

Læring, motivation og deltagelse

- på tværs af almen- og specialundervisning



Nirvana Snebjørk Leth - 3036965

Elevens læring og udvikling

Den digitale læreruddannelse, UC SYD

2. Semester, 2022

Indhold

Indledning	3
Undersøgelsesspørgsmålets relevans	3
Teori og metode.....	4
Analyse og refleksion	6
Vurdering	9
Konklusion.....	9
Referencer.....	10

Indledning

I oktober måned observerede jeg en 1. klasse på en folkeskole i Vejle. Her observerede jeg blandt andet eleven Z, som gav mig et praktisk indblik i nogle af de udfordringer der ofte findes i forbindelse med inklusion. Jeg havde forinden læst om, hvordan motivation og deltagelse i børnefællesskabet påvirker indlæring, samt studeret de kategoriserings- og selektionsprocesser der er i spil når f.eks. tosprogede elever går på tværs af almen- og specialundervisning. Det var således med en interesse i disse problematikker, at jeg valgte at gribe fat i mine observationer af Z og sammensætte følgende case:

Det er mandag og 1.b leger i gården. Z, en tosproget elev i klassen, går rundt mellem de andre elever i gården. De andre elever har svært ved at forstå ham og han bruger frikvarteret alene. Klokkeren ringer ind og eleverne samles i klassen. De skal arbejde videre med et kreativt projekt de påbegyndte ugen forinden. Mens eleverne finder sakse, lim og farveblyanter frem, kommer læreren fra modtagerholdet ind i klassen for at hente Z. Z går modvilligt med ud af klassen og får ikke færdiggjort sit kreative projekt med de andre elever.

Med afsæt i casen formulerede jeg mit undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan påvirkes læring, motivation for læring og deltagelse i børnefællesskabet for tosprogede elever, der går på tværs af almen- og specialundervisning?

Jeg vil i de følgende afsnit behandle dette undersøgelsesspørgsmål relevans for folkeskolens formål, udfolde relevante teorier, analysere og reflektere over undersøgelsen, samt sammenstille denne med mine øvrige PL-moduler. Afslutningsvist vil jeg konkludere min undersøgelse i en DIGI-talk.

Undersøgelsesspørgsmålets relevans

I §1 af Folkeskolens formålsparagraf læses følgende: "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (...)". Her forstås, at folkeskolen bærer en stor del af ansvaret for elevernes læring - og deres motivation for læring - et ansvar, der

selvfølgelig indbefatter de tosprogede elever også. I forlængelse af dette nævnes det at: "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle". Her kommer mit undersøgelsesspørgsmål igen i spil, da eleverne netop går på tværs af almen- og specialundervisning for at styrke deres danskfærdigheder og derved få tillid til egne muligheder og baggrund for at handle. Afsluttende vil jeg nævne, at der også i folkeskolens formålsparagraf står at: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati". Her vil jeg nævne Korsgaard, der beskriver hvordan skolen med sine klasser betegnes som "demokratiets kravlegård" (Korsgaard, 2008). Ofte forekommende paroler som at "tage del i samfundet", "at være ude blandt andre" samt "at være i forpligtende fællesskaber" henviser til denne attråværdige almene socialitet, som bør gælde i klassen såvel som i samfundet som helhed (Anderson, 2014). Disse elementer kommer i spil, når vi ser på deltagelsen i børnefællesskabet hos de tosprogede elever, der går på tværs af almen- og specialundervisningen. Mit undersøgelsesspørgsmål er således relevant for folkeskolens formål.

Teori og metode

Jeg vil i dette afsnit udfolde fire relevante teorier, som jeg i næste afsnit vil behandle min case med. Den første omhandler børns deltagelse og læring. Her er fokus på deltagelsen og læringen hos de elever, der modtager specialundervisning og således både deltager i noget af almenundervisningen på klassen, men også har et adskilt specialundervisningsforløb. Det fastslås her, at adgangen til læring og samspillet med andre børn kompliceres, når barnet ekskluderes fra den almindelige klasse. Dette medfølger ofte brud i barnets engagementer i læreprocessen. Der tages udgangspunkt i et eksempel, hvor en elev med læse- og stavevanskeligheder udviser usikkerhed i relation til børnefællesskabet. Eleven følger et læsekursus, hvori hun er meget usikker og afviser deltagelse i øvelserne. Eleven i dette eksempel, samt de andre eleverne på læsekurset, udviser en langt større lyst til deltagelse i almenundervisningen end i specialundervisningen. I almenundervisningen er eleverne en del af et fællesskab, som er værd at arbejde for, hvilket i høj grad påvirker motivationen.

Når elever går på tværs af almen- og specialundervisning, kan det svært undgås, at eleverne trækkes ud af undervisningen på u hensigtsmæssige tidspunkter - f.eks. når klassen arbejder med et projekt, som eleverne er meget involverede i. Her tydeliggøres adskillelsen og isolationen, hvilket påvirker elevernes oplevelse af egen læringsproces i forhold til fællesskabet negativt. Det anbefales her at forbundetheden til de andre elever medtænkes, når der planlægges og samarbejdes om den tværgående undervisning (Morin, 2008).

Hedegaard-Sørensen indleder sin tekst om dilemmaer i inklusion og fællesskaber med at nævne, at selv meget dygtige lærere er udfordrede, når det kommer til at arbejde inkluderende. Arbejdet vil som udgangspunkt være rettet mod 'de fleste børn' og deres læringsudbytte. Det medfølger, at børnediversiteten og børnefællesskabet træder i baggrunden for den fagdidaktisk orienterede undervisning. Der må således tages stilling til, hvordan balancen mellem inklusion og fagligt udbytte skal etableres. Her bør nævnes, at inklusions ofte fremstår som "den anden side af didaktikken", hvorved undervisning/lærings, socialt fællesskab og trivsel adskilles. En anden problematik består i, at inklusion knyttes til "de få" - altså inklusionsbørnene - hvilket ikke er optimalt. Inklusion bør dreje sig om at arbejde på alle elevernes deltagelse i undervisningen. I praksis viser det sig også, at det ikke giver mening for børnene at udskille undervisningen i fag, inklusion og børnefællesskab. For som nævnt i ovenstående teori afsnit, er det vanskeligt at deltage i undervisningen, hvis ikke man er en del af børnefællesskabet. Inklusion og læringsudbytte fungerer som en fælles enhed, der i forening skaber gode deltagelsesmuligheder for alle (Hedegaard-Sørensen, 2021).

Jeg vil desuden kort fremhæve nogle pointer fra Colding Lagermanns tekst om etniske minoritetselevs tilblivelse i skolen. Her nævnes, at selvom den danske folkeskole bestræber sig på at være en enhedsskole, altså en skole for alle børn uanset religiøs, økonomisk, kulturel og social baggrund, så er dette ikke problemfrit i praksis. Her findes et paradoks mellem skolens fællesskabende potentiale og dens "selektionsmaskine", hvor der er fremmedgørelses-, marginaliserings-, og kategoriseringsprocesser i spil. Skolen in- og ekskluderer eleverne - og på trods af intentioner om det modsatte, bliver elever marginaliserede i folkeskolen. Når det kommer til inddragelse af eleverne, nævnes her at positive lærer-elev-relationer udgør en hjørnesteen i studier af, hvad der har betydning for

eleverne i en skolesammenhæng. Her er det afgørende, at læreren kan lide den enkelt elev og finder ham eller hende betydningsfuld, samt at lærerne er opmærksom på hver enkelt elev (Colding Lagermann, 2018). Dette bringer mig videre til min sidste teori, som er Louise Klinges tekst om elev-lærer-relationer i klassen. Her nævnes, at elev-lærer-relationerne især er essentielle i arbejdet med inklusion, da relationerne kan hæmme elevernes mulighedsbetingelser eller omvendt have en positiv indvirkning på elevernes deltagelse i klassens sociale og faglige fællesskab. Et vigtigt element i den positive elev-lærer-relation er afstemninger og dynamiske øjeblikke. Disse er hverken tidskrævende eller besværlige at opnå, men kræver lærerens nærvær. Det anbefales desuden, at lærere som oplever udfordringer i relationen til en elev, kan forsøge at nuancere deres syn på eleven. Dette kan gøres med aktiv lytning, oprigtig interesse og samtale med eleven, samt ved at samtale om eleven med andre lærere. Inklusionsvejledere kan her bidrage til de positive ændringer af lærerens forståelser, ved at påminde om elevens særlige kvaliteter og give indblik i baggrunden for elevens måde at agere på. Det er vigtigt at understrege betydningen af, at der skabes stunder hvor læreren har mulighed for at indgå i positive interaktioner med eleven (Klinge, 2016).

Analyse og reflektion

I dette afsnit vil jeg se nærmere på min case, herunder komme omkring relevante færdigheds- og vidensmål fra modulet, samt belyse casen med ovenstående afsnits teori. Modulet kræver blandt andet viden om inklusion og individualiserings- og socialiseringsprocesser, hvilket i høj grad er hvad min case og mit undersøgelsesspørgsmål omhandler. Desuden kræves viden om samarbejde og kommunikation mellem skolens parter og andre relevante aktører. Dette samarbejde er særligt vigtigt i forhold til denne case, da det er rammesættende for Z's skolegang på tværs af almen- og specialundervisningen. Hertil kommer viden om sociale problemer og udviklingsstøttende relationer - to vigtige emner i forhold til de udfordringer der præger Z's skoleliv.

Jeg vil her starte med at se nærmere på min case i lyset af den første teori om børns deltagelse og læring på tværs af almen- og specialundervisning. Her står det klart, at Z's adgang til læring og samspillet med de andre børn kompliceres af det adskilte

specialundervisningsforløb som han følger. Z ekskluderes fra den almindelige klasse og i casen ser vi et konkret eksempel på et brud i engagementet i læreprocessen. Det er rimeligt at antage, at Z går fra at være entusiastisk omkring det kreative projekt på klassen, til at miste motivationen og modvilligt gå til undervisningen på modtagerholdet. Det er ligeledes antageligt, at Z's glæde ved det færdiggjorte kreative projekt og generelle engagement heri rammes af den eksklusion han oplever. Man kan forestille sig, at en del af den glæde Z oplevede ved udsigten til at deltage i det kreative projekt, fandtes i det fællesskab der er i den almindelige klasse. Her er der nemlig, som nævnt i teoriafsnittet, et fællesskab som er værd at arbejde for og derfor positivt påvirker Z's motivation. Teorien anbefaler i disse tilfælde, at forbundetheden til de andre elever medtænkes i planlægningen af den tværgående undervisning. Der er med stor sandsynlighed allerede tænkt over dette - og der tages angiveligt allerede hensyn. Det er dog ikke ensbetydende med, at der ikke kan forbedres på samarbejdet og planlægningen. Z vil formodentlig altid have en berettiget følelse af, at han går glip af noget og er på sidelinjen af klassefællesskabet. Men med bedre planlægning kunne man måske undgå at trække Z ud af undervisningen på tidspunkter, som forstærker adskillelsen og følelsen af isolation.

Inddrager vi teorien om dilemmaer i inklusion og fællesskaber, står det klart at inklusionsarbejdet ikke er nogen let opgave. Det nævnes her hvordan børnefællesskabet træder i baggrunden, når den fagdidaktisk orienterede undervisning prioriteres. Selvfølgelig skal Z forbedre sine danskfærdigheder, for at kunne deltage på lige fod med sine klassekammerater - både fagligt og socialt. Men dette bør ikke ske på bekostning af en markant nedprioritering af hans deltagelse i børnefællesskabet, hvilket sker som konsekvens af eksklusion. Her er især rammen omkring denne, desværre nødvendige eksklusion, afgørende. Det nævnes, at inklusion bør omhandle alle elevernes deltagelse i undervisning. Her kan man tænke sig, at det ville gavne klassen som helhed, hvis større projekter på klassen inkluderer alle klassens elever. To-mands-arbejde, individuelt arbejde og lignende opgaver, spiller en mindre afgørende rolle i klassefællesskabet og sammenholdet, hvorved specialundervisningen ideelt set kunne foregå her. Dette er dog lettere sagt end gjort, da strukturelle udfordringer ift. lærernes forskellige arbejdsopgaver ofte kommer besværliggøres af planlægning, som i høj grad tilgodeser de allerede inkluderede elever. Den mest gavnlige løsning på for Z vil i bund og grund være, at han ikke trækkes ud af klassen,

men derimod modtager støtte i klassen. Hvad end vi ser mod Vygotsky eller Bruner, er samspillet med omgivelserne - og støtten der gives heri - afgørende for sprogtilegnelsen (Deleuran, 2009). Litteratur herom understøtter netop tanken om, at Z bedst kan forbedre sine danskfærdigheder ved at deltage i fællesskabet, både på klassen og i frikvartererne. Den største udfordring ved denne løsning er selvfølgelig det økonomiske aspekt i at give inklusionseleverne den nødvendige støtte i almenundervisningen.

Ser vi på de sidste to teorier kan vi konstatere at Z mærker selektionsmaskinens processer på egen krop. Eksklusionen fra den almindelige klasseundervisning spiller ind i en spiral, som Z fanges i. Hans dansksproglige færdigheder hæmmer hans deltagelse i børnefællesskabet, hvilket han især mærker, når han ikke kan finde legekammerater i frikvarteret. Når han herefter trækkes ud af det fællesskabende potentiale der findes i klassens kreative projekt, bliver han yderligere marginaliseret. Specialundervisningen i form af modtagerhold er selvsagt sat i stand, så Z og elever som ham, kan oparbejde deres muligheder for deltagelse og læring. Men konsekvenserne af eksklusionen som følge af den tværgående undervisning må medtages, hvis Z skal opleve at være motiveret og ikke mindst deltagende i børnefællesskabet mens de nødvendige danskfærdigheder opnås. Både Colding Lagermann og Louise Klinge påpeger vigtigheden af elev-lærer-relationerne i arbejdet med inklusion. Hvis Z's undervisere bestræber sig på at være nærværende, i de timer hvor Z deltager i den almindelige klasseundervisning, kan der skabes afstemninger og stunder med positive interaktioner. Hvis Z føler sig betydningsfuld for sine lærere, både på modtagerholdet og i den almindelige klasse, kan dette bidrage positivt på hans deltagelse i klassens sociale og faglige fællesskab. Kunne man ovenikøbet forbedre struktureringen af lektionsplanerne og planlægningen af den tværgående undervisning, ville inklusionen måske foregå mere problemfrit for Z. Han ville føle sig værdifuld i klassen og ikke rammes unødvendigt hårdt af den nødvendige eksklusion. Z læring og motivation herfor, samt hans deltagelse i børnefællesskabet kunne herved forbedres. Best for Z's motivation og læring - især i form af sprogtilegnelse - samt hans deltagelse i børnefællesskabet vil dog stadig være at Z ikke trækkes ud af almenundervisningen, men derimod modtager den nødvendige støtte til at indgå i klassen på lige fod med sine klassekammerater.

Vurdering

Jeg vil i dette afsnit afslutningsvist knytte teori fra mit forrige PL-modul, AUK, til casen og essayet her. I AUK undersøgte jeg blandt andet teori om differentiering. Her beskrives, hvordan eleverne har forskellige forudsætninger - og hvordan man med differentiering kan forsøge at tage højde for disse, så man møder eleverne der hvor de er. Elevernes forudsætninger indebærer alt lige fra deres faglige viden, deres forventninger til sig selv og andre, deres vaner og mønstre, til deres forskellige færdigheder og kundskaber. Man kan se på elevforudsætningerne som enten et øjebliksbillede, altså kompetenceorienteret eller som et fremtidsorienteret, endnu ikke realiseret potentiale. Når man differentierer, kan der både justeres på mål, indhold, form, rammer og evaluering af undervisningen. Her er stilladsering et afgørende element, der kan hjælpe eleverne til at kunne noget, de ikke kan selv - altså at føre dem til nærmeste udviklingszone ved at opstille et "stillads" som senere kan fjernes igen. Differentiering inddeles desuden i tre kategorier, individualisering, elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering (Laursen & Brodersen, 2020). Differentiering spiller en stor rolle i undervisningen af Z, uanset om løsningen på udfordringerne lander på forbedret planlægning for at mindske eksklusionen og marginaliseringen, eller på at indsætte ekstra støtte for at holde Z i almenundervisningen. Ved sidstnævnte løsning bevæger vi os fra individualisering, til elev- eller undervisningsdifferentiering. Spændet mellem elevernes forudsætninger vil i så fald være stort og underviseren står overfor en udfordrende opgave. En tolærerordning, en undervisningsassistent eller lignende støtte vil derfor være nødvendigt.

Konklusion

Jeg har afslutningsvist opsummeret og konkluderet mit professionsessay i en DIGI-talk, som findes på følgende link: <https://prezi.com/v/view/mvwzBgUVKQp6gT5xaWwM/>

Referencer

- Anderson, S. &. (2014). Klassens væsen. I S. &. Anderson, *Klassens væsen* (s. 90-109). Frederikshavn: Dafolo.
- Colding Lagermann, L. (2018). Etniske minoritetselvers tilblivelse i skolen: mellem individualisering og generalisering. *Paideia*, s. 21-32.
- Deleuran, R. &. (2009). *Sprogtilegnelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2021). Dilemmaer i inklusion og fællesskaber. I L. Hedegaard-Sørensen, *Dilemmaer i inklusion og fællesskaber* (s. 39-49). Aarhus C: KvaN.
- Klinge, L. (2016). Elev-lærer-relationer i klassen. I L. Klinge, *Elev-lærer-relationer i klassen* (s. 163-183). Frederikshavn: Dafolo.
- Korsgaard, O. (2008). Skolen som demokratiets kravlegård. *Sprog og integration*, s. 4-7.
- Laursen, P. F., & Brodersen, P. (2020). *God og effektiv undervisning*. Hans Reitzels Forlag .
- Morin, A. (02. 03 2008). Børns deltagelse og læring - på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer. <https://tidsskrift.dk/nu/article/view/7344>.