelse
- Elevernes læringspræferencer
- Læringsstrategier, der virker godt for eleverne
- Hvordan den bedste læringsproces tilrettelægges for de enkelte elever eller grupper af elever.

Ud fra kendskabet til eleverne kan man udvikle en differentieret undervisning. Det kan fx ske i form af et ugeskema med en række forskellige opgaver eller samme opgave med mere eller mindre grad af stilladsering (Nielsen, 2015), som det pædagogiske personale bestemmer, og som eleverne kan arbejde med i løbet af ugen. Opgaverne skal understøtte brug af forskellige strategier til læring og sikre læringsudbytte for alle elever.

I lektionerne, hvor ugeskemaet anvendes, kan eleverne frit vælge, hvilken rækkefølge de løser opgaverne i. Det frie valg medvirker til at motivere eleverne fagligt, idet de typisk vælger opgaver, som imødekommer deres faglige behov og forudsætninger (Nielsen 2015). Når en opgave er færdig, sættes der et flueben i skemaet, hvorefter eleven arbejder videre med en ny opgave.

Tiltag nr. 3: Elevformidling bidrager til alle elevers deltagelse

Elevformidling er, når en elev underviser en anden elev, eller når en mindre gruppe af elever samarbejder om at løse en given opgave under lærerens supervision og vejledning (Dyssegaard & Larsen, 2013). Elevformidling kan være en effektiv måde at optimere læringsprocesserne i en inkluderende undervisning, når man får sat ressourcer fra alle klassens elever aktivt i spil i den indbyrdes undervisning (Mitchell, 2015).

Elevformidling kan medføre klare fordele for eleverne: Eleverne, som undervises, får mere individuel opmærksomhed, opgaver på eget niveau, gentagne øvelser, umiddelbar feedback og støtte fra klassekammeraten. Eleverne, som underviser, styrker egne færdigheder ved at formidle dem, og samtidig opnår de større selvtillid og forståelse for andre elevers behov (Mitchell, 2015).

Inden man begynder med elevformidling, skal eleverne trænes i spillereglerne (Mitchell 2015). Det pædagogiske personale kan fx facilitere, at klassen drøfter, hvordan man stiller konstruktive spørgsmål, giver instrukser på en god måde samt giver og modtager feedback. Man kan organisere elevformidling på

Forskellige forudsætninger kalder på undervisningsdifferentiering

Alle elever skal kunne deltage, men alle elever har ikke det samme udgangspunkt. Derfor er det en naturlig del af de inkluderende læringsmiljøer at differentiere undervisningen. Det findes der flere gode tilgange til, som du kan læse om i videnspakken om undervisningsdifferentiering. Find den på emu.dk.

!

Undervisningsdifferentiering tager afsæt i den enkelte elevs forudsætninger og behov og bygger på en grundlæggende tanke om, at folkeskolen er for alle elever. Det betyder, at undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, der retter sig mod hele klassen og mod eleven i fællesskabet. På den måde udføres den differentierede undervisning på måder, der sikrer alle elever deltagelsesmuligheder. Undervisningsdifferentiering er således ikke elevdifferentiering (Krogh-Jespersen et al., 1998).

forskellige måder i praksis (Dyssegaard & Larsen, 2013), fx:

- Elever på samme faglige niveau kan undervise hinanden.
- En elev uden særlige behov kan undervise en elev med særlige behov.
- En elev med særlige behov kan gennemføre elevformidling med en yngre elev.

Alle organiseringsformerne er effektive i forhold til at forbedre elevernes faglige niveau og styrke elevernes samarbejde på tværs af forudsætninger og egenskaber (Amilon, 2015).

Tiltag med fokus på rammer for undervisningen og samarbejdet med andre fagprofessionelle og forældre

Tiltag nr. 4: Forældrene skal være med til at opbygge inkluderende børnefællesskaber

Forældrene er vigtige aktører, når stærke og inkluderende børnefællesskaber skal bygges op. Konkret indebærer et godt forældresamarbejde, at det pædagogiske personale inddrager forældrene i skolerelaterede aktiviteter med henblik på at øge elevernes generelle trivsel og styrke deres faglige, personlige samt sociale kompetencer (Mitchell, 2015; Dyssegaard & Egelund, 2016).

Forældrene bør høres angående beslutninger, der vedrører eleverne. Lærere og pædagoger kan derfor overveje, hvordan man gennem dialog kan inddrage forældrene og give dem medbestemmelse. Et konkret tiltag kan være at give forældrene mulighed for at få punkter på dagsordenen en uge inden et møde.

Både det pædagogiske personale og forældrene har unik viden om eleverne. Forældrene kender fx barnets generelle udvikling, faktorer, der motiverer barnet, og håndteringsstrategier, som virker særlig godt for barnet. Omvendt har det pædagogiske personale indsigt i elevens skolegang og skolemæssige adfærd. Det er viden, som igennem et godt forældresamarbejde kan give grundlag for undervisningsbeslutninger, der sikrer de bedst mulige deltagelsesmuligheder for alle elever (Mitchell, 2015).

Det er vigtigt at have øje for, at forældre har forskellige udgangspunkter for at samarbejde med det pædagogiske personale. Forskellighederne betyder, at forældresamarbejde må være differentieret, hvis det skal understøtte et inkluderende læringsmiljø mest muligt (Dyssegaard & Egelund, 2016; Mitchell, 2015). Som pædagogisk personale kan man fx overveje, hvilke forudsætninger forældrene har for at deltage i samarbejdet (fx engagement og motivation), og om der er barrierer for samarbejdet (fx sproglige barrierer eller manglende tillid).

Kvaliteten af forældresamarbejdet afhænger af, hvordan forældrene inddrages (EVA, 2017). Det handler først og fremmest om tillid. En tillidsfuld relation mellem forældre og det pædagogiske personale gør det fx lettere at tale om udfordringer i familien og for barnet (EVA, 2016). En jævnlig kontakt mellem forældrene og det pædagogiske personale er i den forbindelse en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning.

Det kan være en god idé at sikre fælles oplevelser mellem det pædagogiske personale, forældrene og barnet, så den tillidsfulde relation udvikles, før et behov for svære samtaler evt. opstår. Fx kan lærere og pædagoger i samarbejde med eleverne vise forældrene noget konkret, de har arbejdet med i fagene. Under selve samtalerne handler det om at skabe en åben dialog, hvor der er plads til at tale om det, der fungerer, og det, som er svært. Se i øvrigt videnspakken om skole-hjem-samarbejde. Find den på emu.dk.

Tiltag nr. 5: Sørg for fysiske rammer der understøtter inkluderende læringsmiljøer

Indretning, design og dekoration af de fysiske inde- og uderum på skolen har betydning for, hvordan pædagogiske intentioner kan føres ud i livet, og for hvilke læringsformer man kan lykkes med (Barrett et.al., 2015a; Barrett et.al., 2015b; Blackmore et.al., 2011; Garibaldi & Josias, 2015; Mitchell, 2015). Det giver

Eksempel: Elever indtager på skift rollen som 'lærer' og 'elev'

Elevformidling kan styrke læringsprocesserne i inkluderende læringsmiljøer. Her er et konkret eksempel på, hvordan det kan gribes an:

Klassens elever får til opgave at arbejde sammen to og to i ti minutter. Grupperne sammensættes, så elevernes faglige niveau er nogenlunde ens. De arbejder med spørgsmål, som svarer til deres faglige niveau.

Eleverne skiftes til at være henholdsvis 'lærer' og 'elev'. Når 'eleven' giver et korrekt svar, anerkender 'læreren' besvarelsen og stiller det næste spørgsmål. Hvis et svar er delvist korrekt, er det 'lærerens' opgave at hjælpe 'eleven'. Fx ved at sige: "Det er næsten rigtigt, kan du komme i tanke om mere?". Hvis 'eleven' ikke kan svare, giver 'læreren' svaret og stiller derefter spørgsmålet igen, indtil 'eleven' kan det rigtige svar.

Når alle spørgsmålene er gennemgået, byttes der roller (Dyssegaard & Larsen, 2013).

derfor mening at arbejde med de fysiske rammer som led i udviklingen af undervisningen.

De fysiske rammer inviterer til forskellige aktiviteter og måder at handle på i læringssituationen, afhængigt af hvordan rammerne ser ud. Derudover påvirker de fysiske rammer den måde, som de sociale interaktioner mellem eleverne selv samt mellem eleverne og de voksne udspiller sig. I forlængelse af det har rammerne betydning for udviklingen af sociale og personlige kompetencer. Endelig udgør de fysiske rum og deres inventar en ramme for den måde, det pædagogiske personale kan tilrettelægge og gennemføre undervisning på.

Når lærere, pædagoger og ledelse arbejder med de fysiske rum, er det bl.a. vigtigt at overveje:

- hvad rummene skal kommunikere til eleverne
- hvilke aktiviteter rummene skal understøtte
- hvilket udbytte eleverne skal have ud af at være i rummene.

Skal læreren præsentere en opgave for eleverne, kan det give mening, at borde og stole er opstillet i rækker. Skal eleverne derimod arbejde i grupper, passer det bedre, hvis borde og stole er opstillet i "øer", som grupper kan samles omkring. Der kan også være behov for stillezoner med afskærmede fordybelsespladser, hvis undervisningen fordrer, at eleverne arbejder hver for sig (Mitchell 2015).

Eksempel: Lad eleverne gør rummet til deres eget

En inddragende måde at sørge for gode fysiske rammer omkring de inkluderende læringsmiljøer er at gøre det til en fælles opgave i klassen at gøre rummene personlige. Man kan fx dekorere væggene med produkter og billeder, som eleverne selv har lavet (Mitchell 2015). I arbejdet med at gøre rummene personlige bliver eleverne "meddesignere" af et rum, som de kan identificere sig med. Afsættet for indretningen skal naturligvis være i overensstemmelse med de pædagogiske og didaktiske intentioner (Blackmore et.al., 2011).

!

Da eleverne i inkluderende læringsmiljøer har forskellige behov og forudsætninger, er det en fordel, hvis de fysiske rum inviterer til forskellige læringsaktiviteter og sociale aktiviteter, der kan foregå samtidigt. (Barrett et.al., 2015a; Barrett et.al., 2015b; Blackmore et.al., 2011; Garibaldi & Josias, 2015; Mitchell, 2015)

Tiltag med fokus på elevernes oplevelser og perspektiver

Tiltag nr. 6: Giv eleverne indflydelse på egen læring

Elevinddragelse og medbestemmelse kan ses som naturlige dele af folkeskolen, idet folkeskolen bygger på principper om ligeværdighed, åndsfrihed og demokrati. Elevinddragelse er imidlertid også en konkret tilgang, der kan bidrage til udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Som konkret tilgang drejer det sig om at inddrage eleverne i at vælge emner, metoder, arbejdsformer og materialer (Andersen et.al., 2012). Målet er, at eleverne får medbestemmelse for beslutninger, der vedrører dem selv og deres læring, og tager del i at udvikle læringsmiljøerne (Wybrandt & Jensen, 2014).

Elevinddragelse handler om at se og anerkende eleverne ved at lytte åbent og nysgerrigt til, hvad der giver dem lyst til at lære eller forhindrer, at de opfylder de voksendefinerede mål og forventninger (Amondo og Egmontfonden, 2014). Inddragelsen bidrager til, at alle børns perspektiver og holdninger respekteres og spiller en rolle i et inkluderende klassemiljø (Wybrandt & Jensen, 2014). Det gavner på flere måder elevernes sociale og faglige deltagelsesmuligheder:

1. Elevinddragelse træner elevernes evner til refleksion og kommunikation.
2. Det styrker elevernes lyst og motivation til at deltage i undervisningen, når de oplever sig inddraget.
3. Elevinddragelse giver en oplevelse af at blive anerkendt, hvilket påvirker trivsel positivt (Andersen et.al., 2012).

Det er vigtigt, at eleverne som led i inddragelsen inviteres til at sætte ord på deres erfaringer, engagement og ønsker. De skal opleve, at det nytter noget at deltage i læringsmiljøer, og det kræver, at det pædagogiske personale etablerer en klassekultur med respekt og udfoldelsesmuligheder for den enkelte. Udgangspunktet er en anerkendende tilgang til elevernes forskelligheder, ressourcer og erfaringer (Schwartz et.al., 2017; EVA, 2014; Wybrandt og Jensen, 2014).

Eksempel: Lad eleverne reflektere og give input

Der findes forskellige undervisningsmetoder, som det pædagogiske personale kan anvende til at inddrage eleverne. Et eksempel på en metode kan fx være at lade eleverne reflektere over følgende spørgsmål ved afslutningen af lektionen:

- Hvad var spændende?
- Hvad var svært?
- Hvordan kan undervisningen gøres endnu bedre?

Herefter kan klassen dele deres refleksioner i plenum uden at kommentere på hinandens svar. Det er lærerens eller pædagogens opgave at forklare eleverne, hvordan deres input og pointer vil blive inddraget i den fremtidige undervisning. Et andet tiltag kan være at afslutte en lektion med en lynskrivningsøvelse, hvor eleverne besvarer samme spørgsmål som de ovenfor nævnte. På baggrund af elevernes besvarelser kan det pædagogiske personale afholde individuelle samtaler med eleverne omkring, hvordan undervisningen kan forbedres, så den imødekommer deres læringsbehov.

4. Til videre læsning

Den litteratur, som ligger til grund for dette vidensnotat, er samlet i en litteraturliste, som kan findes bagerst i notatet.

Hvis man ønsker at læse mere om inkluderende læringsmiljøer og de seks virkningsfulde indsatser, vil vi anbefale nedenstående udgivelser: Udgivelserne sammenfatter forskning på deres respektive områder:

Inkluderende læringsmiljøer

Dyssegaard, C. B. & M. S. Larsen (2013): *"Viden om inklusion".* Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Mitchell, D. (2015): *"Hvad der virker i inkluderende undervisning - evidensbaserede undervisningsstrategier".* Dafolo Forlag & David Mitchell.

Klasseledelse

Molbæk, M. & S. Tetler (2015): *"Inkluderende klasseledelse".* Dafolo A/S.

Forældresamarbejde

Danmarks Evalueringsinstitut & Undervisningsministeriet (2017): *"Viden Om skole-hjem-samarbejde".* Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet.

Rambøll (2018): *"Vidensopsamling. Forældre som aktive deltagere i et inkluderende læringsmiljø".* Udarbejdet for Undervisningsministeriet.

Fysiske rum

Rambøll (2018): *"Vidensopsamling. Fysiske rammer".* Udarbejdet for Undervisningsministeriet.

Elevinddragelse

Rambøll (2018): *"Vidensopsamling. Trivsel og børneinddragelse".* Udarbejdet for Undervisningsministeriet.

5.1 Elever med ADHD i grundskolen

Elever med ADHD behøver generelt forudsigelighed og hjælp til overblik samt kommunikation, der guider og anerkender. Disse pædagogiske tiltag giver elever med ADHD mulighed for deltagelse og kan skabe inkluderende læringsmiljøer, som gavner alle elever i et klassefællesskab.

Elever med ADHD har i mange situationer vanskeligt ved at gøre det, som lærere, pædagoger og andre omkring dem forventer. Men de prøver. Derfor er det vigtigt for elevernes udvikling og deltagelse i de inkluderende læringsmiljøer, at de voksne omkring dem ser bag om adfærden og får øje på deres vanskeligheder. Virkningsfulde tilgange for de voksne er i den sammenhæng bl.a. at være tydelige og konkrete om, hvad der skal ske, og at optræde anerkendende og positivt guidende.

Typiske udfordringer

ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Forskning tyder på, at ADHD skyldes en forstyrrelse i dele af hjernen, som påvirker evnen til at regulere opmærksomhed, aktivitetsniveau og impulskontrol.

Opmærksomhedsvanskeligheder kan bl.a. vise sig ved, at eleverne:

- sjusker eller overser detaljer
- har vanskeligt ved at bevare koncentrationen om en opgave eller en fritidsaktivitet
- ofte ikke opfatter eller forstår instruktioner
- har svært ved at planlægge og gennemføre aktiviteter og opgaver
- let bliver distraheret af uvedkommende ting.

Hyperaktivitet kan fx vise sig ved, at eleverne:

- har uro i hænder og fødder
- ikke bliver siddende på deres pladser
- har vanskeligt ved at lege
- har vanskeligt ved at arbejde stille og roligt
- taler overdrevet meget.

Impulsivitet kan vise sig ved, at eleverne:

- svarer, inden et spørgsmål er stillet færdigt
- har svært ved at vente på tur
- afbryder andre.

(Damm og Thomsen, 2012)

Den enkelte elevs vanskeligheder afhænger af symptomernes sværhedsgrad, men også af de ydre betingelser. Fælles for elever med ADHD er, at deres adfærd i større eller mindre grad bærer præg af "huller" i opmærksomheden, hæmmet impulskontrol samt enten et udpræget højt eller udpræget lavt aktivitetsniveau.

Betegnelsen ADD bruges om "den stille" type ADHD, hvor hyperaktivitet og impulsivitet er fraværende eller mindre synlig.

Forståelse af og baggrund for adfærd

Den manglende evne til at regulere opmærksomhed, impulser og aktivitet kan påvirke andre kognitive funktioner såsom sansebearbejdning, hukommelse, indlæring og tænkning (Fleischer, 2009).

I forhold til sansebearbejdning beskrives det, som at der mangler et filter. Derfor kommer alle indtryk (lyde, synsindtryk m.m.) ind med samme vigtighed. Det gør det vanskeligt for eleverne at vælge ud, hvad de skal fokusere på. Og det bidrager til, at elever med ADHD ofte bliver overvældede, stressede og udtrættes hurtigere end andre.

ADHD går ud over evnen til at målrette opmærksomheden og svækker planlægningsevnen og andre selvstyrende systemer. Årsagen er, at elever med ADHD har en nedsat eller forsinket kognitiv modning i de områder af hjernen, der angår evnen til at tage initiativer, planlægge, overskue og gennemføre handlinger. Generelt udvikler elever med ADHD sig typisk med et par års forsinkelse i forhold til deres jævnaldrende, når det kommer til kognitive funktioner (Damm og Thomsen, 2012).

Når elever med ADHD udviser uhensigtsmæssig adfærd og fx er urolige eller forstyrrende i undervisningen, kan det ofte skyldes, at der er en ubalance mellem de krav og forventninger, der er i en situation, og elevernes kognitive evner. Det stiller store krav til, at de voksne omkring eleverne er nysgerrige og i stand til at se bag om adfærd for at forstå, hvad der udløser den (Barkley, 2016).

ADHD udfordrer eleverne socialt

Mange elever med ADHD har tilstødende problemer i form af tillægsdiagnoser eller sociale vanskeligheder. Ikke mindst kan sociale relationer være en stor udfordring. En undersøgelse har fx vist, at børn på 11 år med ADHD har 50 gange lavere odds end andre børn for at have en god ven, og at de har forhøjet risiko for at opleve konflikter i skolen med kammeraterne og med lærerne (Bengtsson, 2011).

Mange elever med ADHD føler sig under stort pres, og de oplever at få meget kritik og mange nederlag. Det fører let til lav selvfølelse, negativt selvbillede og ensomhedsfølelse. Manglende forståelse fra omgivelserne kan være en medvirkende årsag til, at nogle elever med ADHD udvikler tillægsvanskeligheder.

Virkningsfulde tilgange

De virkningsfulde tilgange består af fire forslag til at skabe et inkluderende læringsmiljø i klassen:

1. Skab forudsigelighed og hjælp med at give overblik.

Elever med ADHD: Kendetegn i læringsmiljøer

Elever med ADHD er i meget forskellig grad påvirket i deres evne til at regulere opmærksomhed, aktivitetsniveau og impulsstyring. Dog er der i læringsmiljøer nogle gennemgående træk, fx at de ofte:

- har svært ved at bevare koncentrationen
- mangler overblik og evne til planlægning
- distraheres af uvedkommende ting
- bevæger sig meget og på uheldige tidspunkter
- har svært ved at komme i gang med og fuldføre opgaver
- afbryder og gør eller siger ting, som de bagefter fortryder
- udmattes og stresses hurtigere end deres jævnaldrende.

(Thomsen, 2015)

Se også boksen 'Hvordan kan vi forstå diagnoser i en pædagogisk kontekst?' i vidensnotatet om inkluderende læringsmiljøer. (s. 4)

2. Vær tydelig og konkret.
3. Bevar roen i konflikter.
4. Brug en anvisende, positiv kommunikation med løbende opmuntring og anerkendelse.

Forudsigelighed og struktur hjælper med at skabe overblik

Det første forslag til en virkningsfuld tilgang lyder: Skab forudsigelighed og hjælp med at holde overblik. Formålet er at kompensere for de overbliksvanskeligheder, som elever med ADHD typisk har. Elever med ADHD har brug for at vide, hvad de skal og i hvilken rækkefølge.

En måde at imødekomme behovet for forudsigelighed er at arbejde med, at elever med ADHD kender – eller hurtigt kan få – svarene på de 10 hv-spørgsmål:

1. Hvad skal jeg lave? (indholdet)
2. Hvordan skal jeg lave det? (metoden)
3. Hvorfor skal jeg lave det? (meningen)
4. Hvor skal jeg lave det? (placeringen)
5. Hvornår skal jeg lave det? (tidspunkt)
6. Hvor længe skal jeg lave det? (tidshorisont)
7. Hvem skal jeg lave det med? (andre/voksne)
8. Hvor meget skal jeg lave? (mængde)
9. Hvad skal jeg så? (hvad kommer bagefter?)
10. Hvorhen skal jeg? (målet).

(Bohr, 2013)

Man kan fx lave en tjekliste på tavlen med timens plan. Eller gøre det tydeligt i forbindelse med opgaver, i hvilken rækkefølge de skal løses.

Det er også en god idé at tænke i visuel formidling. Hvis der er for mange ord, bliver de nemt glemt af elever med ADHD. Billeder, symboler eller korte tekster støtter bedre eleverne i at huske deres opgaver, hvis de bliver afledt. Eleverne skal let kunne finde en anvisning til, hvad de skal, hvis de taber tråden eller glemmer det.

I forhold til struktur og overblik kan det også være en god idé at visualisere tiden, fx med et æggeur eller en såkaldt Timetimer. Timetimeren er en urskive, som visuelt angiver, hvor meget tid der er tilbage. Det er en konkret måde at hjælpe med tidsfornemmelse og dermed mindske uro, ængstelse og stress blandt elever med ADHD. Timetimeren kan i øvrigt være til gavn for hele klassen og kan indgå som en naturlig del af den gode klasseledelse for alle lærere i klasseteamet.

Konkret tale og klare aftaler minimerer misforståelser

Det andet forslag til virkningsfulde tilgange er, at man som lærer eller pædagog er tydelig og konkret. Elever med ADHD har generelt brug for korte beskeder og konkret tale uden for mange budskaber i samme sætning. Kollektive beskeder skal muligvis gentages en til en. Man skal som lærer prøve at undgå at sige "måske" eller "senere". Det er bedre at være konkret og sige: "Det kan jeg give svar på efter frikvarteret".

Læreren skal altid tage styringen og ansvaret. Det giver eleverne tryghed, hvis de hele tiden ved, hvor de har den voksne. Det handler om at kommunikere tydeligt og bestemt, men med ro og venlighed, når det er nødvendigt at sætte grænser. Det er vigtigt at huske, at det ofte er et udtryk for besvær med at overskue eller aflæse situationen, hvis en elev med ADHD bliver frustreret.

Elever med ADHD forstår som regel ord meget bogstaveligt og kan have svært ved at opfatte nonverbale eller usagte sociale koder og normer, aflæse kropssprog og ansigtsudtryk eller forstå ironi. Det kan af den grund være af afgørende betydning, at der er voksne omkring fællesskabet, særligt i frikvarterer og på andre ikke-planlagte tidspunkter eller ikke-voksenstyrede situationer. De voksne kan hjælpe med at afværge eventuelle misforståelser i samværet med jævnaldrende.

Elever, der ofte føler sig misforstået eller misforstår andre, har behov for støtte og konkret anvisning i samværet med jævnaldrende. Det kan være, at klassen skal lave forslag til, hvordan man kan spørge sine klassekammerater, om man må være med til at spille fodbold. Så man ved, hvad man kan gøre i stedet for bare at løbe ind og tage bolden. Man kan fx også lave en klassehilsen, så elever med ADHD (og andre) får konkret anvisning i, at en highfive er bedre end en lammer, når man bliver vildt glad for at se sine venner i skolen.

Konflikter kalder på ro fra læreren

Det tredje forslag til virkningsfulde tilgange er: Bevar roen i konflikter.

Elever med ADHD kan i forlængelse af deres adfærd opleve mange afvisninger, irettesættelser og skældud. "Tag dig sammen" eller "Hold nu op" kan blive noget, elever med ADHD hører igen og igen. Men eleverne vil i mange tilfælde ikke kunne gøre det, der forventes. I stedet mister eleverne motivation og selvværd. Skældud spreder desuden dårlig stemning i hele klassen.

Det er derfor centralt, at de voksne bevarer roen – især når eleverne har fuldt tryk på energien eller følelserne. Ved optræk til uro eller konflikt kan afledning være en effektiv metode til at flytte elevernes opmærksomhed. Man kan fx sige: "Jeg kan godt se, at du er vred over, at frikvarteret er slut. Men hvordan gik det forresten med, at du skulle starte til motocross i går?".

Man kan også bruge spejling til at sætte ord på elevernes følelser og vanskeligheder og dermed komme en konflikt i forkøbet, fordi eleverne føler sig set og rigtigt forstået. Fx: "Jeg kan se på dig, at du er vred over, at Trine kom til at skubbe til dig på vej ud. Det er ikke rart at blive skubbet" (Greene, 2009).

Konflikthåndtering uden skældud og kritik er vigtig for elevernes selvværd, tiltro til egne evner samt motivation for læring og deltagelse.

Anerkendelse og positiv guidning støtter eleverne

Det fjerde forslag til virkningsfulde tilgange lyder: Brug en anvisende, positiv kommunikation med løbende opmuntring og anerkendelse.

Elever med ADHD har brug for at vide, hvad de må og skal, frem for hvad de ikke må og ikke skal. Når voksne er positivt anvisende, guider de eleverne. Eleverne får en mulighed for at gøre det rigtige, dvs. det, som forventes af dem i situationen. Eksempelvis: "På gangen må man gå" og "I skolegården må du løbe". Eller: "Hvor er det dejligt at se så mange med hånden oppe – jeg tager lige en af jer".

Der er mest perspektiv i at kommunikere på en måde, hvor man løbende opmuntrer og anerkender – også når der er mange konflikter: "Jeg kan se, det her er svært for dig. Jeg vil gerne have, du lige tager en pause fra det". Bagefter kan man rose for, at eleven faldt til ro.

Ros og opmuntring er også effektfuldt, når eleverne forsøger: "Jeg kan godt se, at du virkelig arbejder hårdt. Nu starter vi på en frisk! Jeg vil gerne hjælpe dig videre". Og så videre.

Positive tilkendegivelser til elever, der ellers ikke modtager mange anerkendende ord i løbet af en dag, kan få afgørende betydning for elevernes selvværd. At blive mødt med: "Vi er heldige, at du går i den her klasse!", "Dejligt at se dig!" eller "Jeg er glad for, at jeg er din lærer" er eksempler på udtryk, som kan bruges til alle elever.

Elever med ADHD kan have et stort behov for belønninger via umiddelbar positiv respons og feedback, fx når de skal løse en opgave (eller forsøge). Det hjælper dem med at fokusere og gennemføre. Og det giver belønningscenteret i hjernen et boost, som motiverer til at fortsætte.

Hent mere viden

På ADHD-foreningens hjemmeside kan du hente yderligere viden. Du finder fx:

- Guiden '25 råd og redskaber til lærere og pædagoger:' https://adhd.dk/materiale/25raad/
- Guiden 'Godt gået' til forældre: https://adhd.dk/wp-content/uploads/sites/2/2018/06/Godt-gået-forældreguide-2015.pdf
- Pjecen 'Den stille ADHD' om ADD: https://adhd.dk/materiale/add-stille-adhd-2/
- Pjece 'Ung med ADHD:' https://adhd.dk/materiale/ung-med-adhd-historier-om-unge-med-adhd/

Se www.adhd.dk.

5.2 Elever med autisme i grundskolen

I dag er mange elever med autisme en del af den almene undervisning. Når man som lærer og pædagog møder eleverne på deres betingelser, kan de trives, udvikle sig fagligt og bidrage til hele klassen og dermed fællesskabet.

Elever med autisme ønsker ligesom andre elever at blive værdsat for, hvem de er, og de vil reagere på venlighed og vrede på stort set samme måde som andre elever. De har dog også særlige vanskeligheder. Fx besvær med at sætte sig ind i andres tanker og følelser, et særligt fokus på detaljer, udfordringer i forhold til sociale og kommunikative evner samt nedsat forestillingsevne og fleksibilitet i tankegangen.

Elever med autisme trives og udvikler sig bedst, hvis lærere og pædagoger omkring dem arbejder ud fra viden om elevgruppen og med kendskab til virkningsfulde indsatser. På den baggrund kan man som lærer eller pædagog ofte skabe mulighed for, at elever med autisme kan deltage og indgå på lige fod i skolens fællesskaber. Det kræver bl.a., at man er lydhør, fleksibel og villig til at se det bedste i alle elever. Det er samtidig en tilgang, som kan komme alle elever til gode i et inkluderende læringsmiljø.

Baggrund og typiske udfordringer

Det sociale samspil er svært at afkode

Elever med autisme har ofte svært ved at afkode uskrevne regler og uudtalte forventninger i det sociale samspil. De kan derfor have svært ved at forstå, hvordan de skal agere i forskellige situationer. I nogle tilfælde overskrider de andres normer og grænser uden selv at bemærke det (Ryhl, 2012).

I samvær med andre virker nogle elever med autisme formelle og reserverede eller lidt gammeldags. Andre kan virke overfamiliære og påtrængende. Deres evne til at mentalisere er svækket, og det betyder, at de har svært ved forstå andres tanker og følelser. Det kan fx komme til udtryk som besvær med at rumme, at andre elever har meninger og synspunkter, som de gerne vil bidrage med i leg, gruppearbejde eller andet (ibid).

Da elever med autisme ofte kan have en logisk tilgang til de aktiviteter, de indgår i, kan de også komme til at virke ufleksible. Det kan være en barriere for at indgå i leg og i gruppearbejde med andre elever. Det gør det også svært for elever med autisme at danne og fastholde venskaber med jævnaldrende.

Kommunikation giver udfordringer

Elever med autisme har ofte svært ved at forstå indforståede kommunikationsregler såsom turtagning i en samtale. De taler også helst om genkendelige emner inden for deres egne interesseområder. Deres tale og samtale kan virke stereotyp og med mange gentagelser og opremsninger.

Selvom mange elever med autisme har et veludviklet talesprog, kan de have svært ved at udtrykke personlige behov eller at bede om hjælp til det, som de har svært ved. Deres kommunikative udfordringer betyder også, at de har svært ved at forstå meningen med krav og forventninger og fortolke de underliggende budskaber i kommunikationen. De forstår som oftest det talte sprog konkret og har svært ved at fortolke ironi og talemåder og aflæse kropssprog, mimik og gestus (Whitaker, 2004; Ryhl, 2012).

Uforudsete hændelser skaber utryghed

En begrænset forestillingsevne betyder, at elever med autisme ikke let ændrer rutiner. De forestiller sig typisk et bestemt udfald af en aktivitet og holder fast i kendte strukturer. Det kan få elever med autisme til at virke ufleksible i forhold til ændringer og forandringer, særligt når de ikke er forberedte, eller når der ikke er et konkret alternativ til forandringer. Overgange mellem aktiviteter er for mange elever med autisme lig med usikkerhed omkring, hvad der venter dem.

En begrænset forestillingsevne kan også betyde, at elever med autisme har svært ved at forudsige konsekvenser af egen adfærd og handlinger.

Hos nogle elever med autisme kommer udfordringerne med begrænset forestillingsevne til udtryk på andre måder. De kan være udtalt optagede af bestemte genstande og have stereotype og indsnævrede interesser, såkaldte særinteresser. De kan også udvise stereotype og repetitive motoriske handlinger som at baske med hænder eller fingre eller rotere om sig selv (Ryhl, C., 2012).

Utryghed over for mange valg

Elever med autisme har svækkede eksekutive funktioner, dvs. svækkede evner til at få og sortere i ideer, planlægge og organisere, handle med henblik på at realisere idéerne samt vurdere, om handlingerne er de rette, og om målet med dem nås.

I hverdagen kommer det fx til udtryk ved, at eleverne har svært ved at producere ideer, træffe valg, tage initiativer og gøre noget, som er målrettet, uden at være forberedt på det.

Af samme grund vil elever med autisme typisk have svært ved at multitaske samt modtage og handle ud fra fælles beskeder med flere budskaber. De kan blive forvirrede og usikre over mange valgmuligheder og kan have svært ved problemløsning. Elever med autisme kan derfor synes impulsive, hvilket hænger sammen med, at de har udfordringer med at lægge en plan og omsætte den i praksis. De kan være meget opmærksomme på små detaljer, som andre elever slet ikke er opmærksomme på, og det kan være svært for dem at slippe disse detaljer igen (Ryhl, 2012).

Elever med autisme: Kendetegn i læringsmiljøer

Alle elever er forskellige, også elever med autisme. Der er dog gennemgående træk ved den måde, som elever med autisme møder undervisning, læringsmiljøer og fællesskaber. Fx:

- brug af logik snarere end intuition
- en bogstavelig fortolkning af sprog samt vanskelighed med at forstå sarkasme og talemåder
- sensoriske udfordringer som øget følsomhed ved berøring og over for sanseindtryk vedrørende syn, hørelse, smag og lugt samt udfordringer med kropsbevidsthed
- præference for visuel læring
- faste rutiner og stor præference for orden
- en intens evne til at fokusere på bestemte interesseområder
- vanskeligheder ved at udtrykke egne og forstå andres følelser.

(Whitaker, 2004; Ryhl, 2012).

Virkningsfulde tilgange

Elever med autisme har individuelle behov ligesom alle andre elever. Der findes derfor ikke en metode eller tilgang, der gavner og virker lige godt for alle. De virkningsfulde tilgange må nødvendigvis tilpasses de enkelte elever ud fra netop deres forudsætninger, særlige styrker og behov.

Nedenstående guidelines kan bidrage til at etablere og udvikle inkluderende læringsmiljøer i almene undervisningstilbud, hvor elever med autisme også kan deltage, trives og udvikle sig.

Struktur i de fysiske rammer skaber ro

Elever med autisme trives og udvikler sig bedst i strukturerede, tydelige og forudsigelige læringsmiljøer. Undervisningsmiljøernes fysiske indretning skal afspejle, hvilke aktiviteter der foregår, hvor de foregår, samt hvilke forventninger der er til eleverne i klassen. Det kan man fx imødekomme ved at indrette undervisningsmiljøerne med tydelige markeringer for pauseområder samt aktivitets- og læringsområder.

Elever med autisme kan desuden drage fordel af at have pladser, hvor der ikke er distraktioner. Det kan være for enden af en række, i den forreste del af klassen eller tæt på lærerens bord. Til glæde for alle elever kan der være nogle skærmede pladser, hvor man kan trække sig hen, når der er brug for ro og afslapning eller for at koncentrere sig uden at blive forstyrret af andre (Hoopmann, 2016; Whitaker, 2004)

Elever med autisme har brug for rutiner

For mange elever med autisme er det en betingelse for at fungere godt, at de er forberedt på dagens aktiviteter og evt. ændringer. Det handler fx om at få skabt overblik i ellers ustrukturerede situationer som frokost, pause og gruppearbejde. Da elever med autisme ofte kan have en god visuel forståelse og bearbejdning, profiterer de af visuelle beskeder og strukturer, fx i skemaer. Det gælder både skriftlig og billedlig forberedelse og struktur.

Eksempler kan være:

- visuelt skema på tavlen for hele klassen med angivelse af indhold og rækkefølge for aktiviteter
- forberedelse af ture ud af huset gennem en oversigt over transport, billeder fra turens mål, beskrivelse af turens formål samt de konkrete aktiviteter eleverne skal deltage i undervejs
- visualisering af valgmuligheder i forbindelse med afvikling af pauser
- skriftlig eller billedlig information om ændringer i planer. For at skabe forudsigelighed må en ændring erstattes med et alternativ
- tydelige planer og tidslinjer for opgaveløsning, som gennemgås individuelt sammen med eleverne. Opgaverne inddeles i små, overskuelige dele, hvor det vigtigste understreges med en tusch. Fastsæt datoer for, hvornår hver del skal være færdig, og marker hvert afsnit, når det er lavet.

(Whitaker, 2004; Hoopmann, 2016).

Forenklet og konkret tale øger forståelsen

Elever med autisme kan drage fordel af en forenklet kommunikation, og det kan være godt at tale med eleverne i korte sætninger og med tydelig markering af budskabet. Det giver eleverne bedre forudsætninger for at behandle information. Ofte vil det også være en hjælp at give individuelle frem for fælles beskeder.

Virkningsfulde tilgange i øvrigt kan være:

- alderssvarende påmindelser om, at timen er ved at slutte. For yngre elever kan det være en oprydningssang. For ældre elever kan det være en klar melding som: ”Om fem minutter lukker vi vores bøger”. Undgå derimod generelle vendinger som: ”Er I ved at være færdige?”
- at tale tydeligt og præcist i hele sætninger. Hvis du viser et billede af et hus, så sig, det er et billede af et hus, og ikke at det er et hus
- at være konkret, når eleverne får ros. Sig: ”Din tegning er virkelig flot, du har mange detaljer med som skorsten, vinduer og blomster i haven” frem for: ”Det ser flot ud”

De 10 hv-spørgsmål: overblik i dagligdagen

Som lærer eller pædagog kan man give en håndsrækning til elever med autisme ved at gøre den røde tråd i hverdagen tydelig – fx ved at give svar på de 10 vigtigste hv-spørgsmål:

- Hvad skal jeg lave? (indholdet)
- Hvordan skal jeg lave det? (metoden)
- Hvorfor skal jeg lave det? (meningen)
- Hvor skal jeg lave det? (placeringen)
- Hvornår skal jeg lave det? (tidspunkt)
- Hvor længe skal jeg lave det? (tidshorisont)
- Hvem skal jeg lave det med? (personer)
- Hvor meget skal jeg lave? (mængde)
- Hvad skal jeg så? (hvad kommer bagefter?)
- Hvorhen skal jeg? (målet).

Det giver tryghed til elever med autisme at få disse spørgsmål besvaret. Og det gælder faktisk også for resten af klassen. Alle elever nyder godt af et klart overblik over dagens aktiviteter (Bohr, 2013).

- at bruge konkrete anvisninger i stedet for irettesættelser. Fx kan du sige: ”Du skal gå på gangen” i stedet for: ”Du må ikke løbe på gangen”
- at undgå ironi og sarkasme, som vil forvirre elever med autisme. Sig fx ”Det var ærgerligt”, hvis en elev spilder maling eller har glemt at lave lektier, frem for: ”Det var virkelig smart”
- at arbejde med ´sociale historier´ sammen med eleverne. Det kan hjælpe en elev med at udvikle en større forståelse for sig selv og sine handlemuligheder. Find redskabet 'sociale historier' i videnspakken på emu.dk til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og elever med autisme
- at tegne en situation sammen med eleverne, som de har oplevet, men har svært ved at beskrive eller fortælle om. Det giver et fælles afsæt for at tale om situationen med udgangspunkt i elevernes visuelle forståelse eller læringspræference.

(Whitaker, 2004; Hoopmann, 2016).

Positive forventninger driver eleverne frem

Positive, tydelige og udviklingsorienterede forventninger gavner alle elever – også elever med autisme. Forventningerne er med til at opbygge og udvikle elevernes selvtillid og selvværd ud fra deres personlige styrker, interesser og kompetencer.

Forventninger og krav til eleverne skal være realistiske og baseret på omhyggelig vurdering af færdigheder og kompetencer. Forventningerne skal også tage højde for elevernes individuelle udfordringer og støttebehov.

Som lærer må man forsøge at forstå det perspektiv, som eleverne med autisme ser verden ud fra. Det kan give bevidsthed om, hvad der motiverer eller interesserer eleverne, men også om, hvad der afleder eller på anden vis bringer dem ud af ligevægt. For at motivere elever med autisme er det en god ide at tænke på, hvordan elevernes særinteresser kan indarbejdes i skolens aktiviteter og i selve undervisningen. Når man som lærer bruger særinteresser i undervisningen, som elever med autisme har, kan det tilføje aktiviteten eller undervisningen mere mening for elever med autisme (Hoopmann, 2016).

Hent mere viden og inspiration

Du kan finde mere viden og inspiration om elever med autisme i inkluderende læringsmiljøer hos.

- Landsforeningen for autisme, se: www.autismeforening.dk
- Det nationale autismeinstitut, der er en del af landsforeningen for autisme: www.detnationaleautismeinstitut.dk
- Socialstyrelsen, se https://socialstyrelsen.dk/handicap/autisme

5.3 Ordblinde elever i grundskolen

Nøglen til at mindske ordblinde elevers udfordringer i grundskolen er læringsmiljøer, der giver dem mulighed for at udvikle sig og deltage på lige fod med andre elever. Det indebærer bl.a. eksplicit og systematisk læse- og skriveundervisning samt didaktisk inddragelse af læse- og skriveteknologi.

Elever med ordblindhed har en varig funktionsnedsættelse, som medfører, at de har svært ved at koble bogstav og lyd. Derfor har de sværere ved at læse og stave end andre elever (Lyon, Shaywitz og Shaywitz, 2003). Ordblindhed findes i mange grader fra let til svær.

Både kognitive, psykosociale og miljømæssige faktorer har betydning for, hvordan ordblindhed udvikler sig, og hvordan ordblinde elever oplever graden af egne vanskeligheder (Frith, 1999; Pedersen og Hjort, 2016). Tidlig indsats i hjem og skole kan i nogle tilfælde forebygge ordblindhed (NICHD, 2000; Reid, 2017). Derudover kan lærere og pædagoger i samarbejde med eleverne reducere graden af vanskeligheder. Det kan de gøre ved i perioder at tilbyde særligt tilrettelagt undervisning og ved at skabe inkluderende læringsmiljøer i skolen med lige deltagelsesmuligheder for ordblinde elever (Jandorf og Thomsen, 2016; Jørgensen, 2016). Sådanne læringsmiljøer gavner ikke blot elever med ordblindhed, men alle elever i klassen.

Typiske udfordringer

Når lærere og pædagoger i grundskolen skal forebygge ordblindhed, er første skridt at få øje på elever, som er i risiko for at udvikle ordblindhed (Snowling, 2013; Gellert 2016). Dernæst skal de elever identificeres, der udvikler så svære vanskeligheder, at der er tale om ordblindhed. De skal helst findes hurtigt, så der ikke opstår sekundære følger som fx mindre tilegnelse af viden og manglende tiltro til egen faglig formåen (Elbro, 2007; Hagtvet, Frost & Refsahl, 2016).

I begyndelsen af børnehaveklassen kan man som lærer og pædagog være opmærksom på tidlige tegn på ordblindhed. Tegnene er, når elever har vanskeligt ved:

- at blive opmærksomme på sprogets lyde, især enkeltlyde (fonemopmærksomhed)
- at lære bogstaverne og deres lyde
- at lære at sætte bogstaver og lyde sammen til ord (skriftens lydprincip).

Efter den første læse- og staveundervisning viser følgende vanskeligheder sig typisk hos ordblinde elever:

- store vanskeligheder med at læse ord, de ikke har set før (svært ved at udnytte skriftens lydprincip)
- læsefejl, der kan være i modstrid med lydprincippet, fx 'dun' læst som 'din'
- langsom læsehastighed
- vedvarende vanskeligheder med at automatisere, hvordan ord staves
- stavefejl, der kan være i modstrid med lydprincippet, fx 'kogle' stavet som 'kogde'
- vanskeligheder med at lære fremmedsprog.

Forståelse for og baggrund for adfærd

Ordblindhed er en indlæringsvanskelighed

Ordblindhed er en varig indlæringsvanskelighed (Snowling, 2013). Det betyder, at det er krævende – men ikke umuligt – for ordblinde elever at tilegne sig og udvikle læse- og skrivekompetencer. Ordblindhed skyldes typisk problemer med den fonologiske (lydlige) komponent i de sproglige færdigheder, dvs. problemer med at koble bogstaver og bogstavfølger med de korrekte lyde. Det betyder, at der også kan være problemer med det talte sprog, fx udtale og generel hukommelse for ords lyd (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008; Snowling og Melby-Lervåg, 2016).

Vanskeligheder med at lære bogstaverne er et kendt risikotegn, som bør føre til opmærksomhed og indsats. Men man kan først identificere ordblindhed, når eleverne har modtaget relevant undervisning og på trods af denne undervisning stadig har vanskeligheder (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008). Der skal være sikkerhed for, at elevernes læse- og stavevanskeligheder ikke skyldes mangelfuld undervisning.

Negative følgevirkninger af ordblindhed kan forebygges

Ordblinde elever kan udvikle sekundære vanskeligheder med læseforståelse, ordforråd og skriftlig fremstilling (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008). Der er også begrundet risiko for, at de udvikler svag tiltro til egen faglige formåen og mangler motivation for skolegang og videre uddannelse (Sexton, Gelhorn, Bell og Classi, 2012).

Man kan som lærer være med til at mindske sådanne vanskeligheder i skolen. Gode greb er bl.a. at tilrettelægge en undervisning med en anerkendende tilgang og med samme forventninger til ordblinde elever som til andre elever samt at give ordblinde elever gode muligheder for at deltage aktivt i undervisningen (Pedersen m.fl., 2016; Gandil og Olsen, 2017).

Ordblindhed kan optræde sammen med andre vanskeligheder

Ordblindhed kan optræde sammen med andre typer af vanskeligheder som ADD/ADHD, udviklingsbetinget sprogforstyrrelse (DLD/developmental language disorder), markante matematikvanskeligheder og motorisk udviklingsforstyrrelse (DCD/dyspraksi) (Snowling og Hulme, 2012; Sexton m.fl., 2012). Disse vanskeligheder er dog ikke årsag til ordblindheden, så man kan ikke forvente, at behandling af fx motoriske vanskeligheder fører til bedre læsefærdigheder.

Når flere vanskeligheder optræder samtidigt, må man have øje for, hvilke vanskeligheder der er mest fremtrædende og kræver størst eller tidligst støtte

Definition: Ordblindhed

Internationalt er følgende definition af ordblindhed (dysleksi) fra 2003 den dominerende:

"Dysleksi er en specifik indlæringsvanskelighed af neurobiologisk oprindelse. Dysleksi er kendetegnet ved vanskeligheder med sikker og/eller hurtig ordlæsning, stavevanskeligheder og vanskeligheder med at forbinde de enkelte bogstaver og bogstavfølger med deres konventionelle lyde. Disse vanskeligheder stammer typisk fra en forstyrrelse i den fonologiske komponent i de sproglige færdigheder og er ofte uventede set i forhold til andre kognitive færdigheder og den undervisning, eleven har modtaget. Sekundære konsekvenser kan være vanskeligheder med læseforståelse og reduceret læseerfaring, som kan begrænse væksten i ordforråd og baggrundsviden" (Lyon, m.fl., 2003).

Befolkningsundersøgelser viser, at 3-7 pct. af en befolkning er ordblinde, og at det er en arvelig komponent i de sproglige forudsætninger, der kan føre til ordblindhed (Snowling, 2013; Lyon m. fl., 2007). Ordblindhed kan optræde sammen med andre vanskeligheder som fx ADHD og sproglige udviklingsforstyrrelser (Snowling og Hulme, 2012).

(Sexton m.fl., 2012). Det gælder også for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. En ordblindediagnose kan i nogle tilfælde være irrelevant i forhold til alt det andet, som eleverne også har brug for støtte til.

Det er værd at bemærke, at referencerne i den nationale ordblindetest gælder elever på almenområdet og ikke på specialområdet (Undervisningsministeriet, 2017). Det betyder, at testen kan være upålidelig, hvis den tages med andre elevgrupper. Normerne for fx 7. klasse gælder for elever i almenområdet og ikke for elever i 7. klasse, som kognitivt fungerer som elever i fx 2. klasse.

Ordblinde elever kan også fremstå som elever med svære opmærksomhedsforstyrrelser (ADHD) uden at være det. Det kan være tilfældet, når der i læringsmiljøet ikke tages hånd om deres vanskeligheder (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008).

Virkningsfulde tilgange

Der findes både organisatoriske, almendidaktiske og specifikke tiltag, som er virkningsfulde for ordblinde elever (Jandorf og Thomsen, 2016; Pedersen og Hjort, 2016). Fælles for alle tilgangene er, at de bidrager positivt til læringsmiljøet for alle elever i klassen.

Organisatorisk tiltag: Klare procedurer for det professionelle samarbejde om ordblindhed er afgørende

Når man skal indrette læringsmiljøer, der forebygger ordblindhed og understøtter ordblinde elevers deltagelsesmuligheder, må skoler og kommuner have planlagte procedurer for:

- Hvordan man på skolen identificerer risiko for ordblindhed tidligt og igangsætter forebyggende indsatser i børnehaveklassen og i 1. klasse.
- Hvordan man på skolen afdækker ordblindhed fra 3. klasse i forlængelse af evaluering af relevante forebyggende indsatser.
- Hvordan lærere, pædagoger, læsevejledere og andre ressourcepersoner samarbejder om at organisere og tilrettelægge indsatser i almenundervisningen og på fleksible små hold.
- Hvordan det pædagogiske personale skaber sammenhæng mellem det, der foregår i den almene undervisning og i særligt tilrettelagt undervisning for ordblinde elever. Det kan fx være ved at undervise i emner forud for, at de øvrige elever møder det i klassen, og derigennem stilladsere elevernes læring.
- Hvordan skolen udvikler it-tilbud og læse- og skrivestøttende indsatser, herunder at skolen udpeger ansvarlige til opgaven, der løbende evaluerer den.
- Hvordan skolen bidrager til åbenhed om ordblindhed, fx gennem netværk af elever med ordblindhed.

Udvikling af procedurer for et professionelt arbejde med ordblindhed kræver samarbejde mellem skolens ledelse, læsevejledere og øvrige ressourcepersoner. Det er vigtigt, at der er en klar fordeling af ansvaret, så viden om ordblindhed og handlemuligheder i læringsmiljøet når ud til alle led i organisationen (Jandorf og Thomsen, 2016).

Almendidaktisk tiltag: Ordblinde elever har brug for større grad af stilladsering

Det er et omdrejningspunkt i den almene undervisning, at lærere og pædagoger differentierer undervisningen. Differentiering drejer sig primært om at stilladsere mere eller mindre og altså ikke om at tilbyde noget helt andet indhold eller andre niveauer (Hammond og Gibbons, 2005). For ordblinde elever er det vanskeligt at lære at læse og skrive. Derfor må de metoder, der anvendes i undervisningen, stilladsere elevernes læring bedst muligt i forhold til deres individuelle afsæt.

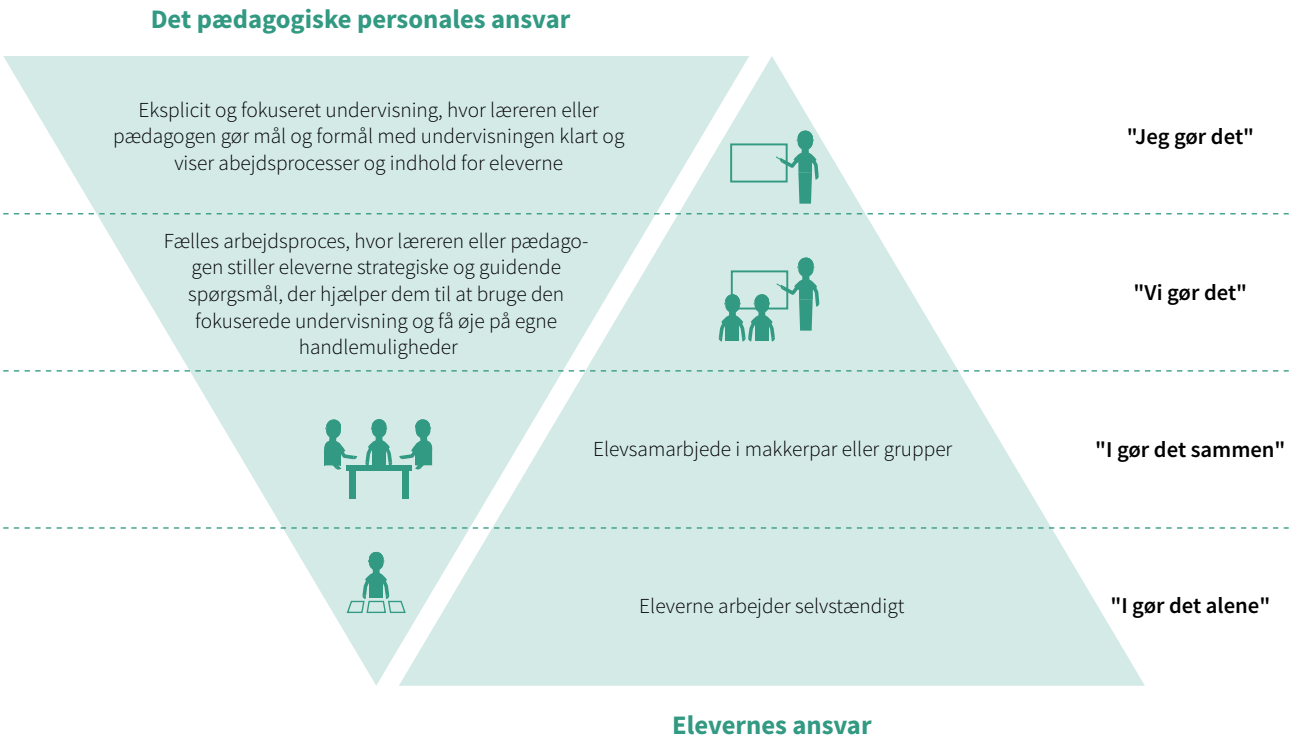
Eksplicit undervisning er et afgørende almendidaktisk princip i stilladserende undervisning, og det gavner alle elever (Fisher og Frey, 2014). Det indebærer:

- tydelige mål med undervisningen, dvs. at hvad og hvorfor er gjort klart
- modellering, dvs. at læreren fortæller og viser, hvordan eleverne skal arbejde og lære
- øvetid sammen med læreren og i grupper inden forventning om selvstændigt arbejde.

Modellen på den følgende side viser, hvordan man opbygger undervisning didaktisk, så ansvaret for læring gradvist og systematisk bliver overladt til eleverne (Fisher og Frey, 2014). Modellen kan også bruges til at analysere, hvorfor gruppearbejde eller selvstændigt arbejde går i stå. Det kan have at gøre med, at de første trin i modellen ikke er blevet tydelige i undervisningen, fx hvis man springer direkte fra lærerens fokuserede undervisning til, at eleverne skal gøre det selv.

Se også videnspakken om undervisningsdifferentiering, som du kan finde på emu.dk.

Figur 4. Sådan får alle elever succes i undervisningen



Specifikke tiltag #1: Fortsat behov for eksplicit og systematisk undervisning i læsning og skrivning

Forskning har vist, at eksplicit og systematisk undervisning i læsning og stavning gavner alle elever, og at det især er afgørende for elever i risiko for ordblindhed (NICHD, 2000; Elbro, 2007). Eksplicit henviser til, at det bliver gjort tydeligt for eleverne, hvordan skriftsproget er indrettet, og hvad man gør, når man læser og staver og hvorfor. Systematisk henviser til, at undervisningen tilrettelægges, så de enkleste principper bliver præsenteret først og i en logisk rækkefølge. Gradvist bygges der mere på, og kompleksiteten bliver øget i takt med, at man samler op og repeterer tidligere indhold.

For at kunne udvikle læse- og stavefærdigheder må eleverne først forstå, at man læser og staver ved at samle og adskille lyde (danne syntese og lave analyse) (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008). Forskning har vist, at ordblinde elever her har brug for særlig støtte til at få brugbare erfaringer med:

- Hvordan man kommer fra at sætte lyd på enkeltbogstaver til også at samle lydene til ord (danne syntese), fx eksplicit modellering ved hjælp af bogstavkort, magnetbogstaver eller tappeteknik.
- Hvordan man kan læse og stave ord ved at dele ord op i forlyd og rimdel, fx k-op, t-op, h-op og k-ind, m-ind, sk-ind.
- Hvordan man kan læse og stave ord ved at lede efter ords betydningsdele (morfemer), fx lag+kage, for+stå+else.
- Hvordan man udvikler sikker, hurtig og udtryksfuld læsning (flydende læsning), fx gennem forløb med gentaget læsning af samme tekster.

God læseforståelse og god skriftlig fremstilling følger ikke nødvendigvis direkte efter udvikling af læsning og stavning af ord (Oakhill, Cain og Elbro, 2015; NICHD, 2000; Graham m.fl., 2012). For mange elever – og også for ordblinde elever – er det her nødvendigt med eksplicit undervisning i bl.a.:

- formål, struktur og sproglige træk i forskellige teksttyper
- specifikke strategier, der støtter eleverne i aktivt at søge mening før, under og efter læsning, bl.a. strategier, der støtter eleverne i at vælge en fornuftig læserute gennem teksten, og strategier, der støtter eleverne i drage inferenser og forstå sammenhænge i teksten
- at lære nye ord, at lære om ord (herunder morfologi) og at lære at lære ord (strategier til at tilegne sig ord og begreber under læsning)
- skriveprocessen, herunder hjælp til at skabe overblik over tekstens dele, fx gennem skriveskabeloner samt hjælp til at adskille revidering fra produktion af tekst.

Specifikke tiltag #2: Læse- og skriveteknologi som kompenserende strategi for ordblinde elever

Det er afgørende, at basale vanskeligheder med læsning og stavning ikke sætter overliggeren for de ordblinde elevers deltagelsesmuligheder i fagene. I alle fag er det derfor afgørende for eleverne, at læse- og skriveteknologi (LST) inddrages didaktisk (Arnbak og Petersen, 2017; Pedersen og Hjort, 2016). LST er alle former for software, der hjælper med at læse og stave, fx programmer der læser op, giver stavehjælp, genkender tale og oversætter til tekst mv.

Sammen med eleverne må man tage stilling til, hvordan og hvornår LST er nyttigt (Engmose og Bruun, 2011). Man må også helt konkret vurdere, hvilke former for LST der gavner eleverne. Det er vigtigt at være opmærksom på, at forskellige fag og opgaver i skolen kan kræve forskellige typer af LST, og at elevernes behov for LST kan forandre sig. Derfor må man løbende tale med eleverne om strategier og udbytte. På den måde sikrer man sig, at eleverne tager stilling til deres egne læreprocesser og selv er aktive medspillere.

Som lærer og pædagog kan man være med til at fremme et inkluderende læringsmiljøer med LST ved at være opmærksom på følgende grundlæggende forhold:

- at alle papirer er scannet ind og gjort tilgængelige digitalt, inden timen begynder
- at alle klassens bøger som udgangspunkt ligger digitalt på Nota
- at ordblinde elever altid har mulighed for at benytte LST i timerne og ved alle prøver
- at ordblinde elever anerkendes og bliver mødt med samme faglige forventninger som øvrige elever
- at ordblinde elever får mulighed for at lytte sig til alderssvarende læseoplevelser og fagligt udbytte.

Hent mere viden og inspiration

Du kan finde mere viden og inspiration om elever med ordblindhed i inkluderende læringsmiljøer på nedenstående hjemmesider.

- Biblioteket og videncentret Nota, der beskæftiger sig med bøger og læsning for mennesker med syns- og læsehandicap: https://nota.dk/
- Hjælp til ordblindhed: http://hto.nu/
- Ordblinde/Dysleksiforeningen i Danmark: https://www.ordblindeforeningen.dk/
- Tema på undervisningsministeriets portal emu.dk om sproglig udvikling: https://www.emu.dk/modul/om-sproglig-udvikling

5.4 Elever med høre-nedsættelse i grundskolen

Det pædagogiske personale spiller en stor rolle, når en elev med hørenedsættelse skal deltage, trives og udvikle sig fagligt i grundskolen. Det er vigtigt, at personalet sikrer et godt lytte- og kommunikationsmiljø med mindst mulig støj, da det er med til at skabe inkluderende læringsmiljøer.

En elev med hørenedsættelse kan opleve sig udfordret i forhold til faglig og social deltagelse i skolens fællesskaber. Men man kan som lærer og pædagog være med til at begrænse udfordringerne. Det handler bl.a. om at forstå elevens aktuelle hørestatus i en skolekontekst. Ud fra den indsigt kan man beslutte, hvilke praktiske og teknologiske hensyn der skal tages – fx om lyttemiljøet i klassen kan forbedres.

Man står som lærer og pædagog ikke alene med opgaven. Man kan konsultere PPR samt elevens forældre. Forældrene kan have viden om fx brug af det tekniske udstyr, eller hvordan barnet bedst understøttes i sin udvikling, så relevante individuelle hensyn som omfanget for lyttetræning tages med i betragtning. Når eleven bliver ældre, kan det være relevant at tale med eleven selv. Mange af tiltagene, som en elev med hørenedsættelse har gavn af, kommer hele klassen til gode. Det gælder fx en god klasserumskultur, hvor man skiftes til at tale.

Baggrund og typiske udfordringer

Vi hører og lytter med hjernen. Ørernes opgave er at lede lyd videre til hjernen, mens hjernens opgave er at bearbejde disse lyde, så de giver mening (Estabrooks, 2013).

Alle elever med hørenedsættelse benytter høreteknologi (fx høreapparater, benforankrede høreapparater eller cochlear implantater). Høreteknologien sikrer nemlig, at lydstimulation når op til elevens hjerne, og at eleven har adgang til lyd. Høreteknologien står dog ikke alene. Børn med hørenedsættelse trænes også i at lytte. Hjernen har brug for auditiv stimulation og træning for at opnå lytteerfaring. Hvis hjernen ikke trænes i at lytte, vil andre områder – som fx føle- og synssansen – overtage, og barnets udbytte af høreteknologien vil blive forringet (Kral et. al, 2007 og Flexer, 2011).

I dag har en elev med hørenedsættelse de samme faglige og sociale deltagelsesmuligheder som sine normalthørende klassekammerater, idet høreteknologi giver børnene adgang til lyd (Archbold, 2010). Det pædagogiske personale skal derfor stille de samme høje forventninger til eleven med hørenedsættelse som til de øvrige elever. Eleven kan nå de samme mål (Sundhedsstyrelsen, 2012). Lærere og pædagoger skal understøtte elevens deltagelsesmuligheder i klassen ved fx at sikre et godt lyttemiljø og anvende høreteknologiske hjælpemidler.

Forløbsbeskrivelse om børn og unge med tidligt konstateret høretab

I Socialstyrelsens reviderede forløbsbeskrivelse "Rehabilitering og undervisning af børn og unge med tidligt konstateret høretab 0-18 år" fremgår der en række anbefalinger vedr. rehabilitering og undervisning af børn og unge med tidligt konstateret høretab. Udover børn og unge, der hører ved hjælp af høretekniske hjælpemidler, omhandler forløbsbeskrivelsen også indsatser til elever, der kommunikerer ved hjælp af dansk tegnsprog. Anbefalingerne retter sig mod børn fra førskolealderen til opstart på ungdomsuddannelse (Socialstyrelsen, 2019).

Før-skoletilbud til elever med hørenedsættelse

I dag tilbydes børn med hørenedsættelse et tre-årigt Auditory-Verbal-Therapy-forløb inden skolestart (Decibel d. 28. februar 2019). Gennem et AVT-forløb lærer barnet at høre og forstå verbalt sprog, inden barnet starter i skole. Barnet opnår derfor oftest et alderssvarende talesprog og kan deltage på lige fod med sine normalthørende klassekammerater. AVT-forløbet indebærer, at den auditive sans styrkes gennem stimulering og træning. Forældrene spiller en væsentlig rolle i AVT-forløbet. Langt størstedelen af de børn, som fødes med en hørenedsættelse, har normalthørende forældre. Forældrene er derfor nøglepersoner i at lære barnet at forstå og høre talt sprog. Det er derfor vigtigt, at det pædagogiske personale samarbejder med forældrene, da forældrene besidder vigtig information om barnets hørestatus og sproglige niveau.

At lytte kræver energi

Det pædagogiske personale må være opmærksomt på, at eleven med hørenedsættelse hører via teknik. Selvom eleven har et veludviklet talesprog, er eleven udfordret i forhold til at høre i støj og over afstand.

En elev med hørenedsættelse kan have udfordringer i forhold til den auditive hukommelse og arbejdshukommelse (Decibel, 2019). Konkret betyder det, at eleven kan have sværere ved at indoptage og forstå lange beskeder med flere budskaber. Hvis man oplever, at eleven har disse udfordringer, kan man opdele beskeden i mindre dele. Omvendt er det vigtigt, at det pædagogiske personale fortsat udfordrer eleven sprogligt ved at anvende længere sætninger.

En elev med hørenedsættelse bruger meget tid og energi på at høre i klassen. Og hvis der er uro i klassen, eller hvis eleven modtager flerleddede beskeder med meget information, anstrenger eleven sig for at høre og huske. Det gør, at eleven hurtigere udtrættes end sine normalthørende klassekammerater (Estabrooks, 2013). Et godt lyttemiljø i klassen er derfor afgørende for elevens trivsel og læringsudbytte.

Hørelse og sprogtilegnelse hænger tæt sammen

Hørelsen er en sans, som konstant informerer mennesker om deres omverden. Den spiller ind på stort set alle udviklingsområder – det kognitive, det sociale, det emotionelle, det motoriske og det sproglige (Haven og Mathiesen, 2016).

Cirka 90 procent af al indlæring er auditiv (Flexer 2011). Det vil sige, at man lærer ved at lytte. Man lærer både af den tale, som er direkte rettet til en, men også ved at overhøre andres tale. En elev med hørenedsættelse har typisk ikke samme muligheder for at overhøre andres tale grundet støj og afstand fra de øvrige elever i klassen (Cole og Flexer, 2015). Dette kan have konsekvenser for:

- elevens ordforråd og sætningsopbygning
- pragmatiske og sociale færdigheder (fx at kunne tolke følelser i sprog)
- begrebsforståelse og viden om verden.

Man kan som lærer og pædagog være med til at styrke elevernes mulighed for overhøring. Gode greb er bl.a. at hjælpe alle elever i klassen til at sætte ord på, "hvad der gik godt og mindre godt i frikvarteret" eller quizze efter et undervisningsforløb i plenum. På den måde får eleven med hørenedsættelse indsigt i, hvad der er på spil socialt og fagligt blandt sine klassekammerater.

Virkningsfulde tilgange

De virkningsfulde tilgange er konkrete metoder til at skabe de bedste forudsætninger for, at en elev med hørenedsættelse kan deltage fagligt og socialt i klassen. Tilgangene afspejler disse gode råd (Estabrooks et. al, 2016; Estabrooks, 2013):

- Skab et godt lyttemiljø i klassen.
- Prioriter auditive og verbale strategier i undervisningen.
- Understøt elevens faglige og sociale deltagelse i skolens fællesskaber.
- Brug de høretekniske hjælpemidler rigtigt.

Ovenstående anbefalinger er ikke ensbetydende med, at der ikke også kan arbejdes med visuel fremstilling, som kan være et godt virkemiddel i undervisningen. Det vigtigste er blot, at man som udgangspunkt præsenterer auditive stimuli før de visuelle.

Skab et godt lyttemiljø i klassen

Alle elever har behov for rolige omgivelser og et godt signal-/støjforhold (SNR) for at kunne lære. SNR udgør forholdet mellem et primært signal (fx lærerens tale) og baggrundsstøj (fx den menneskeskabte talestøj, og den støj, der kommer fra ting som skramlende møbler og biler på gaden) (Estabrooks, 2013).

I klassen er det væsentligt, at det primære signal er højere end baggrundsstøjen. Jo roligere, der er i klassen, jo tydeligere vil det auditive signal, som sendes til hjernen, være. Hvis lyttemiljøet er præget af baggrundsstøj og uro, vil det auditive signal forringes, og det vil blive sværere at høre og lære – særligt for eleven med hørenedsættelse.

Det er centralt at overveje akustik, efterklangstider, reducering af støjkilder såvel som en god lyttekultur eleverne imellem (Estabrooks et. al, 2016). Man kan begynde med at få målt akustikken af en tekniker (fx fra Center for Høretab eller PPR) og foretage tiltag efter de råd, man får. Derefter er mulighederne for at styrke lyttemiljøet mange:

- Man kan sætte filtdutter eller tennisbolde under stoleben.
- Klasselokalet kan indrettes med bløde og porøse overflader (fx tæpper, opslagstavler, gardiner og skriveunderlag).
- Eleverne kan sidde på skumtaburetter og anvende hjemmesko.
- Vinduer og døre kan holdes lukket til støjende aktiviteter.
- Tasker og penalhuse har plads fx uden for døren.

Gevinsten er også stor ved at tale med eleverne om, hvor vigtigt det er at tale efter tur og skabe en konstruktiv lyttekultur i klassen. Det pædagogiske personale kan fx i samarbejde med eleverne udarbejde kommunikationsregler for at understøtte en god lytte- og talekultur i klassen.

Et godt lyttemiljø giver gode betingelser for undervisning og læring til gavn for alle elever.

Prioriter auditive og verbale strategier i undervisningen

Det er en fordel, hvis man som lærer eller pædagog anvender auditive og verbale strategier i undervisningen (Fickenscher og Salvucci, 2017; Garber, 2012; Sundhedsstyrelsen, 2012). Strategierne hjælper eleverne til at lytte og skabe forventninger ud fra det, de hører. Der findes mange forskellige auditive og verbale strategier. Eksempelvis kan det pædagogiske personale præsentere eleverne for lyd, inden de anvender mimik, gestik eller visuel kommunikation. En elev med hørenedsættelse kan som alle andre elever have gavn af visuelle undervisningsmaterialer (fx billeder, whiteboards og videoklip), men det er vigtigt, at elevens lytteevne også stimuleres og trænes i undervisningen.

Øvrige virkningsfulde auditive og verbale tiltag kan være:

- at lægge tryk på udvalgte lyde, stavelser, ord eller sætninger ved højtlæsning for at tydeliggøre tekstens budskaber og gøre teksten interessant
- at bruge sabotageteknik ved at lave bevidste fejl i ytringer. Fx kan man sige ”det koster 10 kr.”, hvis eleven spørger, om han/hun må låne en blyant. Strategien medfører undren hos eleven og medvirker til, at eleven lytter godt efter
- at benytte hviskelege til at skærpe elevernes opmærksomhed og hjælpe eleverne til at høre konsonanterne
- at anvende pauser og ventetid til at opmuntre eleverne til at tænke over, hvad de har hørt, inden de svarer.

Det er vigtigt, at der spørges nysgerrigt ind til, hvad eleven hørte ved fejlhøring. At få indsigt i barnets hørestatus kan hjælpe pædagogen og læreren til at understøtte barnets læring. Derudover kan det pædagogiske personale anvende teknikker til at udvide elevens forståelse af et ord eller et begreb. Eksempelvis kan det pædagogiske personale i samarbejde med eleven udvide sætningen. Hvis barnet fx siger ”man kan købe papegøjer, der hvor man har fanget dem” kan læreren eller pædagogen udvide ytringen til ”ja, det er nemlig rigtigt – man kan købe papegøjer i dyrebutikken, hvor de sælges” (Decibel, 2019).

Fokuser på elevens faglige og sociale deltagelse i skolens fællesskaber

For en elev med hørenedsættelse har det stor positiv betydning for deltagelsesmulighederne, hvis eleverne i klassen generelt er gode til at indgå i makkerpar og hjælpe hinanden. Man kan som lærer eller pædagog være med til understøtte elevernes faglige og sociale deltagelse i skolens fællesskaber. Ved gruppearbejde kan man fx sørge for, at gruppen, hvori eleven med hørenedsættelse indgår, placeres i et roligt miljø - og hvis muligt i et rum for dem selv. På den måde skærmes eleven for unødig støj og kan deltage fagligt på lige fod med sine normalthørende klassekammerater.

Man kan desuden hjælpe alle elever med at lave legeaftaler i frikvarterne (Punch og Hyde, 2011). En elev med hørenedsættelse kan have svært ved at deltage i indgåelse af de spontane legeaftaler, hvis de laves, mens der er uro, og alle er på vej ud til frikvarter. Det pædagogiske personale kan derfor med fordel skabe overblik over, hvad der sker i frikvarteret, mens der er ro i klassen. På den måde går ingen elever glip af en særlig aktivitet. Og alle elever hjælpes ind i legen.

Hvis der opstår en konflikt i frikvarteret, er det en god ide, at konflikten drøftes i plenum. På den måde opnår alle elever indsigt i og forståelse for, hvad der er på spil i klassen. Man kan som lærer eller pædagog understøtte dialogen ved at hjælpe eleverne til at anvende ord som: tænker, tror, synes, mener og føler.

Brug de høretekniske hjælpemidler rigtigt

Det er altafgørende, at eleven med hørenedsættelse kan høre, når det pædagogiske personale og de øvrige elever taler. Derfor er det væsentligt, at skolen i samarbejde med PPR og en tale-hørekonsulent afklarer, hvilke høretekniske hjælpemidler eleven har brug for.

Høretekniske hjælpemidler kan give den nødvendige forstærkning af et signal (talen) og sikre et godt signal/støjforhold. Det er skolens ansvar i samarbejde med tale-hørekonsulenten at udrede elevens behov for hjælpemidler til undervisningen samt sørge for, at hjælpemidlerne stilles til rådighed for eleven.

Eksempler på høretekniske hjælpemidler er:

- soundfield-systemer, som via en lærermikrofon og en højtaler (eller flere) giver en generel forstærkning i klasselokalet.
- FM/digitale løsninger, hvor lydsignalet sendes direkte til elevens høreteknologi. Udstyret består af en modtager (fx lærer- eller elevmikrofon) og en sender: Den, der taler, holder sendermikrofonen.

Det er vigtigt, at de høretekniske hjælpemidler anvendes korrekt, bevidst og efter behov. Hele lærerteamet må være opmærksom på, hvordan der skabes en god kultur i læringsmiljøerne, hvor både lærere, pædagoger og elever bakker op om at bruge udstyret. Man kan som lærer eller pædagog fx udpege mikrofon-dukse, hvis skolen har adgang til elevmikrofoner. Duksenes opgave er at sætte mikrofonerne ud på bordene i klassen og tilbage i opladeren igen om eftermiddagen (Decibel, 2019).

I lærerteamet er det desuden væsentligt, at klassens forskellige faglærere ved, hvordan de skal bruge udstyret i deres undervisning. Det kan fx skifte fra fag til fag, i forhold til hvilken undervisningsform der anvendes. Det kan desuden være en fordel at aftale, hvilken lærer eller pædagog der har det overordnede ansvar for at hjælpe eleven med at tage udstyret rundt på skolen. Selvom eleven selv skal håndtere hjælpemidlerne og typisk har lært det inden skoleårets start, er det væsentligt, at det pædagogiske personale støtter eleven i at anvende hjælpemidlerne.

Som pædagog eller lærer skal man være opmærksom på, hvorvidt hjælpemidlerne fungerer optimalt. Hvis eleven virker urolig, gemmer sig for ikke at blive spurgt eller kigger meget rundt på de andre i klassen, kan det være tegn på, at eleven ikke hører, hvad der bliver sagt. Det pædagogiske personale kan ved disse observationer spørge eleven, om udstyret fungerer. Derudover kan læreren eller pædagogen konsultere PPR og elevens forældre.

Hent mere viden og inspiration

Du kan finde mere viden og inspiration om elever med hørenedsættelse i inkluderende læringsmiljøer på nedenstående hjemmesider.

- Foreningen for børn og unge med høretab:
  https://decibel.dk
- Center for høretab:
  http://www.cfh.dk/
- Høreforeningen:
  https://hoereforeningen.dk/
- Materialecentret:
  http://www.hoeretab-info.dk/

5.5 Elever med synsnedsættelse i grundskolen

Det pædagogiske personale har en stor rolle at spille, når en elev med synsnedsættelse skal deltage, trives og udvikle sig fagligt og socialt i grundskolen. Det er bl.a. vigtigt, at personalet ruster sig til at anvende hjælpemidler samt sætter fokus på de fysiske omgivelser og på klasserumskulturen for at skabe inkluderende læringsmiljøer.

En elev med synsnedsættelse kan opleve sig udfordret i forhold til faglig og social deltagelse i skolens fællesskaber. Men man kan som lærer og pædagog være med til at begrænse udfordringerne. Det handler bl.a. om at forstå, hvor meget eleven faktisk kan se, og hvordan synet fungerer i en skolekontekst. Ud fra den indsigt kan man beslutte, hvilke fysiske og praktiske hensyn der skal tages – fx om de fysiske rammer med belysning og elevens placering i klasselokalet er optimal.

Man står som lærer og pædagog ikke alene med opgaven. Man kan konsultere synskonsulenter og elevens forældre. Mange af tiltagene, som en elev med synsnedsættelse har gavn af, kommer hele klassen til gode. Det gælder fx et godt lyttemiljø med en klar verbal kultur (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2018).

Baggrund og typiske udfordringer

Synet har mange kommunikative formål i samspil med de øvrige sanser. Man bruger synet i socialt samvær og i interaktion, til at aflæse kropssprog og mimik og til at orientere og bevæge sig rundt. Synet er også i mange tilfælde omdrejningspunktet i læringssammenhænge (Bøgh, Mortensen og Tikjøb, 2016). Tænk på, hvor udbredt visuel formidling er på tavler, whiteboards, smartboards og i PowerPoint.

En elev med synsnedsættelse kan derfor opleve udfordringer i forhold til deltagelse i den almene undervisning i grundskolen, hvis der ikke tages højde for tilgange, der kan understøtte elevens deltagelsesmuligheder fagligt såvel som socialt (Socialstyrelsen 2015).

For blinde børn og unge er punktskrift adgangen til et skriftsprog, som giver muligheder for deltagelse i læring, uddannelse og selvstændig skriftlig formidling og informations- og videns-tilegnelse. At lære punktskrift er en højt specialiseret indsats baseret på en tværfaglig kobling af viden om synsrehabilitering, læsning, understøttende hjælpemidler og pædagogik. Punktskrift skal introduceres tidligt, og indsatsen kan starte i både familie og dagtilbud, på samme tid som seende børn støttes i sproglig opmærksomhed og interesse for læsning og skrift. Den tidlige indsats for at lære blinde børn punktskrift kan eksempelvis bestå af leg og træning med særlige taktile lære-midler.

Der er ikke ét svar på, hvordan man som lærer eller pædagog bedst støtter eleven. Det afhænger bl.a. af graden af synsnedsættelse. Derfor er det vigtigt at kende elevens synsstyrke – også betegnet 'visus' – og at vide, hvordan eleven bruger sit syn i dagligdagen. Der er stor forskel på, hvilken støtte der skal til, alt efter om eleven er svagsynet, stærkt svagsynet, socialt blind eller praktisk blind (Bøgh, Mortensen og Tikjøb, 2016).

En elev med alvorlig synsnedsættelse er som oftest tilknyttet en synskonsulent. Synkonsulenten besidder den specifikke viden, man som lærer og pædagog har brug for, og kan også hjælpe med at søge om specialpædagogisk bistand. Synscenter Refsnæs kan fortælle, hvilken synskonsulent den enkelte kommune samarbejder med, og på deres hjemmeside kan man finde tilbud om kurser til fagprofessionelle.

Tilgængelige undervisningsmaterialer

Hvis det pædagogiske personale er på forkant med, hvad eleverne i klassen skal lære, og hvilke aktiviteter der skal foregå, kan undervisningsmaterialerne gøres tilgængelige i god tid.

En elev med synsnedsættelse kan have gavn af materialer i forstørret form. Det kan også være nyttigt at anvende billeder med kontraster og simple symboler. Lærere og pædagoger bør desuden være opmærksomme på graden af crowding, dvs. mængden af unødvendig information. En høj grad af crowding kan gøre det sværere at se det væsentlige.

Hvis man som lærer eller pædagog systematiser ophængning af materialer i klasseværelset og i undervisnings-opgaver, hjælper man eleven med synsnedsættelse (Bergmann et. al, 2012). Som pædagogisk personale kan man få adgang til at hente undervisningsmaterialer og idéer til at gøre materialer tilgængelige på:

- Synscenter Refsnæs (www.synref.dk)
- NOTA (www.nota.dk)
- Biblus (www.biblus.dk).

Virkningsfulde tilgange

De virkningsfulde tilgange er konkrete metoder til at skabe de bedste forudsætninger for, at en elev med synsnedsættelse kan deltage fagligt og socialt i klassen. Tilgangene afspejler disse gode råd (Fx Haven og Rødsgaard- Mathiesen, 2016; Bøgh, Mortensen og Tikjøb, 2016):

- Få indsigt i synsnedsættelsens type og omfang.
- Fokuser på elevens faglige og sociale deltagelse i skolens fællesskaber.
- Integrer synshensyn i undervisningen til gavn for alle elever.
- Brug hjælpemidler optimalt.
- Søg specialviden på området, og samarbejd med relevante samarbejdspartnere om en løbende inklusionsindsats.

Konkret indsigt i funktionsnedsættelsen kan være en øjenåbner

Det kan være en øjenåbner, hvis det pædagogiske personale og klassekammeraterne får en fornemmelse af, hvad eleven reelt ser. Hvis man har en elev med synsnedsættelse, kan omgivelserne prøve simulationsbriller. Det er briller, som gengiver de synsvanskeligheder, eleven har. Synskonsulenten kan arrangere afprøvning af simulationsbriller for faglærere, årgangsteam, klassen med flere.

Det er lærerigt at sætte sig i elevens sted. Det er nemmere at tage hensyn, hvis man forstår og har erfaret, hvad der er på spil. Læreren kan ligeledes supplere med undervisningsforløb – fx et tema om sanserne, som kan give elevens klassekammerater en mere dybdegående viden om de udfordringer, synsnedsættelsen fører med sig.

Ressourcesyn er første skridt mod øget deltagelse

En elev kan have en synsnedsættelse, men kan aldrig være funktionsnedsættelsen. Eleven er altid også alt muligt andet.

Som lærer og pædagog skal man arbejde med at gøre det muligt for eleven at indtage andre, positive positioner. Udgangspunktet er at betragte og italesætte eleven som en ressource og som enhver anden elev. Når man gør det, ser man også lettere alle de situationer, hvor eleven lykkes. Lærere og pædagoger skal stille de samme forventninger til eleven med synsnedsættelse som til de øvrige elever. Eleven skal nå de samme mål. Og der skal fokus på, hvordan de

kompenserende tiltag kan være gavnlige for hele klassen.

Det er en god idé at overveje gruppekonstellationer i undervisningen nøje. Man kan desuden hjælpe alle elever med at lave legeaftaler til frikvarteret inden timens afslutning. Det pædagogiske personale kan også løbende observere, hvordan elevens relationer, kommunikation, sprogbrug og deltagelse er i de faglige og sociale fællesskaber - også i legen og samværet i frikvarterne. En elev med synsnedsættelse foretrækker ofte at interagere og lege med én eller få klassekammerater ad gangen.

Et godt lyttemiljø gavner hele klassen

En elev med synsnedsættelse har brug for, at der er et velfungerende lyttemiljø med en klar verbal kultur. En elev med synsnedsættelse har fx ofte svært ved at se, hvad der skrives på tavlen. Et godt lyttemiljø er derfor afgørende for elevens udbytte af undervisningen. Det er nødvendigt for eleven at kunne forstå, hvad der sker i klasserummet, og hvem der taler. Den verbale kommunikation skal derfor være klar og evt. fokusere på at beskrive visuelle elementer, som eleven ikke kan se (synstolkning)– både i faglige og sociale sammenhænge. Fx kan det være givtigt, hvis lærere og pædagoger gentager det, én elev har sagt og sætter navn på afsenderen (Statlig specialpedagogisk tjeneste, 2018).

Et godt lyttemiljø giver gode betingelser for undervisning og læring til gavn for hele klassen.

De fysiske rammer og belysning er vigtige faktorer for deltagelse

Elevens placering og behov for belysning er andre vigtige opmærksomhedspunkter. Udgangspunktet bør være, hvor meget eleven ser, og hvad der virker for eleven.

Placeringen af en elev med synsnedsættelse afhænger meget af, hvilken form for synsnedsættelse eleven har. Nogle har brug for en kraftig belysning, mens andre er blændingsfølsomme. En elev foretrækker måske en diffus, almen belysning og afskærmning af udelyset, som ellers kan blænde. En anden elev behøver måske en arbejdslampe med regulerbar lysstyrke og -farve.

For en elev med synsnedsættelse har det også stor positiv betydning for deltagelsesmulighederne, hvis eleverne i klassen generelt er gode til at indgå i makkerpar og hjælpe hinanden.

Nødvendige hjælpemidler kræver forberedelse

Det er en fordel, hvis man som lærer eller pædagog inden skoleårets begyndelse har afklaret, om eleven har brug for hjælpemidler. Det kommer til at virke mere naturligt for alle elever i en klasse, hvis det er på plads og bliver en integreret del af undervisningen fra starten. Der kan dog være behov for at benytte andre hjælpemidler med tiden.

Der findes en lang række hjælpemidler, som kan kompensere en elev med synsnedsættelse, fx:

- optikstøttende hjælpemidler som lup og kikkert
- it-hjælpemidler som computer og tablet med forstørrelsesprogram eller mulighed for at få tekst læst op ved hjælp af en talesyntese
- manuelle og digitale hjælpemidler til elever, som er punktlæsere
- det fysiske læringsmiljø i undervisningslokalet og generelt på skolen kan blive indrettet på en måde, hvor eleven kan udvikle sin mobility, så han eller hun kan orientere sig og bevæge sig rundt selvstændigt.

Det er skolens ansvar med hjælp fra PPR at udrede elevens behov for hjælpemidler til undervisningen. Det er også skolens ansvar, at hjælpemidlerne stilles til rådighed for eleven. Desuden skal både eleven og det pædagogiske personale undervises i at betjene udstyret.

Det pædagogiske personales samarbejdsflader

Det er vigtigt, at det pædagogiske personale samarbejder med kolleger, ledelse og skolens ressourceperson og henter sparring fra en synskonsulent. Samtidig har elevens forældre og eleven selv værdifuld viden om udfordringer og løsninger.

At være nysgerrig på elevens perspektiv og aktivt inddrage elevens oplevelse af muligheder for deltagelse i de faglige og sociale fællesskaber giver indsigt i, hvilke dilemmaer og udfordringer der kan være på spil for eleven. Ligesom det giver en forståelse for, i hvilke situationer eleven oplever, at han eller hun lykkes.

Forældresamarbejdet tager udgangspunkt i den fælles opgave med at styrke elevens læring, trivsel og udvikling. Som lærer kan man drage stor nytte af, at forældrene typisk har en specifik viden om elevens synsnedsættelse. Forældrene er dermed en ressource og kilde til vigtig viden. De vil også kunne hjælpe med at tjekke op på hjælpemidler og sørge for, at deres barn er selvhjulpent.

Hent mere viden og inspiration

Du kan finde mere viden og inspiration om elever med synsnedsættelse i inkluderende læringsmiljøer på nedenstående hjemmesider.

Elever med synsnedsættelse

- Synscenter Refnæs: http://synref.dk/
- Dansk Blindesamfund: https://blind.dk/livet-med-synshandicap/guides/punktskrift-braille
- Dansk Blindesamfunds Ungdom: http://dbsu.dk/
- Landsforeningen af forældre til blinde og svagsynede: https://www.lfbs.dk/
- Socialstyrelsens sider om synshandicap: www.socialstyrelsen.dk/handicap/ synshandicap
- Socialstyrelsens forløbsbeskrivelse om børn og unge med alvorlig synsnedsættelse: https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/forlobsbeskrivelse-born-og-unge-med-alvorlig-synsnedsaettelse

6. Litteraturliste

Tværgående vidensnotat

Nedenfor fremgår den komplette liste af litteratur, som er anvendt i det tværgående vidensnotat.

Amilon, A. (2015): *"Inkluderende Skolemiljøer - Elevernes Roller"*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Andersen, R. K.; Thomas, G. og Jeppesen, A. H. (2012): *"Elevinddragelse velfærdspotentiale ved øget samproduktion"*, Danske Skoleelever

Barrett, P; Zhang, Y; Davies, F. og Barrett, L. (2015a): *"Clever Classrooms. Summary report of the HEAD Project"*, University of Salford

Barrett, P; Zhang, Y; Davies, F., og Barrett, L. (2015b): *"The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis"*, Building and Environment

Blackmore, J.; Bateman, D.; Loughlin, J.; O'Mara, J. og Aranda, G. (2011): *"Research into the connection between built learning spaces and student outcomes. Literature review. Paper No. 22"*, Department of Education and Early Childhood Development

Booth, T. og Ainscow, M. (2002): *"Index for Inclusion"*, Centre for Studies on Inclusive Education

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *"Indsatser for inklusion i folkeskolen"*, Danmarks Evalueringsinstitut

Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *"Motiverende undervisning – tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet"*, Danmarks Evalueringsinstitut

Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet (2017): *"Skole-hjem-samarbejde Vidensnotat"*, Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet

Dyssegaard, C. B. (2011): *"Inkluderende pædagogik – den svære vej fra idealer til praksis"*, Center for Grundskoleforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet og Dafolo

Dyssegaard, C. B. og Larsen, M. S. (2013): *"Viden om inklusion"*, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet

Dyssegaard, C. B. og Egelund, N. (2016): *"Systematisk kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, der kan fremme læring hos socialt udsatte børn og unge i dagtilbud og skole"*, Dansk Clearinghouse - forskningsserien 2016, nr. 29

Egelund, N. (2010): *"Undervisningsdifferentiering – status og fremblik"*, Dafolo

Fisker, T. B. (2012): *"Mere viden om diagnoser"*, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) og Aarhus Universitet

Fleischer, A. V. (1999): *"Neuropsykologiske udviklingsforstyrrelser hos børn"* i M. Hansen og P. E. Pagaard (red.) Specialundervisningshåndbogen, Gyldendal

Forsberg, H. og Lau, D. (2012): *"ILT – Inkluderende Læring og Trivsel: inklusionsbidrag fra forskellige skoler"*, Specialpædagogik, tidsskrift for specialpædagogik og inklusion

Garibaldi, M. og Josias, L. (2015): *"Designing schools to support socialization processes of students"*, Procedia Manufacturing

Hansen, J. H.; Andersen, B. B.; Højholdt, A. og Morin, A. (2014): *"Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde"*, Undervisningsministeriet

Hattie, J. A. (2009): *"Visible Learning a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement"*, Routledge

Krogh-Jespersen, K., Methling, A. B., & Striib, A. (1998): *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *"Afrapportering af inklusionseftersynet: Den samlede afrapportering"*

Mitchell, D. (2015): *"Hvad der virker i inkluderende undervisning - evidensbaserede undervisningsstrategier"*, Dafolo

Molbæk, M. og Tetler, S. (2015): *"Inkluderende klasseledelse"*, Dafolo

Molbæk, M. (2017): *"Inclusive Teaching Strategies – Dimensions and Agendas"*, International Journal of Inclusive Education

Nielsen, O. D. (2015): *"Undervisningsdifferentiering"*, Dansk Psykologisk Forlag

Nielsen, C. P. og Rangvid, B. S. (2016): *"Inklusion i folkeskolen: Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet"*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Schwartz, P. et al. (2017): *"Småbørnsperspektiver"*, Danmarks Evalueringsinstitut

Tønnesvang, J.; Hedegaard, N. B. og Nygaard, S. E. (2015): *"Kvadrantmodellen – en introduktion"*, Forlaget Klim

Wybrandt, M. og Jensen, S. H. (2014): *"Inkluderende læringsmiljø - Guide til elevinddragelse"*, Amondo.

Delnotat om elever med ADHD i inkluderende læringsmiljøer

Nedenfor fremgår den komplette liste af litteratur, som er anvendt i delnotatet om elever med ADHD i inkluderende læringsmiljøer.

Barkley, R. (2016): *"Managing ADHD in School – The best evidencebased methods for teachers",* PESI

Bengtsson, S. et.al. (2011): *"Børn med funktionsnedsættelser – en forskningsoversigt",* SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Bohr, J. (2013): *"Problemløsende inklusion – Viden og værktøjer til inklusion af børn og unge med ADHD og andre kognitive forstyrrelser"*, SYSTIME

Damm, D. og Thomsen, P. H. (2011): *"Et liv i kaos",* Hans Reitzels Forlag

Damm, D. og Thomsen, P. H. (2012): *"Børneliv i kaos – Om børn og unge med ADHD",* Hans Reitzels Forlag

Fleischer, A. V. (2009): *"Set med børns øjne – om menneskeforståelse",* Dansk Psykologisk Forlag

Greene, R. W. (2009): *"Fortabt i skolen",* Pressto

Thomsen, P. H. (2015): *"Kort & godt om ADHD",* Dansk Psykologisk Forlag.

Delnotat om elever med autisme i inkluderende læringsmiljøer

Nedenfor fremgår den komplette liste af litteratur, som er anvendt i delnotatet om elever med autisme i inkluderende læringsmiljøer.

Attwood, T. (1998): *"Én fod ude – Én fod inde. Aspergers syndrom, En vejledning for forældre og professionelle",* Psykologisk Forlag

Attwood, T. (2017): *"Aspergers syndrom"*, Dansk Psykologisk Forlag

Bohr, J. (2013): *"Problemløsende inklusion – Viden og værktøjer til inklusion af børn og unge med ADHD og andre kognitive forstyrrelser",* SYSTIME

Gray, C. (2010): *"The New Social Story Book",* Future Horizons

Hoopmann, K. (2016): *"Den uundværlige autismemanual – hvad enhver lærer har brug for at vide",* Frydenlund

Howley, M. og Arnold, E. (2008): *" Afdækningen af den skjulte sociale kode. Sociale Historier for mennesker med en Autisme Spektrum Forstyrrelse",* Autismeforlaget

Jordan, R. og Powell, S. (2000): *"At bygge bro. At forstå og undervise børn med autisme"*, Dansk Psykologisk Forlag

Ryhl, C. (2012): *"Autismespektrumforstyrrelser. Et Psykologisk overblik",* Hans Reitzels Forlag

Whitaker, P. (2004): *"Problematisk adfærd og autisme: vejledning til forældre, lærere og pædagoger i forebyggelse og håndtering af problematisk adfærd",* Videnscenter for Autisme.

Delnotat om elever med ordblindhed inkluderende læringsmiljøer

Nedenfor fremgår den komplette liste af litteratur, som er anvendt i delnotatet om elever med ordblindhed i inkluderende læringsmiljøer.

Arnbak, E. og Petersen, D. K. (2017): *"Projekt It og ordblindhed. En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet",* DPU, Aarhus Universitet

Elbro, C. (2007): *"Læsevanskeligheder",* Gyldendal

Engmose, S. og Bruun; M. (2012): *"Erfaringer med inkluderende IT",* Læsepædagogen 6

Fisher, D. og Frey, N. (2014): *"Better Learning through structured teaching",* ASCD

Frith, U. (1999): *"Paradoxes in the definition of dyslexia",* Dyslexia 5

Gandil, T. og Olsen, M. H. (2017): *"Ordblinde elevers deltagelsesmuligheder kan forbedres med kvalificeret it-nærvær",* Læsepædagogen 65(1)

Gellert, A. S. (2016): *"Vejledning til Ordblinderisikotesten: Test til tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, herunder ordblindhed",* Undervisningsministeriet

Graham, S.; Bollinger, A.; Booth Olson, C.; D'Aoust, C., MacArthur, C.; McCutchen, D. og Olinghouse, N. (2012): *"Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide",* National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education

Hammond, J. og Gibbons, P. (2005): *"Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education",* Prospect 20(1)

Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2016). I*ntensiv læseundervisning på mellemtrinnet*, Dansk Psykologisk Forlag.

Jandorf, B. og Thomsen, I. (2016): *"Ordblindhed I grundskolen – et inspirationsmateriale",* Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Jørgensen, L. L. (2016): *"Inklusion af elever med dysleksi i grundskolen"* i A. L. Petersen og K. Hjort (red.), Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektiologisk pædagogik, Hans Reitzels Forlag

Lyon, G. R.; Shaywitz, S. E. og Shaywitz, B. A. (2003): *"Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading – A Definition of Dyslexia",* Annals of Dys-lexia 53

Lyster, S. A. H. (2012): *Elever med læse- og skrivevanskeligheder. Hvad ved vi? Hvad gør vi?,* Akademisk Forlag

NICHD (2000): *"Report of the national reading panel: Teaching children to read: Reports of the subgroups"*, U.S. Government Printing Office

Oakhill, J.; Cain, K. og Elbro, C. (2015): *"Læseforståelse – indsigt og undervisning",* Hans Reitzels Forlag

Pedersen, A. L. og Hjort, K. (2016a): *"Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektiologisk pædagogik",* Hans Reitzels Forlag

Pedersen, A. L. m.fl. (2016): *"Identitetsudvikling og skriftsprogskompetence"* i A. L. Petersen og K. Hjort (red.), Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektio-logisk pædagogik, Hans Reitzels Forlag

Reid, G. (2017): *"Dyslexia in the early years – A handbook for practice",* Jessica Kingsley Publishers

Sexton, C. C.; Gelhorn, H. L.; Bell, J. A. Classi, P. M. (2012): *"The Co-occurrence of Reading Disorder and ADHD: Epidemiology, Treatment, Psychosocial Impact, and Economic Burden",* Journal of Learning Disabilities 45(6)

Shanahan, T. (2005): *"The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers",* University of Illinois at Chicago

Shaywitz, S. E. Morris, R. og Shaywitz, B. A. (2008): *"The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood",* Annual Review of Psychology 59

Snowling, M. (2013): *"Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view",* Journal of Research in Special Educational Needs 13(1)

Snowling, M. og Hulme, C. (2012). *"Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5",* Journal of Child Psy-chology and Psychiatry, 53(5), s. 593–607

Snowling, M. og Melby-Lervåg, M. (2016): *"Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review",* Psychological Bulletin 142(5).

Delnotat om elever med hørenedsættelse i inkluderende læringsmiljøer

Nedenfor fremgår den komplette liste af litteratur, som er anvendt i delnotatet om elever med hørenedsættelse inkluderende læringsmiljøer.

Archbold, S. (2010):
"Deaf education: changed by cochlear implantation?" Thesis for doctoral degree (PhD), Radboud University Nijmegen Medical Centre

Axø, S. og Østergaard, J. G. (2017):
"Hørebogen – Audiologi i øjenhøjde" i Høretab-info, Materialecentret

Cole, E. B. og Flexer, C. (2015):"
Children With Hearing Loss: Developing Listening and Talking, Birth to Six", Plural Publishing Inc

Decibel (besøgt d. 28. februar 2019):
"Hvad er AVT?":
https://decibel.dk/hvad-er-avt/

Decibel (2019):
"IHEAR-seminar marts 2019, Decibel Landsforeningen for Børn og Unge med høretab", Rygårdsallé 43, 2900 Hellerup

Estabrooks, W. (2013):
"101 Frequently asked Questions about Auditory-verbal practice", Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard Hearing

Estabrooks, W.; MacIver-Lux, K. & Rhoades, E.A. (2016):
"Auditory Verbal Therapy. For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them", Plural Publishing

Fickenscher. S. og Salvucci (2017-2019):
"Chapter 7 - Listening & Spoken Language strategies"

Flexer, C. (2011):
"Cochlear implants and neuroplasticity: linking auditory and practice", Cochlear Implants International

Garber, A. (2012):
"Listening and Spoken Language Strategies in the Classroom", AudiologyOnline

Haven A. og Mathiesen, V. R. (2016):
"Høretab" i R. Alenkær (red), Inklusionsvejlederen 2. Elev og diagnose, Dafolo

Kral, A. og Eggermont, J.J. (2007):
"What's to lose and what's to learn: Development under auditory deprivation, cochlear implants and limits of cortical plasticity", Brain Research Review

Poulsen, A. R. og Møller, I. B. et.al. (2017):
"Elever med høretab – om skolestart, undervisningsmiljø og det udvidede skole-hjem-samarbejde" i Høretab-info, Materialecentret

Punch, R. og Hyde, M. (2011):
"Social participation of children and adolescents with cochlear implant: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews", Journal of Deaf Studies and Deaf Education

Socialstyrelsen (2019):
"Rehabilitering og undervisning af børn og unge med tidligt konstateret høretab 0-18 år"

Sundhedsstyrelsen (2012):
"Kliniske retningslinjer for pædiatrisk cochlear implantation, efterbehandling og monitorering".

Delnotat om elever med synsnedsættelse i inkluderende læringsmiljøer

Nedenfor fremgår den komplette liste af litteratur, som er anvendt i delnotatet om elever med synsnedsættelse inkluderende læringsmiljøer.

Ardito, M. og Roberts, J. (2008):
"Fysiske aktiviteter for børn og unge med synshandicap", Videncenter for Synshandicap

Bergmann. A. et. al. (2012):
"Billeder til fingerspidserne", Socialstyrelsen

Bøgh, K.; Mortensen, P. E. og Tikjøb, T. (2016):
"Synstab" i R. Alenkær (red), Inklusionsvejlederen 2. Elev og diagnose, Dafolo

Hall, E.; Lizewski R. og McCoskrie E. (2007):
"Leg, legetøj og spil for synshandicappede børn og deres seende kammerater", Videncenter for Synshandicap

Olsen, K.; Soulié T. og Teilmann T. (2010):
"FRI LEG – Gode rammer for udendørs aktiviteter i frikvarter og SFO for blinde og svagsynede børn", Handicapidrættens Videnscenter og Videncenter for Synshandicap

Socialstyrelsen (2015):
"Forløbsbeskrivelse: Rehabilitering og undervisning af børn og unge med alvorlig synsnedsættelse 0-18 år"

Soulié T.; Flygstrup B. og Selmer J.(2018):
"Alle til idræt", Handicapidrættens Videnscenter

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2018):
"Hvordan skape godt lyttemiljø i skole og barnehage?".

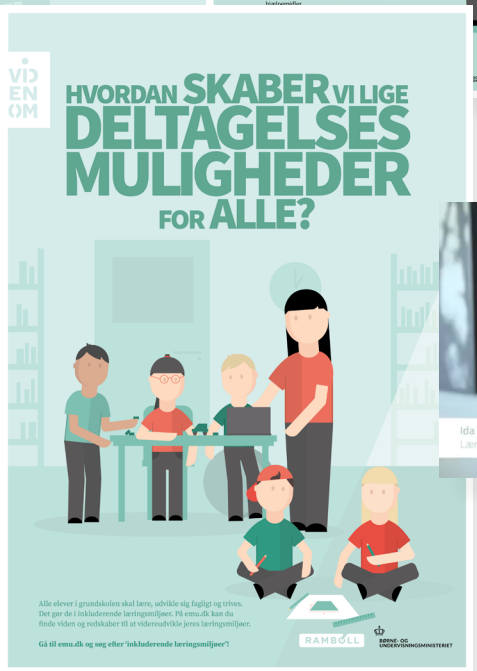
Du står med en del af en samlet videnspakke

Dette vidensnotat er en del af en samlet videnspakke med en række forskellige produkter, som på hver sin måde præsenterer og lægger op til at videreudvikle de inkluderende læringsmiljøer på jeres skole!

Redskaber til dagligdagen
Udvalgte redskaber til at indrette inkluderende læringsmiljøer, hvor elever med ADHD, autisme, ordblindhed, syns- og hørenedsættelse også har lige deltagelsesmuligheder.

Faktaark med plakat
Faktaark om elevgrupper i inkluderende læringsmiljøer. På den ene side af hvert faktaark er der en lille plakat med gode råd og på den anden side er der væsentlige opmærksomhedspunkter.

Vidensnotat
Uddybende vidensnotat om baggrunde, virkningsfulde tilgange og udfordringer, i forhold til at alle elever kan deltage på lige fod, trives socialt og udvikle sig fagligt i grundskolens læringsmiljøer.



Plakat
Plakat, som stiller det centrale spørgsmål at besvare, når man skal udvikle inkluderende læringsmiljøer.

Film
Korte film med gode råd fra praktikere til dagligdagen og med viden fra eksperter i inkluderende lærings-miljøer.

Dialogkort
Kort med spørgsmål til at støtte dialoger med kolleger eller med forældre om, hvordan status er på de inkluderende læringsmiljøer hos jer, og hvordan I kan udvikle dem.

Udviklingsredskaber
Et redskab til skolen til at videreudvikle de inkluderende læringsmiljøer og en plakat med tegn på, at udviklingen går i den rigtige retning.

Cases med refleksionsspørgsmål
Virkelighedstro cases, hvor lærere arbejder for at sikre inkluderende læringsmiljøer for alle elever.

Du kan finde alle materialer og den samlede videnspakke om inkluderende læringsmiljøer i Viden Om-serien på **emu.dk**.

RAMBØLL

BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET