

ASPERGERUNDERVISNING

INSPIRATIONSHÆFTE

Anne Marie Petersen, Ena Ørum Mogensen, Torben Folke Larsen og Jonas Hedman

2013



Indholdsfortegnelse

<i>Side 4</i>	Forord
<i>Side 6</i>	Vejledningssamtalen
<i>Side 7</i>	1. Den anerkendende elevsamtale
<i>Side 8</i>	2. Den sociale historie
<i>Side 13</i>	Skriftlighed - skriftlig dansk
<i>Side 14</i>	Besøg på specialskole for elever med autisme
<i>Side 14</i>	Anerkendende elevsamtaler
<i>Side 17</i>	Stilladser eller skriveskabeloner
<i>Side 24</i>	Skriftlig samfundsfag
<i>Side 30</i>	Idræt
<i>Side 32</i>	Pædagogik og opbygning af undervisningen
<i>Side 36</i>	Hemmasittarprojekt
<i>Side 38</i>	Litteratur



Forord

Siden 2007 har Høje-Taastrup Gymnasium kunnet tilbyde undervisning for elever med Aspergers Syndrom og lignende diagnoser i særligt tilpassede fysiske og pædagogiske rammer, men på samme formelle vilkår som øvrige gymnasieelever.

Gennem undervisningspraksis, erfaringsudveksling og løbende efteruddannelse har vi i lærergruppen opbygget erfaringer og kompetencer, som vi har formidlet til lærere, vejledere og planlæggere på kurser både på vores egen skole (HTG) og på andre skoler: Næstved Gymnasium, Midtfyns Gymnasium, Færøernes Studenterskole.

Kursusmateriale i form af power-points er tilgængeligt på skolens hjemmeside www.htg.dk. Her kan man læse om de generelle rammer for undervisningen, diagnoser, generelle pædagogiske erfaringer med undervisning af elever med Aspergers Syndrom samt om særlige erfaringer inden for de forskellige fag: dansk, historie, matematik, fysik, sprogfag, kunstneriske fag og samfundsfag.

I forbindelse med interreg-projektet "Preventing Drop-outs" etablerede vi i 2011 en kompetenceudviklingsgruppe med fokus på aspergerundervisning i samarbejde med 3 lærere fra Nya Malmø Latin, som igennem en årrække har haft en afdeling for elever med Aspergers Syndrom. Vi har holdt en del møder, læst forskelligt materiale om elevsamtalen, udarbejdet arbejdsplaner, haft erfaringsudveksling og gensidig inspiration, og vi har været på besøg hos hinanden med elever flere gange. Vi har i gruppen koncentreret os om 3 temaer: *vejledning, skriftlighed og idræt*. Her har vi kunnet bidrage med forskellige erfaringer på tværs af sundet, men vi har i stigende grad erfaret, at vi har meget forskellige vilkår for vores undervisning. I Danmark har vi mere faste rammer: eleverne skal på 3 år føres frem til en eksamen på samme vilkår som øvrige gymnasieelever, de er underlagt de samme krav om fremmøde og skriftligt arbejde m.m.

I det følgende videregiver vi vores erfaringer og refleksioner. Vi har forsøgt at udvikle løsninger på de særlige udfordringer, der er i undervisning af elever med Aspergers Syndrom men vi fremlægger ikke generelle løsninger eller facitlister. Vores erfaringer er løbende blevet forankret i almindelig praksis i aspergerundervisningen, og de har også vist sig nyttige i den almindelige undervisning. Da vi har været pionerskole på dette område, har der været stor interesse for vores erfaringer fra andre skoler. Med vores del af dette skrift ønsker vi dels at gøre status over vores arbejde, dels at give inspiration til andre, der ønsker at arbejde med elever med Aspergers Syndrom.

Når vi har valgt temaerne: vejledning, skriftlighed og idræt, skyldes det naturligvis, at vi her ser store udfordringer i mødet med elever med Aspergers Syndrom, men også at det er her, vi har vores faglige basis som lærere i dansk/historie, idræt/historie og samfundsfag/studievejledning. Som nævnt ovenfor har vi i aspergerafdelingen generelt høstet erfaringer inden for en række andre faglige områder, erfaringer, der ligeledes kunne gøres til genstand for en uddybende behandling.

Kort om Aspergers Syndrom/autisme

Af Karin Hestbech, uddannelseschef og projektleder for aspergerklasserne, Høje-Taastrup Gymnasium

Autisme forekommer i DK hos 0,6-1 % af befolkningen, ca. 25 % af disse er piger (servicestyrelsen). Der er tale om en gennemgribende udviklingsforstyrrelse, som kan vise sig tidligt i forbindelse med evne til social tilknytning eller sproglindlæring.

Aspergers syndrom er en af de tre autismeformer: Atypisk autisme, infantil autisme og Aspergers syndrom. Betegnelsen vil forsvinde som psykiatrisk betegnelse, da alle 3 kategorier skal hedde "Autisme" og man vil gå over til at skelne mellem forskellige funktionsgrader: højt - lavt fungerende autister.

Autisme viser sig først og fremmest ved en manglende evne til **kommunikation** og **social interaktion**. Der er desuden karakteristisk, at autister har vanskeligheder med "eksekutive funktioner" dvs. **planlægning** og **struktur**.



Andre kendetegn kan være:

Rigid tænkning: Manglende evne til nuancering og fleksibilitet. Alt bliver kategoriseret i sort-hvidt fx politiske synspunkter, moralske dilemmaer eller vurdering af andre mennesker.

Konkret tænkning: Vanskeligheder ved billeddannelser fx forståelse af metaforer og ironi.

Lavt stressniveau: Vanskeligheder ved at overskue flere opgaver og komplekse krav samt brud med rutiner og kendte procedurer.

Perfektionisme: Vanskeligheder ved at acceptere og proportionere nederlag af faglig eller social karakter samt blokering over for ukendte opgaver.

Motorisk og/eller sansemæssig forstyrrelse: Vanskeligheder ved kropskoordination og overfølsomhed over for lyd og lys.

Særinteresser: Viser sig ved evnen til fordybelse og fokusering på faglige eller hobbyprægede områder.

Fobier: Kan vise sig ved modvilje/angst over for fx transportmidler, genstande eller naturfænomener. Personer med Aspergers Syndrom kan desuden have andre diagnoser: ADHD, Tourettes syndrom og depressionstendens er de hyppigste comorbide tilstande. Det er derfor vigtigt, at der skabes et overblik over den enkeltes situation og udredning. En del med Aspergers Syndrom får medicin mod disse comorbide handicaps, medicinen kan have bivirkninger, som har betydning for almenstilstanden. Der forekommer oftere end hos jævnaldrende forstyrret døgnrytme med manglende nattesøvn, forkert og mangelfuld ernæring med f.eks. uforholdsmæssigt meget sukker, manglende personlig hygiejne og øget forekomst af migræne. Endelig ses en øget forekomst af dysleksi, som kan bevirke meget langsomme skrive-og læseprocesser.

Vejledningssamtalen

Af Torben Folke Larsen, Høje-Taastrup Gymnasium

Der er en tendens til inden for vejledningsverdenen at betragte eleverne som handikappede, mangelfulde, og opgaven bliver da via vejledning at kompensere for mangler og tilpasse eleverne til de almindelige rammer for skole og undervisning. Denne tendens bliver i øjeblikket udfordret i forskningscirkler og på konferencer: SOS-network konference i Bruxelles 24. april 2013: "Drop-outs or Push-outs?" og Interreg-konference i Malmø 3. maj: "Motivationskrise i ungdomsuddannelserne?", hvor en forskningscirkel fremlagde resultatet af deres arbejde med "Vejledning på de unges præmisser". Målet er inklusion og fastholdelse af unge i uddannelsessystemet. Det gælder også unge med særlige behov, der er udfordret af deres sociale miljø eller af diagnoser.

Et væsentligt træk ved elever med Aspergers Syndrom er, at de har problemer med de *eksekutive funktioner*. (Eksekutiv funktion" refererer til evnen til at regulere sin igangværende, målrettede adfærd i forhold til omstændighederne.) På en række områder afviger elever med Aspergers Syndrom fra almindelige elever. De oplever store udfordringer i forhold til:

- Organiserings- og planlægningsevnen.
- Arbejdshukommelse.
- Hæmning og impuls kontrol.
- Evnen til at se sig udefra - selvrefleksion
- Disposition af tid og prioritering.
- Forståelse for abstrakte begreber.
- Anvendelse af nye strategier.

Kilde: Tony Attwood

Unge med Aspergers Syndrom har svært ved at danne overblik og se centrale sammenhænge. Det giver sig udtryk i forvirring og stress og giver manglende motivation for handling. De er udfordret i forhold til fokus på relevante oplysninger frem for irrelevante, og derfor har de brug for rutiner og ritualer for at skabe orden i en uforudsigelig verden.

I skole/vejledningssammenhæng betyder det udfordringer med at gennemskue relevansen i et uddannelsesforløb, udfordring i at se mening med bestemte fag, irrelevant fokus i faget, stress i forhold til fag, som ikke giver mening og krav, som ikke kan ses i en større sammenhæng.

På grund af elevernes særlige problemer er der brug for regelmæssig kontakt, samtale og vejledning, og forudsætning for gennemførelse er en tæt personlig kontakt til mentor/vejleder. Som antydnet ovenfor er det vigtigt at have fokus på elevernes ressourcer og tage udgangspunkt i dem i vejledningsarbejdet. Man kan her tale om to forskellige tilgange til vejledningen:

- Opmærksomhed på problemer, fejl og mangler – hvor opgaven består i at analysere problemer, finde årsager, identificere og implementere løsninger.
- Opmærksomhed på ressourcer, værdier og ønsker – hvor opgaven består i at udforske emnet, når det fungerer bedst, identificere faktorer, der skaber succes, forestille sig det ideelle, identificere det første skridt.

Ud over almindelige erfaringer med vejledningssamtaler i studievejledning og mentorsamtaler har vi i projektet arbejdet med inspiration fra 2 koncepter for vejledning:

1. Den anerkendende elevsamtale
2. Den sociale historie

1. Den anerkendende elevsamtale

Den anerkendende elevsamtale er behandlet i Ingebjørg Mæland & Bjørn Hauger: Anerkendende elevsamtaler. Mindspace, 2011. Det følgende afsnit er en anmeldelse af denne bog, skrevet af Ena Ørum Mogensen.

Bogen er oversat fra norsk. Dens undertitel er ”Elevinddragelse, fremtidsplanlægning og forebyggelse af frafald i undervisningen”. Den handler om metoder, som kan bruges til anerkendende elevsamtaler. Metoderne benyttes til at træne eleverne i at tale om deres erfaringer fra skolen på en offensiv måde. Samtalerne tager udgangspunkt i det, der er godt, eller i elevens ønsker og drømme.

Bogen præsenterer flere forskellige metoder. Udgangspunktet for alle metoderne er **det anerkendende interview**, hvor målet er at udforske elevens største potentiale. Interviewet bruges til at kortlægge elevens stærke sider og talenter som udgangspunkt for, at eleven kan blive bedre. Læreren og elev finder fx sammen ud af, hvad eleven kan i et fag og, hvordan han/hun lærer bedst. Læreren stiller spørgsmål, og eleven bidrager med data.

To metoder finder jeg umiddelbart anvendelige på det fokusområde, jeg for tiden arbejder med – nemlig skriftlighed og skriveblokering. Fælles for metoderne er, at læreren under samtalen med eleven udarbejder et dokument, som skal anvendes fremadrettet. Ved metoden **TRÆET** udarbejdes – tegnes – et træ. Stammen skal indeholde det, eleven ønsker at opnå. Træets rod skal udfyldes med overvejelser om, hvad eleven skal gøre for at opnå det ønskede, og hvad eleven mener, læreren kan bidrage med. Træets krone skal rumme en beskrivelse af, hvordan det bliver, hvis det ønskede nås. Ved metoden **VEJKORTET** visualiseres elevens mål og delmål. Ønsker/drømme forvandles til beskrivelser af konkrete handlinger. Bogen foreslår, at **VEJKORTET** hænges op, så det bliver tydeligt for eleven selv, medelever og læreren, hvad den enkelte elev har sat sig som vigtige mål.

Ønsket/drømmen skrives øverst, formuleret som et spørgsmål: Hvad skal der til, for at jeg kan...? Nederst skrives hvilke delmål, eleven skal arbejde med og med angivelse af tidspunkt for en evaluering. Delmålene skal være daterede, konkrete, målbare og det skal aftales, hvordan eleven kan fejre, at et delmål er nået. Under samtalen om valg af delmål trænes eleven i at tænke strategisk – fx med spørgsmålet: Hvad tror du er vigtigst for dig at gøre først? Tanken bag metoden er, at eleven bliver bevidst om, at fremtidsdrømme fx ønsket om en bestemt uddannelse hænger nøje sammen med nutidig indsats.

I mit arbejde med elever med Aspergers Syndrom har jeg erfaret, at det er vigtigt at snakke med den enkelte elev om dennes stærke og svage faglige sider og at vise eleven, at man forstår hans/hendes konkrete problemer. For at der skal ske en udvikling, er det afgørende at tage udgangspunkt i disse elevs stærke sider og at markere, når der er sket fremgang. Her kan bogens konkrete metoder være et meget fint redskab.

En (tænk) samtale med elev om skriftlig dansk:

- 1) Fortæl om, hvordan du arbejdede med SRP. Hvad gjorde du, siden du fik skrevet 20 sider? Hvordan gjorde du det?
- 2) Når du ikke har fået skrevet ret meget i skriftlig dansk, og når det, du har skrevet ikke har været så godt, hvad har så været hindringerne?
- 3) Hvordan kan vi bruge de positive erfaringer fra SRP i skriftlig dansk?
- 4) Hvad kan jeg som lærer gøre? Hvad kan du selv gøre?
- 5) Hvad kan dit mål være for skriftlig dansk i gymnasiet?

2. Den sociale historie

Metoden omkring 'sociale historier' er oprindeligt udarbejdet af Carol Gray i 1991 (Michigan, USA) og beskrevet i *The New Social Stories Book (1994)* og *Social Stories and Comic Strip (1998)*. Metoden præsenteres af Marie Howley og Eileen Arnold i *Afdækningen af den skjulte sociale kode – Sociale Historier for mennesker med en Autisme Spektrum Forstyrrelse, Autismeforlaget 2008*.

Udgangspunktet er de vanskeligheder, personer med ASF (Autisme Spektrum Forstyrrelse) har med social interaktion, sociale færdigheder og bevidsthed om og forståelse for andres behov. Disse problemer kan føre til social eksklusion, stress og angst, lavt selvværd og upassende social adfærd.

Indøvelsen af sociale færdigheder hænger sammen med udviklingen af social forståelse. Man kan relativt nemt indøve sociale færdigheder (vaner, rutiner) hos personer med ASF, men det svære er at udvikle en forståelse for, hvordan og hvornår færdighederne skal bruges.

Sociale historier fokuserer ikke blot på udviklingen af passende sociale færdigheder, men også på udviklingen af social forståelse. Social forståelse beskrives som en 'skjult kode', de underliggende meddelelser, som understøtter det sociale samspil. Social forståelse indebærer evnen til at træffe beslutninger om, hvornår og hvor de sociale færdigheder skal bruges. Sociale historier sigter på at afdække den 'skjulte sociale kode' og på at udvikle social forståelse i takt med indøvelse af sociale færdigheder.

Forud for udformningen af en social historie indsamles:

- oplysninger som fastlægger fokus (hvad er problemet?)
- oplysninger om situationer og hændelser (i hvilke konkrete sammenhænge opleves problemet?)
- oplysninger om specifikke adfærdsformer (hvori består den uhensigtsmæssige / ønskede adfærd?)
- oplysninger om de øvrige involveredes perspektiver (hvordan reagerer andre på adfærden?)

- individuelle faktorer (hvilke specifikke personlige hensyn skal man tage i udformningen af den sociale historie?)

En social historie kan have til formål at:

1. anerkende og fejre succeser
2. forklare, berolige og forberede kommende begivenheder
3. ændre adfærd

Når man har indsamlet de nødvendige oplysninger, skriver man et udkast til en social historie. Den består af

- Beskrivende sætninger (hvem, hvad, hvor, hvorfor)
- Perspektiverende sætninger (reaktioner: fysiske/emotionelle perspektiver)
- Vejledende sætninger (hvilke reaktioner og hvilken adfærd forventes)

Den sociale historie skrives sammen med eleven evt. i jeg-form. Det er vigtigt at begrænse antallet af vejledende sætninger, så det ikke bliver en liste af påbud. Vejledende sætninger kan f.eks. starte med "jeg vil prøve at huske.", "jeg vil forsøge at.". Den sociale historie udformes fleksibelt efter elevens alder, evner, interesser og sprogbrug. Den udformes i samarbejde mellem mentor og elev, udleveres på skrift, evt. til opslagstavle, og følges op efter aftale ved senere mentorsamtale.

Social historie i praksis 1

Dette er et eksempel på en vejledningssamtale med en elev, som er gennemført efter inspiration af Den sociale historie. Den er udarbejdet i samarbejde med eleven, og han har fået den med på papir.

Peter kommer for sent om morgenen

- *Mister mange morgentimer.*
- *Det er dårligt, fordi han går glip af undervisning.*
- *Det er irriterende for læreren, fordi han/hun skal tage særligt hensyn.*
- *Peter føler selv at det er pinligt, men som regel kommer han ind og er direkte med.*

- På længere sigt er det et problem med meget fravær, og det kan medføre forskellige sanktioner fra skolens side. Det er han ikke interesseret i.

Peter har forsøgt at lave en vækkeurs-strategi, så det er svært slukke vækkeuret og sove videre.

Tidligere har han haft problemer med at komme i seng i ordentlig tid, så han var meget træt om morgenen. Men på det seneste går han i seng i rimelig tid (kl. 24), fordi han er træt om aftenen.

Han overvejer at gå i seng kl. 23. Regner med et søvnbehov på 8 timer. Skal hjemmefra 7.20. Bruger 1 time på morgenprogram, dvs. skal op kl. 6.20, for at være på skolen kl. 8.10. Det ville i princippet betyde, at han skulle gå i seng kl. 22, men det er ikke realistisk (han kan ikke falde i søvn kl. 22), så han må nøjes med 7 timers søvn og sove ud i weekenden efter behov.

Noget, der kunne få Peter til at blive for længe oppe, er computerspil, film og andet. Han spiller på nettet med venner. Han vil prøve at afbryde aktiviteter om aftenen for at komme i seng i ordentlig tid. Han vil snakke med Andreas fra klassen om at hjælpe ham med det.

Der har tidligere været problemer med transport til skolen (knallert), men nu har Peter fået ny knallert, og den virker perfekt. Målet må være at komme til tiden og være frisk fra starten af dagen.

Peter har nu en fraværspå 14,40. Han står derfor til en skriftlig advarsel om eksamen på særlige vilkår (i alle afsluttende fag) – og hvis hans fraværsmønster ikke forbedres, kan det i yderste konsekvens betyde bortvisning med mulighed for at gennemføre studentereksamen som selvstuderende uden SU. Vi betragter vores samtale som et forvarsel om en formel advarsel fra skolen. Hvis Peter forbedrer sit morgenfremmøde markant, slipper han for en skriftlig advarsel.

Vi gør status om 14 dage.

På mange punkter minder historien om en almindelig vejledningssamtale med det formål at ændre en u hensigtsmæssig adfærd og med den ramme, der ligger i mulige konsekvenser ved at fortsætte den pågældende adfærd. Det, der gør historien forskellig fra en almindelig påtale eller advarsel, er, at man sammen med eleven beskriver problemet, undersøger baggrund og konsekvenser og opstiller

handlemuligheder. I dette tilfælde havde samtalen en umiddelbart positiv virkning, men det er vigtigt at følge den og 'forny kontrakten' løbende.

Social historie i praksis 2

Her følger et andet eksempel på vejledningssamtalen med inspiration fra *den sociale historie*. Det er samtidig en historie i flere kapitler, som illustrerer en kompleks problemstilling, og hvor det er svært umiddelbart at se en løsning.

Kapitel 1:

Mette har problemer med meget fravær. Er træt om morgenen, finder på undskyldninger, tænker, at hun vil tage af sted senere, når hun er mindre træt. Har måske ikke nået at lave sine lektier, har ikke lyst til at sige, at hun ikke har lavet dem. Lyver om skemaet, siger at timerne er aflyst. Problemerne er særligt store efter ferie og weekender. Har svært ved at skifte fra én rytme til en anden. Bliver let slået ud af skemaændringer og hultimeskema.

Det betyder, at hun kommer bagud, får ikke det med, der sker i undervisningen, får ikke lavet sine opgaver, får ikke den hjælp i undervisningen, som de andre får, føler sig udelukket fra det sjov og fællesskab de andre har i klassen – det sidste er ikke så stort et problem her, som det har været i andre skolesammenhænge. Tænker ikke så langsigtet, men kan godt se, at det kan indebære, at hun ryger ud af skolen.

Hun har planer for fremtidig uddannelse, som kræver studentereksamen, vil gerne blive i klassen, er rigtig glad for de andre elever og lærerne, ser frem til 3 år i klassen.

Hun kan ikke holde ud at bo hjemme, har mange sammenstød med sin mor, vil gerne have sit eget, kan godt se, at hun vil have svært ved at passe sin skole, hvis hun ikke bor hjemme. Hun vil gerne flytte på kollegium, det forudsætter, at hun bliver ved med at gå her. Hun har en forestilling om, at ting ville blive bedre, hvis hun flytter.

Aftale:

Mette vil komme til tiden og komme til timerne. I perioden frem til påske vil hun komme hver dag kl. 8. I starten aftaler hun kørsel med far. Evt. aflyste morgentimer vil hun bruge til lektielæsning og hygge. Hun vil bede forældrene om hjælp til at komme af sted, også selv om hun er træt eller har ondt i hovedet. Der findes ingen gyldig undskyldning: computerproblemer løser vi på skolen, hovedpine klares med en pille ...

Lektier laves i køkkenet, min. 1 time hver dag. Der må gerne holdes øje med det. Mellemtimer og ydertimer på skolen bruges også til lektier. Ligegyldigt hvad: aflever til tiden.

Aftalen tages op til vurdering efter påske.

Som i Peters eksempel har vi sammen beskrevet problemet og belyst konsekvenserne. Vi har også arbejdet med ændringer på kortere og længere sigt og formuleret en aftale i punkter inden for en fastlagt periode. Mette har fået aftalen med på skrift til sin opslagstavle og en kopi til forældrene. Den umiddelbare fornemmelse er, at hun er glad og lettet, og i den første periode overholder hun aftalen omhyggeligt.

Kapitel 2:

Efter sidste samtale er det gået fint i en periode med at komme til tiden, og komme kl. 8 hver dag som fast rutine. Det betyder, at Mette har været i bedre humør og har trivedes bedre socialt i klassen. Det er en lettelse for hende at have styr på tingene, så hun ikke behøver at lyve for sig selv og andre.

Der har været dårlige episoder på det seneste, som har betydet nogen forsømmelse, og at Mette er gået hjem. Hun tager til stadighed medicin imod depression og angst, nogen gange i stress-situationer får hun små angstanfald og skal kæmpe for at være i nærheden af andre. Hun har løbende kontakt til psykiater og har for nylig haft en konsultation, hvor konklusionen var, at hun fortsætter med medicinsk behandling uændret. Et eksempel er en episode, hvor Mette var i Jylland og kom hjem og opdagede, at hendes far havde brugt hendes værelse – hun opfatter det som tillidsbrud og indtrængen i sit private rum, og det giver anledning til konflikt og går hende meget på. Andre eksempler er, da hun mistede sin telefon i bussen på Nørrebro, eller da

hun skulle ringe til DSB for at ændre billet – episoder der kan slå hende ud.

Mette har meget glæde af at deltage i cosplay aktiviteter¹, men er opmærksom på ikke at udsætte sig for en for stor belastning, der kan bryde hverdagsrutinerne. Når det brænder på har Mette brug for 'time-out'. Hun vil ikke tale om problemerne, før krisen er overstået. Det hjælper ikke at presse på, til gengæld har hun gode erfaringer med at skrive om problemerne. Vil ikke forstyrres, når hun sidder ved sin plads. Vil gerne flytte hjemmefra for at få det bedre med sig selv (mere ro og privatliv) og med familien (mere overskud, færre konflikter). Er på venteliste til kollegium, venter svar i juni (alternativ: lejlighed i et støttet bofællesskab), har fået en god sagsbehandler i kommunen, har møde med hjemmementor den 29/5, som skal hjælpe hende til at klare de praktiske ting i forbindelse med flytning og egen husholdning.

Forventninger og mål for næste år:

- Blive bedre til skriftlige afleveringer, isæt i matematik. Problemet er, at Mette ikke kan få hjælp hjemme, at hun har store mangler i matematik fra folkeskolen, og hun kan ikke lide at spørge om hjælp hele tiden. Hun kan ikke nå at gøre opgaverne færdig, og hun vil ikke aflevere mangelfulde besvarelser. Løsningen må være at bruge lektieværkstedet: både i klassen og i matematikværkstedet i hultimerne (selv om det går ud over hygge med klassekammeraterne)
- Vigtigt fortsat at møde kl. 8 hver dag
- 'Time-out' ved kriser, evt. 'time-out'-skilt
- Føre dagbog over følelsessvingninger
- Håndtere konflikter i diskussion ved at sige fra

Som det fremgår, har vejledningen haft en positiv effekt på kort sigt, men Mette er meget sårbar over for belastninger i sine omgivelser og bliver hurtigt bragt ud af balance. Vi forsøger at fastholde fokus på kort sigt, opstille strategier til at klare belastninger og arbejde med ændringer på længere sigt.

1 Cosplay - er seancer, hvor man klæder sig ud som manga-figurer og præsenterer 'et act' - dvs. spiller en scene inspireret af en manga-tegneserie.

Kapitel 3:

Familiemæssigt sker der store ændringer: Mette flytter omkring 1. oktober på kollegium og har fået fastsat en dato, hvor hun kan få aftalt nærmere om flytningen. Samtidig flytter familien til en anden lejlighed. Det har gjort stemningen i hjemmet meget presset, fordi der er så meget at gøre og at tage stilling til. Derfor kommer Mette ofte sent i seng og har svært ved at komme op om morgenen, og hun har på det sidste forsømt nogle dage, men hun håber på, at problemet bliver løst, når hun flytter, og der kommer ro. Dog skal hun så lige vænne sig til den nye skolevej.

Mette går til psykiater hvert halve år og får medicin, der er antidepressiv og angstdæmpende. Hun skal snart til denne psykiater igen.

Med hensyn til skriftligt arbejde har det været hårdt at komme i gang efter sommerferien. Men Mette ved, at hun bliver endnu mere stresset, hvis hun ikke afleverer til tiden. Derfor vil hun holde fast i, at opgaver afleveres, selv om de ikke er helt færdige. I matematik har Mette et særligt problem, fordi hun synes, at det er så flovt, at hun er så dårlig. Fordi hun ikke vil afsløre, hvor ringe hun er, beder hun ikke om hjælp. Problemet er også, at selv om hun har forstået, så glemmer hun det let igen. Hendes mor har foreslået, at Mette får hjælp flere gange om ugen af en af moderens veninder. Mette har prøvet det en enkelt gang, og synes godt om venindens hjælp. Tidligere har Mette også fået hjælp af Lasse fra klassen, men hun synes, at det er blevet for meget og har den aftale med Lasse, at hun selv spørger. Mette er bange for at blive mobbet, sådan som hun har været vant til i folkeskolen. Samtidig ved Mette godt, at ingen i 2.s mobber, og derfor kan man godt spørge om hjælp. Mette foreslår selv, at hun har nogle kort i lommen med positive stikord, som hun kan bruge til at minde sig selv om, at her i klassen kan hun spørge.

Indsatsområder:

- Det er vigtigt at møde på skolen hver dag. Hvis Mette ikke har det godt, vil hun gerne sidde på sin plads og ikke i hesteskoen. Lærerne opfordres til at acceptere dette.
- Det er vigtigt at aflevere til tiden, selv om opgaven ikke er helt færdig. Dette forebygger stress.

- Mette skal blive bedre til i matematik at bede kammerater og læreren om hjælp. Hun laver nogle lommekort med små sætninger: "Det er OK at bede læreren om hjælp", "Det er OK at bede kammerater om hjælp", "Der er ingen, der griner af mig", "Jeg skal gå i skole".
- Mette laver selv uden om sin mor en aftale med veninden om lektiehjælp en gang om ugen.

På den ene side kan man se, at Mette er meget reflekteret og har stor selvindsigt, på den anden side er hun udsat for store belastninger, og hun har svært ved at omsætte sin selvindsigt i konkret handling. Derfor virker hun også glad for at blive fastholdt via vejledningssamtalen og hendes idé med lommekortene understreger hendes indsigt i sine særlige behov og ønske om forandring. Herefter følger en periode med store problemer omkring fravær i undervisning og med skriftlige opgaver. Derfor indkalder skolen til et netværksmøde, hvor Mette, hendes forældre og repræsentanter fra hendes kollegium deltager sammen med afdelingsleder, studievejleder og mentor fra skolen.

Kapitel 4:

Mettes fravær nærmer sig 40 %, det er meget kritisk. Hun er frafaldstruet.

Mette siger, at hun meget gerne vil gennemføre gymnasiet, men at det er meget hårdt. Hun vil meget gerne have studentereksamen, men der er ikke rigtig noget i skoledagen, hun synes er interessant, og som giver mening. Mette synes godt om klassekammeraterne og vil meget gerne være i klassen, men hun får det ofte dårligt i samværet og vælger at tage hjem. Vi taler om, at Mette med hensyn til det faglige er præget af en selvdestruktiv spiral, hvor hun kun hæfter sig ved det, hun ikke kan og ikke ved det, der rent faktisk lykkes. Lærerne kan se, at Mette har et fagligt potentiale, men hun passer ikke undervisningen, og hun er meget skrøbelig. Desuden er hun meget nervøs for eksamen. Kollegiet har søgt Københavns kommune om psykologhjælp og har kontaktet en psykolog. Her er det aftalt, at Mette starter snarest. Skolen og kollegiet har udarbejdet en bekymringskrivelse, som er medsendt til kommunen.

Vi aftaler:

- *At kollegiet fortsætter kørselsordningen. Som minimum køres Mette til busstoppestedet.*
- *At kollegiet kontakter skolen ved fravær.*
- *At kollegiementoren og Mette ud fra skolens intranet planlægger de skriftlige opgaver.*
- *At Mette begynder at bruge det nyindrettede lektieværksted på kollegiet.*
- *At Mette deltager i kurset om eksamensangst for aspergerelever på skolen.*
- *At Mette møder stabilt og ikke tager hjem, selv om hun oplever ubehag.*
- *At Mette får hjælp af kollegiementor til at løse de konflikter og problemer, hun dagligt møder.*

Der er tre scenarier:

1. *Mette fortsætter på almindelige vilkår, hvis hun passer undervisningen punktligt i foråret.*
2. *Hvis Mette fortsætter det store fravær, kommer hun til eksamen i alle afsluttende fag.*
3. *Hvis prøverne gennemføres med acceptable resultater, fortsætter Mette i 3.g på almindelige vilkår.*

Som det fremgår, har vejledningstiltagene ikke haft den ønskede virkning på længere sigt. Der er tale om en kompleks situation:

- En elev med flere diagnoser og store ændringer i familie- og boligsituation.
- Eleven er meget svingende i humør og skifter fra at være udadvendt, aktiv og fagligt deltagende til at lukke sig inde og udvise stærk undvigedfærd.
- Samtidig demonstrerer eleven stor selvindsigt og vilje til at arbejde med sine problemer, men hun har svært ved at overholde aftaler.

Derfor har det været nødvendigt at indhente flere ressourcer:

- Løbende telefonisk kontakt mellem skole og kollegium.
- Aftaler om kørsel med familie og kollegium.
- Netværksmøder med elev, skole, familie og kollegium.
- Ekstra hjælp i form af kollegiementor.
- Ekstra psykologhjælp.

I sidste instans må skolen anvende almindelige sanktionsmidler:

- Fastholde fremmødekrav.
- Sætte eleven på 'særlige vilkår': eksamen i alle afsluttende fag i 2.g.
- Forklar hvordan Karl Høvding kan få bruden på brudenatten og beholde hende.
- Evt. at bortvise eleven, hvis hun ikke gennemfører eksamen.

I tilfælde af en afbrydelse af elevens forløb i aspergerklassen, har vi overvejet overførsel til et HF-forløb tilrettelagt for elever med Aspergers Syndrom. Her vil der være større mulighed for at tage en ungdomsuddannelse over længere tid med færre fag ad gangen.

Skriftlighed - skriftlig dansk

*Af Ena Ørum Mogensen,
Høje-Taastrup Gymnasium*

Formålet med projektet om skriftlighed er, at udvikle redskaber i skriftlig dansk til at afhjælpe tendensen til skriveblokering m.m. hos aspergerelever. Dette har jeg især gjort ved at udarbejde skriveskabeloner og ved gennem samtalen at sætte fokus på den enkelte elevs specifikke problemer.

Elever med Aspergers syndrom har en tendens til at være perfektionister, fordi de stiller høje krav til dem selv. – jf. s. 317 i Tony Attwood: Aspergers Syndrom. Dansk psykologisk Forlag, 2008. Det betyder, at de er tilbøjelige til at forlade et projekt, hvis de ikke har succes fra starten. I gymnasiet kan det indebære, at de selv kan se, at det, de skriver, er elendigt, og derfor trykker de ustandseligt på "delete"-knappen og når ingen vegne. Elever med Aspergers Syndrom kan også have en ret fast og firkantet opfattelse af, hvad de gider bruge tid på, og gør måske derfor ikke meget ud af skriftlig dansk. Nok fordi de fra tidligere skoleforløb har erfaret, at de ikke var gode til at få sat deres tanker på skrift (de skriver meget indforstået). De kan have en stereotyp opfattelse af egne evner og formåen, og hvad der er vigtigt at lære.

I aspergerundervisning i skriftlig dansk har jeg taget udgangspunkt i at gøre eleverne klart, at skrivning er et håndværk, der kan læres, og at det er en proces, hvor tekstbehandlingssystemet er en stor hjælp. Man kan skrive løs og senere redigere. Eleverne får i 1.g delopgaver inden hele opgaven skal besvares, så skriveprocessen ikke bliver uoverskuelig. Hvis det er muligt – og især i starten – skriver eleverne i timerne, så jeg kan følge skriveprocessen. Her har jeg erfaret, at en elev, der øjensynligt er godt i gang med at skrive, pludselig sidder totalt fast i noget, der for andre at se blot er en lille detalje – f.eks. at eleven ikke kan finde ud af, om han skal sætte komma eller semikolon. Hjælper man ham med dette, kan han skrive videre. Jeg har også oplevet, at en elev i en analyse- og fortolkningsopgave gik helt i stå, fordi han havde hidset sig op over, at novelleforfatteren ikke fulgte dansk retstavning men konsekvent skrev "lisom". Her skrev

eleven videre, da jeg forklarede, at der er noget, der hedder kunstnerisk frihed. For mennesker med Aspergers Syndrom sidder djævelen ofte i detaljen.

Skal eleverne skrive hele opgaver, skal de det første år have detaljerede opgaveformuleringer, så de nøjagtig ved, hvad de skal gøre. Efter et forløb om folkeviser fx denne opgave:

Skriftlig dansk

Analyse og fortolkning af Karl Høvdning

- 1) Skriv en indledning, som inviterer læseren ind i din besvarelse. Indledningen skal være en præsentation af dit materiale og din opgave. Læs Rette-nøglen punkt 5 om indledning.
- 2) Giv et kort resumé af handlingen.
- 3) Gør rede for kompositionen: Inddel visen i afsnit og vis således, hvordan den er bygget op.
- 4) Forklar hvad der er det dramatiske højdepunkt og hvad, der fører op til det.
- 5) Forklar hvad visen har tilfælles med et drama.
- 6) Beskriv miljøet i visen og karakteriser det.
- 7) Visen skildrer en konflikt. Forklar hvordan den opstår, og hvordan personerne forholder sig til den.
- 8) Forklar hvorfor Hr. Magnus fæster Elin Tordsdatter.
- 9) Forklar hvordan Karl Høvdning kan få bruden på brudenatten og beholde hende.
- 10) Undersøg visens stilistiske træk.
- 11) Gør rede for, hvordan stemningen er i visen, og hvordan den mærkes.
- 12) Giv en fortolkning ud fra dine analyseresultater: Hvad er visens tema og eventuelle budskab?

Din besvarelse skal være formuleret således, at den kan læses uden dette papir ved hånden. Du skal altså lave sproglige markører, hvor du forklarer læseren, hvilket emne du går i gang med/er i gang med.

Overskrift: Karl Høvdning

Det er meget vigtigt, at den sproglige formulering er entydig og nøjagtig, da elever med Aspergers Syndrom tænker meget bogstaveligt. Spørgsmål 10 i opgaven hed oprindeligt: Undersøg visens særlige stilistiske træk. Dette punkt besvarede en elev ikke,

fordi han mente, at denne folkeviser netop ikke havde særlige stilistiske træk, idet den er meget typisk for genren.

Besøg på specialskole for elever med autisme:

Da vi startede Interreg-projektet i skoleåret 2011-2012, besøgte jeg en dansk specialskole for elever med autismspektrum forstyrrelser og havde en samtale med denne skoles dansklærer i udskoling om, hvordan de der arbejder med skriftlig dansk.

Her er pointerne fra besøget på specialskolen med mine overvejelser i kursiv:

- Eleverne er sent modne og beslutter derfor først sidst i skoleforløbet, at de gerne vil tage folkeskolens afgangseksamen. Derfor har mange elever i de øverste klasser ikke den store erfaring med skriftlighed. *I aspergerafdelingen modtager vi en del elever fra specialskoler, så nogle af disse elever har muligvis ikke mange års træning i at skrive.*
- Fast i skoleskemaet er én time om ugen, hvor der skal skrives. Den faste struktur er meget vigtig, og det står ikke til diskussion, om man vil skrive eller ej. *Vi har efterfølgende, hvor det har været muligt, med stort udbytte indført faste skrivetimer i fx dansk og samfundsfag. Skriver eleverne i timerne, har det også den fordel – især i starten – at man som lærer bliver klar over, hvilke, – ofte meget forskellige skriveproblemer, disse elever har. Det kan være, at eleven lader overspringshandlinger styre (Internettet frister), sidder fast i en detalje (jf. ”liso” ovenfor) eller kører ud ad en tangent ved fx at bruge lang tid på at læse om redaktøren til den avis, der i 1889 bragte den Pontopidan-novelle, eleven skal analysere.*
- Lige så snart en elev har besluttet, at han vil tage afgangsprøven, præsenterer lærerne ham for de officielle eksamenssæt. De udleveres og gennemgås. Det er nemlig meget vigtigt for eleverne at vide præcist, hvad der forventes. Sådan er erfaringen også hos os. Man kan mene, at vi ikke allerede i 1.g skal vise eleverne eksamenssæt, da de jo ikke har forudsætninger for at forstå dem, og derfor kan blive skræmte. *Men det gælder ikke aspergerelever, for*

dem er det vigtigt at vide, hvad det går ud på. Det samme gælder i øvrigt SRP. I en 3.g blev flere elever ret adspredte og virkede nervøse mange uger, før opgaven skulle skrives. Da vi sammen læste skolens vejledning, blev de lettede – nu kendte de kravene – og derfor også mærkbart mere koncentrerede. Disse elever fortæller jo ikke selv, hvordan de har det, og hvad de føler.

- Lærerne retter ikke alle fejl i elevernes opgaver, da de fleste elever slet ikke kan klare at se alle disse rettelser. Hvis eleven er uforstående overfor karakteren, så retter læreren efterfølgende opgaven nøje igennem. *Dette kender vi også hos nogle af vores aspergerelever. Hvis de har fået bekæmpet skriveblokeringen og fået skrevet noget og afleveret, så kan de ofte have svært ved at acceptere, at det ikke har været perfekt. Nogle gymnasieelever med Aspergers Syndrom vil gerne have alle rettelser, andre bliver slået ud. Som en elev sagde: ”Det generer mit selvbillede af at være perfekt”. Her er det vigtigt som lærere, at være lydhør overfor den enkelte elevs reaktionsmønster og behov.*
- På specialskolen sætter de aldrig eleverne til at rette egne fx sproglige fejl. I stedet laver lærerne (og de er altid to lærere i undervisningen) sætninger til den enkelte elev, som er paralleller til elevens egne fejl. *Da vi jo ikke har et tolærsystem, er det ikke muligt at overkomme at lave parallelsætninger. Men eleverne kan godt lide, at de sproglige fejl rettes vha. en rettenøgle (fx Dorte Ågård: Dansk Rettenøgle. Kaleidoscope, 2001), da de der kan læse paralleleksempler og få forklaringer.*

Anerkendende elevsamtaler

Vi har i Interreg-gruppen læst to bøger om elevsamtaler – anerkendende og motiverende samtaler. Den ene bog: Ingebjørg Mæland & Bjørn Hauger: Anerkendende elevsamtaler. Mindspace, 2011 har undertitlen: Elevinddragelse, fremtidsplanlægning og forebyggelse af frafald i undervisningen og er oversat fra norsk. Den handler om metoder, som kan bruges til anerkendende elevsamtaler. Metoderne benyttes til at træne eleverne i at tale om deres erfaringer fra skolen på en offensiv måde. Samtalerne tager udgangspunkt i det, der er godt, eller i elevens ønsker og drømme.

Bogen præsenterer flere forskellige metoder. Udgangspunktet for alle metoderne er **det anerkendende interview**, hvor målet er at udforske elevens største potentiale. Interviewet bruges til at kortlægge elevens stærke sider og talenter som udgangspunkt for, at eleven kan blive bedre. Lærer og elev finder fx sammen ud af, hvad eleven kan i et fag og, hvordan han/hun lærer bedst. Læreren stiller spørgsmål, og eleven bidrager med data. Under samtalen med eleven udarbejder læreren et dokument, som skal anvendes fremadrettet. Under samtalen om valg af delmål trænes eleven i at tænke strategisk – fx med spørgsmålet: Hvad tror du er vigtigst for dig at gøre først? Tanken bag metoden er, at eleven bliver bevidst om, at fremtidsdrømme fx ønsket om en bestemt uddannelse hænger nøje sammen med nutidig indsats.

I arbejdet med aspergerelever er denne metode meget brugbar. Der er vigtigt at snakke med den enkelte elev med skriveproblemer om dennes stærke og svage faglige sider og at vise eleven, at man forstår hans/hendes konkrete problemer. For at der skal ske en udvikling, er det afgørende at tage udgangspunkt i disse elevers stærke sider og at markere, når der er sket fremgang. Samtalemotoden har jeg brugt på en 3.g elev (i skoleåret 2011-2012), som var meget dygtig, men som fra starten har lidt af skriveblokeringer. I 1. og 2. g skrev han sjældent mere end lidt over en side. Efter SRP, som han skrev i kemi og historie, hvor jeg også var hans lærer, og hvor han fik 10, greb jeg fat i ham og havde en ”anerkendende” samtale med ham. Samtalen blev skrevet ned og godkendt af eleven, som fik en kopi:

Samtale om skriftlig dansk (1):

Du har svært ved at få skrevet ret meget i dansk stil, men du arbejdede jo godt med SRP'en og fik skrevet 20 sider. Prøv at forklare hvorfor.

Jeg havde noget at skrive, der var noget, jeg gerne ville fortælle. Det var et interessant emne eller: jeg kunne mobilisere en interesse.

Hvordan har du det så, når du skal skrive stil?

Mundtligt kan jeg godt analysere en tekst, også selv om jeg ikke synes, at den er interessant. Men skriftligt får jeg næsten ikke skrevet noget. Jeg tænker: Hvad kan jeg skrive, for det er jo ikke in-

teressant. Når jeg ikke ved, hvad jeg skal skrive, så tænker jeg, hvad vil personen (læreren) synes, at jeg skal skrive, og det ved jeg jo ikke, og så kan jeg ikke besvare det spørgsmål. Det bevirker, at jeg mister koncentrationen, og for ikke bare at sidde og glo ud i den blå luft, skifter jeg til diverse hjemmesider.

Hvordan kan vi bruge de gode erfaringer fra SRP og mundtlig dansk til skriftlig dansk?

Jeg vil gerne have nogle ord til at indlede sætningerne med. Jeg tænker meget over, hvordan jeg skal videregive. Det ville hjælpe med et mere detaljeret stillads.

Kan det også hjælpe som en start i kronikopgaven – i redegørelsen – at indlede alle sætninger med: Han mener... Han synes, at...?

Det kan godt være.

Hvordan kan vi mobilisere en interesse?

Jeg er meget villig til at prøve. Jeg er bare lidt sløv for tiden. Jeg vil jo gerne klare mig så godt som muligt, få så høj karakter som muligt, og jeg vil også gerne blive god til at formulere mig. Det skal jeg jo også bruge efter studentereksamen. Jeg arbejder bedre, når jeg får motion, derfor er jeg også bevidst om at være meget aktiv i idrætstimerne. Jeg lader op gennem motion, men når jeg er flad og ikke kan koncentrere mig, så vil jeg gerne lade op via motion, men jeg er for sløv til at gøre noget ved det. Motion giver energi, ikke at få gjort noget ved det, giver mig et nederlag, og jeg får endnu mindre energi. Det er Catch-22 – situation eller: man har brug for at have erfaring for at få et job – man får erfaring ved at have et job. Desuden kan jeg bedst lide motion sammen med andre, og det kræver meget socialt at komme i gang. Efter studentereksamen vil jeg tage et sabbatår og bl.a. komme i gang med en kampsport.

Hvad kan jeg som lærer gøre?

Flere detaljer i stilladset. Vise mig velskrevne kronikker – ja flere velskrevne besvarelser.

Kan vi opstille et mål?

Ja, så høj karakter som muligt og gang i en personlig udvikling, hvor jeg bliver god til at formulere mig skriftligt – til brug fremover.

Så konkluderer vi:

- Jeg prøver, om jeg kan gøre stilladset mere detaljeret
- Jeg finder eksempler på velskrevne stile
- Du er opmærksom på at få så meget motion som muligt
- I næste stil, som er en redegørelsesopgave, indleder du hver sætning med: *Ole Bjørn Kraft mener... Hans synspunkt er... Han pointerer, at... Ved anden gennemskrivning kan du variere sætningsstart og ordvalg.*

Konklusionerne i samtalen var blandt andet, som det ses, at jeg skulle udbygge de stilladser (se side 18), jeg tidligere har udarbejdet til den litterære artikel og til kronikken. Eleven ønskede især, at der i stilladset blev givet eksempler på, hvad man kan skrive i det enkelte delemne. I den litterære artikel, hvor man skal analysere og fortolke, gav jeg eksempler fra en novelle, vi har analyseret på klassen, og i kronikken gav jeg eksempler på, hvordan man kan indlede sætninger, når man redegør. Alle elever i klassen var meget glade for, at stilladserne blev udbygget med eksempler.

Jeg fandt efter ønske fra eleven eksempler på velskrevne stile til 10 og 12, kopierede dem til klassen, og vi gennemgik dem sammen. Eleverne i klassen var meget tilfredse med at få gennemgået disse stile – det er ikke kun meget vigtigt, at eleverne ser konkrete eksamenssæt, det er også vigtigt, at de ser eksempler på, hvordan en besvarelse kan se ud. De var i øvrigt meget dygtige til at udpege besvarelsernes stærke og svage sider. Den elev, jeg havde samtalen med, valgte meget bevidst at opprioritere skriftlig dansk; han ville meget gerne – også af hensyn til videre studie blive god til at formulere sig skriftligt.

Han fik frem til samtalen 02 i dansk stil; han fik 10 til terminsprøven, og han fik også 10 til studentereksamen.

I dette skoleår (2012-2013) har jeg haft en lignende samtale med en elev fra 2.g. Han klarer sig godt i matematik men har svært ved læsefag, svært ved at få sagt noget i timen og meget svært ved at få skrevet noget ned. Således har han i skriftlig dansk hidtil fået 00-02. Men han er helt klart meget positiv overfor skolegangen og villig til at lære noget:

Samtale om skriftlig dansk (2):

Du har svært ved at få skrevet ret meget i dansk stil, og det, du skriver, er ofte meget indforstået. Men du har udviklet dig meget mundtligt i flere fag i dette skoleår. Fortæl om, hvad du har gjort, og hvordan du har gjort.

Jeg er enig. Før holdt jeg mig mundtligt helt tilbage, og lod andre sige noget. Jeg fulgte med inde i hovedet, men var bange for at sige noget forkert. Nu har jeg kastet mig ud i det og vil hellere sige noget end ikke sige noget. Hvis det så er forkert, så tager jeg den derfra.

Hvordan kan disse positive erfaringer overføres til det skriftlige?

Det har jeg svært ved at se, for når jeg sidder og arbejder alene, har jeg svært ved at få noget ud af teksterne. Og det er ikke godt at skrive noget, hvis det ikke hænger sammen.

Men hvis vi skal drage en parallel til det mundtlige, hvad bliver det så?

Så bliver det: Hellere skrive noget end ikke skrive noget, så kan læseren forholde sig til det.

Ja, du skal som udgangspunkt droppe din selvcensur. Hvilket mål kan vi opstille for dig i skriftlig dansk?

Det skal være, at jeg vil bestå skriftlig dansk – dvs. have (mindst) 02.

Jeg kommer til at tænke på, at jeg har hørt, at du er god til at hjælpe en klassekammerat med matematik. Du kan forklare ham det, så han kan forstå det. Hvad gør du?

Jeg giver ikke bare facit. Man er nødt til at forklare, ellers kan han ikke forstå og ikke bruge det en anden gang. Han skal ikke bare have facit, han skal have alle mellemregningerne.

Dette kan du også bruge, når du skriver dansk stil. Du skal have mellemregningerne med. Det betyder, at du fx skal forklare, hvad du mener, eller hvad din iagttagelse viser om teksten. Tænk helt konkret: Læseren sidder ikke inde i mit hoved og kender ikke mine tanker, så jeg skal hele tiden forklare nærmere.

Her er et eksempel: I din sidste besvarelse skrev du fx: "Det første uddrag af dagbogen har en længde på 14 linjer. Det er nogenlunde det gennemsnitlige antal linjer af de forskellige brudstykker i dagbogen." Dette er en meget god iagttagelse, men du forklarer det ikke, så en udeforstående kan forstå det, og du bruger det ikke til noget. Du skal spørge dig selv om, hvad det viser om Morten Vinge og forklare det til læseren.

Du skal også huske, at læseren ikke kender teksterne, du skriver om. Derfor skal du i indledningen præsentere teksten/teksterne. Brug mine stilladser om kronik og den litterære artikel.

Eleven er her i foråret 2.g i gang med en stor udvikling, og arbejdede således meget fokuseret med SRO-opgaven, hvor han fik 7, men jeg kan endnu ikke vurdere, om interviewet vil få positiv betydning for skriftlig dansk. Han har stadig meget svært ved at analysere alle former for tekster, hvilket nok hænger sammen med hans meget svagt udviklede empatiske evner. Derfor har han jo også svært ved skriftligt at analysere.

Stilladser eller skriveskabeloner:

I aspergerafdelingen har vi fra startet arbejdet med, at elever, når de skriver, bruger skriveskabeloner (vi kalder dem både stilladser og skabeloner i materialet). I mit arbejde med skriftlig dansk har jeg oplevet, at disse er et meget vigtigt værktøj for elever med skriveblokering. Det har så senere vist sig, at andre elever uden Aspergers Syndrom også har stor glæde af skabelonerne.

Efter samtalen med 3.g eleven (se ovenfor) ændrede jeg skabelonerne til to af de tre genrer i skriftlig dansk i gymnasiet efter hans ønsker, så der i højre spalte blev givet eksempler på, hvordan man kan skrive. Den tredje genre – essayet – har jeg hidtil ikke fundet ud af at håndtere. Vi fraråder faktisk elever med Aspergers Syndrom at besvare denne opgavetype, da den er ret svær og meget diffus. Ved udarbejdelsen har jeg hentet inspiration fra flere bøger om dansk i gymnasiet – især fra Berit Riis Langdahl, Mimi Olsen og Pia Quist: Krydsfelt. Grundbog i dansk. Gyldendal, 2010.

Til sidst i denne del om skriftlighed findes teksten **Metode til analyse af episke tekster**, som er nævnt i stilladset til den litterære artikel. Det er et papir, jeg har skrevet på gennem mange år, og som elever bruger, når de skriftligt og mundtligt analyserer og fortolker tekster.

Eleverne har skabelonerne som dokumenter på deres computer og bruger dem, når de skriver stil - også til terminsprøven og til eksamen. Nogle skriver direkte i dokumentets højre spalte, andre vælger at bruge dokumentet som inspiration, men ingen sidder helt rådvilde over, hvad de skal fylde ind i de skræmmende hvide sider.

Skriftlig dansk – stillads til kronikken:

<p>Indledning: Inviter læseren ind i opgaven ved at præsentere</p> <ul style="list-style-type: none"> - problemstilling - teksten/teksterne (forfatter, titel, år) - evt. andres syn - kommenter problemstillingens aktualitet 	
<p>Redegørelse: Den skal kun handle om teksten/teksterne. Gør rede for hovedsynspunkter og evt. undersynspunkter. Hvis flere tekster: Behandl dem én ad gangen. (Læs om redegørelse i dokument i Lectio).</p>	<p>Skriv fx: Skribentens hovedsynspunkt er, at... Han mener, at... Han fremhæver desuden... Afslutningsvis slår han fast, at... (Husk at variere ordvalg og sætningsopbygning)</p>
<p>Argumentationsform: Forklar hvordan teksten/teksterne argumenterer for problemstillingen. Karakteriser gennem analyse. Brug faglige termer fx: påstand, belæg, belægrelevans</p>	
<p>Diskussion: Handler om emnet ikke kun om teksten/teksterne. Diskuter forskellige syn på problemstillingen ved at undersøge argumenter for og imod. Kom gerne med egne synspunkter med belæg. Inddrag almen og faglig viden</p>	
<p>Konklusion: Sammenfat overvejelser over problemstillingen – knyt evt. forbindelse til kommentarerne i indledningen.</p>	

Husk:

- læs opgaven og teksten/teksterne igennem flere gange.
- alle dele skal besvares – diskussionen skal fylde ca. halvdelen
- følg udleverede instrukser om, hvordan en redegørelse skal være
- bland aldrig tekstens/teksternes synspunkter og egen holdning sammen
- brug danskfaglig viden – vis det via begrebsapparat
- lad en sproglig markør vise overgang fra redegørelse, argumentation og diskussion
- vær faglig, saglig og velargumenterende i diskussionen (pro et contra)
- inddrag din viden – også gerne fra andre fag
- skriv langt nok, men ikke for langt (minimum 2½ side - maksimum 4½ side)

Skriftlig dansk – stillads til litterær artikel:

<p>Indledning: Inviter læseren ind i opgaven ved at præsentere teksten/teksterne (forfatter, titel, år), stilens fokus og tekstens/teksternes tematik. Indledningen skrives først til sidst.</p>	<p>Et eksempel: I novellen ”Lønningsdag” (1900) tager Martin Andersen Nexø fat i landproletariatets vilkår i samtiden...</p>
<p>Analysen: Handler kun om teksten/teksterne. Læs teksten/teksterne flere gange igennem og streg væsentlige iagttagelser under. Følg punkterne i dokumentet Metode til analyse af episke tekster i Lectio. (Husk at alle punkter ikke er relevante i alle tekster). Det centrale er tekstiagttagelser. Brug faglige termer. Dokumenter ved hjælp af eksempler og direkte og indirekte citater med henvisninger i parentes. Forklar, hvad citatet viser. Hold fast i fokus. Skal to tekster sammenlignes: Analyser og fortolk dem hver for sig og sammenlign derefter.</p>	<p>Skriv fx: Den ydre komposition består af to dele... Novellen foregår ... Fortælleteknisk er der tale om en slags personel fortæller, der følger arbejderne. Dette ses ... Men vi erfarer også i en enkelt scene, hvad værkejereren og hans søn tænker... Dette har den effekt, at... Fortælleren kommenterer ind i mellem det, der sker. Tydeligst kommer dette til udtryk...</p>
<p>Fortolkning: En konklusion med sammenfatning af de væsentligste pointer i analysen og en påvisning af tema/temaerne. Træk tråde til indledningen, hvor dette/disse blev præsenteret.</p>	<p>Skriv fx: Ud fra analysen kan man konkludere, at novellens overordnede tema er ... Tematisk diskuterer teksten...</p>
<p>Perspektivering: Ofte rummer opgaven et krav om en bestemt perspektivering. Det kan dreje sig om perspektivering til</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forfatterskabet - Genren - Samtiden - Litteraturhistorisk - Holdningsmæssigt 	<p>Skriv fx: ”Lønningsdag” er skrevet tidligt i Nexø’s forfatter-skab... Novellen rummer mange typiske genretræk... Nexø er klart samfundskritisk og vil engagere læseren...</p>

Husk

- kom aldrig med personlige vurderinger af personernes handlinger
- teksten/teksterne er i fokus. Man skal skrive om teksternes behandling af et emne
- brug danskfaglige begreber og metoder
- alle iagttagelser skal have konsekvenser for fortolkningen
- det er teksten, der skal analyseres. Lav aldrig en biografisk læsning
- lad sproglige markører vise overgang fra analyse, fortolkning, evt. sammenligning og perspektivering
- ved analyse af lyrik: følg digtet strofe for strofe. Inddrag digtets form
- skriv langt nok, men ikke for langt (minimum 2½ side – maksimum 4½ side).

Skriftlig dansk – stillads til interviewet (portræt- og erfaringsinterview):

<p>Rubrikken: Interviewets overskrift</p> <ul style="list-style-type: none"> - skal passe til interviewets indhold - skal trække læseren ind i artiklen 	
<p>Underrubrikken: Interviewets manchete. Den skal</p> <ul style="list-style-type: none"> - fortælle lidt om det væsentlige i interviewet – fx via et citat - rumme et ultrakort resume af interviewet - tage fat i det mest interessante 	
<p>Indledning: Er den krog, der skal gribe fat i læseren. Skal vække læserens interesse og skal desuden indeholde</p> <ul style="list-style-type: none"> - en præsentation af den interviewede - en præsentation af anledningen til interviewet 	<p>Skriv fx som del af præsentationen: Emil er 17 år, han er svensker og går på Malmø Latinskole. I dag er han sammen med sine klassekammerater på besøg på Høje-Taastrup Gymnasium. Da jeg beder ham om et lille interview, er han umiddelbare reaktion, at ...</p>
<p>Selve interviewet: Vælg form:</p> <ul style="list-style-type: none"> - spørgsmål og svar - eller svar afbrudt af refererende og supplerende oplysninger <p>Lav evt. mellemrubrikker ved nyt delemne</p> <p>Interviewet skal være sammenhængende</p>	
<p>Afrunding: Denne skal ikke være en egentlig konklusion, men en afrunding fx med bemærkninger, der kobler til indledningen.</p>	<p>Skriv fx: Så selv om Emils første indskydelse var, at han da ikke kunne være særlig interessant at interviewe, så...</p>

I forbindelse med aspergerafdelingens samarbejde med aspergerafdelingen på Malmø Latinskole har vi et par gange haft besøg af elever i en klasse derfra. Ved besøg i efteråret 2012 besluttede vi, at vores 1.g-klasser skulle interviewe eleverne fra Malmø. Da det er klart, at det ville være en uoverstigelig opgave for vores elever at lave interview og nedskrive disse uden manual, udarbejdede jeg en skabelon til dette. Forinden havde eleverne læst teksten 'Interview giver nærvær', kap.16 i Anja Dybris, Linda Grundtvig og Stig Petersen: Journalistik i dansk. Systime, 2004.

Husk:

- følg den udleverede instruks: **Interviewet giver nærvær**
- find inden selve udarbejdelsen ud af, hvad den interviewede kan fortælle, som er interessant for andre
- vær bevidst om, hvem interviewet er henvendt til. Skab kontakt mellem den interviewede og læseren. Overvej om der er noget, læseren kan identificere sig med
- bland aldrig den interviewedes udtalelser og egne oplysninger og kommentarer sammen
- læs interviewet grundigt igennem med fokus på indhold, sammenhæng og sprog.

Metode til analyse af episke tekster (romaner og noveller)

Ideen med dette papir er at vise, hvordan man kan bære sig ad, når man skal analysere og fortolke episke tekster.

Papiret skal ikke nødvendigvis følges slavisk, da forskellige tekster lægger op til, at man anvender forskellige dele. Vi skal selv finde ud af, hvad der kan anvendes, når vi arbejder med en given tekst.

Et metodepapir som dette er et **arbejdsredskab**, der kan anvendes for at fortolke en tekst. Det er **ikke** en facitliste, så det giver **ikke** automatisk en nøgle til forståelse af teksten. Men papiret kan **inspirere** til den nødvendige analyse, der fører frem til fortolkningen.

1) Handlingen:

Gør kort rede for tekstens indhold og handling. Hvis teksten mest består af handling, vil det være en god idé at starte med et kort handlingsreferat. Hvis teksten mest består af beskrivelse, er det mere hensigtsmæssigt at starte med en kort angivelse af hvilket problem, hvilken situation, hvilke mennesker osv. teksten handler om.

2) Kompositionen:

Find frem til tekstens komposition.

I nogle tekster har forfatteren selv inddelt teksten i f.eks. bind, dele, kapitler eller ved ekstra linjeafstand. Dette kaldes den ydre komposition. Start med at redegør for den, hvis den findes.

Gå dernæst i gang med at finde frem til den indre komposition: Inddel teksten i overskuelige afsnit og giv en kort karakteristik af hver. Find ud fra dette frem til efter hvilke principper, teksten er opbygget - f.eks. kronologi, skift i lokalitet, skift fra tanke til handling, skift i synsvinkel etc.

Hvor lang tid spænder handlingen over (fortalt tid)? Skrider den rent kronologisk frem eller er der spring i tid? Er der tilbagefald (flashback)? Eller foregår der flere handlinger på samme tid? Vær opmærksom på, at redegørelsen for kompositionen ikke bliver en gentagelse af handlingsreferatet.

3) Tid:

Oplyser teksten noget om, hvornår handlingen foregår?

Får vi f.eks. opgivet et bestemt årstal, eller kan vi fra beskrivelsen af boligforhold, tøj, historiske begivenheder placere teksten i en bestemt tidsperiode? Hvis ikke så er det måske, fordi det ikke er særligt væsentligt set i forhold til tekstens tema.

4) Sted og miljø:

Foregår handlingen et eller flere steder? Kan vi genkende disse steder som nogle, der eksisterer i virkeligheden? Eller er de fiktive (opdigtede)?

Overvej om dette får indflydelse på det realistiske i historien. Måske er de fiktive steder et billede på eller en karikatur af et virkeligt eksisterende sted.

Bestem miljøet eller miljøerne: F.eks.: by/land, overklasse/underklasse, natur/civilisation. Hvilken samfundstype er miljøet en del af? F.eks.: landbrugssamfund, industrisamfund osv.

5) Fortælle teknik:

Forfatteren har skrevet teksten og har en idé med at skrive teksten på en bestemt måde og med et bestemt indhold. Men det er ikke forfatteren, der fortæller historien - med mindre der er tale om en selvbiografisk roman. I de fleste tekster bliver vi ført gennem handlingen af en fortæller.

Det kan være svært at finde ud af, hvor fortælleren befinder sig, og hvem han/hun er. Fortælleren kan optræde tydeligt i historien (være eksplicit) og/eller fortælleren kan være skjult (implicit). Den implicite fortæller er til stede som f.eks. et tonefald, en stemme bag den eksplicite fortæller. Den implicite fortæller kan være solidarisk med den eksplicite fortæller (f.eks. i en jeg-fortælling), men den implicite fortæller kan også tage afstand fra den eksplicite (f.eks. i en jeg-fortælling). Undersøg forholdet mellem fortalt tid og fortælle tid. (I Litteraturens veje, 2004, s.493-496 findes en grundig gennemgang af forskellige fortælle teknikker: **Forfatter og fortællerhierarki**).

6) Synsvinkel og holdning:

Disse hænger nøje sammen med fortælleren. Den, der har synsvinklen, er også den, der præger udvælgelsen af informationer, beskrivelser af personer m.m.

Fortælleren kan fortælle udefra (være tilskuer) eller indefra (dvs. følge én eller flere personers bevidsthedsliv).

Igennem fortælleren bliver vi påvirket til at mene noget bestemt om personerne og om det, der sker. Kommer fortællerholdningen tydeligt til udtryk, eller er den svær at gennemskue? Er fortællertone alvorlig, humoristisk, ironisk, belærende, sørgmodig, oplysende osv.?

7) Personkarakteristik:

Lav en liste over personer og diskuter, hvem der er hoved- og bipersoner. (Dette skal i praksis ske samtidig med, at du undersøger fortællerteknikken).

Gør rede for, hvilket forhold der består mellem de forskellige personer (ægtepar, slægt, venner, fjender osv.). Beskriv de vigtigste personer med hensyn til alder, erhverv, påklædning, personlige egenskaber, sprog, social status m.m. Undersøg om deres opvækst og det sociale miljø, de lever i, har nogen betydning for deres handlinger, væremåde og meninger. Overvej hvad alle disse iagttagelser kan bruges til og hvad, der er det væsentligste.

Vær opmærksom på, at nogle personer måske gennemgår en udvikling, så de skal beskrives i to eller flere omgange f.eks. alt efter hvilke personer, de møder. Tænk i den forbindelse nøje over i hvilken rækkefølge, de forskellige personer skal behandles.

8) Sproget:

Undersøg tekstens sprog.

Er den præget af fremmedord? Af lange sætninger? Af mange adjektiver? (Dette kan tyde på, at teksten er beskrivende). Eller er der mange verber? (Dette kan tyde på, at teksten er præget af megen handling). Er der megen dialog? Hvad opnås med denne?

Teksten kan være præget af tankegengivelser (indre monolog). Undersøg om sproget afspejler personernes sindsstemninger, og om personerne udøver

selvcensur ved at standse en tankegang etc..

Rummer teksten symboler og metaforer? Undersøg dem nøje og overvej, hvordan de kan forstås.

9) Fortolkning:

Dette går ud på at finde frem til tekstens tema og budskab.

Punkterne 1 - 8 rummer analysen. Man skal lave en delkonklusion efter behandlingen af hvert enkelt punkt, så man får understreget pointerne. Pointerne i analyserne bliver kun interessant, hvis de bruges til noget. Dette sker i den afsluttende fortolkning, hvor vi finder frem til de(t) centrale tema(er) og evt. budskab.

Temaet: Historien handler ofte om en konflikt, som indeholder en eller flere modsætninger, der kan stilles op mod hinanden, f.eks.: individ/samfund, autoritet/oprør, had/kærlighed, barn/voksen, ensomhed/fællesskab, overklasse/underklasse, fattigdom/ rigdom, natur/kultur osv. Måske er der ikke direkte tale om en konflikt, men teksten indeholder modsætninger som kulde/varme, nat/dag, kvinde/mand, lys/mørke, osv. Har man fundet frem til en form for konflikt eller modsætning, kan man undersøge, hvordan den/de udvikler sig. Meget ofte fremstiller litteratur en kamp mellem uforenelige modsætninger, og ofte er et enkelt individ skueplads for modsætninger, men problemets rod ligger måske uden for individet selv. Det ligger måske i samfundet og/eller miljøet, som individet er en del af.

Budskabet: Har teksten et budskab? Hvad fremstilles som positivt/negativt (find også her frem til nuancerne)? Er der en "skurk" og/eller en "helt"? Bliver det positive/negative underbygget af eller direkte fremstillet via symboler og metaforer? Det centrale problems løsning - eller manglende løsning - er afgørende for det budskab eller ligefrem den morale, man evt. kan drage af historien. Tænk i den forbindelse også på tekstens titel. Den er valgt af forfatteren og kan give klare signaler.

10) **Perspektivering:**

Denne handler om forfatteren og de samfundsmæssige sammenhænge.

I forlængelse af fortolkningen kan vi konkludere, hvilket menneskesyn, hvilken tilværelsesfortolkning og hvilken kunstnerisk udtryksmåde (stil), teksten rummer. For at kunne gøre dette fuldt ud, er det væsentligt at undersøge forfatterens baggrund og især det samfund (samfundssystem) og dermed den historiske epoke, teksten er blevet til i.

I forlængelse af dette kan man undersøge, hvilke stilretninger og livsanskuelser, der præger den givne historiske periode. Teksten kan så placeres ind i denne sammenhæng. Den sidste del gælder især for ældre tekster, hvor vi har et overblik over den historiske udvikling.

Mundtligt og skriftligt produkt:

Dette metodepapir skal som nævnt på første side bruges som et arbejdsredskab, når vi arbejder med tekster. Skal arbejdet munde ud i et produkt – f.eks. en analyse til mundtlig eksamen eller en dansk stil, skal kun de dele af analysen medtages, der bruges til noget, og som derfor peger frem mod fortolkningen. Har man således under personkarakteristikken noteret en hel masse om en persons udseende, men fundet ud af, at det ikke kan bruges til noget i fortolkningen, skal noterne ikke bruges ved udarbejdelsen af produktet.

De første 8 punkter udgør derfor ikke nødvendigvis en disposition for det endelige produkt. Punkterne er opstillet af hensyn til overskueligheden - et sted skal man jo begynde. I det endelige produkt vil det måske være mest passende, at f.eks. metaforene ikke behandles i afsnittet om sproget men under f.eks. personkarakteristikken.

Skriftlig samfundsfag

Af Torben Folke Larsen, Høje-Taastrup Gymnasium

I de 2 sidste årgange af vores aspergerprojekt har vi oprettet 1 klasse med samfundsfag på A-niveau i studieretningen. Det indebærer en stor udfordring omkring skriftlighed, da samfundsfag har omfattende og komplicerede krav til skriftlige opgaver. Jeg har draget nytte af de erfaringer som er gjort med skriftlig dansk. Samtidig har samfundsfaglærere i de senere år udarbejdet detaljeret vejledningsmateriale med opgaveeksempler i de forskellige genrer og spørgeord, der anvendes i samfundsfagsopgaver. Hertil er også udarbejdet øvelser med brug af skriveskabeloner.

Jeg har arbejdet med metodebogen *Henriksen: Fold dig ud, Columbus 2012* og *Wikman: Genrebevidsthed og progression gennem stilladsering*. Til dette materiale hører et 19 siders *Elevhandouts*, som eleverne har fået udleveret (deraf navnet), og som gennemgår alle spørgeord i opgaverne med vejledning og eksempler.

Jeg vil i det følgende give eksempler på egen praksis omkring indøvelse af skriftlige færdigheder i samfundsfag:

- Skrivetimer – jeg har indført faste skrivetimer i forbindelse med opgaver for at sikre at eleverne har forstået opgaven, holder fokus på opgaveformuleringen, ikke går i stå i processen, får afleveret produkter som måske ikke helt lever op til elevens kritiske standard. Hermed er det lykkedes at afhjælpe skrivevægning og – blokering.
- Progression – jeg starter med små opgaver og bygger op til hele eksamenssæt. Opgaverne gennemgås som lektie i klassen, eleverne analyserer tekster og tabel/figur-materiale og udarbejder mindmaps i fællesskab forud for skrivning.
- Jeg tager udgangspunkt i eksamensopgavesæt, så eleverne kender formen på den opgavetype de skal trænes i at skrive. Jeg tilpasser opgaverne til det stof eleverne har arbejdet med og har forudsætning for at løse.

- Vi gennemgår typeeksempler på de forskellige genrer og spørgeord der indgår i opgaverne, f.eks. udarbejdelse af model, opstilling af hypotese, argumentation ud fra en angivet position, undersøgelse, diskussion, notat osv., således at de bliver fortrolige med krav og sproglig form i opgaverne.

- Ved opgavegennemgang har jeg haft held til at få elever til at stille deres besvarelse – eller dele af den – til rådighed for fælles refleksion og bedømmelse. Det kan selvfølgelig være en følsom øvelse og den kræver pædagogisk balancering og styring, men det er min erfaring at eleverne er væsentligt skarpere i deres kritik og selvkritik af et produkt, end de er i selve skriveprocessen. Ved at tage konkret udgangspunkt i egne opgaver (snarere end i paradigmatisk eksempler) mener jeg også at kunne se at færdighedsindlæringen styrkes.

- I forbindelse med udarbejdelse af større skriftlige opgaver – f.eks. AT-synopsis 'Velfærdsstaten' (sammen med historie), AT-synopsis 'Hooliganisme' (med engelsk) og SRO om integration (med engelsk) er der obligatorisk skrivetid i klassen med permanent lærervejledning. Erfaringen er, at eleverne følger sig trykke ved formen, og at afvigelse fra princippet (f.eks. hvis elever argumenterer for at de bedre kan arbejde hjemme, eller hvis der ikke er fuld lærerdækning på grund af sygdom eller andet) giver utilfredsstillende resultater. Man kan hævde, at det er formynderisk og at det ikke fremmer elevernes selvstændighed og overfaglige kompetencer, men i den sidste ende giver det bedre læring og mere ro omkring de krævende og stressende opgaver.

Opgaveeksempler:

Som et eksempel på en enkel opgave, der træner redegørelse og tabellæsning samt argumentation i form af læserbrev kommer her en opgave om fattigdom.

Fattigdom i Danmark

1. Hvordan kan man måle fattigdom?

<http://bit.ly/14EV3N2>

2. Hvad kan man udlede om udviklingen i fattigdom i Danmark ud fra dette materiale?

<http://bit.ly/1cXGmdp>

<http://bit.ly/14EV3N2>

TABEL 2.1

Andel relativt fattige børn målt ved 50 pct. af medianindkomsten.

	Fattige, procent	Antal 1.000 personer
2002	4,2	49,8
2003	4,3	51,2
2004	4,8	57,9
2005	5,3	63,5
2006	4,9	59,2

Kilde: Danmarks Statistik samt egne beregninger.

TABEL 2.2

Andel relativt fattige børn målt ved 60 pct. af medianindkomsten.

	Fattige, procent	Antal 1.000 personer
2002	9,1	107,2
2003	9,5	112,0
2004	11,0	131,1
2005	11,7	140,4
2006	11,0	133,0

Kilde: Danmarks Statistik samt egne beregninger.

1. Skriv et kort læserbrev med liberalistisk udgangspunkt i vedhæftede læserbrevsdebat.

<http://bit.ly/13yZWtD>

Her består skrivestøtten i links til korte fremstillinger, der skal danne grundlag for redegørelse og tabelanalyse samt et oplæg til et argumenterende læserbrevsindlæg med fastlagt fokus og tendens.



Her følger en skriveskabelon til en mere kompliceret opgave:

Fra klasseparti til markedsparti

1. Knudsen: Partierne er blevet markedspartier, Information 17/7 2009.
2. Knudsen: Den ustabile bloks politik, Information 4/9 2009.
3. Knudsen: Professionaliseret socialisme, Information 27/7 2009.
4. eget materiale: statistikker, meningsmålinger, artikler...

Artiklerne til opgaven har været læst og diskuteret i klassen. På baggrund af den gennemgang har jeg i skriveskabelonen stillet nogle faste rammer for disponering af besvarelsen. Det er vigtigt at gøre skabelonformen klar og gennemgå den for eleverne.

Jeg har set en del eksempler på misforståelser, f.eks. elever der tror at de både skal skrive en opgave i skabelonen og én uden skabelon. Nogle elever ønsker ikke at bruge skabelonen, fordi de ikke synes de har brug for den. Jeg mener det er en god idé at insistere på at alle bruger skabelonen, for at sikre at alle kommer rundt i alle hjørner af besvarelsen, at strukturen i besvarelsen er klar, og at vi har en fælles ramme i evalueringsprocessen.

Brug af skriveskabeloner har også karakter af rutine. Når eleverne har vænnet sig til arbejdsformen, bliver de glade for den. Senere skal de naturligvis vænnes fra den.

	Giv ud fra artiklerne 1 og 2 en redegørelse for nogle udviklingstendenser i dansk politik:
Præsenter kort artiklerne	
Hvad kendetegnede de gamle folkelige partier?	
Hvad kendetegner moderne 'markedspartier'?	
Hvad er baggrunden for denne udvikling? (klassestruktur, medieudvikling, globalisering)	
Hvilken udvikling ser man mht. samarbejde og blokdannelse i dansk politik?	
	Undersøg med udgangspunkt i artikel 3, hvordan tendenserne kommer til udtryk i SF's udvikling siden 2005:
Persondyrkelse Topstyring Markedsføring Regeringssamarbejde	
Molins model	
	Vurder formandsskiftet i SF i lyset af den beskrevne udvikling:
Redegør for formandsvalget og Regeringsomdannelsen	
Vurder baggrunden for valgresultatet	
Vurder fremtiden for SF i regeringssamarbejdet	

Som nævnt bygger skriveøvelserne op til eksamensopgaven. Her er et eksempel på en skriveskabelon til sådan en opgave (jeg gengiver den her uden materiale):

Danskerne og skatten

	Undersøg hvad der af materialet i bilag B1 kan udledes om danskernes holdning til skat. Undersøgelsen skal understøttes af beregninger:
Kort indledning om emnets aktualitet og relevans: <ul style="list-style-type: none"> - Skattetryk - Rød/blå blok - Krise/velfærd 	
Præsentation af materialet: <ul style="list-style-type: none"> - Kilder - Variabler: politisk parti, køn, region 	
Hvad viser materialet? <ul style="list-style-type: none"> - Gennemgang - Beregning - Påvisning af sammenhænge 	
Konklusion	
	Skriv et notat som rådgiver for skatteminister Thor Möger Pedersen, hvori du giver en økonomisk og politisk begrundet argumentation for en nedsættelse af skatten på arbejde:
Afsender/modtager <ul style="list-style-type: none"> - Rådgiver/TMP 	
Præsentation af problem <ul style="list-style-type: none"> - Skattetryk - Rød/blå blok - Krise/velfærd 	
Teori og undersøgelser <ul style="list-style-type: none"> - Arbejdsudbud - Sort arbejde 	
Argumentation <ul style="list-style-type: none"> - Økonomisk - Politisk 	
Konklusion	

På næste side følger et eksempel på en besvarelse med mine kommentarer og rettelser. Opgavebesvarelsen har været præsenteret for klassen som i fællesskab har kommenteret den og givet ros og ris. Jeg har kommenteret og bedømt besvarelsen mildt i betragtning af elevens niveau (midt i 2.g) i forhold til slutniveauet. Samtidig suppleres mine kommentarer af klassens kommentarer og refleksioner.

	Danskernes forhold til at betale skat
<p>Kort indledning om emnets aktualitet og relevans:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skattetryk - Rød/blå blok - Krise/velfærd 	<p>Hvor meget skat betaler vi i gennemsnit i skat? Hvad er forskellen i procent point på hvor meget de forskellige danskere betaler i skat? Hvad er der af forskellige meninger, fra parti til parti, og fra rød til blå blok? På hvilke måder kan man lukke hullet i statskassen. Hvad er de forskellige partiers holdninger til hvad der er den mest fornuftige måde at løse krisens problemer på?</p> <p>(Kommentar: "Fint")</p>
<p>Præsentation af materialet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kilder - Variabler: politisk parti, køn, region 	<p>Kilder: Ugebrevet A4 23. 2. 2009. Ugebrevet A4 8. 2. 2010. Valgundersøgelse 2007. fra www.surveybank.dk. Rockwool Fondens Forskningsenhed, juni 2010. materialet giver et overblik over danskernes holdning til skat, i forhold til de forskellige partier i forhold til hvilket køn man er, og i forhold til hvilken region i landet man bor i.</p> <p>(Kommentar: "Godt")</p>
<p>Hvad viser materialet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gennemgang - Beregning - Påvisning af sammenhænge 	<p>Figur 1 viser at cirka 40 % af danskerne er glade for at betale skat. Omkring 30 % er usikre på hvad de egentlig mener, mens de sidste cirka 30 % er utilfredse. Størst tilfredshed er der blandt S, vælgerne hvor 60 procent er glade for at betale skat, tæt forfulgt af SF's vælgere hvor ca. 55 procent er tilfredse. Herefter ligger partierne som følger, R, K, V, og nederst DF hvor mindre end 20 % er tilfredse og næsten 50 % utilfredse.</p> <p>(Kommentar: "Fin præsentation. Lav afsnit i din tekst.")</p> <p>Tabel 1 viser hvordan danskerne synes man skal løse statsunderskuddet. 43 % foretrækker at man sætter skatterne op, størst er ønsket hos S og SF hvor 72 % af vælgerne ønsker at hæve skatten, hos K, V og DF er det noget anderledes, her er det kun mellem 17 og 26 % der ønsker at skatten skal stige. 39 % mener at der skal skæres i den offentlige service, størst er ønsket hos K og V hvor henholdsvis 57 og 56 % af vælgerne mener at der skal bruges et mindre beløb på de offentligt tilgængelige ydelser. Hos DF mener 38 % af vælgerne at der skal skæres ned. Mens S og SF er de mest skeptiske med henholdsvis 19 og 23 % opbakning. Blot 12 % mener at man bør indføre brugerbetaling på nogle af de offentlige ydelser. Hos V, DF og K vil ca. en femtedel, henholdsvis 21, 19 og 18 % af vælgerne. Indføre betaling for at få offentlige service, mens sølle 3 og 2 % af henholdsvis S og SF's vælgere mener at hver enkelt skal betale gebyr for sig selv. Mindst populært er forslaget om at låne penge i udlandet, kun 8 % af vælgerne mener at vi skal bede om hjælp fra andre lande. På dette område er der større uenighed fra i blokkene internt, hos K mener 11 % af vælgerne at det er et godt forslag, mens kun 5 % af vælgerne hos V synes godt om ideen, hos DF, S og SF er man næsten enige, henholdsvis 8 og 9 og 8 % af vælgerne mener at der skal økonomisk støtte udefra.</p> <p>(Kommentar: "Godt – lidt for detaljeret, vælg de vigtigste tal ud.")</p> <p>Tabel 2 viser danskernes holdninger (fordelt på køn) til hvorvidt man både kan bruge penge på at forbedre velfærden og samtidig give skattelettelse. Undersøgelsen er lavet blandt 1991 personer heraf 1043 mænd og 948 kvinder. Det ses, at der blandt mændene er klart flest der mener at vi har råd til begge dele, mens der hos kvinderne er lidt flere der mener at man er nødt til at vælge den ene ting fra. Samtidig er der en mindre gruppe på 133 personer, der ikke er enig i nogle af delene, mens 30 personer ikke ved hvad de mener.</p> <p>(Kommentar: "Her skulle du lave beregninger. Hvad kan du i øvrigt konkludere af undersøgelsen?")</p> <p>Tabel 3 viser i hvor høj grad danskerne mener at skatten for de rigeste bør hæves (undersøgelsen er fordelt på 3942 personer i 5 forskellige landsdele). 13,3 % er helt enig, 20,4 % er nærmest enig, 27,0 % er hverken enig eller uenig, 20,4 % er nærmest uenig, og 18,9 % er helt uenig. Flest enige er der i Nordjylland hvor 15,8 % mener at det er helt fair at de rigeste giver en ekstra hånd, flest der er nærmest enig er på Sjælland hvor 22,3 % stort set mener det er rimligt, mest tvivl er der i Syddanmark hvor 30,1 % ikke ved om det er godt eller skidt, flest mennesker der er nærmest uenige finder man i hovedstaden hvor 21,5 % samlet set ikke tror det er til nogen gavn at kræve flere penge fra de rigeste, og flest der er helt uenig finder man i Midtjylland hvor 22,1 % mener det er fuldstændig meningsløst at sætte skatterne op for de højestlønnede.</p> <p>(Kommentar: "Grundig, men ufokuseret gennemgang – hvad kan du konkludere?")</p> <p>Til sidst er der figur 2 som viser hvorvidt danskerne er villige til at købe sort arbejde, 20 % er ikke villige til at købe sort, 28 % er villige til at gøre det men har ikke gjort det inden for det seneste år, mens 52 % har købt sort.</p>

Konklusion	Flest fra rød blok betaler deres skat med glæde, mens flest fra blå blok er utilfredse. Danskerne foretrækker at løse krisen ved højere skatter og at der skæres i den offentlige service. De fleste mænd mener der er råd til både skattelettelse og bedre velfærd, de fleste kvinder mener det modsatte. Der er dyb uenighed fra person til person, og fra region til region (Kommentar: "Er der det?") om hvorvidt den progressive skat bør ændres. Langt de fleste danskere har købt sort eller er villige til at gøre det i fremtiden.
	Begrundelse til at sænke skatten på arbejde.
Afsender/modtager - Rådgiver/TMP	Afsender og rådgiver – Frederik Stougaard Kroman. Modtager Skatteminister Thor Møger Pedersen.
Præsentation af problem - Skattetryk - Rød/blå blok - Krise/velfærd	Danmark har det højeste skattetryk i verden, den gennemsnitlige dansker betaler op imod 50 % i skat. Rød blok mener at skatten skal stige for de rigeste, mens resten fortsat skal betale det samme, mens blå blok mener at den gennemsnitlige skat skal sænkes. Der er økonomisk krise, staten har et underskud på omkring 100 milliarder kroner, og spørgsmålet er hvordan vi skal komme ud af krisen, skal vi spare, skal vi hæve skatterne skal vi investere. (Kommentar: "Fin indledning")
Teori og undersøgelser - Arbejdsudbud - Sort arbejde	Undersøgelser viser at mange danskere gerne vil i arbejde men at antallet af arbejdspladser falder og ledigheden stiger, også selvom man forsøger at få de unge der ikke selv kommer i arbejde aktiveret. Over halvdelen af befolkningen har købt sort arbejde, og yderligere 28 % er villige til at gå samme vej.
Argumentation - Økonomisk - Politisk	De økonomiske problemer skal løses ved at få folk til at forbruge mere, ikke sort men på det lovlige private arbejdsmarked. Ved at få flere i arbejde får vi igen gang i samfundet og får økonomien til at løbe rundt, samtidig med at folk tjener mere og dermed også forbruger mere. På denne baggrund forslås det at skatten på arbejde sænkes. Ved at gøre dette skaber man et samfund, hvor det bedre kan betale sig at arbejde, uden at det kommer til at koste noget for de arbejdsløse. Med en bedre løn til den gennemsnitlige arbejder er der større chance for at folk stopper med at købe sort arbejde for at få råd til det de mangler, og at privat forbruget generelt vil stige. På denne måde udligner man også de økonomiske forhold mellem arbejderne internt. (Kommentar: "Godt, kunne uddybes.")
Konklusion	Faktum er det at der skal tages et nyt initiativ til at løse de økonomiske problemer, både at gøre det mere attraktivt at arbejde og mindre attraktivt at købe sort, at være på offentlig forsørgelse.

Kommentar: *Fin besvarelse, godt fagligt overblik, grundig bilagsbehandling – lidt for detaljeret og uforkuseret.* 10

Idræt

Af Anne Marie Petersen, Høje Taastrup Gymnasium



Formålet med projektet er, at udvikle redskaber og metoder i idrætsundervisningen til at afhjælpe tendensen til fravær og frafald i idrætstimerne. Dette har jeg gjort ved at tage udgangspunkt i erfaringerne fra et besøg på Nordbo Efterskole, ved at læse rapporten "Idrætsprojekt for børn med Autisme i Ballerup Kommune" og ved erfaringsdeling med de andre idrætslærere på Høje-Taastrup Gymnasium, der har undervist elever med Aspergers Syndrom siden linjen blev oprettet i 2007. Elevernes faglige, psykiske og fysiske udgangspunkt i idræt har ligeledes været omdrejningspunkt for mine ideer til redskaber og metoder i idrætsundervisningen. Rammerne for idrætsundervisningen er fastlagt ud fra undervisningsministeriets bekendtgørelse om idrætsundervisning på c-niveau i gymnasiet. Eleverne med Aspergers Syndrom gennemgår stort set samme undervisning som en almindelig stx-klasse, men med de vilkår, at holdet består af 20 elever (to klasser af 10) med to lærere tilknyttet undervisningen og ikke de normale 56 elever. I løbet af de tre år skal eleverne igennem hovedområderne boldspil, bevægelse og musik samt nye og gamle idrætter. Som en del af diagnosen har flere af eleverne problemer med motorikken, og har svært ved at koordinere forskellige kropsdele samtidigt. Derfor

tages der udgangspunkt i elevernes motoriske færdigheder i forhold til valg af enkelte idrætsgrene, der passer elever med Aspergers Syndrom og der tages hensyn til elevernes særlige behov. I starten af idrætsforløbet aftaler vi med eleverne nogle faste rammer for, hvordan idrætsundervisningen skal foregå. På denne måde kan eleverne forholde sig til de koder, der er til stede i idrætshallen.

Selvbilledet

Elever med Aspergers Syndrom har ofte et dårligt forhold til idrætsundervisningen, da mange er blevet udelukket fra dette i deres fritid pga. manglende motoriske færdigheder (og derfor er blevet valgt sidst til lege og boldspil). Derudover har de ofte en manglende forståelse for legens eller spillets regler og sociale koder. Deres selvbillede i forhold til fysisk aktivitet er derfor i mange tilfælde dårligt, og eleverne (og deres forældre) har ofte prioriteret at fokusere på deres stærkere sider end den fysiske udfoldelse. "Når børn med autisme har begrænset evne til at relatere sig socialt medfører det ofte at de ikke er motiverede for at behage andre eller modtage ros"². At eleverne har svært ved at modtage ros er meget slående i idrætsundervisningen. Når det ikke bliver perfekt første gang, kan der opstå en ulyst til at fortsætte, for det bliver jo ikke bedre. Et eksempel på dette er fx en elevs reaktion på øvelsen 'lay up' i Basketball. Underviseren viser, hvordan skuddet ser ud, og viser derefter delmotorikken til at kunne lære det. Eleven synes ikke han er blevet bedre, for det ligner jo ikke det læreren viste. Han ser ikke, at han fra ikke at kunne kaste bolden op på pladen, nu måske kan ramme kurven og bruger teknikken rigtigt.

Det er vigtigt at vise og forklare eleverne, at de har udviklet sig og på hvilke områder, så de beholder motivationen til at blive ved. Men eleven fokuserer primært på det, der ikke ligner i stedet for det positive. Dette er meget karakteristisk for elever med Aspergers Syndrom og viser elevernes trang til at være perfektionister. Perfektionismen og selvbilledet ses også hos en elev, der stort set altid starter med at sige "det kan jeg ikke finde ud af". Dette

2 Rapport, Idrætsprojekt for børn med Autisme i Ballerup Kommune. s. 38.

viser, at eleven prøver at opretholde sit selvbillede om, at hun ikke er god til sport. Hun vil ikke skuffes, når det ikke lykkes. En tredje elev forklarede i begyndelsen af skoleåret, at "... idræt ikke er sjovt, fordi jeg bliver valgt sidst. Jeg står ofte udenfor og kigger på. Det har jeg altid fået lov til af lærerne". Denne holdning viser, at han har accepteret sit selvbillede og dette er, at han aldrig kan blive god til idræt.

Nervøsiteten for at skulle præstere noget, eleverne ikke kan eller har stiftet bekendtskab med før, er i mange situationer overvældende og kan føre til passivitet og manglende deltagelse. Derfor gælder det for idrætsundervisningen i gymnasiet om ikke kun at få gennemført de forskellige obligatoriske forløb, men også om at revurdere elevernes opfattelse af bevægelse og idræt, som de kan bruge videre i deres liv, og om at få skabt et nyt selvbillede og en positiv opfattelse af idræt og bevægelse. En af fordelene ved at være et lille hold på 20 elever er derfor, at vi har overskud og mulighed for at tage fat i den enkelte elev, der står alene, og snakke med eleven om de problemer, der gør, at vedkommende ikke deltager, samtidig med, at der bliver mere tid til personlig kontakt, der kan hjælpe eleverne med at ændre deres selvbillede.

Klasserumskultur

For at selvbilledet kan ændres, er det nødvendigt at tage udgangspunkt i den klasserumskultur, der skal være til stede. Vi arbejder med, at eleverne skal acceptere hinandens svagheder, at der kun skal foregå positiv feedback, at alle skal deltage i undervisningen, og at vi skal respektere hinanden. Et eksempel på dette er fra et basket-forløb, hvor en elev havde massive problemer. Han havde både boldfobi og meget store motoriske vanskeligheder. Ved at italesætte hans vanskeligheder først over for eleven og med hans accept over for resten af holdet, kørte han et parallelt forløb, hvor han lærte at kaste og gribe bolde. Langsomt lærte han, at hvis man kiggede på bolden kunne man nå at flytte sig eller nå at gribe bolden, inden man fik den i hovedet. Resten af holdet accepterede denne elevs særlige behov fuldkomment, og da eleven blev integreret med resten af holdet, tog de andre elever hensyn til ham. Der blev kastet "nemme" bolde til ham. Det endte endda med, at den mest boldstærke elev tog sig af

ham. Denne accept og respekt for hinanden munder ud i, at eleverne har lyst til at deltage og som en elev udtrykte til evalueringen af året, "jeg synes det er rart at have idræt sammen med nogle på samme niveau som mig, og som accepterer mig, og jeg har derfor lyst til at være mere med i timerne".

Aktiv deltagelse og tøjkasse

Erfaringerne viser, at det skaber en større distance til faget og de andre elever, når eleverne ikke deltager i undervisningen. Derfor arbejder vi med, at eleverne altid klæder om og deltager i undervisningen. Men vi oplever, at eleverne ofte kommer fra splittede familier, og derfor måske også kan glemme deres idrætstøj. For at dette ikke kan bruges som undskyldning for at undgå undervisningen, bruger vi tøj fra glemmekassen og eleverne får udleveret håndklæde, så de kan gå i bad. Dette er ensbetydende med, at eleverne hurtigt vænner sig til at have tøjet med, fordi det er ubehageligt at låne andres. Vi sørger for at vaske tøjet og have håndklæder til rådighed, så eleverne også kan komme i bad efterfølgende. Derfor er politikken også, at eleverne altid klæder om, også selvom de har det psykisk dårligt pga. deres diagnose eller andet.

Hvis en elev ikke ønsker at deltage i undervisningen pga. psykiske problemer eller har specielle behov, snakker lærerne med vedkommende og aftaler specifikke regler for den enkelte elev. Et eksempel kan være diverse former for fobi. Fobi for store rum, fobi for græs, angst for at performe, angst for åbne arealer (et problem i udesæsonen) osv. Her er det vigtigt at være omstillingsparat og sørge for, at eleven føler, at der bliver taget hensyn, samtidig med at eleven kan deltage på en eller anden måde. En elev havde fx et problem med at skulle vise sig for andre i gruppen. Vi skulle lave bip-test, og eleven blev helt bleg, da vi fortalte, at de skulle gøre det i 2 hold. Så skulle de jo se på hinanden. Eleven var ved at løbe sin vej og var ved at udvikle et angstanfald. Vi aftalte, at eleven kunne se på og registrere i første runde og derefter se hvordan det gik. Hvis det stadig var for uoverskueligt, aftalte vi at mødes og løbe bip-test sammen i et frikvarter i stedet. Eleven blev lettet, og vi gennemførte testen en anden dag. I dette tilfælde vurderede jeg, at det ikke nyttede noget at give eleven et angstanfald,

hvilket kunne resultere i, at eleven ikke kunne deltage i resten af skoledagen.

Et andet eksempel er én elev, som ikke kunne være med til Lancier pga. forkølelse og sygdom. Da vedkommende kom tilbage, skulle vi danse lancier. Vedkommende deltog i ca. 15-20 min. af undervisningen og fik det dårligt. Han kunne ikke bide kapere den høje musik og dansen. Vi aftalte, at prøve at lukke musikken lidt ude ved at give ham nogle ørepropper i. Selve problematikken kan have forskellige parametre: det kan enten dreje sig om et højt støjniveau, eller være en del af diagnosen, hvor flere sansepåvirkninger på én gang ikke kan kaperes. Ved at lukke musikken ude med et par ørepropper, kan problemet muligvis forebygges. På denne måde tilgodeses både den enkelte elev og gruppen. Reglen er dog også den, at eleven altid klæder om, så vedkommende kan prøve at deltage i undervisningen i løbet af timen, hvis han eller hun får lyst. Omklædning gør det lettere for eleven at kunne deltage i undervisningen, hvis det psykiske niveau ændrer sig, eller eleven pludselig ønsker at deltage i en øvelse. På denne måde opnår eleven ikke at blive distanceret fra de andre og kan nemmere være integreret i gruppen. Det er selvfølgelig op til den enkelte lærer i samspil med eleven at vurdere, hvorvidt eleven har det så mentalt dårligt denne dag, at deltagelse ikke er mulig, og at det vil være for belastende for eleven.

Pædagogik og opbygning af undervisningen

Ritualisering og struktur er gennemgående godt for elever med Aspergers Syndrom, og dette bliver også overført til idrætsundervisningen i den grad det kan lade sig gøre. Jeg har bl.a. brugt niveaudifferentiering i undervisningen. For at kunne skabe et miljø, hvor eleverne deltager i undervisningen og fraværet minimeres, har jeg taget udgangspunkt i en struktureret pædagogik, hvor nøgleordene er forudsigelighed, overskuelighed, gentagelse, synliggørelse og tydeliggørelse.

Forudsigelighed: For at gøre eleverne trygge ved undervisningen er hvert forløb bygget sådan op, at vi starter med opvarmning og derefter arbejder med dagens emne/sportsgren. Opvarmningen er den samme hver gang i de enkelte forløb, så eleverne altid har et element, der er genkendeligt i

timerne. I udeforløb løber vi som opvarmning fx en kendt rute på ca. 2 km. Den ene lærer løber forrest, mens den anden tager bagtroppen. Ruten kan i løbet af forløbet gøres længere. I forløb indendørs har vi arbejdet med en opvarmningsserie, som udvikler sig lidt fra gang til gang. Første gang introduceres meget basale øvelser, fx: alm. løb, side-step, baglæns, alm. hop, twist, cancan, sprællemænd, sving til siden, alm. sving, mavebøjninger, armstrækkere, rygbøjninger, udstrækningsøvelser af de store muskelgrupper.

Eleverne rettes lidt undervejs, så de får fornemmelsen af den rigtige udførelse af øvelserne. De efterfølgende undervisningsgange sættes flere og sværere øvelser på, så elevernes motorik og færdigheder udvikles. Udbygningen af opvarmningsprogrammet gøres langsomt over ca. 4-5 lektioner alt afhængig af elevernes niveau.

Eleverne har i dette tilfælde stort set kopieret flere af øvelserne fra lærernes opvarmningsprogram til deres eget med større eller mindre succes. Konklusionen må blive, at der var noget, der har sat sig fast, og at eleverne ønsker tryghed og det forudsigelige og kendte.

Overskuelighed: Timens indhold bliver forklaret inden opvarmningen. Vi bruger lang tid på enkelte elementer og øvelser og når ikke så mange forskellige ting i løbet af en time. Timens få elementer gør det overskueligt for eleverne. I slutningen af timen introduceres også næste times overordnede indhold, så eleverne kan indstille sig på, hvad de skal.

Gentagelse: Vi bruger lang tid på hvert enkelt forløb og lang tid på at øve enkelte tekniske detaljer. Når en ny teknik er blevet forklaret gangen før, gentages den i timen efter, for at eleverne husker den, og vi kan bygge videre på sværere kombinationer. Et eksempel kan fx være 'layup' i basketball, hvor vi bruger to lektioner på at øve 'layup' uden tilløb og derefter langsomt sætter tilløb på. Vi har brugt ca. tre lektioner på at øve at spille tre mod tre med fast zoneopdækning om én kurv. Eleverne når ikke at mestre spilsituationen på trods af den tid, vi sætter af. Dette er langt tid, at bruge på basal teknik i forhold til, hvad der bliver brugt i en almindelig STX. klasse. Dette skyldes, at eleverne har svært ved at forstå spilkonstruktionerne og læse spillet.

Synliggørelse: Som lærer deltager jeg altid i undervisningen. Vi går forrest og viser og forklarer, hvad der skal ske. Eleverne synes det er sjovt og kan spejle lærernes bevægelser og se, hvordan det optimalt skal se ud.

Tydeliggørelse af instruktion: Elever med Aspergers Syndrom skal have korte og klare instruktioner. Eleverne har en tendens til at ville spørge og vil have forklaringer på de mindste petitesseer. Det samme gør sig gældende ved forklaring af regler. Eleverne kan blive irriterede, hvis reglerne hele tiden laves om, eller ændres. Efter at have forklaret hvordan øvelsen skal udføres, viser vi hvordan det skal se ud. Derefter forklarer vi kort det vigtigste punkt igen, og så er det elevernes tur.

Niveaudifferentiering: I de idrætsgrene hvor niveauet blandt eleverne er meget forskelligt, har vi haft gode erfaringer med at niveaudifferentiere undervisningen. Nogle elever er motorisk hæmmede i boldforløbene, enten fordi de ikke kan koordinere eller/og har boldfobi. Vi har med held niveauiddelt eleverne, så de mest udfordrede har et rum at arbejde i, hvor de ved, at der ikke kommer bolde flyvende fra alle verdenshjørner. Niveauopdelingen kan være problematisk, da det ofte kræver mandsopdækning af nogle elever for at få dem til at lave noget. Nogle øvelser: dribling med højre og venstre hånd på streger i gulvet fra et punkt til et andet – fart og retning bliver øvet. Brug af anden bold end basket, for at vænne eleverne til andre former og tyngder på boldene.

Eksempler på udfordringer i undervisningen

En af udfordringerne ved at undervise elever med Aspergers Syndrom i idræt er bl.a. at de har meget forskellige behov. Koordination, motorik, sociale koder og andre problematikker, der følger med diagnosen gør, at undervisningen skal tilrettelægges på en måde, så eleverne kan få det maksimale ud af det, både de svagere elever og de stærke. Mange komplikationer kan opstå, når forskellige diagnoser spænder ben for undervisningens gennemførelse, og her er det vigtigt at være omstillingsparat. Det er vigtigt at kunne få overblik over, hvordan man alligevel kan få eleven til at deltage uden at eleven går i panik. Det kan være en god ide at mindske eller flytte den barriere, som eleven har for at del-

tage i undervisningen og hele tiden sørge for, at de i løbet af de tre år får større og større udfordringer. Men udfordringerne skal passe til deres niveau.

Boldspil generelt:

Boldspil kan være svære at undervise elever med Aspergers Syndrom. For det første har eleverne ofte problemer med boldspilsforståelse. Dette kan skyldes deres mangel på sociale kompetencer samt deres mangel på deltagelse i boldspil tidligere i deres liv. For det andet kan det være svært at indføre regler og retningslinjer, da eleverne tager regler meget bogstaveligt og for det tredje har en del af eleverne med Aspergers Syndrom boldfobi. Boldspilundervisningen skal derfor tage udgangspunkt i gruppens færdigheder. Boldfobi er det problem, der nemmest kan løses, og som er udgangspunktet for at de to andre problemer kan bearbejdes. Her er det nødvendigt at skabe et rum, hvor eleven kan øve sig uden at skulle koncentrere sig om andres bolde for at skabe tryghed og et nyt forhold til boldene og boldspil generelt. Problemet kan løses.

På samme måde skal eleven starte med at vænne sig til at kaste med store bløde bolde og almindelige kast, evt. hovedstød for at vise, at boldene ikke gør noget. Efterhånden kan repertoiret udvides til driblinger og afleveringer i løb – her kan striberne på gulvet være en hjælp til at retningsbestemme bevægelserne. Et eksempel kan fx være, at eleven får en badmintonbane til at dribble på, hvor de resterende elever ikke må gå ind. En anden mulighed er, at bruge stregerne på gulvet som pejlemærke for dribling af diverse forskellige bolde. I planlægningen af denne undervisning er det nødvendigt at niveaudifferentiere undervisningen. Da disse elever næsten kræver mandsopdækning kan det være svært at argumentere for at undervise på denne måde, men min erfaring er, at den svage elev i løbet af ca. 4 lektioner har rykket sig så meget, at undervisningen kan gennemføres på et nogenlunde normalt niveau. For eleven betyder det, at fra at have bevæget sig op langs væggene, kan vedkommende deltage i basket-undervisningen uden at blive bange for bolden, og det har indvirkning på selvværdet og skaber selvtillid. Boldspil, der er egnede til at undervise elever med Aspergers Syndrom er fx basketball, badminton og floorball/hockey. Det er boldspil med relativt få spillere på

banen og uden kropskontakt. Spillene kan indøves med flere eller færre tekniske færdigheder alt efter niveau, samtidig med at spillene stadig fungerer.

Musik og bevægelse:

Da der er flest drenge der er diagnosticeret med Aspergers Syndrom og da musik og bevægelse ikke er den primære favoritdisciplin hos drenge er dette også et område, hvor man som lærer skal gå langsomt frem i undervisningen. Eleverne har svært ved modsatrettede bevægelser, koordination generelt, og at sammensætte det til musik gør det bare sværere. Nogle elever har svært ved at udføre en simpel øvelse som fx mavebøjninger. Øvelsen er ikke i elevens kropsskema og er derfor ikke logisk at lave. De vælter. For elever med Aspergers Syndrom er det ikke altid logisk fx at spænde mave/rygmuskler ved mavebøjninger, og derfor føler de, at de vælter. Eleven kan i dette tilfælde fx køre sine hænder langs gulvet, så man kan tage fra undervejs. Jeg viser hvordan og støtter eleven under de første forsøg.

Opvarmningsprogrammer kan være svære at få til at fungere. Musik er svært, bevægelse til musik er endnu sværere. Eleverne har svært ved at koordinere, specielt modsatrettede bevægelser fx arm/ben samtidig, og flere elever kan pga. deres trang til at være perfektionister og deres selvbillede have svært ved at performe foran andre. For at skabe genkendelighed kan eleverne tage udgangspunkt i lærernes opvarmningsprogrammer. De kan få udleveret inspirationsark med øvelser, som kan gennemgås, så de ved, hvordan øvelserne udføres. Opvarmningsprogrammet kan også laves sammen i hele gruppen og starte med en delopgave, hvor eleverne selv skal komme på fx 3 forskellige måder at hoppe, løbe, svinge, styrketræne og udstrække på. Fx kan opgaven hedde: find på 3 måder at hoppe med samlede ben på. Dette kan sagtens være gruppearbejde og kan fremføres sammen med alle på holdet.

På denne måde kan eleverne udvide deres repertoir og arbejde med fantasi og kreativitet. Man kan evt. arbejde med et samlet opvarmningsprogram. Jeg har oplevet, at eleverne også var bekymrede for at vise deres programmer for hinanden – som de sagde ”vi har sceneskræk”. For at imødekomme eleverne bad vi dem om at vise programmet for en

anden gruppe, så de havde prøvet at vise det for nogen inden den endelige visning. Vi italesatte deres angst – og sagde det var normalt at være nervøs, og at man gerne måtte lave fejl. Det er vigtigt, at få en fornemmelse af, hvad eleverne kan klare, så de ikke låser overfor udfordringer, de ikke er vant til.

Les Lancier har fungeret godt. Dette kan skyldes gentagelserne og ritualiseringen i dansen, som gør den overkommelig for eleverne. Hvis chassé og grundtrin kort introduceres inden de 5 ture gennemgås, har eleverne disse trin som det genkendelige, som de kan forholde sig til. Jeg har endda oplevet, at de elever, der deltog i gallafesten på gymnasiet, havde brugt tid på at øve sig i frikvartierer og dannede deres egen kvadrille og dansede sammen med alle de andre klasser til selve festen.

Atletik (nye og gamle idrætter):

Som sidste forløb i år havde vi atletik, og her var eleverne meget engagerede. Vi har arbejdet med spydkast, længdespring og kuglestød. Eleven arbejder i dette forløb med egne færdigheder og kan øjeblikkeligt se resultatet af sine anstrengelser og se en udvikling. Eleverne får et resultat, der kan arbejdes med. Fx kunne det være, at kuglen ikke kommer særlig langt ved kuglestød. Næste punkt er så, at eleven kan arbejde med afviklingen af sit kast og dermed fokusere på enkelte tekniske delelementer. Til sidst kan de forskellige delelementer sættes sammen til et hele, og eleven kan opleve at have forbedret sig.

AT:

På Høje-Taastrup Gymnasium har vi et AT-forløb, der hedder '*Mennesket i legen*'. Dette projekt syntes eleverne var skægt. Eleverne blev introduceret til, hvordan leg og idræt har udviklet sig gennem tiden, og de skulle selv finde på nogle lege og huske, hvad de legede som børn. Arbejdet med legene kan give dem indsigt i, hvordan sociale kompetencer er vigtigt for samværet med andre. De fandt ud af, at når vi sammen accepterer nogle regler, skal de holdes. Hvis reglerne brydes, er det lige pludselig ikke den samme leg eller det samme spil vi spiller.

Karaktergivning:

Eleverne har meget svært ved at forstå deres karakterer, fordi de har svært ved at se, hvordan de kan

forbedre sig. Det kan være svært for dem at acceptere et 4-tal, når de får 10 og 12 i de boglige fag. Det er vigtigt at gøre det tydeligt for dem, at idræt er et fag, som man også kan lære ved at øve sig. For nogle elever med Aspergers Syndrom er det svært at forstå, at det at forbedre sin motorik kan tage længere tid end at læse og forstå en tekst.

Udvikling af sociale kompetencer

Idrætsundervisningen er med til at udvikle elevernes sociale kompetencer, som AT-forløbet også er et eksempel på. Samtidig er de rammer, der er udstukket i idrætsundervisningen også en mulighed for eleverne for at tilegne sig viden om, hvordan man gebærder sig i samfundet. Et eksempel er fx en elev, der er meget aktiv og udadvendt. Han er glad for sport og går til kampsport i sin fritid. Hans interessefelt er kampsport. Dette er medvirkende til, at han i idrætsundervisningen og andre sammenhænge ofte står og laver spark og bokseøvelser. Han får besked på, at øvelserne ikke har noget at gøre med den undervisning (Lancier) som vi har i øjeblikket, og at han må bruge krudt på kampsport i sin fritid i stedet. Dette accepterer han, men glemmer det en gang imellem. Når vi påpeger det for ham, accepterer han, at det ikke skal foregå. Han smider også blusen, efter han har været fysisk aktiv. Han forklarer selv, at det er fordi han sveder meget, men vi forklarer, at det kan være stødende for nogle, at han smider tøjet. Eleven accepterer vores argument og tager blusen på. Han glemmer det midlertidigt gang på gang, men accepterer vores formaning om at beholde blusen på. Elevernes vaner kan være svære at ændre, men når vi påpeger det uhensigtsmæssige i deres vaner, kan de ofte godt se det.

Konklusion

Jeg spurgte eleverne om deres opfattelse af idrætstimer og deres forhold til bevægelse generelt efter et år i gymnasiet. Hertil svarede én elev, at han syntes, det var rart at være på et hold, hvor alle var på lige niveau, og at det gjorde, at han selv havde lyst til at engagere sig og være aktiv. Flere gav udtryk for, at de var blevet glade for enkelte idrætsgrene, hvilket afspejler deres sociale kompetencer: Enspænderne var blevet bidt af løb og atletik, mens de mere sociale syntes boldspillene var sjove. Min erfaring er, at man som lærer skal være yderst omstillingsparat

og tænke alternativt og handlingsorienteret. Det gælder om at mindske barriererne for eleverne, så det ikke bliver de fysiske rammer, der stopper dem fra at deltage i undervisningen. Struktur og korte forklaringer giver eleverne nogle holdpunkter, der gør det nemmere for dem at overskue idrætsundervisningen. Det er vigtigt, at undervisningen tilrettelægges efter elevernes fysiske og psykiske niveauer.

Hemmasittarprojekt

Af Jonas Hedman, Nya Malmö Latin

Mål

Att få elever som faller under begreppet ”hemmasittare” tillbaka till skolan.

Syfte

Att utifrån goda exempel och evidensbaserade projekt som t.ex. Nyckelmetoden, OneEighty, Preventing Dropouts, LPmetoden och GR.Dropouts utveckla och anpassa en metod för att elever med långvarig frånvaro ska få möjlighet att bygga upp strategier och färdigheter för att kunna återvända till skolan.

Planerade insatser:

- Kartläggning av hemmasittande elevers behov med hjälp av Nyckelmetoden.
- Individuellutvecklingsplan/studieplan och åtgärdsprogram upprättas. Åtgärdsprogrammen utvärderas och återkopplas var tredje vecka.
- Planera och genomföra hembesök.
- Skapa digitala mötesplatser i form av Google Apps, chat, blogg, Skype etc. Vid behov finns dator med internetuppkoppling att låna från skolan. Undervisningsmaterialet finns online.
- Upprätta ett individuellt och hållbart schema för digitala och fysiska möten. De digitala och fysiska mötena ska syfta till gott relationsskapande ettin-kluderande och inlyssnande förhållningssätt som förutsätter kompetens inom NPF-diagnoser och samtalsmetoden MI hos handledaren.
- Samverkan. Personal som ingår projektet ska initiera och upprätthålla goda kontakter med externa aktörer som t.ex BUP, Mellanvården Hab, Socialtjänsten, skolans elevhälsa, Försäkringskassan etc. Insatser som görs för att eleven ska bryta mönster av hemmasittande bör vara en helhetsinsats där alla berörda samverkan mot samma håll med eleven i fokus. Samverkansarbetet ska dokumenteras.
- Måluppfyllelse och kunskapsbedömning. Personal som ingår i projektet är även ansvarig för samverkan med ämneslärare, specialpedagog och skolledare på skolan. Med utgångspunkt i kartläggningen etableras samtal mellan elev, handledare och

ämneslärare där balanserade och hållbara mål för bedömning och måluppfyllelse i diverse kurser upprättas. Samtalen ligger till grund för åtgärdsprogram och faktiskt skolarbete inför nästkommande treveckorsperiod.

- Ett delmål i arbetet med denna elevgrupp är att skapa ett litet rum på skolan där elever med hemmasittarproblematik kan mötas. Detta är en progressiv insats för att nå målet att återgå till skolan. I den lilla gruppen kan eleven träna på sociala färdigheter, få en grupp tillhörighet och på ett mer kravlöst sätt befinna sig i skolmiljön. Om vi tillsammans lyckas skapa en trygg och produktiv miljö bör de fysiska mötena i hemmet ersättas med lilla gruppen och på så sätt slussa in eleven i skolan.

Personalinsatser

Projektet bör bemannas med följande resurser:

- Projektledare 60%
- Skolsköterska 20%
- Handledare 1 10%
- Handledare 2 10%

I arbete ingår förutom samverkan och elevhandledning även dokumentation, uppföljning och utvärdering av projektet samt organisering och publicering av undervisningsmaterial på internet.

Personalmöten. Medarbetarna i projektet träffas en gång i veckan och diskuterar misslyckande och framgångar i mötet med eleverna samt planerar inför nästkommande

Elevernes Åsikter tas i verksamheten tillvara:

Alla åtgärdsprogram och andra insatser som påverkar eleven upprättas tillsammans med eleven. Att godkänna och vilja vara delaktig i projektet är en förutsättning för nå målet att återgå till skolan. Vi kommer att använda oss av samtalsmodellen MI motiverand samtal. Samtalsmetoden utgår från autonomi; på vad eleven själv tänker och önskar. Samtalsledaren stöttar och främjar egna initiativ till positiva förändringar.

Elevens behov är i centrum. De förkunskaper som eleven redan besitter samt eventuella intressen ligger till grund för elevens väg tillbaka till skolan. Måluppfyllelse och individuell utveckling kopplas

också till elevens egna resurser. Vår verksamhet har god kompetens gällande undantagsregeln och individuella anpassningar utifrån funktionsnedsättningen.

Vid fysiska möten med andra elever som har hemmasittarproblematik planeras gemensamma sociala och skolmässiga aktiviteter tillsammans i klassrådsform där elevdemokrati är i fokus.

I motivationsarbetet ingår även kontakt med SYV på skolan där studievägledning och yrkesvägledning ingår. I projektet planeras det att ingå en kurator. Eleven har därmed ytterligare en kanal utanför handledaren att tala om sin situation.

Exempel på elevproblematik som ska ingå i projektet:

Elev x

- Pojke med autismspektrumstörning och selektiv mutism.
- Har gått ett år på SPF och har under läsåret varit frånvarande ca 50 %. Det finns i dagsläget inget bedömningsunderlag från ämneslärarna, trots ett slutbetyg från grundskolan. Omfattande resurser inom den nuvarande verksamheten har prövats utan något större resultat. Vid kravfyllda situationer väljer eleven att gå hem. Vid annan aktivitet utanför skolan uteblir eleven helt.
- Eleven har stora kommunikativa svårigheter, svarar på direkta frågor med huvudskakningar, nickningar samt axelryckningar.
- Kontinuerliga möten och uppföljningar med vårdnadshavare och habiliteringen har pågått under hela läsåret.

Elev y

- Flicka med Autistiskt syndrom, ADD och social fobi med stora svårigheter att interagera socialt med andra.
- Frånvaron från skolan är ca 98 % det senaste läsåret.

- Bidragande omkringliggande problem orsakar en svår social och psykosocial ohälsa vilket gjort att hon inte kunnat komma till skolan. Hon har tidvis vårdats på sjukhus och behandlingsinstitutioner för sina problem.

- Omfattande åtgärder har satts i form av intensiva och kontinuerliga kontakter och samarbete med mamman. Individuella scheman med färre lektioner samt mycket assistentstöd.

- Hon behöver entillen relation som långsamt byggs upp för att hon på sikt ska kunna komma tillbaka till skolan.

Motiverande samtal

MI är ursprungligen en samtalsmetod som utvecklades under 1980-talet av forskarna B. Miller och S. Rollnick för att öka behandlingsmotivationen hos lågt motiverade patienter inom vården av alkoholberoende. Idag anses motiverande samtal vara en evidensbaserad metod för att hjälpa människor till förändring framförallt när det gäller livsstilen. Det kan gälla användandet av alkohol, droger och rökning, men även exempelvis sexuellt riskbeteende, dåliga matvanor, för lite motion och skadligt spelande. Metodiken kan även tillämpas i fall där eleverna har tydliga valmöjligheter, som kan visa sig i form av för lite sömn, skolka, och passivitet i skolarbetet, eller i konflikter mellan olika krav i skolan och andra intressen. Motiverande samtal med enskilda elever kan därför integreras och användas inom skolhälsovården, bland annat vid olika typer av stödsamtal vid hälsoundersökningar och hälsosamtal.

Motiverande samtal kan även användas i samtal med föräldrar för att få ett bra samarbete runt eleven i syfte att stödja en utveckling. Motiverande samtal passar egentligen alltid när samtalet syftar till att stimulera och motivera en person till förändring. Samtalet ger eleven större förståelse för ett problem och möjliga lösningar blir synliga. Om eleven får möjlighet att fundera över olika vägar som leder till ett eget uppsatt mål utvecklas nyfikenhet och förändring blir möjlig. Förhållningssättet och samtalsmetoden minimerar även risken för irritation och motargumentation.

Litteratur

Attwood, T.: *Aspergers syndrom* (Dansk psykologisk forlag 2009)

Dybris, A., Grundtvig, L. og Petersen, S.: *Journalistik i dansk*. Systime, 2004.

Henriksen: *Fold dig ud*. Columbus, 2012.

Howley, M. og Arnold, E.: *Afdækning af den skjulte sociale historie - Sociale historier for mennesker med autisme spektrum forstyrrelser*. Autisimeforlaget, 2008.

Mæland, I. & Hauger, B.: *Anerkendende elevsamtaler*. Mindspace, 2011.

Langdahl, B. R., Olsen, M. og Quist, P.: *Krydsfelt*. Grundbog i dansk. Gyldendal, 2010.

Wikman: *Genrebevidsthed og progression gennem stilladsering*.

Links

www.autisimeforening.dk/log/divventura/RAP-PORT.doc: *Idrætsprojekt for børn med autisme i Ballerup Kommune*.

*I november 2012 var aspergereleverne på Høje-Taastrup
Gymnasium værter for venskabsklassen fra Malmø Latin.
De interviewede hinanden, løste opgaver i små grupper og
blev rystet godt sammen i løbet af dagen.*



Udgivet september 2013 af
Preventing Dropout
www.preventingdropout.com

Frøgaard Alle 2 • 2630 Høje Taastrup • Tlf: +45 3396 4077 • E-mail: voff@voff.dk