

Ämnesdidaktiska lärdomar från Fjäll- byns gymnasieskola

*- Beprövade erfarenheter från en skola
för elever med Aspergers syndrom*

**Från projektet: "Didaktik för elever
med Aspergers syndrom"
rie 2010:I**

Fjällbyns gymnasieskola

Innehållsförteckning

Inledning.....	3
Vår verksamhet.....	3
Våra elever.....	4
Vår vision.....	5
Rapportens disposition.....	6
Erfarenheter från skolundervisningen.....	8
Visualiserande pedagogik.....	8
Tydliggörande, förklarande och meningsskapande.....	9
Att bemöta fragmentariska kunskaper.....	9
Helheter och dess delar.....	11
Förutsägbarhet i skolarbetet.....	12
Exempel från historieundervisningen.....	12
Ämnesdidaktiska exempel på en visualiserande pedagogik.....	13
Exempel från samhällskunskapen.....	14
Exempel från svenskan och engelskan.....	14
Exempel från mediala ämnen.....	15
Exempel från matematiken.....	16
Erfarenheter från den sociala färdighetsträningen.....	17
ART.....	17
Utslussningsprogram.....	18
Kontakta oss.....	20

Inledning

Fjällbyns gymnasieskola i Funäsdalen har för verksamhetsåret 2010 blivit beviljade SIS-medel¹ från Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) för att driva projektet ”Didaktik för elever med Aspergers syndrom”. Projektet, vars syfte är att dokumentera de beprövade didaktiska erfarenheter som har gjorts vid Fjällbyns gymnasieskola i dess arbete med elever med Aspergers syndrom (AS) och autismspektrumdiagnoser (AST), pågår från januari 2010 till december samma år.

Följande rapport, som är den första i rapportserien, utgör ett försök att sammanfatta och beskriva vissa av de lärdomar vi gjort vid Fjällbyns gymnasieskola i Funäsdalen i vårt dagliga arbete med elever med diagnosticerad Aspergers syndrom (AS) och/eller autismspektrumstörningsdiagnoser (AST). Rapporten består i huvudsak av två delar, en som behandlar de mer specifika erfarenheter vi gjort inom ramen för skolundervisningen och de olika ämnenas säregna didaktiska frågeställningar samt en del som behandlar de erfarenheter vi gjort inom ramen för elevernas sociala färdighetsträning (som i huvudsak sker inom ramen för LSS-boendet, se modell över vår verksamhet nedan).

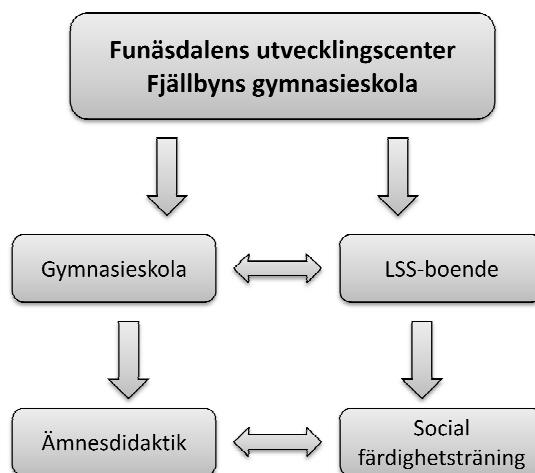
Vårt syfte med rapporten är att söka bidra till en kunskapsspridning om, och ge inspiration till, hur problematiken som omgärdar elever med Aspergers syndrom och/eller autismspektrumdiagnoser kan bemötas och hanteras inom ramen för främst skolverksamhet och skolundervisning.

Vår verksamhet

Fjällbyns gymnasieskola och Funäsdalens utvecklingscenter är en kombinerad fristående gymnasieskola och ett LSS-boende². Alla de elever som går på skolan, och som bor i boendet, har diagnosticerad Aspergers syndrom och/eller en autismspektrumdiagnos. Målen för skolan är bland annat att eleverna med all tänkbar stöd och hjälp skall genomgå ett reguljärt nationellt gymnasieprogram och få sig till del metoder och strategier för att själva kunna gå vidare till vidare studier, såväl eftergymnasiala som inom den högre utbildningen, eller till ett aktivt yrkesliv. Välintegrerat med detta ligger också LSS-boendets målsättningar att bland annat självständighetsträna eleverna för att de ska kunna leva ett självständigt och välfungerande liv *med* sitt funktionshinder. Hur verksamheterna integrerar med varandra framgår av modellen nedan:

¹ ”Särskilda insatser på skolområdet”. Se SPSM:s hemsida: <http://www.spsm.se/Bidrag/Utbildningsanordnare/SIS-medel/Utvecklingsprojekt/> (2010-02-19).

² Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade (1993:387). För mer detaljerad information om vår verksamhet, besök vår hemsida <http://www.utvecklingscentrum.se>.



Figur 1: Schematisk bild över integreringen av Fjällbyns gymnasieskola och Funäsdalens utvecklingscenter.

Våra elever

Det finns en uppsjö problem och svårigheter en person med en Aspergers syndrom och/eller en autismspektrumstörningsdiagnos kan ha i livet i allmänhet och i skolan i synnerhet. Därtill är de individuella variationerna i problembild och behov mycket stora varför vi av utrymmesskäl inte ska försöka ge oss i kast med att beskriva samtliga erfarenheter om denna elevkategori som vi har gjort i vår verksamhet.

Vissa beskrivningar kommer dock att behövas, framförallt ur ett läsarhänseende. I rapporten kommer vi att behandla detta på två sätt. Vi kommer dels att (1) ge några korta exempel på olika individuella yttringar inom autismspektrumet som vi har stött på i vår skola i direkt anslutning till denna rubrik och dels att (2) ge vissa problembeskrivningar i samband med våra beskrivningar av hur vi didaktisk bemöter desamma. De senare kommer alltså att ges löpande i texten där så är påkallat.³

I de elever vi har haft hittills vid vår skola har vi funnit några olika typer av yttringar av de problem Aspergers syndrom och/eller en autismspektrumstörning kan innebära (trots att personen har hög- eller normalfunktionell intelligens). Dessa kan beskrivas på följande sätt:

- (1) All egenförståelse utgår ifrån sinsemellan ograderade eller icke-hierarkiskt ordnade delar som bristfälligt eller inte alls kan sammanfogas till relevanta helheter. Personen är bunden av ett sekventiellt tänkande.⁴

³ Vidare refererar vi också till den andra rapporten i samma rapportserie "Den visualiserande pedagogikens grundvalar – Teoretiska utgångspunkter och upplevda undervisningsbehov", Fjällbyns gymnasieskola 2010:2, vilken ger en mer djupgående beskrivning av vår elevgrupp och vår verksamhets teoretiska utgångspunkter.

⁴ Inom ramen för denna beskrivning tillkommer också stora individuella variationer, många härrörande ur olika personliga drag, tidigare upplevelser och personens bakgrund.

- (2) Alldeles för hög ambitionsnivå i förhållande till vad den reella ambitionsnivån bör vara som, i samband med en avsaknad av graderingsverktyg, utgör ett hinder som blockerar personen och gör denne passiv.
- (3) Mycket högt utvecklad synlig, yttre förståelse som dock omvandlas, tolkas och färgas av individens bakgrund, helt fristående från det ursprungliga sammanhanget. En för andra ofta osynlig metamorfos av kunskapssammanhang och kunskapsinnehåll. Stor repetitiv förmåga.
- (4) Koncentrationssvårigheter av olika slag, både ifråga om alltför speedade eller alltför långsamma reaktioner som motverkar att kunskapen kan befästas.
- (5) Aspergers syndrom och/eller en autismspektrumstörningsdiagnos som är kombinerad med psykiska sjukdomar såsom bipolära sjukdomar, depressioner, ätstörningar och olika fobier, skapar stora hinder för individen att utveckla sig själv normalt då dessa tilläggsdiagnoser i kombination med autismen förvärrar den samfälliga situationen och hanteringen av densamma. Desto längre man väntar med att hantera autismen, desto större risk löper individen att utveckla de nämnda psykiska problemen.

Genom att jobba dagligen med denna elevkategori har vår uppfattning och tro att alla autister behöver en visuell förklaringsmetod, utöver traditionella verbal-lingvistiska, för att tillförlitligt tillgodogöra sig undervisningens kunskapsinnehåll stärkts. Dessa arbetssätt kommer, som tidigare nämnts, att behandlas längre fram i rapporten.

Vår vision

Vi på Fjällbyns gymnasieskola drivs av, och finner vår verksamhets grund i, ett starkt pedagogiskt credo. Det är nämligen vår övertygelse att den svenska skolan i många avseenden fundamentalt har misslyckats att nå fram till samtliga elevkategorier, något som starkt har urholkat den politiska visionen – och skolagens stadga! – att Sverige ska ha ett likvärdigt skolsystem där alla elever, oavsett bakgrund, kön och förutsättningar skall ges samma möjligheter att uppfylla de nationella målen.

Vår elevkategori, elever med Aspergers syndrom och/eller en autismspektrumdiagnos, är en av de elevkategorier som i många avseenden har fallit mellan stolarna i den svenska skolan. Inget politiskt parti är ensamt skyldigt till detta misslyckande. Framväxten av en hos socialdemokraterna överdriven tilltro till en allomfattande integration av samtliga elevkategorier i samma, och ofta väldigt stora, undervisningsgrupper, där alla undervisas på samma sätt och med

samma metoder⁵, har varit förödande för många elever med dessa typer av diagnoser. De borgerliga partierna, med skolpartiet folkpartiet i spetsen, har inte hanterat problemen bättre. Elever med en diagnos inom så kallad högfungerande autism, där många med Aspergers syndrom återfinns, behöver ofta inte på något sätt andra lägre satta mål än andra elever; de kan i alla avseenden tillgodogöra sig samma kunskapsinnehåll som ”normala” elever bara de ges rätt förutsättningar för att klara det.

Viktigt att anmärka på är att detta inte är en resursfråga i den utsträckning som det kan framstå. Det är vår övertygelse att den svenska skolan i många avseenden skulle kunna bli bättre, och bättre hjälpa fler elevkategorier med andra förståelseproblem som till exempel oro, hyperaktivitet, utåtagerande etc, med samma resurser som sätts in i dagsläget, så tillvida att de fördelas på andra sätt. Skulle resursfördelningen, gruppindelningen och undervisningsformerna mer styras av vilka olika intelligens- eller förståelseprofiler och därtill hörande undervisningsbehov elevgrupperna har, tror vi att mycket bättre och mer likvärdiga nationella resultat skulle kunna uppnås.

Vår skola är ett tydligt exempel på att detta är möjligt. Vi har helt låtit våra elevers olika intelligens- och förståelseprofiler och undervisningsbehov styra utformningen och organiseringen av skolan. Våra resultat talar för sig själva: Sedan starten 2006 har fyra av fyra studenter, trots att de alla har haft relativt grava funktionshinder inom autismspektrumet, lyckats genomgå ett reguljärt nationellt gymnasieprogram i normal studietakt och med fullständiga betyg.⁶

Av denna anledning, och som denna rapport ämnar visa, jobbar vi medvetet och aktivt med att vidareutveckla vår *visualiserande pedagogik*, vi har en mycket hög lärartäthet och arbetar aktivt med att ta med och visa våra elever hur olika traditionella skolkunskaper finner sin applikation i det verkliga livet och i fler, vad vi kallar, ”kunskapsarenor” än i enbart den traditionella skolan.

Rapportens disposition

Rapporten består, som det nämndes ovan, huvudsakligen av två delar. Den första delen kommer att presentera och exemplifiera vissa av de metoder som används i undervisningen vid Fjällbyns gymnasieskola, i huvudsak vår ambition att alltid arbeta med en visualiserande pedagogik. Häri kommer också vissa tydliga och förhoppningsvis konkreta undervisningsexempel att ges från några olika ämnen för att ytterligare tydliggöra hur vi försöker arbeta med våra elever. Denna del inleds under rubriken ”Erfarenheter från skolundervisningen”.

Den andra delen av rapporten kommer att behandla de lärdomar vi dragit av att arbeta med social färdighetsträning för eleverna, då främst inom ramen för

⁵ Kanske framförallt manifesterat i den pedagogiska fenomenologin som haft stor påverkan på de stora reformerna av skolan under tidigt 1990-tal. Se till exempel Silwa Claessons *Spår av teorier i praktiken* (2002) för en vidare beskrivning av teorin.

⁶ Några av eleverna har till och med haft både VG och MVG i vissa ämnen.

vårt LSS-boende men även hur det integreras i skolundervisningen. Här kommer vi bland annat att beskriva hur vi arbetar med ART med våra elever. Denna del inleds under rubriken ”Erfarenheter från den sociala färdighetsträningen”.

Erfarenheter från skolundervisningen

I det följande skall vi försöka beskriva och ge så tydliga exempel som möjligt på hur vi jobbar i skolan⁷. Vi inleder med en mer generell beskrivning av den pedagogik vi använder som vi kallar för en *visualiserande pedagogik* varpå exempel kommer att följa från några olika ämnen.

Vad som är viktigt att ha i åtanke vad det gäller framförallt Aspergers syndrom, men också andra autismspektrumdiagnoser, är för det första att ingen individ med diagnosen är den andra lik; alla personer med ett funktionshinder av detta slag har olika specifika behov till följd av individuella variationer i hur funktionshindret fungerar. Ur detta perspektiv måste också innehållet i denna rapport förstås; de metoder som beskrivs kan tyvärr inte erbjuda en ”quick-fix”-lösning på *samtliga* problem som omgärdar elever med dessa typer av diagnoser. Vad det däremot kan göra är att visa på *en* metod som för oss har visat sig fungera relativt väl på så gott som samtliga elever och som kan fungera som inspiration och grund för ett fortsatt eget utvecklingsarbete av skolundervisningen.⁸

En andra viktig iakttagelse att göra vad det gäller högfungerande autism, som den absoluta majoriteten av våra elever vid Fjällbyns gymnasieskola har, är att det inte är ett kognitivt funktionshinder i den meningen att de skall ha andra mål än de nationella kunskapsmålen för respektive program och ämne (det vill säga mål för särskolan). Vetskapen om och medvetandegörandet av detta visar tydligt behovet av att inom ramen för skolan, och som lärare, inte sänka kunskapskraven eller göra andra kunskapsmässiga eftergifter; eleverna kan ta till sig kunskapsinnehållet i minst samma utsträckning som övriga elever i nationella gymnasieprogram, såvida de ges rätt förutsättningar att så också göra. De problem de har haft i grundskolan har haft mer att göra med deras studiemiljö än deras förmåga att förstå och ta till sig ett kvalitativt kunskapsinnehåll.

Visualiserande pedagogik

Vid Fjällbyns gymnasieskola har vi valt att arbeta utifrån en visualiserande pedagogik. Detta grundar sig lika mycket i vår övertygelse att det finns ett flertal olika intelligenser i elevgrupper generellt, så kallade multipla intelligenser⁹, som vår övertygelse att vi genom att visualisera kunskapsinnehåll för våra elever kan uppnå en högre grad av förståelse genom att det är tydliggörande, förklarande och meningsskapande.

⁷ Fjällbyns gymnasieskola erbjuder det estetiska programmet med musik- eller bild- och forminriktning samt det samhällsvetenskapliga programmet. Samtliga program är nationella gymnasieprogram.

⁸ Härvidlag är det också viktigt att starkt betona vikten av att faktiskt också ge sin verksamhet de ramfaktorer som krävs för att lyckas; våra arbetsmetoder och vår pedagogik kan inte allena förklara de goda resultat Fjällbyns gymnasieskola har gjort, utan vi måste också se till aspekter som exempelvis vår lärartäthet (skolan har i skrivande stund sju elever och varje dag jobbar minst tre lärare) för en fullödlig förklaring.

⁹ Se vår hemsida för ytterligare information: <http://www.utvecklingscentrum.se/visuell/gymnasieskolan.html>

Tydliggörande, förklarande och meningsskapande

En ”visualiserande pedagogik” innebär en uppsjö av saker för oss vid Fjällbyns gymnasieskola men vi skall här försöka lista några av de centrala områden vi jobbar aktivt med:

- (1) För samtliga kurser och delmoment har vi som ambition att göra **visuella kurs- eller momentöversikter** av vilka det tydligt framgår vilka mål som skall uppnås i kursen och/eller momentet, vilka typer av kunskaper de förväntas förvärva, i vilken ordning saker kommer att studeras och hur delarna tillsammans kommer att bilda en helhet. Eleverna får dels se översikten som en animerad presentation, dels få den i sin dator och dels som en utskrift de kan sätta i sin pärm.
- (2) För respektive ämne innebär en visualiserande pedagogik att också arbeta aktivt med **ämnesdidaktiska frågeställningar**, det vill säga hur ett visst kunskapsinnehåll kan presenteras och visualiseras, med vilka motiv och av vilka skäl det kan göras på det ena eller andra sättet. Målet för ansträngningarna är att skapa tankemodeller, flödesscheman, schematiska framställningar, simuleringar, studiebesök, analysmodeller, bilder och annat som för eleven är *förklarande, tydliggörande* och *meningsskapande*.¹⁰
- (3) De elevaktiva momenten och uppgifterna söker vi också konstruera på så vis att de innebär att **eleven arbetar självständigt och aktivt med visualiserande metoder** och lär sig visuella strategier för sin kunskapsinhämtning. Detta kan innebära att elevernas slutprodukt i en kurs kan vara en powerpointpresentation, ett pdf-dokument, ett bildseminarium, bildanalys, filmanalys eller motsvarande.
- (4) Varje elev på skolan är också utrustade med **en dator, en digitalkamera och en ryggsäck** som de alltid har med sig. Tanken är att de alltid skall vara redo att fånga sekvenser eller stillbilder på ting, fenomen, platser eller motsvarande som de kan använda till att bygga kunskap kring eller för att visualisera eller presentera redan införskaffade kunskaper. Detta grundar sig också i vår tro att skolan inte allena är den kunskapsarena som eleverna möter i sin vardag utan att det finns en hel uppsjö sådana runtomkring oss.

Att bemöta fragmentariska kunskaper

Ett generellt problem vi har märkt bland våra elever är att de, i olika utsträckning, har förhållandevis fragmentariska kunskaper och fragmentarisk verklighetsuppfattning. Detta beror som vi ser det i huvudsak på två saker. För det första kan funktionshindret i sig skapa svårigheter av denna art genom dess

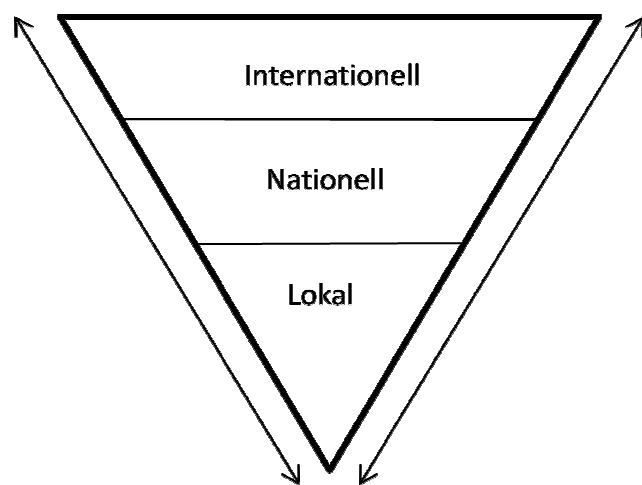
¹⁰ Ämnesspecifika exempel ges under rubriken ”Ämnesdidaktiska exempel på en visualiserande pedagogik” i föreliggande rapport.

nedsättning i fråga om att förstå sociala sammanhang, kontexter och undermeningar. För det andra har funktionshindret vållat problem för eleverna att hantera klassrums- och studiemiljön i grundskolan vilket i stor utsträckning har påverkat deras tidigare kunskapsinhämtning.

Dessa fragmentariska kunskaper kommer ofta till uttryck genom en svårighet att se saker i olika sammanhang och ur olika perspektiv samt att skapa en helhetsförståelse. Detta är något som vi aktivt måste försöka arbeta med i vår dagliga verksamhet.

En metod vi systematiskt använder oss av för att vänja eleverna vid att tänka i större sammanhang är en såkallad "flaskmetodik" eller motsvarande. Grundprincipen är att, ur elevens förförståelse, visa på i vilka andra sammanhang och ur vilka andra perspektiv en viss sak eller händelse kan ses. Detta kan låta banalt och det är det kanske också i viss mening, men det som blir avgörande är hur väl man i sin verksamhet lyckas gå från ord till handling; vi har försökt hitta sätt och rutiner för att systematiskt och återkommande arbeta med denna metod.

Ett exempel på hur vi arbetar med detta är vår "nyhetstimme" som vi inleder varje skoldag med. Elevernas uppgift är då att hitta en lokal, en nationell och en internationell nyhet som de läser igenom för att sedan presentera inför övriga elever. Detta ger oss ett återkommande tillfälle att diskutera dagsaktuella händelser som eleverna själva har valt ut utifrån deras egna intressen, ge perspektiv och bakgrundsförklaringar till händelserna samt sätta in dem i större sammanhang och helheter. Dessutom ges här också möjligheten att koppla samman och visa på spänningarna mellan olika perspektiv, till exempel mellan lokala, nationella och internationella företeelser. Att varje morgon inleds på samma sätt ger också en unik chans att se dessa händelser i ett kausalt samband; en elev kan ena dagen välja en internationell nyhet om finanskrisen och hur den har inletts, för att en morgon en månad senare välja en lokal nyhet som handlar om planerade storvarsel på ett lokalt företag i vår närhet. Detta bidrar med ett stort mått av långsiktighet och regelbundenhet i elevernas inläring och i vårt bemötande av deras ibland fragmentariska verklighetsuppfattning.

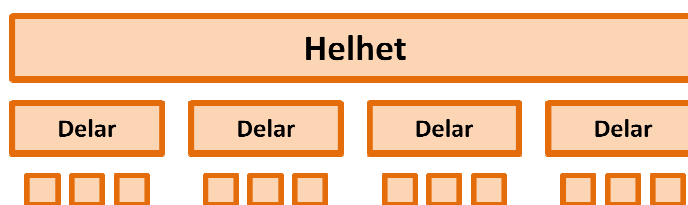


Figur 2: En uppställning av hur vår nyhetstimme bygger på en "flaskmetodik".

Genom denna vår återkommande nyhetstimme uppkommer också naturliga tillfällen att återkoppla många av de saker som eleverna arbetat med inom ramen för sina traditionella ämnesstudier vilket också möjliggör för oss att ge eleverna en naturlig spegling av hur ämnesstudierna kan appliceras på olika fenomen och händelser i världen samt att det bidrar till ämnens didaktiska legitimitet.

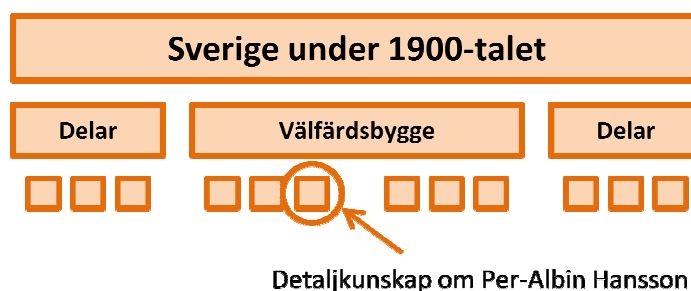
Helheter och dess delar

Ovanstående resonemang om vår elevgrupps fragmentariska kunskaper aktualiserar också ytterligare en dimension av problematiken, nämligen behovet av att förstå proportionaliteten och storleksförhållandena mellan å ena sidan helheter och å den andra sidan dess mindre beståndsdelar. Vad detta i klartext handlar om är att hos våra elever skapa förståelser, inom ramen för de olika ämnena men också i livet i stort, för vilka kunskaper som hör hemma på en konkret detaljnivå och vilka som är av mer övergripande karaktär och därav hör hemma på en mer, inte alltid men ofta, abstrakt helhetsnivå. Detta kan illustreras på följande sätt:



Figur 3: Delkunskaper som tillsammans ingår i en helhetsförståelse.

Ur ett ämnesperspektiv kan detta alltså innebära att man för eleven tydligt visar ”hur mycket” fakta om Per-Albin Hansson som är nödvändigt och framförallt relevant för att dels kunna beskriva uppbyggandet av det svenska välfärdssamhället men också för att i mer generella ordalag beskriva Sveriges utveckling under 1900-talet.



Figur 4: Proportionalitetsförhållandet mellan detaljkunskaper om politikern och statsministern Per-Albin Hansson och svensk utveckling under 1900-talet.

Våra arbetsmetoder som beskrivs under ovanstående rubrik bemöter till viss del även denna problematik och ger oss ett tydligt tillfälle att illustrera liknande förhållanden för eleverna. Härutöver är också detta något som vi försöker att bemöta redan i planeringen av undervisningen, framförallt genom våra visuella översikter av kurserna och dess innehåll vilka möjliggör en visualisering för

eleverna av momentets olika beståndsdelar och de helheter som dessa tillsammans skapar. Relationerna mellan dessa olika nivåer är också något som läraren på ett tydligt sätt kan arbeta med under ett lektionstillfälle, exempelvis i en föreläsning där upplägget och tiden som ägnas åt de olika nivåerna ger en fingervisning av dess olika betydelse och deras sinsemellan rådande förhållanden, exempelvis ifråga om hur mycket uppmärksamhet som skall ägnas åt detaljer om Per-Albin Hanssons liv och verk för att kunna förklara framväxten av det svenska välfärdssamhället.

Förutsägbarhet i skolarbetet

När vissa ibland försöker ge en generell karaktäristik av autistiska personer eller personer med Aspergers syndrom så tar de ofta fasta på att dessa behöver ha ”tydliga ramar, tydliga instruktioner, återkommande rutiner” och så vidare. Huruvida denna generalisering kan upphöjas till allmän lag gällande vårt agerande gentemot samtliga autister anser vi vara en övermäktig empirisk utmaning varför vi inte kan uttala oss om dess sanningshalt. Däremot anser vi att det finns ett flertal intressanta och fruktbara didaktiska lärdomar att dra från detta försök att formulera generella handlingsbeskrivningar.

Den främsta av dessa lärdomar, som vi starkt vill betona och framhålla, är att alltid sträva efter att bygga in ett så stort mått av förutsägbarhet som möjligt i sin undervisning. Att göra detta, och att lyckas med det, handlar lika mycket om (1) att få eleverna att förstå och vara förtrogen med ett sätt att angripa det särskilda ämnet ifråga som (2) att få dem att i förväg veta vad de kan förvänta sig att möta under lektionen, i undervisningen eller i momentet. Låt oss återge ett exempel från historieundervisningen.

Exempel från historieundervisningen

Historieämnet är på många sätt ett intressant ämne att diskutera ur det didaktiska perspektiv som en autismspektrum- eller Aspergerdiagnos bidrar med. Dels vilar ämnet på en närmast outtömligt kista av fakta och stoffinnehåll, ett innehåll som i många avseenden kan vara svårgreppbart, abstrakt och distanserande. Dels syftar ämnet till att lära eleverna ”att känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen” samt att ”kunna analysera historiska problem och tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser”¹¹, något som ställer höga förståelsekrav, såväl ifråga om att kunna se delar som helheter samt för att kunna spåra kausala samband i historien, på eleven.

För att kunna bringa ordning i ämnet för eleverna har vi arbetat aktivt med att försöka uppnå ett stort mått av förutsägbarhet i undervisningen; vi har försökt skapa en fast punkt i undervisningen som är återkommande, lättförståelig och

¹¹ Ur kursplanen för Historia A (HI1201). Se <http://www.skolverket.se/>, ”Kursinfo” (2009-04-09).

som tillhandahåller eleverna ett effektivt verktyg i deras arbete att uppnå de ovan återgivna målen för Historia A.

Vad arbetet hitintills resulterat i är en analysmodell som vi återkommande arbetar med i historieundervisningen, en analysmodell som bygger på tanken att olika historiska skeenden, händelser eller epoker kan analyseras ur ett antal på förhand givna perspektiv som vilka, när analysen är gjord, skapar en grundläggande helhetsbild av desamma. Denna analysmodell återkommer vi som sagt sedan till för varje skeende, händelse eller epok som vi studerar, vilket gör att eleverna samlar på sig ett flertal analyser som bygger på samma parametrar, något som på ett väldigt enkelt och tydligt sätt sedan möjliggör för eleverna att göra jämförelser och dra paralleller mellan de olika skeendena, händelserna eller epokerna. Som en konsekvens av detta så bidrar också modellen till den eftersträfvade förutsägbarheten i undervisningen; eleverna blir förtrogna med en teknik, en strategi, för hur de ska hantera och bearbeta olika historiska fakta.



Figur 5: Analysmodell för historiska skeenden och epoker. Bilden är hämtad från den första presentationen eleverna får se i inledningen av kursen och som de sedan alltid har närvarande under kursens gång.

Ämnesdidaktiska exempel på en visualiserande pedagogik

Här nedan kommer vi att återge några exempel på hur vi inom ramen för ämnena har arbetat med en visualiserande pedagogik samt vilka olika ämnesdidaktiska frågeställningar som för oss har rests i samband med detta. Viktigt att notera är att dessa exempel inte skall ses som några givna lösningar till hur olika problem inom ramen för undervisningen ska lösas, desto mindre är de allomfattande. Snarare är dessa exempel endast ett nålstick, ett begränsat exempel, från ett mer allomfattande ämnesdidaktiskt arbete.

Vår vilja och vårt mål med dessa exempel är att, snarare än att som sagt ge några givna lösningar, det skall inspirera till vidare ämnesdidaktiska funderingar över hur man själv kan arbeta med dessa metoder, hur man kan anpassa dem till sina förutsättningar samt göra dem till sina "egna".

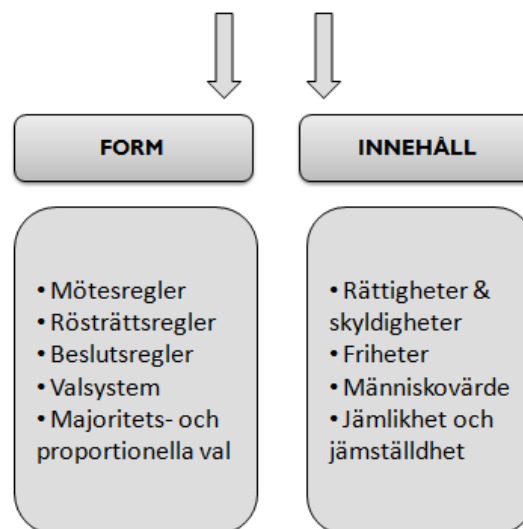
Exempel från samhällskunskapen

Det exempel vi hämtar från samhällskunskapen handlar om hur man som lärare skall få eleverna att förstå och tolka det mångtydiga begreppet ”demokrati” och då i synnerhet hur man kan gå tillväga för att avgöra olika staters demokratiska status. Ett problem när man arbetar med frågeställningar av denna typ är att många stater på pappret kan framstå som en demokrati (som till exempel Ryssland), exempelvis genom att de tycks ha allmänna val etc, då de i själva verket inte är renodlade demokratier, kanske framförallt som en följd av bristande respekt för mänskliga rättigheter, yttrandefrihet eller liknande.

Detta kan vara svårt för en elev att förstå, i synnerhet om eleven gör en begränsad definition av begreppet demokrati till att betyda ”folket får rösta”. Det som behövs är således en typ av tankemodell som eleven kan använda sig av för att kunna urskilja och avgränsa olika demokratiska dimensioner från varandra och därigenom sedan kunna göra olika bedömningar av staters demokratiska status.

Detta har vi försökt lösa genom att skapa en visualisering av en sådan tankemodell (som har en statsvetenskaplig förlaga) som låter eleverna se två olika demokratiska dimensioner kontrasterade mot varandra. Med denna kontrasterande tankemodell i minnet, och lärarens genomgång av hur den fungerar, kan sedan eleverna, förhoppningsvis, begagna sig av den då de ska bedöma olika staters demokratiska status samt diskutera på vilka grunder de drar sina slutsatser.

Demokrati som form och innehåll



Figur 6: Tankemodell för att kontrastera olika demokratiska dimensioner hämtad ur ett bildspel i samhällskunskapen.

Exempel från svenskan och engelskan

Det exempel vi hämtar från svenskan och engelskan handlar om vilka visuella strategier som kan användas för att lära eleverna länkning i skrivande. Ut-

gångspunkten för övningar av denna typ kan vara tre bilder med olika motiv som eleverna erhåller vid olika tillfällen. Innan första bilden får de möjlighet att se på inledningar från olika genrer så som sagan, romanen etc.

Nästkommade bilder kan presenteras med en intervall av någon eller ett par dagar, upp till en vecka senare. Eleven fortsätter berättelsen med denna bild och skapar en skriven länkning mellan dessa bilder som därmed ger berättelsen en naturlig fortsättning. Bildkompositionen bjuder en utmärkt möjlighet att reglera svårighetsgraden på denna övning. Bilderna nedan användes vid en skriven berättelse på engelska med lyckade resultat.

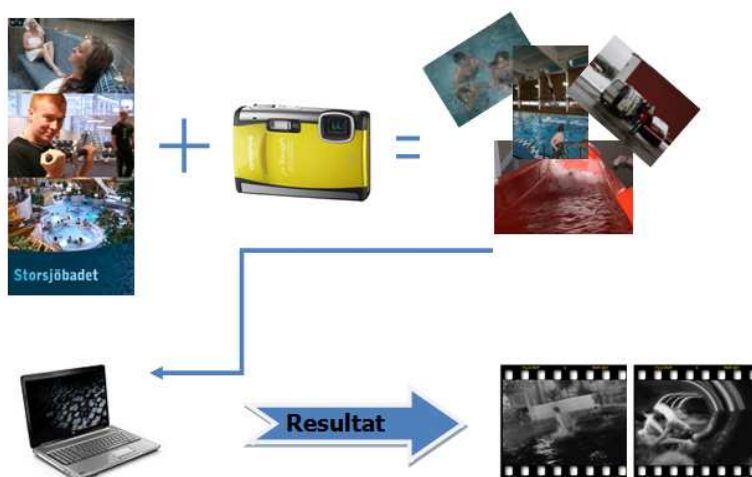


Figur 7: Bilder som använts för att träna länkning i skrivande.

Exempel från mediala ämnen

Genom att utnyttja de utflykter och temadagar som vi genomför, kan vi skapa intressanta och visuella lärandesituationer.

Vid till exempel ett besök på badhuset i Östersund fick alla elever med sig sina digitala kameror som kan användas i och under vattnet. De hade som uppgift att spela in och fotografera allt de gjorde. Detta resulterar i en stor omsättning av bilder och film. All data samlas och görs tillgänglig till att elever. Uppgiften kan senare bli att skapa en svartvit film med tema 1940-50-tal, detta gör eleverna i sina bärbara datorer som innehåller alla program som kan tänkas behövas vid medial bearbetning. Resultatet blev tre svartvita filmer om tre minuter vardera med tillhörande tidsenlig musik. Detta förblir bortsett från skoluppgifter ett minne att ta med sig och visa senare i livet. På detta sätt sammanbinder vi skola/teori och upplevelse/praktik.



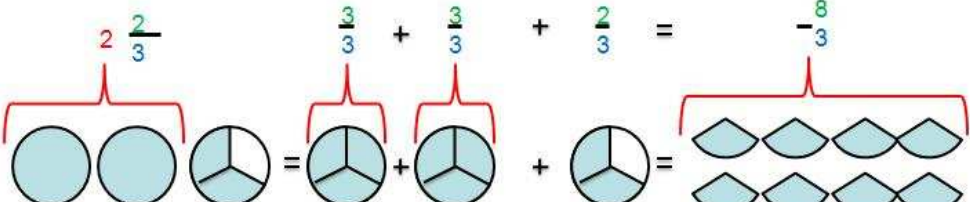
Figur 8: Visuellt arbetsgång för materialinhämtning, bearbetning och slutresultat inom mediala ämnen.

Exempel från matematiken

Det kanske enskilt största problemet som omgärdar ämnet matematik för vår elevgrupp är ämnets höga abstraktionsnivå; svårigheten i att förstå abstrakta matematiska metoder och frågeställningar faller tillbaka på elevernas, som vi redogjort för tidigare, dels tidigare brister i sin kunskapsinhämtning och dels de problem som funktionshindret i sig kan skapa ifråga om fragmentarisk verklighetsuppfattning¹².

De krav som ställs på våra didaktiska metoder inom matematiken blir härav att undervisningen måste vila på en tydlig, ständig och konstant verklighetsförankring. Att verklighetsförankra innebär lika mycket att visa den praktiska tillämpningen av matematiska metoder i vardagen som att också göra tydliga bilder som synliggör sammanhang och tillämpningar.

Inom matematiken blir det också särskilt viktigt att arbeta med delmoment och helhetsmoment, det vill säga att tydligt presentera och förankra grundläggande metoder och detaljerade tillvägagångssätt för att sedan gå vidare till att visa dessas appliceringar på större helheter. Figuren som visas nedan är hämtad ur ett större bildspel som visar hur vi arbetar med att ge eleverna mindre begränsade ”smakportioner”, som tydligt visualiserar sammanhang och hur delarna fungerar tillsammans för att sedan gå vidare till andra helheter.

Bråk i blandad form	Bråkform	Blandad form
Bråk kan skrivas på två olika sätt: i bråkform och i blandad form.	$\frac{8}{3}$	$2\frac{2}{3}$
		$2\frac{2}{3}$ utläses "två hela och två tredjedelar"
Om man ska skriva $2\frac{2}{3}$ i bråkform börjar man med att göra om 2 hela till tredjedelar. En hel är detsamma som tre tredjedelar ($1 = \frac{3}{3}$). Två hela blir alltså dubbelt så mycket ($2 = \frac{6}{3}$). Sedan lägger man samma alla tredjedelarna. Det blir då $\frac{8}{3}$		
		

Figur 9: Bild ur ett matematiskt bildspel om hur räkning med bråk fungerar och hur det är uppbyggt.

¹² Se s.6f i föreliggande rapport.

Erfarenheter från den sociala färdighetsträningen

Som det framgår av modellen i rapportens inledning (sida 3), som beskriver hur gymnasieskolans och LSS-boendets verksamheter interagerar med varandra, så är den sociala färdighetsträningen en viktig pusselbit i våra elevers kunskapsinhämtning. I avsnittet nedan kommer vi att beskriva hur vi arbetar med ART (Aggression Replacement Training) och hur vi har utformat våra utslussningsprogram för de elever som står i begrepp med att ta studenten.

ART

Aggression Replacement Training (aggressivitets – ersättnings - träning, ART) innebär att på ett konkret sätt (1) träna sig i socialt samspel, (2) engagera sig i moraliska dilemman och (3) utveckla sin känslokontroll. ART är en arbetsmetod med en tydlig pedagogik och lektionsstruktur. ART är i första hand en gruppmetod men kan även användas vid individuell kontakt och familjearbete.

Deltagaren får möjlighet att tillägna sig grundläggande kunskaper i ART, samt praktiskt träna sig i sociala situationer genom rollspel och därigenom förbättra samspelet med andra människor. Med dessa kunskaper så förbättras förutsättningarna att lyckas med grupparbeten och andra moment i skolan där tyngden ligger på socialt samspel.

Målen för ART kan vara att:

- Öka förmågan att känna igen sina tankar, kropps- och känslosignaler.
- Öka medvetandet om konsekvenserna av sitt beteende.
- Bli bättre på att endera undvika konfliktsituationer och/eller hantera dem och hitta alternativ till sitt beteende.

I ART arbetar man på tre nivåer för att lära deltagare att hantera sociala situationer. De tre delarna i programmet är social färdighetsträning, känslokontrollträning och moralträning.

- (1) Socialfärdighetsträning handlar om beteendeträning. I gruppen får deltagaren möjlighet att träna på socialt samspel och färdigheter genom rollspel, observationsuppgifter och hemuppgifter. Sociala färdigheter är en förutsättning för att klara av att hantera olika situationer och sina känslor. I programmet beskrivs 50 sociala färdigheter som alla är specifikt definierade i olika beteendesteg. Till exempel kan nämnas färdigheter som att lyssna, att samtala, att hantera gruppträck, att klara av retsamma kommentarer och att dela med sig. Träning av sociala färdigheter hjälper deltagaren att bryta en ond cirkel av misslyckande relationer och bristande konflikthantering.

- (2) Känslokontrollen handlar om att lära känna igen sina egna och andras känslor samt att lära sig hantera dem på ett bra sätt. Det kan handla om hur en person kan få hjälp att hantera besvikelse, ilska, ledsenhet och ångest på ett konstruktivt sätt för både sig själv och andra. I känslokontrollträningen får deltagaren konkreta redskap för att klara av konfliktsituationer. Deltagaren lär sig att använda kognitiva instruktioner, känna igen de fysiologiska signalerna hos sig själv och andra i en konfliktsituation samt lära sig alternativa sociala sätt för att hantera konflikter. Detta för att öka självkontrollen, konfliktsituationerna tränas strukturerat i rollspel.
- (3) Moraliskt resonerande innebär att öka deltagarens kognitiva (tanke) medvetande genom samtal, värderingsövningar och rollspel. Deltagaren får diskutera och ta ställning utifrån olika problemsituationer, dilemma och frågor. I denna process kan även samstämmigheten mellan värderingar och beteende bearbetas, dvs. deltagarens etik och moral. Det kan handla om att göra deltagaren medveten om hur det egna beteendet påverkar sig själv och andra människor.

Utslussningsprogram

I vår verksamhet har vi tredje året bakat in ett utslussningsprogram som både inbegriper gymnasieskolan samt LSS-boendet . Detta program går ut på att stabilisera de inlärd sociala självständighetsfärdigheterna samt tillrättalägga framtiden för eleven på bästa sätt efter avslutade studier här hos oss.

När eleverna kommit till sista året är de mogna att se vad de behöver träna mer på, erkänna sina svaga sidor samt att de har byggt upp visioner för framtiden. Tillsammans med personalen söker eleverna eftergymnasiala studievägar i form av högskolor, universitet och folkhögskolor. Vissa eftergymnasiala instanser vill träffa eleverna för bland annat intervjuer och intagningsprover, vi följer då med eleverna på dessa och stöttar dem i detta. Vissa elever är intresserade av att gå direkt in i arbetslivet eller göra praktik på en arbetsplats. Samtliga elever tränar på att skriva CV och personligt brev. Vi har även fiktiva anställningsintervjuer, besöker arbetsförmedlingen samt olika företag av intresse. I samband med detta så har personalen studie- och yrkesvägledning för att guida eleverna rätt.

Sista året får även eleverna göra en djupdykning i sig själva och skriva en självbeskrivande broschyr som handlar om hur de fungerar som individer. Broschyrens underrubriker har vi satt upp så att de själva kan fylla i den, underrubrikerna är följande: ”information om mig själv”, ”detta är jag duktig på”, ”mina intressen”, ”tänk på detta som min arbetsgivare”, ”detta behöver jag hjälp med i hemmet/vardagen”, ”autismspektrumdiagnos eller Aspergers syndrom – så här har jag det” samt ”hjälpredor som jag behöver”. Denna kompakta broschyr fungerar som ett stöd i framtiden.

Vårt yttersta mål med utslussningsprogrammet är att eleverna ska vara så självständiga som möjligt och kunna leva ett rikt liv på alla sätt samt hantera och acceptera sitt funktionshinder.

Det är dock viktigt att påpeka att eleverna efter genomgången utbildning och genomfört utslussningsprogram fortfarande kommer att ha dessa kunskaper färskt i minnet. Härav blir den direkt påföljande perioden efter utbildningen en viktig befastningsperiod av de tillägnade kunskaperna, varför det är av yttersta vikt vilken sysselsättning och vilken livssituation som väntar eleven, detta för att eliminera risken att eleven hamnar i en regrediering och faller tillbaka i tidigare mönster. Ur detta perspektiv blir frågor om aktivitetsstöd, eget boende och liknande viktiga att lösa och härur skall exempelvis vårt arbete med att hjälpa eleverna att söka eftergymnasiala utbildningar ses.

Kontakta oss

Vi som arbetar på Fjällbyns gymnasieskola återfinner du här nedan med namn, arbetsområden och e-postadresser. Tveka inte att höra av Er om ni har några frågor eller funderingar!

Petra Krusell

Huvudman för skolan och huvudman för LSS-boendet

petra.krusell@funasdalensfjallby.se

Pontus Bäckström

Ämneslärare samhällskunskap/filosofi

pontus.backstrom@funasdalensfjallby.se

André Holmström

Ämneslärare mediala ämnen/matematik

andre.holmstrom@funasdalensfjallby.se

Ann-Mari Lindström

Ämneslärare matematik/naturvetenskap

ann-mari.lindstrom@funasdalensfjallby.se

Jessica Myhr

Ämneslärare svenska/engelska/religion samt föreståndare för LSS-boendet

jessica.myhr@funasdalensfjallby.se

Kjell Voxlin

Ämneslärare svenska/engelska

kjell.voxlin@funasdalensfjallby.se

Ulla Krusell

Initiativtagare och grundare

krusell@online.no

Adress

Fjällbyns gymnasieskola
Box 48
840 95 Funäsdalen

0684-290 30
<http://www.utvecklingscentrum.se>