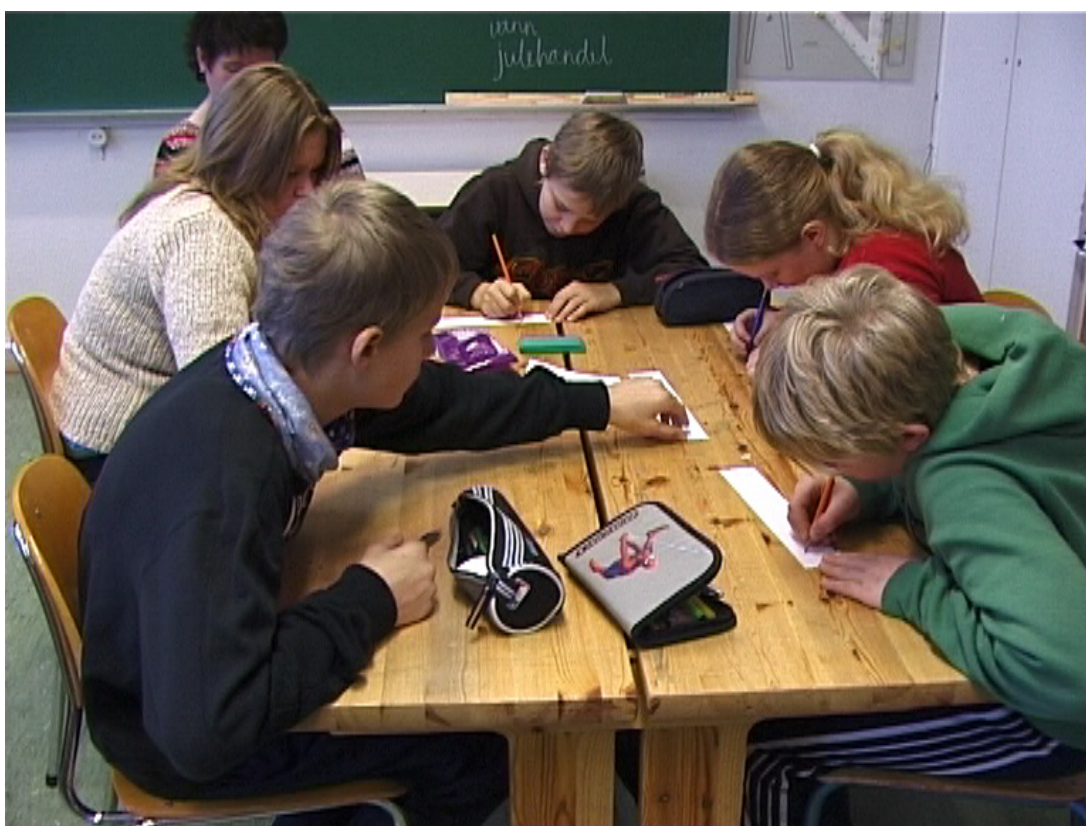


Sammen er vi best

Sosiale læringsprosesser med tanke på inkludering på individ-, klasse- og skolenivå.

En kasusstudie med et spesielt fokus på en elev med diagnosen AD/HD



Grete Hoven Ketil Johnsen Anne Lise Angen Rye

Forord

Prosjektet "Sammen er vi best" har utgangspunkt i en elevsak som ble henvist til Trøndelag kompetansesenter (TKS) våren 2005. Eleven gikk på daværende tidspunkt i 5. klasse. Henvisningen beskrev en gutt med diagnosen AD/HD og med en problematikk som best kan betegnes som store atferdsvansker. I tillegg hadde han lese- skrivevansker. I de innledende møtene med skolen og PPT ble det bestemt at PPT skulle ta ansvar for lese/skrive-problematikken, mens TKS v/oss skulle fokusere på atferdsvanskene og trivsel i skolen.

Den inkluderende skole er i dagens skolepolitikk og debatt et nøkkelbegrep. Som rådgivere til skolene og PPT må også vi forholde oss til fenomenet og la det være retningsgivende for vårt arbeid. I samarbeid med ledelsen ved prosjektskolen utarbeidet vi derfor et opplegg som hadde den inkluderende skole som overordnet målsetting.

Opplegget rettet seg inn mot tre nivå: Individ-, klasse- og skolenivå, eller omformulert, mot individet i systemet. Faglig støtter vi oss på den grunntanken at eleven lever i et system som alltid vil påvirke og skape en bestemt atferd og vice-versa. En varig endring må derfor ha de tre nivåene som utgangspunkt, og bare på den måten kan den inkluderende skole realiseres. Rapporten beskriver arbeidet på de tre nivåene. Resultatene viser at endringer har skjedd.

Til slutt vil vi takke alle elevene i 7B, skoleåret 2005/2006, ved denne skolen. Dere har vært utfordrende og inspirerende samarbeidspartnere. Også klasselærer har vært en kilde til inspirasjon og pågangsmot. Vi retter også en takk til alle lærerne som tok imot oss på sene ettermiddagstimer og som greide å mobilisere engasjement og gode refleksjoner sammen med oss.

Skolens ledelse fortjener en stor takk for at dere la forholdene så godt til rette for prosjektet vårt, for fleksibilitet og praktiske løsninger. At dere også satte av tid til å delta på møter og samlinger for øvrig, har vært en berikelse for oss alle. Det har vært en glede å samarbeide med dere.

Trøndelag kompetansesenter, desember 2006

Grete Hoven

Ketil Johnsen

Anne Lise A. Rye

Innhold

Forord	1
Bakgrunn	5
Formål.....	5
En inkluderende skole.....	6
Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder	7
Hva er AD/HD?	7
Tilleggsversker	8
Litt om komorbiditet	8
Årsakene til AD/HD	9
Diagnostisering	9
Omfang og prognose	10
Behandling	10
Pedagogisk tilrettelegging	11
Forutsetninger for gode læringsprosesser	11
Særlige tiltak for elever med AD/HD – noen få, men nyttige tips	12
Teorigrunnlag	12
Dialogen	13
Stillas og bygging av stillas	13
Lærerens rolle i stillasbygging	14
Utviklingssonen og samarbeid	14
Fra intermentale til intramentale prosesser	16
Problemstilling.....	16
Utvikling og gjennomføring av tiltak	17
Individnivå	18
Klassenivå	19
Skolenivå	20
Foreldremøter	21
Metode	21
Valg av informanter	22
Innsamling av data	22
Observasjoner med støtte av video-opptak	22
Spørreskjema	22
Intervju.....	23
Gruppeintervju med et utvalg av elever.....	23
Individuelle intervju	23
Intervju med personalet	23
Veiledningsmøter	23
Samtaler	23
Elevbesvarelser ut fra video-opptak.....	24

Vedrørende foreldre.....	24
Presentasjon av data.....	24
Data fra intervju og spørreskjema: Elevene	24
Rammekriterier	25
Før prosjektstart.....	25
Etter prosjektslutt.....	25
Prosesskriterier.....	25
Før prosjektstart.....	25
Etter prosjektslutt.....	26
Opplevelseskriterier	26
Før prosjektstart.....	26
Etter prosjektslutt.....	27
Oppsummering.....	27
Data fra elevenes skriftlige reaksjoner på videosnutter	27
Data fra de individuelle intervjuene	27
Data fra elevenes vurdering av prosjektet	28
Oppsummering.....	28
Data fra intervju og spørreskjema: Lærerne	29
Rammekriterier	29
Før prosjektstart.....	29
Etter prosjektslutt.....	30
Prosesskriterier.....	32
Før prosjektstart.....	33
Etter prosjektslutt.....	33
Opplevelseskriterier	33
Før prosjektstart.....	33
Etter prosjektslutt.....	34
Oppsummering.....	34
Data fra spørreskjema: Foreldrene	34
Rammekriterier	34
Prosesskriterier.....	35
Opplevelseskriterier	35
Oppsummering.....	36
Data fra siste foreldremøte	36
Oppsummering.....	36
Data fra observasjoner.....	36
Første fase i prosjektet (Boks 1-4)	37
Andre fase i prosjektet (Boks 5-10).....	38
Oppsummering.....	39
Konklusjoner	40
Helhet som filosofi	40
Oppsummering.....	40
Valg av prinsipp	40
Nærmeste utviklingssone (NUS) og kompetente andre	41
Stillaser	41
Dialog	41
Oppsummering.....	41
Systematisk arbeid over tid	41
Oppsummering.....	42
Kan vårt arbeid ha bidratt til inkluderende prosesser i klasserommet?	42
Rammekriterier	42
Prosesskriterier.....	43

Opplevelseskriterier	44
Oppsummering.....	44
Veien videre.....	45
Litteraturliste	46
Vedlegg.....	48
Plan for gjennomføring på klassenivå	48
Plan for gjennomføring på skolenivå.....	51

Bakgrunn

Skoleåret 2003-2004 gjennomførte Grete Hoven og Anne Lise Angen Rye en kasusstudie av læringsprosesser med hovedvekt på sosiale læringsprosesser. Den fikk navnet *"Flere hoder tenker bedre enn ett"*. Studien hadde som siktemål å utvikle kunnskap om og forståelse av pedagogiske forhold som syntes å være særlig viktige med tanke på å skape gode læringsbetingelser for elever med diagnosen AD/HD og for elever med vansker som var forenelige med denne diagnosen.

I løpet av denne prosjektperioden erfarte vi at vårt fokus ble forskjøvet fra hvilke strategier elevene brukte i sine oppgaveløsninger til hvordan læreren introduserte og brukte strategiene i sin undervisning. Lærerrollen og bruk av stillaser ble det sentrale erfarings- og kunnskapsutbyttet fra dette prosjektet. Vi satt igjen med mange tanker og mange spørsmål som vi hadde lyst til å utforske nærmere.

Våren 2005 fikk Trøndelag kompetansesenter henvist en individsak fra en skole. Eleven gikk da i 7. klasse og hadde diagnosen AD/HD. Vi fikk tildelt saken. Det gav oss muligheten til å utvikle et prosjekt som inkluderte erfaringene våre fra det foran nevnte prosjektet.

Formål

Det overordnede formålet med prosjektet som presenteres i denne rapporten, er å finne pedagogiske tiltak som gir et godt grunnlag for inkluderende prosesser og som igjen kan virke som et innspill til realisering av den inkluderende skolen. Den hviler på en ideologi som de fleste kan gi sin tilslutning til, men som det har vist seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis.

For øvrig kan formålene med prosjektet kort beskrives som et ønske om å få mer kunnskap om og erfaring med tre sentrale forhold:

1. Hvordan klassemiljøet kan tilrettelegges og organiseres med tanke på at elever med AD/HD naturlig kan finne sin plass der og på en måte som virker inkluderende for alle elevene.
2. Hvordan læreren kan støtte elevene, inkludert eleven med AD/HD, i en læringsprosess gjennom en bevisst bruk av stillaser¹ i en klassekontekst.
3. Hvordan skolen som helhet kan støtte opp under en inkluderingsprosess gjennom en fokusering på inkludering, kunnskap om spesifikke vansker (her: AD/HD-problematikk) og læringsprosesser.

Vår ide var å ha en helhetlig tilnærming til denne type problematikk i skolen. Prosjektet hadde derfor som hovedgrunnlag individet i et systemperspektiv. Det er et grunnlag med minst to perspektiv som ikke sees isolert fra hverandre, men må betraktes som en dynamisk helhet. Individet i denne sammenheng er eleven med AD/HD. Systemperspektivet har som fokus kontekstens rolle (her: klasse og skole) i denne elevens læringsprosess, og hvordan de ulike perspektivene og kontekstene både skaper og forutsetter hverandre. Kunnskap på dette feltet vil også virke forebyggende på lengre sikt med tanke på en positiv utvikling for alle elever med spesielle behov.

¹ Ulike former for støtte. Beskrives nærmere i teorigapitlet.

En inkluderende skole

I St.meld. nr 30, *Kultur for læring* uttrykkes en målsetting om å ”styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole” (s.125). Med andre ord, den norske skole skal være en inkluderende skole. I den samme stortingsmeldinga brukes også begrepet inkluderende opplæring som i hovedsak knyttes an til begrepet tilpasset opplæring.

Til tross for en slik klart uttrykt intensjon og målsetting om en inkluderende skole, er det likevel lite litteratur som viser *hvordan* denne skolen kan realiseres i praksis. Peder Haug (forelesningsnotater fra Statped's fagtorg, Bergen, oktober 2005) hevder at diskusjonene og debattene rundt den inkluderende skole mer har vært preget av ideologiske argumenter enn av konkrete erfaringer og retningslinjer. Han prøver å nærme seg denne utfordringen gjennom å formulere fire sentrale områder for arbeidet mot en realisering av den inkluderende skole. Disse fire arbeidsområdene er fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte.

Andre fagpersoner som er opptatt av dette tema er Skaalvik og Skaalvik (2005). De har utarbeidet kriterier for hva som bør legges til grunn i arbeidet mot en inkluderende skole. Disse er samlet i tre områder: Rammer, prosess og opplevelse.

Rammekriteriene viser til vilkårene skolen arbeider innenfor. Disse omfatter mulighetene og begrensningene for oppfyllelsen av målet om en inkluderende skole. Under rammekriteriene plasserer de blant annet lover, forskrifter, lærerplaner, fysiske forhold, lærerressurser, kompetanse, holdninger og verdier. I følge Skaalvik og Skaalvik utgjør rammekriteriene en avgjørende faktor for skolens mulighet for en utvikling mot en inkluderende skole.

Prosesskriteriene omhandler hva skolen faktisk gjør og hvordan den organiserer og gjennomfører undervisninga. Her finnes skolens valg av arbeidsformer, organisering av undervisninga, grad av autonomi og medansvar for elevene. Tiltak mot mobbing og samarbeid mellom skole og hjem faller også inn under prosesskriteriene. Graden av tilpasning og differensiering av undervisning samt organisering av arbeidet blir framholdt som særlig viktig under dette punktet. Elevenes aktive deltakelse i et meningsfylt faglig fellesskap er en målestokk på hvor langt skolen har nådd med hensyn til oppnåelse av disse kriteriene.

Opplevelseskriteriene henspiller på hvordan elevene opplever skolen, sosialt, kognitivt og emosjonelt. En konkretisering av dette forholdet omhandler i hvilken grad elevene utvikler forventninger om mestring, motivasjon, selvverd og trivsel. Trygghet blir derfor et nøkkelord og samtidig et grunnlag for om de føler at de har venner og opplever å ha en plass i det sosiale fellesskapet. Skaalvik og Skaalvik hevder at opplevelseskriteriene er avgjørende når man skal vurdere i hvilken grad en skole kan betraktes som en inkluderende skole (Skaalvik 2004; Skaalvik & Skaalvik 2005a; Haug 2004).

Utviklingen fram mot en inkluderende skole utfordrer skolene på å dyktiggjøre organisasjonen til å takle endringer og utfordringer på et tidlig tidspunkt. Ved en kontinuerlig strategisk kompetanseutvikling som omfatter hele organisasjonen og bidrar til nytenking og kritisk refleksjon over gjeldende praksis, står skolen som organisasjon bedre rustet til å møte nye samfunnsmessige krav. Kompetanseutvikling i et strategisk perspektiv blir da et virkemiddel i en utvikling mot den inkluderende skole.

Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (heretter kalt AD/HD) er en diagnose som i den senere tid har skapt stor mediadebatt. Mange påstander har blitt framsatt uten at entydige avklaringer har kommet fram. Det vi imidlertid med sikkerhet kan si er at vi finner disse barna i klasserommene. Behovet for kunnskap om hvilke betingelser som virker positivt for deres læring og atferd på skolen er dermed stort.

Hva er AD/HD?

AD/HD antas i dag å være en nevro-biologisk utviklingsforstyrrelse hvor primærsymptomene er oppmerksomhetssvikt, impulsivitet og hyperaktivitet. Disse starter tidlig i barneårene (før fylte 7 år) og vedvarer hele livet. Symptomene vil opptre i varierende grad og form, men kan forandres i løpet av livet. For eksempel er hyperaktivitet et fremtredende symptom hos barn, mens hos eldre har dette symptomet ofte gått over til en indre uro eller rastløshet. I tillegg forekommer ofte tilleggsvansker og gjerne i en grad som gjør det aktuelt med flere diagnoser.

Oppmerksomhet er en sammensatt og kompleks funksjon som kommer til uttrykk på mange måter i dagliglivet. Det er likevel ikke så enkelt å definere hva det er. Mange fagfolk mener at oppmerksomhet er en overordnet kognitiv kontrollfunksjon som minst kan deles inn i fire underordnede funksjoner:

1. Fokuset oppmerksomhet som innebærer evnen til å fokusere på bekostning av noe annet.
2. Vedvarende oppmerksomhet som består av evnen til å holde oppmerksomheten samlet over tid.
3. Delt oppmerksomhet er evnen til å holde fokus på minst to forhold på én gang, som for eksempel å lytte og skrive notater samtidig.
4. Selektiv oppmerksomhet (evnen til å velge bort noe for bedre å konsentrere seg om noe annet) blir av enkelte fagfolk regnet som en egen oppmerksomhetsfunksjon, mens andre hevder at denne funksjonen inngår i flere former for oppmerksomhet.

For elever med AD/HD synes vedvarende oppmerksomhet å være den største utfordringen, men vi vet at dersom barnet er interessert i noe, kan det være intenst oppmerksomt over lang tid.

Det andre kjernesymptomet ved AD/HD, impulsivitet, er nok et vanskelig og tvetydig begrep som trenger en litt nærmere forklaring. Et spørsmål man kan stille seg er hvorvidt impulsivitet kan forklares som en konsekvens av manglende oppmerksomhet – eller som stadige valg av nye og mer spennende aktiviteter. Det vi i hvert fall vet, er at barn med denne lidelsen har vansker med å stoppe opp og tenke seg om før de handler. Det viser seg blant annet i det faktum at barn med AD/HD heller velger en liten belønning med én gang framfor å vente på en større belønning.

Hyperaktivitet kan anta ulike former, avhengig av alder. Hos yngre barn framstår symptomene mest som grovmotorisk uro: Springing, hopping, klatring mv, gjerne i situasjoner hvor det er forventet noe annet. Mange plukker, biter og gnager på gjenstander og klær til de går i stykker, eller de fikler, skraper og plukker ustanselig på det som måtte være tilgjengelig. Ungdom og voksne kan imidlertid sitte noenlunde

rolig, men vipper gjerne med foten, trommer med fingrene og skifter ofte stilling når de står eller sitter. Voksne sliter ofte med en indre uro som ikke merkes på overflaten, men som er svært plagsom for dem selv.

I den senere tid har enkelte forskere hevdet at kjerneproblemet ved AD/HD ikke er oppmerksomhetsvansker, men vansker med å hemme handlinger og tanker og følelser. I faglitteraturen beskrives dette som "lack of inhibition". Forskerne hevder at dette er en svikt i hjernens evne til å hemme impulsstyrt atferd. Dette fører så til vansker med å utsette responser på umiddelbare inntrykk lenge nok til å analysere og systematisere inntrykkene. En ser også utslag av dysfunksjon i den kognitive fungering når det gjelder mentale funksjoner, slik som indre non-verbale og verbale bilder, vansker med å skille følelser og fakta samt en manglende evne til å analysere og se sammenhenger i en problemløsningsprosess (Barkley 1997, 1998, 2004). Som en følge av disse vanskene har de fleste med AD/HD et særlig behov for en oversiktlig og strukturert læringsprosess.

Symptomene er ofte av et nivå og av et omfang som gjør en vanlig livsførsel vanskelig. Det er derfor viktig at de fanges opp så tidlig som mulig slik at behandling og nødvendige tiltak kan iverksettes. Dermed reduseres risikoen for avikende utvikling og et dårlig tilpasset liv..

Tilleggsvarer

Barn med AD/HD har ofte tilleggsvansker. I pedagogisk sammenheng vil kombinasjonen AD/HD og lese-skrivevansker være vel kjent. Lærevansker er utbredt i denne gruppa, det samme er motivasjonsvansker. Vanskene kommer til uttrykk på ulike måter, men de fleste barna blir oppfattet som krevende og utfordrende i en læringsituasjon.

De mest utfordrende tilleggsvanskene er likevel de sosiale vanskene og atferdsvanskene. Barn med AD/HD har gjerne vansker med å etablere og utvikle relasjoner. De kommer ofte i konflikt med både barn og voksne, blant annet på grunn av sin manglende evne til selvregulering og regelbrytende atferd. De blir ensomme og sårbare, og havner lett i miljø som kan være skadelig for deres positive utvikling. Mange havner også i gruppa rusmisbrukere og utvikler en kriminell løpebane. Andre tilleggsvansker kan være motoriske vansker og søvnvansker.

Litt om komorbiditet

Komorbiditet² er snarere regelen enn unntaket for barn med AD/HD. Opptil 44% av barn med AD/HD kan ha minst en annen psykiatrisk lidelse i tillegg, 32% kan ha to diagnoser, mens 11% har minst tre. De vanligste psykiatriske komorbiditeter er opposisjonell (OD) og unnnvikende (OAD) atferd, atferdsvansker (Conduct disorder), aggressivitet, angst og stemningsforstyrrelser (depresjon, bipolare lidelser og lignende). Det er også en godt dokumentert komorbiditet mellom AD/HD og PDD (Pervasive Developmental Disorder) – en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som kjennetegnes av kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjon. Det er også en overrepresentasjon av Tourettes Syndrom, tvangshandlinger og tvangstanker i denne gruppen.

² En sameksisterende diagnose

Årsakene til AD/HD

I dag vet man at årsakene til AD/HD har et hjerneorganisk grunnlag, likevel uten at forskerne helt presist kan forklare årsaken. Men noen faktorer er påvist:

- Genetiske faktorer
- Nevrobiologiske forhold
- Psykososiale forhold

Når det gjelder *genetiske* forhold, er dette et meget komplisert forskningsområde. Dette fordi problematikken ved AD/HD i seg selv ofte er sammensatt, i tillegg til at det ofte forekommer andre lidelser samtidig (komorbiditet). En rekke tvilling- og adopsjonsstudier viser at en arvefaktor går igjen ved denne diagnosen. Det kliniske bildet viser det samme: AD/HD synes å forekomme i enkelte familier i større grad enn i andre. Det som arves antas i første rekke å være en disposisjon for denne lidelsen. Arvelighetsfaktoren synes å ligge i størrelsesorden 60-80% av den totale gruppa.

Når det gjelder *nevrobiologiske* forhold, handler det i første rekke om påviselige endringer i hjernens struktur og funksjon. Faktorer som forskningslitteraturen nevner som risikofaktorer, er forhold som barnet blir utsatt for under svangerskapet, som for eksempel mors røyking eller rusmisbruk, komplikasjoner i forbindelse med fødsel, samt at det synes som at premature barn har en forhøyet risiko for å få denne lidelsen. Imidlertid synes den største forklaringsfaktor å være knyttet til en funksjonssvikt med hensyn til sammensetningen av hjernens transmitterstoffer³.

Psykososiale forhold, som for eksempel foreldrenes oppdragelsesmåter, sykdom hos foreldrene, sosioøkonomisk status osv, representerer ingen årsaksforklaring på AD/HD. Men det finnes forskningsmessig evidens på at psykososiale risikofaktorer også kan påvirke tilstanden.

Årsaksforholdene til AD/HD synes dermed å ligge i et komplisert samspill mellom mulige risikofaktorer av biologisk og organisk art og faktorer av miljømessig og psykososial art.

Diagnostisering

På grunn av de komplekse forholdene ved selve tilstanden, samt de kompliserte og overlappende faktorene vedrørende mulig komorbiditet, kreves en omfattende vurdering med tanke på å stille diagnosen AD/HD. Mange hevder derfor at en diagnose bør stilles i andrelinjetjenesten. Vurderingene bør omfatte klinisk observasjon, nevropediatrisk og psykiatrisk vurdering, vurdering av motorikk og personlighetstesting for å kunne sortere ut en individuell profil. Hensikten med en slik omfattende vurdering er å få en mer inngående kjennskap til barnets svake og sterke sider, kognitivt, følelsesmessig og psykososialt. En god diagnostiseringsprosess bør derfor omfattes av et teamarbeid, hvor ulike profesjoner inngår på lik linje. I tillegg skal en diagnostisering av AD/HD basere seg på en vurdering av atferd over tid og i ulike situasjoner. Den samlede vurdering etter en utredning skal ligge til grunn for valg av behandlings- og støttetiltak.

³ Overføringsstoff i hjernen

Omfang og prognose

Forekomsten av AD/HD varierer noe i de ulike studier, avhengig av hvilke diagnosekriterier som er brukt, men internasjonal konsensus synes å ligge mellom 3-5% hos skolebarn når DSM-IV⁴ legges til grunn. Det er flest gutter som får diagnosen AD/HD. Et estimat er forholdet 3:1. Bildet blir langt mer komplisert dersom ”ren” Attention Deficit Disorder (ADD)⁵ inkluderes. Det er flest jenter som får denne diagnosen. Internasjonale studier antyder forholdet 4:1.

Når det gjelder prognose, hevder de fleste forskerne i dag at AD/HD er en livslang lidelse. Symptomene forandrer seg nok i løpet av livet, men de forsvinner ikke. De kan imidlertid vise seg i ulik grad i forskjellige perioder.

Barn med diagnosen AD/HD kan være en utsatt gruppe. Vi vet at mange ender opp som pasienter i psykiatrien eller utvikler en kriminell løpebane. Det er dermed svært viktig at de blir fanget opp tidlig slik at adekvate tiltak og behandlingsopplegg blir iverksatt. Mange profiterer på medisin - 60-80% av den totale gruppa. Likevel er ikke medisin i seg selv tilstrekkelig. Andre tiltak, som for eksempel pedagogiske, må også være på plass for at disse barna skal få det best mulig.

Til slutt vil vi påpeke at AD/HD på ingen måte er en utelukkende negativ diagnose. Mange av de typiske trekkene ved denne tilstanden slår også positivt ut i mange sammenhenger, som for eksempel pågangsmot, energi, tiltakslyst og oppfinnsomhet. (Barkley 1997, 1998, 2004; Tannock 1998, Gillberg1998; Gjærum 1998).

Behandling

Behandlingen har som hovedmål å redusere AD/HD-symptomer for å bedre funksjonen i hverdagen og slik forhindre eller begrense utvikling av tilleggsproblemer. Den er som regel omfattende og innebærer tiltak på ulike områder.

MTA- studien (1999)⁶ dokumenterer at tiltak på flere arenaer samtidig gir det beste resultatet. Som regel vil det innebære pedagogiske/psykologiske, medisinske og psykososiale tiltak.

Når det gjelder medisinske tiltak, viste denne studien at optimal medisinsk behandling var en effektiv behandlingsform for AD/HD, både når det gjaldt reduksjon av symptomer, skoleprestasjoner og sosial fungering. Hele 70 - 80% responderte positivt på den medisinske behandlingen.

Av psykososiale tiltak som denne studien inkluderte, kan rådgiving og veiledning til familien samt samtaleterapi for barn med AD/HD nevnes. For å få dette til, forutsettes samarbeid på tvers av ulike etater. Dette er imidlertid et felt som er under utvikling.

Best effekt hadde likevel den behandlingsformen som kombinerte optimal medisinerings, psykososial behandling samt spesifikke pedagogiske tiltak, såkalte multimodale tiltak. For barn med AD/HD med komorbide tilstander kan det være aktuelt å behandle disse tilstandene separat.

⁴ Amerikansk diagnosemanual

⁵ Oppmerksomhetsvansker uten hyperaktivitet

⁶ The Multimodal Treatment Study of Children with AD/HD

Pedagogisk tilrettelegging

Elever med AD/HD er gjerne elever som kan og vet, men som ikke utnytter ressursene sine uten spesiell tilrettelegging og støtte. Tilrettelagt og tilpasset opplæring er en rettighet som omfatter alle elever, ikke bare disse med særlige behov. Tilpasset opplæring er en forutsetning for gode læreprosesser og omfatter læringsinnhold, læringsstrategier, tilrettelegging og utvikling av læringsmiljø. Hva som imidlertid er gode og utviklende læringsinnhold, læringsstrategier og læringsmiljø, hersker det ulike oppfatninger om. Det handler om at lærere har ulikt syn på læring, på elever og på hva som er viktig i en læringsprosess. Med andre ord, det handler om ulike grunnsyn. Grunnsynet, bevisst som ubevisst, ligger til grunn for og styrer alle de didaktiske overveielser læreren tar.

Forutsetninger for gode læringsprosesser

Å legge til rette for mestring er et kjennetegn på god undervisning, og er et nøkkelord for læring. Alle har behov for å mestre. I denne sammenheng er mestring et positivt ladet begrep som er knyttet til elevens egne muligheter. Samtidig kan mestring også være avhengig av forhold utenfor eleven selv, som for eksempel lærer, klassemiljø mv.

Et annet nøkkelbegrep er *motivasjon*. Det har nær sammenheng med mestring. Motivasjon kan skapes gjennom mestring - og vice versa. I den pedagogiske prosessen handler det derfor mye om å skape interesse, finne realistiske målsettinger, samt arbeidsmåter som virker inkluderende. At elevene selv er deltagende og medvirkende i denne prosessen, virker som regel meget motiverende. For elever med AD/HD er det viktig å merke seg at de må ha belønning raskere enn andre elever; det er vanskelig for dem å utsette belønning. Utfordringen blir derfor å finne gode belønningssystem som lar seg gjennomføre i en travel skoledag.

Støtte er et tredje nøkkelord. Alle elever trenger støtte i sin læringsprosess, og elever med AD/HD trenger det på en mer systematisk og gjennomgripende måte enn de fleste andre elever. Hvilken støtte de skal ha er individuelt, men i samarbeid og dialog med den det gjelder, finner man fram til den støtte som passer hver enkelt. Støtten må komme inn i alle ledd i den didaktiske planlegginga og nedfelles i en individuell plan.

Når det gjelder denne gruppa, er rammebetingelsene svært viktige. De trenger *struktur* i de fleste situasjoner. Struktur innebærer i denne sammenheng tydelighet og forutsigbarhet både når det gjelder innhold og dagsplaner, samt når det gjelder roller. En tydelig lærer som gir støtte, er en god garanti for en vellykket læringsprosess.

Trivsel og trygghet er også viktig. Det betyr at skolen har en felles holdning til elevene - at alle elever betraktes som skolens elever. Dermed skapes et trygt og forutsigbart miljø hvor alle har et blikk for alle. Det samme gjelder på klassenivå; det må arbeides fram et trygt og inkluderende miljø med rom for alle. Å høre sammen med, å være en av gruppa, er grunnleggende for all læring. For elever med AD/HD er dette en utfordring. På grunn av sine reguleringsvansker har de lett for å falle utenfor. Arbeid på alle nivå (individ-, klasse- og skolenivå) er derfor en forutsetning for et godt skoletilbud for alle elever, og særlig for elever med spesielle behov.

Særlige tiltak for elever med AD/HD – noen få, men nyttige tips

For elever med AD/HD er det viktig å ta utgangspunkt i deres sterke sider og i det de er interesserte i. Da kan de lettere klare å samle oppmerksomheten over tid slik at de greier å fullføre en oppgave, noe som i seg selv er motiverende. De trenger ofte ekstra hjelp til å komme i gang med oppgaven og må ha ekstra oppmuntring underveis. Enkelte trenger også hjelp til å avslutte en oppgave.

Oversiktlige og konkrete delmål er en hjelp for mange – det samme er en forenklet dialog hvor det gis én beskjed om gangen. Mange har positive erfaringer med å utvikle spesielle teknikker for å fange og holde på oppmerksomheten deres.

Også det fysiske miljøet må være gjenstand for kritiske vurderinger. Et enkelt klasserom hvor utstyret har sin faste plass er en god hjelp og støtte.

En god planlegging av dagen som gjennomgås med eleven når det er behov, er viktig. Det er særlig avgjørende å planlegge overganger og friminutt. Dette er situasjoner som oppleves som kaotiske og hvor eleven med AD/HD har stort behov for støtte. God planlegging reduserer stress, og dermed kan mange uheldige situasjoner unngås.

Teorigrunnlag

Begrepet inkludering bygger på tanker om likhet, likeverd og delaktighet. Det er et begrep som omfatter både en verdidimensjon og en praktisk handlingsdimensjon. I skolehverdagen innebærer det minst to perspektiv. For det første betyr det at skolen som helhet må løfte opp og fokusere på eget verdigrunnlag og gjennom denne prosessen utvikle en skolekode som grunnlag for en kultur. For det andre må omformingen fra et forfektet verdisyn til en skolekultur som rommer elevenes mulighet til medvirkning og samhandling, også vise seg i den praktiske skolehverdagen.

Kulturens betydning for elevenes læringsprosess er godt dokumentert i den sosiokulturelle teorien, utviklet av blant annet Vygotsky (1978). Det samme er betydningen av elevmedvirkning. Vygotsky hevder at alle må konstruere sin egen kunnskap gjennom aktiv deltakelse. Hans teori bygger på den grunnleggende antagelse om at utvikling av menneskets høyere mentale funksjoner skjer i interaksjon med andre. Høyere mentale funksjoner er i denne sammenheng tenkning, refleksjon, resonnering og problemløsning.

Skolekulturen gir rammene både for elevenes aktive deltakelse og for lærerens praktiske yrkesutøvelse. I skolesammenheng vil læreren være en sentral faktor, ikke som kunnskapsformidler alene, eller bare som tilrettelegger, men også gjennom å utøve *assisted performance* (se figur 7).

Det sosiokulturelle perspektivet på læring skiller seg fra andre læringsperspektiv ved at man ser individet som en integrert del av et aktivitetssystem. Individet handler ved hjelp av psykologiske og fysiske redskaper, og læring i denne sammenhengen utgjør en del av konteksten. Mennesket gjør seg erfaringer ved hjelp av ulike redskaper og tar med seg erfaringer til nye kontekster. I alle situasjoner eller kontekster må mennesket skape mening sammen med andre mennesker, da tidligere erfaringer ikke alltid er direkte overførbare til nye situasjoner.

Innenfor nyere sosiokulturell tenkning ser en derfor på kontekstuell samhandling som vesentlig. Mennesket bruker ressursene som ligger i de fysiske og psykologiske

redskapene til å utvikle nye ferdigheter som det kan bruke i nye situasjoner. Psykologiske redskaper kan for eksempel være tenking og språk.

I følge Säljö (2000) er dermed ikke kunnskap noe en ”henter inn” Han argumenterer heller for å bruke begrepet *appropriere*.

Appropriering innebærer at man lærer seg å beherske psykologiske og fysiske redskaper som en kan benytte i stadig nye situasjoner (Säljö 2000 s.151).

Dialogen

I et sosiokulturelt perspektiv står kommunikasjon og bruk av språk helt sentralt, og utgjør bindeleddet mellom menneskene og omgivelsene. Dette har vært det sentrale tema for den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtins teorier. Hans teorier fokuserer på dialogens betydning for vekst og utvikling. Han tillegger begrepet en dialektisk forståelse der han betrakter dialogen som eksistensiell for menneskets utvikling.

Livet er dialogisk i sin natur, å leve betyr å engasjere seg i samtaler, stille spørsmål, lytte, svare, gi respons, reflektere, si seg enig og uenig (Bakhtin 1981 s 318).

I følge Bakhtin er vi avhengige av å utvikle vår bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjon med andre. Dialogen gjør det mulig å samhandle gjennom refleksjon og respons, og på den måten legges grunnlaget for læring. Dyste (1995) synes også å dele dette synet når hun skriver: *Når ulike stemmer deltar i dialogen og når man bygger på hverandres meninger, skjer det noe mer enn en reproduksjon av kunnskap.* I dialogen ligger dermed kimen til de mentale prosessene som er grunnlaget for nye læringsprosesser – og som samtidig også utvikler nye læringsprosesser.

Stillas og bygging av stillas

Begrepet stillas er hentet fra det engelske begrepet *scaffolding* Det har sin opprinnelse i byggebransjen. Et stillas har som oppgave å være en støtte og hjelp i byggeprosessen. I pedagogisk sammenheng ble begrepet først introdusert av Jerome Bruner som definerer begrepet på denne måten:

Setting up the situation to make the child's entry easy and successful, and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skillful enough to manage it (Bruner 1983 s. 60).

Bruner brukte begrepet i direkte sammenheng med *den nærmeste utviklingssonen*. I pedagogisk sammenheng vil det si at den voksne gir eleven den støtten som det er behov for ved å bygge på det eleven allerede kan. Den voksne hjelper barnet videre der det ikke greier seg selv, for så gradvis å trekke seg tilbake. Hensikten er å møte barnet der han/hun selv opplever behov for hjelp. Ved å hjelpe barnet med de handlingene som fører til målet, blir den voksne etter hvert overflødig

Stillaset og utviklingssonen kan oppfattes som et dialektisk forhold. I pedagogisk sammenheng bygges stillaset for at eleven kan nå den nærmeste utviklingssonen. Etter hvert som eleven utvikler seg i positiv retning, mot den nærmeste utviklingssonen, blir stillaset overflødig (Linden 1989 s.38). Tharp og Gallimore (1988) vektlegger at det å være stillas for barn ikke kun kan forklares med at man forenkler en oppgave. Funksjonen til den som rettleider barn/elever vil gå ut på å gi ulike grader av støtte, alt etter hvilket nivå barnet er på. Dette har sammenheng med at barns behov for støtte er individuelle og samtidig også aldersbetinget. I forhold til generelt aldersnivå og behov for stillas, sier Tharp og Gallimore at barnet allerede som femåring er i stand til å ta

imot instruksjon fra en voksen dersom det får mye ros og oppmuntring. Etter hvert kan/vil jevnaldringer overta denne rollen, og behovet for voksen hjelp vil bli mindre.

Lærers rolle i stillasbygging

Tharp & Gallimore (1988) beskriver seks stillaser som støtter elevene i læringsprosessen. Hvorvidt stillasene kan fungere som en støtte for elevene, er avhengig av lærers dyktighet til å ta dem i bruk i sin undervisning og sin tilrettelegging i klasserommet. Tharp & Gallimore omtaler dette forholdet som *assisted performance*. Stillasene er som følger:

- **Modellering**
Modellering er basert på teorien om at barn lærer gjennom imitasjon og at de først lærer på det intermentale planet (se s. 16).
- **Forsterkning**
Forsterkning vil si å gi støtte til eller ta avstand fra en prestasjon som elevene utfører.
- **Respons**
Ved respons får barnet støtte og tilbakemelding på de handlingene det utfører.
- **Instruksjon**
Instruksjon omhandler i hovedsak to områder i undervisningssammenheng. Den blir for det første brukt når det er snakk om atferd, og deretter ved tildeling av og forklaring i forhold til oppgaver.
- **Spørsmålsstilling**
Når det gjelder spørsmålsstilling som støtteprosess, finnes det to former: Den første formen er den *vrderende*, der læreren stiller spørsmål og der eleven i hovedsak svarer rett eller feil. Den andre formen er den *assisterende* og er en spørsmålsformulering som krever refleksjon. Hensikten er å hjelpe eleven videre der eleven ikke kommer lenger av seg selv.
- **Kognitiv strukturering.**
Kognitiv strukturering innebærer at elever får hjelp til å strukturere stoffet og sette det i sammenheng med annen kunnskap og erfaring.

Utviklingssonen og samarbeid

I sosiokulturell teori står begrepet *den nærmeste utviklingssone* sentralt (NUS). Det beskriver aspekt som har konsekvenser for menneskets generelle utvikling og for synet på læring og undervisning. Sonen for den nærmeste utvikling er ikke statisk. Den er dynamisk og i stadig utvikling. All undervisning som bygger på en slik forklaringsmodell, tilsier at det skapes nye utviklingsprosesser som eleven bare kan klare ved hjelp av voksne eller andre, såkalte *kompetente andre*. Vygotsky definerer den nærmeste utviklingssonen som:

Avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået eleven befinner seg på og som viser seg ved selvstendig problemløsning, og nivået på den potensielle utviklingen som finner sted gjennom problemløsning under en voksen rettleiding eller i samarbeid med medelever som har kommet lenger (more capable peers) (Vygotsky 1978).

Den grunnleggende forståelsen av begrepet den nærmeste utviklingssonen er at i denne sonen beveger barnet seg "utover" seg selv. Det opererer i et felt det ikke mestrer alene. Læring skjer i følge Vygotsky når barnet får hjelp og støtte av en voksen eller en mer kompetent annen (meddelev).

Forman & Cazden (1985) viser til at svært mye av forskningen har vært opptatt av "peer and tutor.", dvs. et parforhold der den ene er mer kompetent enn den andre. I det meste av det Vygotsky har skrevet blir undervisning referert til som et en-til-en forhold mellom et barn og en voksen.



Fremlegging av gruppeaktivitet

Forman & Cazden hevder, som Vygotsky, at det er gjennom *samarbeid med andre* at mennesket oppnår ny innsikt. Gjennom sin forskning der man testet barn individuelt og i par, kom de imidlertid fram til at prosessen fra det intermentale til intramentale planet også gjaldt for likeverdige samarbeidspår.

When collaborators assume complementary roles, they begin to resemble the peer tutors (Forman & Cazden 1985, s. 341).

Slik vi velger å tolke det, vil elever som er noenlunde likeverdige, også utfordre hverandre om forholdene legges til rette. De kan da bygge på hverandre når det gjelder å konstruere ny kunnskap.

Torlaug Løkensgard Hoel har studert elever som likeverdige samarbeidspår i den videregående skole. Ut fra sine interaksjonsstudier av elevsamarbeid hevder hun at elever kan gå inn i ulike, utfyllende roller i en samarbeidssituasjon (Løkensgard Hoel 1994). Hun påpeker imidlertid at en forutsetning for at elevene skal kunne gå inn i slike gjensidige forhold, er at avstanden mellom dem ikke er for stor. De må ha en felles arena, for eksempel en sosial delt virkelighet.

Fra intermentale til intramentale prosesser

Ut fra sosiokulturell teori skjer utvikling av kunnskap og etablering av erfaringer i samspill med andre. Dette omtales som en *intermental* prosess. Når eleven på selvstendig grunnlag nyttiggjør seg denne kunnskapen og kan anvende den i nye situasjoner og samtidig er selv dette bevisst, er det et eksempel på en *intramental* prosess.

Tharp & Gallimore (1988) ser på prosessen fra *assisted* til *unassisted performance* som kontinuerlig. De beskriver det imidlertid som en prosess som går over flere faser. De knytter dette til den nærmeste utviklingssonen og beskriver det som prosessen fra *andrerregulering* til *selvregulering*. Andrerregulering vil her være samsvarende med intermentale prosesser og selvregulering med intramentale prosesser.

Fasene i denne prosessen vises i modellen nedenfor:

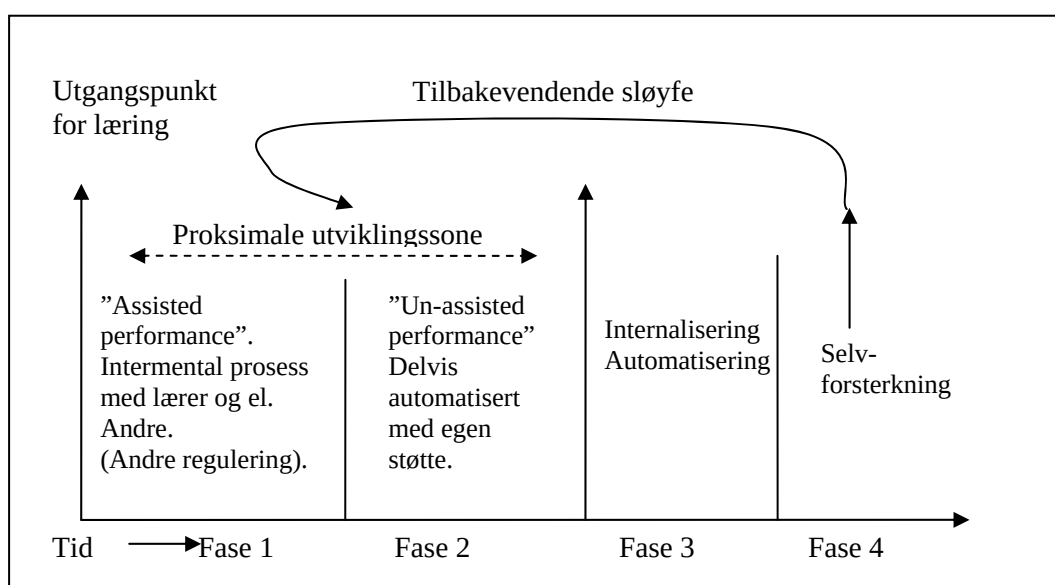


Fig 1. Faser i utviklingssonen. Prosessen fra intermental til intramental handling (Fritt etter Tharp & Gallimore 1988).

Problemstilling

Hvordan kan utvalgte prinsipper fra sosio-kulturell teori bidra til inkluderende prosesser på individ- (inkludert elever med AD/HD), klasse- og skolenivå?

Som basis for tiltakene våre valgte vi å legge følgende teoretiske prinsipp til grunn:

- Den nærmeste utviklingssone (NUS)
- Kompetente andre
- Stillaser
- Dialogen

Disse begrepene ble nærmere utdypet i teorikapitlet foran.

Utvikling og gjennomføring av tiltak

Med bakgrunn i sosiokulturell teori sin fremstilling om hvordan læring skjer og hvordan menneskelig utvikling er avhengig av en sosial kontekst, blir valg av fokusområder i våre tiltak og valg av prinsipper fra sosiokulturell teori viktige for hvorvidt elever skal kunne utvikle ønsket atferd.

Fokusområdene i tiltakene våre er valgt for å kunne gi rom for refleksjon rundt samhandling. Dette har vi søkt å nå gjennom arbeidet med temaet *Samarbeid*. I veiledningstimene har vi lagt vekt på å utvikle lærernes evne til å se det praktiske arbeidet i klasserommet i lys av de utvalgte teoretiske prinsippene. Vi har hatt et spesielt fokus på hvordan de i dialogen kan ta i bruk ulike stillaser og slik på dem måten gi *assisted performance*. Et eksempel på dette er å se betydningen av å gi respons til eleven gjennom en spørsmålsform som stimulerer elevenes evner til refleksjon over egen og andres rolle i samhandlingen.

Et inkluderende fellesskap må omfatte arbeidsformer og samhandling mellom lærer og elever og mellom elevene. Det må ha et innhold og organisering som gir en støttende arena for læring.

Ved å utvikle lærernes evne til å bygge stillas gjennom for eksempel å gi respons til elever, til å vektlegge *instruering* ved elevaktiviteter og bevissthet i forhold til *kognitiv strukturering*, vil dette i neste omgang virke inn på hvor godt elevene klarer å gjøre dette til sin egen kunnskap. Altså at det skjer en internalisering av ønsket kunnskap. *Hvordan* lærerne for eksempel modellerer en positiv respons til elevene, blir derfor svært viktig for elevenes læring. Slik kan en bedre nå målet om en inkluderende skole.

Figuren nedenfor synliggjør denne utviklingen som en helhetlig prosess.

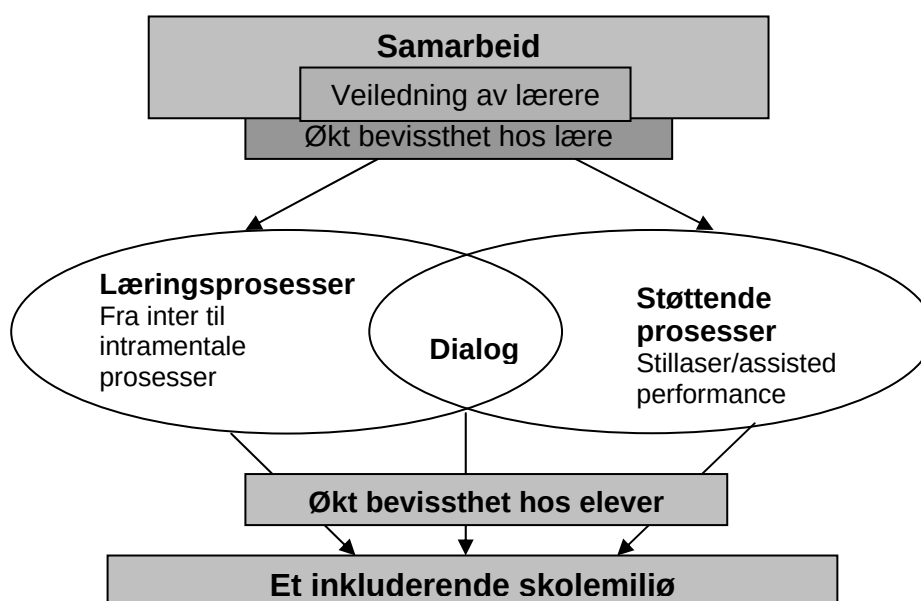


Fig 2. Internalisering av samhandlingsferdigheter i lys av støttende prosesser

Denne modellen visualiserer prosesser som bidrar til å realisere en inkluderende prosesser på klassenivå. De samme prosessene kan også anvendes på skolenivå der lærernes bevisstgjøring er et sentralt stikkord.

Ut fra våre tidligere erfaringer og fra relevant fra teori ønsket vi å utvikle tiltak både på individ-, klasse- og skolenivå. En slik tilnærming har vist seg å ha større effekt enn bare ved individrettede tiltak (Sørli & Nordahl 1998). Dette er også i tråd med sosiokulturell teori som ser læring som et sosialt fenomen. Vi ønsket også å rette fokus mot lærerens rolle som stillasbygger i denne prosessen. Nedenfor gir vi en oversikt over gjennomføringen på ulike nivå. En detaljert plan finnes som vedlegg.

Individnivå

Eleven som i denne rapporten kalles Erik hadde i mange år hatt en omfattende ressurs knyttet til sin opplæringssituasjon. Ressursen var i form av ekstra lærer- og assistenttimer. Skolen hadde valgt å bruke den spesialpedagogiske ressursen til både enetimer og timer i klassen, men med stor overvekt av enetimer. Det var utviklet en ”gullbok” som hjelp til å regulere atferd. Det skjedde ved at eleven opparbeidet merker som ble vekslet inn i konkret belønning.

På det faglige området ble Erik beskrevet som en flink elev, men som gjerne protesterte på å gjøre det lærerne ba han om. Han var til dels lite motivert for skolearbeid og viste liten samarbeidsvilje i forhold til spesialpedagogen. Han var ofte i konflikt med to gutter i klassen. Disse konfliktene var også med på å prege fritida hans. Han var en populær gutt og helt klart en del av klassen.

I skriftlige fag hadde Erik et eget opplegg som lå noe under det gjennomsnittlige faglige nivået klassen. Men han var meget orientert om tema og tanker i tiden, og viste store faktakunnskaper på mange områder. Han likte praktiske fag, særlig sløyd, og var på mange måter en kreativ gutt. Han hadde imidlertid lese- og skrivevansker, noe den lokale PP-tjenesten hadde oppfølgingsansvar for.

Erik var til dels isolert i lokalmiljøet og hadde opparbeidet seg en omtale som et vanskelig barn. Han var stadig i konflikter og var ofte engasjert i handlinger og aktiviteter som ikke var sosialt aksepterte. Da vi kom inn i bildet, hadde saken tatt en alvorlig vending, blant annet forelå det to politianmeldelser hvor eleven var involvert. I innledningsfasen hadde vi to samtaler med hjemmet som bekreftet denne framstillingen. Hjemmesituasjonen var også krevende for alle parter uten at dette blir utdypet nærmere her. Vi kom inn i saken på et tidspunkt hvor mye opplevdes som vanskelig både hjemme, i fritida og på skolen. Etter en samtale med mor og stefar hadde vi et møte med skolen og PPT. Hovedtema i denne samtalen var informasjon fra skolesituasjonen, samt å avklare og avgrense ansvar og ansvarsområder. Dette var viktig, særlig med tanke på hvordan prosjekt og individsak skulle avgrenses og ansvar plasseres i forhold til dette arbeidet.

Vi ble enige om at TKS skulle veilede lærerne og assistentene som arbeidet opp mot eleven. I tillegg skulle trinnleder, spes.pes-koordinator og assistent fra SFO delta i veiledning i den grad de hadde mulighet. Det samme var også tilfelle for rektor og inspektør. Veiledning ble gitt ca. én gang hver måned og varte ca. 11/2 time. Tema for veiledning skulle ta utgangspunkt i problemstillinger som skolen sendte til oss i forkant av hvert veiledningsmøte.

Målet vårt var å støtte spes.ped.læreren i de valg han tok. Vår tanke var at vi sammen skulle drøfte og reflektere rundt de problemstillingene som ble presentert før hvert

veiledningsmøte, samt å sette disse inn i en teoretisk ramme (her: sosio-kulturell teori) slik at grunnlaget for et valg skulle bli tydeliggjort. Vi hadde som mål at etter to-tre veiledningsmøter skulle det velges ett eller to tiltak. Disse skulle prøves ut systematisk over ei viss tid, for så å evalueres.

Tema som var oppe på veiledningsmøtene var blant annet

- Belønning og belønningssystem
- Elevmedvirkning
- Dialog og kommunikasjon, lærer - elev
- Hvordan organisere opplæringstilbudet
- Hvordan hjelpe eleven til å bli deltaker i klasseromsundervisninga
- Alternative opplæringsmetoder
- Didaktisk planlegging med valg av mål/delmål som styringsredskap
- Visualisering av framgang

Dette var tema som gikk over i hverandre og som hver for seg hadde betydning for de øvrige tema. Alle tema ble relaterte til AD/HD-problematikk.

Det viste seg imidlertid at det ble for vanskelig å velge tiltak. Hverdagen framsto så komplisert og sammensatt at det å velge, stadig ble utsatt. Vi skar derfor igjennom og ba spesialpedagogen om å innføre Terapeutisk logg som individuelt tiltak. Terapeutisk logg kan best beskrives som en systematisering av belønning (token economy) og elevmedvirkning. Skjema ble utarbeidet og innholdet ble bestemt i fellesskap av lærer og elev. Arbeidet startet opp i oktober. Klasselærer var hele tiden delaktig i prosessen. På individnivå ga vi spesiell veiledning til lærerne på 7. klassetrinnet, og vektlegging av struktur var et gjennomgående tema for det pedagogiske opplegget. Etter jul skjedde det to skifter av spesialpedagoger, noe som vi må anta hadde en reduserende effekt på tiltakene.

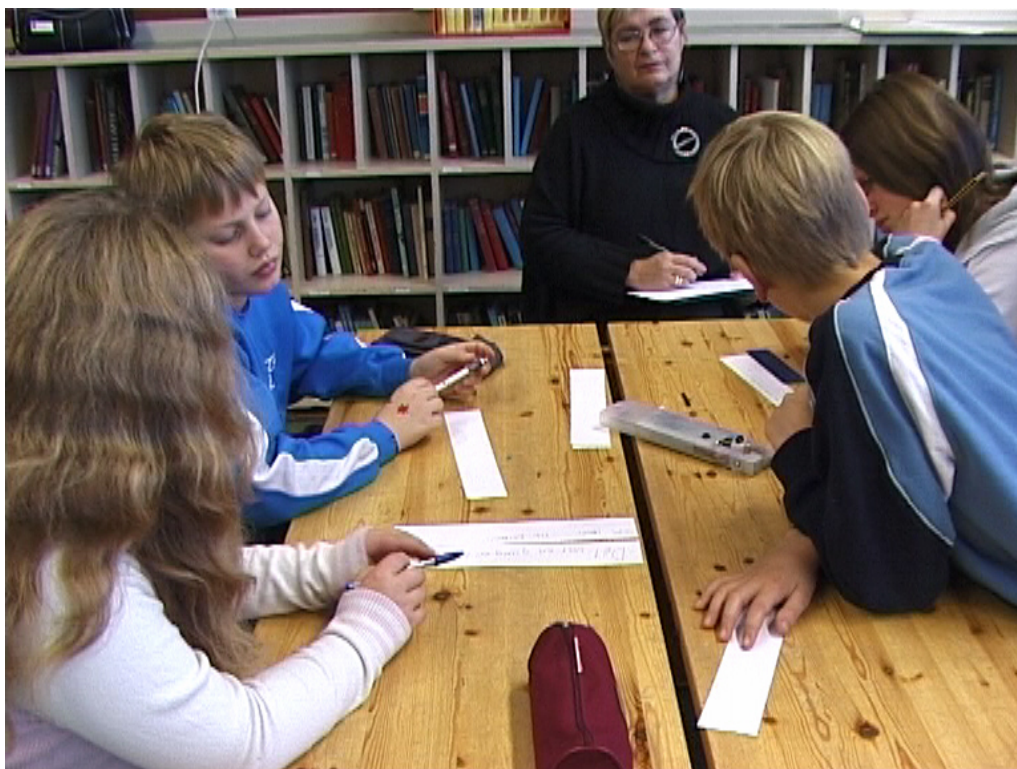
Klassenivå

7. klassen kan beskrives som en gjennomsnittsklasse med hensyn til faglige og sosiale kvaliteter. Det var likevel et par elever i klassen som var utfordrende for Erik, og som han ofte kom i konflikt med. Ut fra den forhåndskunnskapen vi hadde om Erik, så vi det som sentralt å arbeide med å utvikle hans sosiale ferdigheter. Dette var også i tråd med klasseteamets vurderinger.

Sosiokulturell teori ser læring som et sosialt fenomen (se foran), og det var derfor naturlig for oss å arbeide med hele klassen. Målet var å utvikle sosiale ferdigheter med tanke på å realisere inkluderende prosesser både på individ- og klassenivå. Vi hadde et spesielt fokus på stillasbygging der elevenes selvregulering var målet. I forkant av prosjektstart utarbeidet vi et foreløpig pedagogisk opplegg for temaet *Samarbeid* som var innrettet mot hele klassen. Ved prosjektstart ble dette opplegget justert i samråd med klasselærerne, og vi videreutviklet den foreløpige planen med disse delområdene:

- Hva vil det si å være sosial?
- Hva gjør vi når vi samarbeider?
- Å lytte til hverandre
- Ta tur, ikke avbryte
- Ulike roller i samarbeid
- Gi positiv respons
- Ta ansvar/initiativ
- Ta ansvar for seg selv og fellesskapet med fokus på egen rolle

I forkant av gjennomføringsfasen ble de planlagte sekvensene, heretter benevnt som *Boks*⁷, drøftet og videreutviklet uke for uke sammen med klasseteamet. Hver Boks omfattet gjennomføring, tilbakemelding til elevene, samt veiledning til lærerne. Veiledning til klasseteamet ble knyttet an til de utvalgte prinsippene fra sosiokulturell teori (se teorikapitlet foran) og til praksis. Ut fra denne veiledningen skrev klasselærer den detaljerte planen for ukens Boks og sendte oss på mail. Klasselærer ønsket at vi gjennomførte de to første Boksene. De resterende ble gjennomført av klasselærer med støtte av spesialpedagogen. Klassen ble delt inn i fem grupper på fire til fem medlemmer. Disse gruppene ble opprettholdt i hele gjennomføringsfasen.



Elevgruppe i en samarbeidssituasjon.

Ved prosjektstart startet vi med et klassemøte i forkant av hver Boks. Tema på disse møtene var elevenes individuelle sosiale mål. For de siste fem Boksene ble klassemøtene lagt til de øvrige klesstimenene fordi det ble for liten tid til å gjennomføre Boksene dersom vi startet med klassemøte. En detaljert plan for de ti Boksene er beskrevet i eget vedlegg.

Skolenivå

Hele personalet, dvs. ledelsen, lærere og assistenter var målgruppe i prosjektet. Målet var jo å skape et helhetlig inkluderende læringsmiljø for Erik. I gjennomføringen hadde vi forelesninger i relevant teori for hele personalgruppa, samtidig som vi la vekt på å utvikle personalets evne til å reflektere over egen praksis gjennom arbeid i

⁷En undervisningssekvens som inneholder gjennomføring av to/tre timer i klassen og med påfølgende veiledning til lærerne.

grupper. Vi møtte et samlet personale i deres fellestid, ca. en gang hver måned fra kl. 14.15 til kl. 16.00. Det vises for øvrig til eget vedlegg.

Foreldremøter

Vi gjennomførte et foreldremøte ved prosjektstart og et ved prosjektets avslutning. På det første møtet besvarte foreldrene et spørreskjema (se metodekapitlet), og på det siste møtet hadde vi en muntlig oppsummering der foreldrene ga uttrykk for hvordan et eventuelt utbytte av prosjektet hadde påvirket deres barn.

Metode

I dette kapitlet gjør vi rede for valg av metode, valg av informanter, datainnsamling og analyse og tolkning av data.

I prosjektet ønsket vi å få innsikt i hvordan utvalgte prinsipper fra sosio-kulturell teori kan bidra til inkluderende prosesser på individ- (inkludert eleven med AD/HD), klasse og skolenivå.

Med bakgrunn i sosiokulturell teori oppfatter vi læringsprosesser som kontekstavhengige, det vil si å se den enkelte elevs læringsprosess som *et produkt* av det miljøet eleven befinner seg i, og ikke i en lineær sammenheng i en årsak - virkning relasjon. For å få et nyansert bilde av prosessene i klasserommet valgte vi en kvalitativ tilnærming der vi ønsket å gå i dybden. Vi var derfor til stede i klasserommet i 10 uker á to/tre timer hver uke og observerte. Disse timene er kalt ”Bokser”. Vi la her spesielt vekt på å fange opp hvordan lærerens bruk av utvalgte stillaser påvirket elevenes læringsprosess. Elevenes og lærernes synspunkter var viktige for vår forståelse. Nedenfor gir vi en oversikt over hvordan disse perspektivene ble ivaretatt i prosjektet gjennom en kasusstudie.

En kasusstudie kan defineres som:

A strategy for doing research which involves an empirical investigation of a particular contemporary phenomenon in its context, using multiple sources of evidence.
(C. Robson 1993).

Kasusstudier kjennetegnes ofte ut fra fire typiske trekk (Gall m.fl. 1996). Det er studier som:

- Undersøker et fenomen knyttet til ett eller flere kasus
- Går i dybden i forhold til hvert kasus
- Blir gjennomført i en naturlig kontekst
- Søker etter informantenes eget perspektiv

I tråd med denne definisjonen er det mulig å se på vårt prosjekt som en kasusstudie. Vårt kasus var fenomenet sosiale læringsprosesser med tanke på inkludering på individ-, klasse- og skolenivå. Vi gikk i dybden ved å observere i klasserommet over tid, og elevenes, foreldrenes og personalets perspektiv ble ivaretatt gjennom intervjuer, spørreskjemaer og ved samtaler.

Valg av informanter

Prosjektet kom i gang på bakgrunn av en elevsak der henvendelsen fra skolen via PPT gjaldt en elev med diagnosen AD/HD. Eleven har i rapporten fått navnet Erik. Da prosjektet kom i gang, gikk Erik i 7. klasse, en klasse med 18 elever. Skolen er en en - til ti skole med ca. 300 elever og med ca. 30 tilsatte.

Våre informanter besto av lærerteamet i 7. klasse, samt elevene i denne klassen. I tillegg hadde vi foreldrene, skolens personale og et utvalg av elever på mellom- og ungdomstrinnet som informanter.

Innsamling av data

For å skaffe oss innsikt i prosessene ble data innhentet gjennom observasjoner i 7. klasse, også støttet av video-opptak, ved spørreskjema og ved intervju som ble tatt opp på band. Uformelle samtaler med personalet og elevene, samt mer formaliserte samtaler i veiledningen ga også interessante og viktige data.

Vi hadde ikke noen forhåndsdefinerte kategorier for observasjonene i klasserommet fordi vi ønsket å fange inn helhetlige prosesser, men den sosiokulturelle teorien var hele tiden til stede som et bakgrunnsteppe for observasjoner og i veiledningssamtaler med lærerne i etterkant. Sentralt i all datainnsamling var lærerens stillasbygging og dialogen mellom voksne og elever og mellom elevene. Vi hadde et spesielt fokus på eleven med AD/HD i datainnsamlingen.

Observasjoner med støtte av video-opptak

For å danne oss et bilde av klassen før prosjektstart, ble klassen observert i to dager á 5 timer. Deler av disse observasjonene foregikk også der Erik arbeidet på eget rom sammen med en spesialpedagog og/eller assistent.

Etter prosjektstart observerte vi klassen i 10 uker á 3 timer ved gjennomføring av programmet. Observasjonene hadde Erik som fokus. Samtidig ble det lagt vekt på å få et bilde av samhandling i klassen generelt, og hvilken betydning lærerrollen hadde i dette perspektivet. I de aller fleste observasjonene var vi to observatører. I enkelte observasjoner foreligger video-opptak.

Spørreskjema

Det ble utarbeidet spørreskjema til foreldrene i 7. klasse, til alle ansatte ved skolen, til alle elevene i 7. klasse og til et utvalg av elever fra 5. til 10. klasse. 5. til 10. klasse var representert ved elevrådrepresentantene. Besvarelsene var utgangspunkt for de første intervjuene (høsten 2005). Skjemaene hadde spørsmål med bakgrunn i Skaalviks rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier (se kapitlet: Den inkluderende skolen).

Malen for skjemaet var lik for elevene, personalet og foreldrene, men med noen justeringer i forhold til de tre ulike målgruppene. Formålet med spørreskjemaet var å få innsikt i de ulike målgruppenes forståelse av inkluderingstanken før vår innsats. Besvarelsene ga oss dessuten god mulighet til å følge opp informantenes refleksjoner i de påfølgende intervjuene.

Intervju

Intervjuene ble gjennomført i to runder. Den første foregikk i september 2005, ved prosjektstart, og den andre i februar 2006, ved prosjektslutt. Det ble utarbeidet en guide til et semi-strukturert intervju som tok utgangspunkt i de samme kriteriene som i spørreskjemaet. Spørsmålene var åpne og gav muligheter for å følge opp og utdype informantenes refleksjoner ved behov. Intervjuene varte i ca. en time. Alle intervjuene ble tatt opp på band og skrevet ut i sin helhet.

Gruppeintervju med et utvalg av elever

Elevintervjuene ble gjennomført i grupper, de fleste med fem elever i hver gruppe. I det første intervjuet (september 2005) var hver gruppe sammensatt av elevene i 7. klasse og elevrådsrepresentanter fra 5. til 10. klasse. Formålet for dette første intervjuet var å gi oss innsikt i elevenes holdninger på skolenivå ved prosjektstart.

Formålet for det siste intervjuet (februar 2006) var å undersøke en mulig endring hos elevene, og gjaldt kun elevene i 7. klasse. Begrunnelsen for å ha dette utvalget var at man ikke kunne forvente å finne en særlig utvikling blant elevene i de øvrige klassene etter som disse klassene ikke var vår målgruppe i prosjektet.

Individuelle intervju

Det individuelle intervju med Erik og to andre tilfeldig valgte elever ble gjennomført 07.12.05. Formålet med disse intervjuene var å få innsikt i deres tanker om samhandlingsprosesser i løpet av prosjektet.

Intervju med personalet

Også personalet ble intervjuet ved prosjektstart og prosjektslutt. Den samme intervjuguiden ble brukt ved begge intervjuene. Det første intervjuet hadde som mål å få innsikt i personalets forståelse av inkludering ved prosjektstart, og det andre for å se om det hadde skjedd endringer/utvikling med tanke på dette forholdet i løpet av prosjektperioden.

Utvalget besto av to grupper der hver gruppe var sammensatt av rektor/inspektør, en assistent, en klasselærer i 7. klasse, en lærer fra småskoletrinnet, en fra mellomtrinnet og en fra ungdomstrinnet. Gruppesammensetningen var den samme i begge intervjuene.

Veiledningsmøter

I etterkant av hver Boks hadde vi et veiledningsmøte med klasseteamet der stillasbygging var et sentralt tema i samtalen. Det ble skrevet referat fra alle veiledningsmøtene og delt ut til alle deltakerne på møtene. Lærernes refleksjoner ga oss god innsikt i hvordan de etter hvert ble mer bevisste på betydningen av stillasbygging.

Samtaler

Fortløpende og mer uformelle samtaler med klasseteamet underveis ga god innsikt i deres forståelse av prosessene i klasserommet. Underveis fikk vi viktig informasjon fra elevene om hvordan de opplevde arbeidet i Boksene. Utsagn, både mellom elevene i gruppene og i samtaler med oss, ble skrevet ned og ga gode data om prosessen i klasserommet.

Elevbesvarelser ut fra video-opptak

Elevene i 7. klasse ble presentert utsnitt fra video-opptak i samarbeidssituasjoner i egen klasse. Dette ble gjennomført i januar 06. For hver videosnitt som ble vist, fikk elevene spørsmål som de besvarte skriftlig og individuelt. Disse besvarelsene ga innsikt i elevenes forståelse av samhandlingsprosesser.

Vedrørende foreldre

Foreldrene besvarte kun spørreskjemaene. Å intervju foreldrene på lik linje med lærere og elever, ville føre for langt ut fra de ressursene som var til rådighet. Vi antok at besvarelsene ville gi noe innblikk i deres erfaringer og tanker og ville gi en verdifull tilleggsforståelse av den totale situasjonen ved skolen. Tanken var at foreldrenes svar ville gi oss nye perspektiver som vi kunne ta med oss inn i prosjektet, samtidig som vi fikk noe innblikk i om alle parter hadde sammenfallende syn på de spørsmål vi stilte.

Presentasjon av data

Data-analysen er hentet fra observasjoner, videoopptak, besvarelsene i spørreskjemaene, intervjuene, fra veiledningsmøtene og fra mer uformelle samtaler med lærere og elever. Data-analysen foregikk slik:

- Analyse av data fra hver observasjon i etterkant av hver Boks
- Analyse av intervjuer, spørreskjema og samtaler
- En videre analyse ble sammenholdt med relevant teori for å gi en bredere forståelse av det totale datamaterialet

Data fra intervju og spørreskjema: Elevene

Nedenfor vises det til en oppsummering av elevenes besvarelser på spørsmålene i intervjuet og på spørreskjemaet. Gjennomgangen av disse viste at det ikke var særlig forskjell på det elevene sa i intervjuet og det de skrev på spørreskjemaet. De blir derfor presentert under ett.

Både intervjuet og spørreskjemaet var laget ut fra disse tre kriteriene; Rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier (se s. 6).

Her deltok alle elevene i 7. klasse og et utvalg av elever fra mellom- og ungdomstrinnet. Det er ingen markant forskjell i besvarelsene med hensyn til klassetrinn, og vi skiller derfor ikke mellom klassetrinnene i denne presentasjonen.

I det siste gruppeintervjuet deltok alle elevene i 7. klasse, men ikke elevene fra mellom- og ungdomstrinnet. Intervjuguiden var utarbeidet ut fra de samme kriteriene som ved intervjuet ved prosjektstart; Ramme-, prosess- og opplevelseskriterier.

I tillegg til gruppeintervjuet gjennomførte vi tre korte individuelle intervju, derav ett med Erik. Både i gruppeintervjuet ved prosjektslutt og i de individuelle intervjuene la vi også vekt på å få tak i eventuelle endringsprosesser hos elevene i løpet av prosjektet (det vises for øvrig til metodekapitlet).

Rammekriterier

I dette intervjuet viser disse kriteriene til elevenes vurderinger omkring disse spørsmålene:

- Hva er viktig å lære?
- Bør alle lære det samme?
- Hva med skolens regler?

Før prosjektstart

De aller fleste elevene mener at fag som matematikk, norsk og engelsk er det viktigste å lære på skolen. De begrunner dette med at faglig kunnskap er en viktig ballast for å oppnå gode senere i livet. Som eksempel nevner flere at slik kunnskap er viktig for å få en jobb som voksen. De færreste viser til at samarbeidsevne er viktig for suksess senere i livet. Flere mener at det er viktig å ha venner.

De aller fleste mener at alle elever må lære det samme, men de ser også at det er behov for ekstra hjelp til de som har spesielle vansker. Elevenes motivasjon for faget regnes også som viktig for læring.

De fleste elevene synes at skolen har klare regler og at reglene er en viktig støtte for å trives på skolen.

Etter prosjektslutt

Elevenes svar viser at de verdsetter faglig kunnskap høyt, og ser også nå at dette er viktig for mulighetene seinere i livet. Mange ser at det er viktig å utvikle sosial kompetanse, og de mener at også slik kompetanse har betydning når de som voksne skal ut i arbeidslivet. De nevner ulike ferdigheter som de mener er viktige *...passe på andre...ta ansvar...bør være enige på gruppa, da finner vi flere løsninger... osv.* De mener i hovedsak at sosial kompetanse har mindre å gjøre med faglig læring. Sosial kompetanse er etter deres mening mest relevant ute i friminuttene. Noen sier likevel at de også *... kan være sosiale...* i faglig sammenheng, men da helst i gruppearbeid. Den gyldne regel (Du skal være mot andre som du vil at andre skal være mot deg) nevnes av flere.

De mener fortsatt at alle elevene må lære det samme, dvs. ha de samme fagene, men det bør være ulik vanskegrad på oppgavene som de arbeider med, og de som sliter med fagene må få ekstra hjelp.

Når de skal si litt om viktige regler på skolen, refererer de fleste til regler for atferd. Slike regler vil etter deres mening ha innvirkning på deres trivsel på skolen. Noen sier det slik *...Vi må være greie, da trives vi...å banke opp andre - det er det jo ingen vits i.*

Prosesskriterier

I intervjuet viser disse kriteriene til elevenes besvarelser innen disse områdene:

- Trivsel på skolen
- Medbestemmelse
- Mestring

Før prosjektstart

Med unntak av to elever viser elevbesvarelsene at elevene trives godt på skolen. De ser stor sammenheng mellom det å ha venner og trivsel. En av de to elevene som ikke trives så godt, begrunner dette med at det er kjedelig på skolen. Den andre eleven

begrunner svaret med at han/hun ikke har noen gode venner der. Det vises i flere sammenhenger til at et positivt klassemiljø virker inn på elevens trivsel på skolen. Besvarelsene viser også at det er en nær sammenheng mellom trivsel i friminuttene og generell trivsel.

Elevene opplever i liten grad å ha innflytelse på avgjørelser som tas på skolen. De fleste mener at det er naturlig at læreren bestemmer. Utsagn som disse er betegnende for svært mange elevbesvarelser: ... *Jeg bestemmer lite, men det gjør ikke meg noe...* *Det er ikke så mye å bestemme heller da.* De fleste ser imidlertid at klasse- og elevråd er et viktig forum for medbestemmelse, men her dreier det seg i stor grad om å påvirke praktiske forhold, for eksempel om regler og rutiner i friminuttene. De fleste har arbeidsplaner. Elevenes innflytelse på egne planer er i hovedsak å ha innvirkning på når de kan gjøre oppgavene. Planenes innhold blir i hovedsak bestemt av lærerne.

Elevene opplever ikke de store problemene med hensyn til å mestre fagene, men enkelte nevner spesielt engelsk som et vanskelig fag. Andre ser at de har et eget ansvar for å følge med i undervisningen slik at de ... *får tak i det de skal lære ...* eller *..spørre læreren når det er noe som er vanskelig.* De aller fleste opplever at lærerne ikke gjør forskjell på elevene. I friminuttene opplever svært mange elever at det er viktig å ha gode venner og at dette gjør det lettere for dem å holde seg til gjeldende regler. At disse er tydelige, gjør det lettere for elevene å holde seg til reglene.

Etter prosjektslutt

Elevene trives på skolen. De mener at trivsel i friminuttene er et viktig kjennetegn på trivsel. Det å ha gode venner betyr svært mye for at de skal trives. I faglige aktiviteter er det viktig at fagene er interessante, og det er de praktiske fagene som nevnes oftest i denne sammenhengen.

Elevene opplever ikke at de får bestemme særlig mye på skolen, det er lærerne som bestemmer det meste, mener de. De mener også at det er lærerne som bestemmer det meste når de arbeider med arbeidsplanene. De ser heller ikke så mange muligheter for å ha medbestemmelse, og er usikre på om de er kompetente til å bestemme. De mener imidlertid at de kunne ha bestemt mer i forhold til plassering i klasserommet og med hvem de skal samarbeide med, for eksempel i gruppearbeid.

Elevene trives stort sett godt på skolen og synes at vanskegraden for det meste er riktig i forhold til det de kan mestre. Dersom de skal greie å innrette seg i forhold til skolens regler, må ikke reglene synes "urimelige" for dem. De nevner som eksempel at de må få være inne når det er kaldt og få gå inn og drikke vann i friminuttene. De opplever også at lærerne håndterer reglene på ulike måter.

Opplevelseskriterier

I intervjuet viser disse kriteriene til elevenes vurderinger omkring disse spørsmålene:

- Hva gjør du for at andre skal trives på skolen?
- Er du hjelpsom overfor andre elever og lærere på skolen?
- Når lærer du best?

Før prosjektstart

De aller fleste mener at de selv må ta initiativ for å skape trivsel, og ser at de har mulighet for å påvirke positive samspill. En elev uttrykker det slik: *Ja, hvis vi ser at noen er alene, går jeg bort og spør dem.* Mange nevner at de bør være aktive for å motarbeide mobbing.

I faglig sammenheng mener elevene at de har størst mulighet til å hjelpe medelevene når de arbeider i grupper. Mange viser også til at de hjelper elever som blir plaget, og de ønsker å være greie mot dem. De færreste ser at de hjelper læreren, unntaket er det å være ordenselev.

Det som dominerer de fleste elevsvarene, er at de lærer best når læreren underviser, og da helst når han bruker tavla samtidig som han forklarer. Det er varierende svar med hensyn til gruppearbeid og individuelt arbeid. Det synes som om dette er avhengig av type oppgave. Andre viser til at timene må være ”morsomme”, og at det å få prøve ut i praksis er en viktig forutsetning for læring.

Etter prosjektslutt

Mange elever ser at de selv har et ansvar for at andre skal trives, og mener at dersom de selv er positive og greie, så vil de andre elevene ha det godt og trives. Stort sett ser de trivsel i sammenheng med friminuttene og mindre i faglig sammenheng.

De fleste forbinder hjelpsomhet med samvær i friminuttene. Noen mener imidlertid at de også kan være hjelpsomme i faglige sammenhenger ved å forklare vanskelige ting for andre. Deres forståelse av hjelpsomhet er knyttet til å ta ansvar for medelever. De ser mindre behov for å hjelpe lærerne. En elev uttrykker det slik: *Hjelp lærerne? De klarer seg selv.... De bestemmer jo alt, også over oss.*

Elevene nevner både individuelt arbeid og gruppearbeid som gode organiseringsformer, men mange mener likevel at gruppearbeid er viktig for å lære samarbeid. De ser heller ikke bort fra at de kan komme fram til bedre løsninger ved å samarbeide i fagene. En elev sier det slik: *To hoder tenker bedre enn ett...*

Oppsummering

Elevene har utviklet en videre sosial kompetanse i løpet av prosjektperioden. Ved prosjektslutt ser de bedre at slik kompetanse kan være nyttig i faglig sammenheng. De ser nå at sosial kompetanse er viktig for ”det gode liv” som voksen. Svært mange elever har utviklet en bedre evne til å ta ansvar for å skape gode samhandlingsmønstre i klassen. En viktig ferdighet i denne sammenheng er å gi positiv respons til hverandre.

Data fra elevenes skriftlige reaksjoner på videosnutter

Et gjennomgående trekk i elevenes skriftlige besvarelser er at de synes det er verdifullt at alle elevene er deltakende på gruppa. Dette betyr at alle snakker sammen, gir råd og oppmuntrer og lytter til hverandre. De mener også at det er viktig at alle vet hva de skal gjøre på gruppa. Å gi ros, vente på tur og hjelpe hverandre vurderer elevene som viktig for å samarbeide godt i gruppa. Sist, men ikke minst, er det flere som sier at det er viktig å ha det gøy når de samarbeider.

Data fra de individuelle intervjuene

I intervjuet sier Erik at samarbeidstimene i prosjektet har vært *greie*. Han mener at enighet på gruppa er en viktig forutsetning for et godt samarbeid. Et positivt samspill i gruppa påvirker hans rolle i samhandlingen...*Når de andre er fornøyde og blide, så er jeg også det.*, sier han, og er godt fornøyd med både seg selv og andre i gruppearbeidet.

Å være delaktig i klassemiljøet betyr mye for han, og han ønsker å være i klasserommet i stedet for på eget rom i de ”vanlige timene”...*Det er artigere å være i lag med dem*, sier Erik.

De andre to elevene presiserer at de har lært mye om samarbeid i løpet av prosjektet, og at de må arbeide i grupper for å lære samarbeid. Å lytte til hverandre og gi positiv respons nevnes som viktig kompetanse for at gruppa kan fungere.

Data fra elevenes vurdering av prosjektet

Elevene synes at prosjektet har vært nyttig og lærerikt. De sier: *Vi har lært å samarbeide bedre... blitt flinkere til å gi ros og ta ansvar... før tok vi ikke så mye ansvar og ga ikke så mye ros...*

Elevene mener også at klassen nå utmerker seg positivt på skolen.. *vi er favorittklassen på skolen*, sier de. De viser også til at foreldrene deres gir uttrykk for at de har utviklet bedre sosial kompetanse.

Oppsummering

Ut fra denne gjennomgangen kan man ikke vise til de store endringene i løpet av prosjektperioden. Det hadde vi heller ikke forventet fordi vi vet at holdninger endres over lengre tid enn den vi har brukt på prosjektet. Vi mener likevel at der er klare tendenser i besvarelsene som det er verdt å merke seg ved prosjektslutt.

- Elevene er mer orienterte mot sosial tenkning enn hva de var ved prosjektstart.
- De mener nå i større grad at sosial kompetanse er likeverdig med faglig kompetanse.
- Sosial kompetanse fremstår nå som en viktig kompetanse for ”det gode liv” som voksen.
- Ferdigheter som å ta ansvar, gi ros og lytte til hverandre er nå i større grad et gjennomgående trekk i utsagnene deres.

Erik har hatt en fin periode i løpet av prosjektet. Han opplever det som positivt å være ”sammen med de andre”. Hans positive atferd er ut fra det han selv sier et resultat av god samhandling med de andre i gruppa.



Fremføring av dramatisering

Data fra intervju og spørreskjema: Lærerne

Dette avsnittet presenterer oppsummeringen av lærernes besvarelser på spørsmålene i spørreskjemaene og intervjuene. Disse behandles under ett.

Rammekriterier

For lærerne ble disse kriteriene sentrert rundt følgende spørsmål:

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hvilke forhold fremmer en god inkluderingsprosess ved din skole?
- Finnes det forhold som etter din mening kunne vært annerledes med tanke på at en god inkluderingsprosess skal finne sted (underforstått: ved din skole)?
- Trekk fram tre forhold som du mener er særlig viktig for en god inkluderingsprosess (underforstått: ved din skole)?
- Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?

Før prosjektstart

Før prosjektstart viste lærernes besvarelser en sentrering rundt begrepene fellesskap, medbestemmelse og samhandling som kriterier for inkludering. Særlig ble begrepet fellesskap ofte nevnt. De er opptatte av at... *man er en del av et fellesskap... at alle forsøker å få alle til å føle seg som en del av fellesskapet ... at det å føle at en selv er viktig og har noe å bidra med, er en vesentlig del av fellesskapet... å være et likeverdig medlem å ha mulighet til å komme med egne ideer og tanker er også en del av en opplevelse av fellesskap...å samhandle på en slik måte at ingen faller utenfor og at alle får være med på samme prosess, hevder de og legger til... det må være samarbeid på alle hold og samarbeid på tvers av klassene.*

Samarbeid ses på som særlig viktig for å fremme en inkluderingsprosess, og i den sammenheng pekes det på det fysiske miljø som en faktor som kan fremme eller hindre inkludering. Felles arbeidsrom for elevene blir nevnt i denne sammenheng. En lærer tar fram den holdningsmessige siden vedrørende inkludering som den viktigste

faktor for å få til en god inkluderingsprosess. Han sier...*lærerne må ta ansvar for alle elever – ikke bare sine*. En annen peker på at de mangler en felles plattform Ellers synes det som at de fleste anser praktiske forhold og strukturering av samarbeidstid som de viktigste faktorene, som for eksempel teamarbeid, trinnarbeid, fadderordninger og aktivitetsdager. Prosjektarbeid på tvers av klassene blir nevnt som et godt eksempel på inkluderingstanken.

Når det gjelder forhold som kunne vært annerledes med tanke på å fremme inkludering, trekker personalet stort sett fram forhold som er av praktisk og ressursmessig karakter. De mener flere voksne pr klasse, færre elever i klassen, bedre bygningsmessige rammer og så videre som viktige faktorer i denne sammenheng. En informant mener at engasjementet hos foreldre kunne vært bedre.

Når personalet blir bedt om å trekke fram tre forhold som de selv anser som viktig for at en god inkluderingsprosess skal kunne finne sted, blir svarene preget av en mer følelsesmessig og holdningsmessig karakter. De svarer blant annet at å bli tatt på alvor er viktig og at... *andre viser interesse når jeg snakker, samt å vite at jeg kan bidra med noe positivt*. Andre trekker fram samarbeid, respekt og forståelse, likeverdighet og engasjement. Men også her blir forhold av mer praktisk art nevnt, som for eksempel prosjektarbeid, elevsamarbeid og økt voksentetthet.

Personalets oppfatning av hva elevmedvirkning er, går først og fremst ut på at elevene må føle seg som en del av fellesskapet. Hva dette innebærer i praksis, synes å ligge i en holdning hos personalet som viser seg i form av at de lytter til elevene og tar dem med på råd og at de... *får uttale seg om sin skolesituasjon og faktisk bli hørt...* Noen modererer utsagnene og mener at elevene må ha en mulighet til å være delaktig i det som angår dem og i saker der de kan være med på å bestemme.

Etter prosjektslutt

Når det gjelder selve begrepet inkludering, svarer personalet nå at det omhandler forhold som for eksempel at alle opplever seg som en del av skolesamfunnet, at alle må kunne påvirke arbeidsdagen sin og at alle må bli hørt og tatt på alvor. Det gjelder også elevene.... *Elevene skal føle seg som en del av klassen. Vi kan bli flinkere til å inkludere elever og foreldre*. Andre presiserer denne uttalelsen ved at elevene ikke nødvendigvis må være inne i klassen fysisk, men de må likevel oppleve at de er en del av klassen. De fleste hevder at de har blitt mer bevisste i løpet av prosjektperioden. Et eksempel på det er utsagn som... *Opplever meg selv som mer bevisst med hensyn til inkludering etter prosjektet... En har hatt inkludering i bakhodet før også, men er nå mye mer bevisst... Har tanker om på hvilke premisser inkluderer vi elevene? Og hva med foreldre?... Og dialogen – snakke med ikke snakke til*. Et annet utsagn er:... *Prosjektet har gjort meg mye mer bevisst på hva inkludering er og hva vi gjør... Har også blitt mer oppmerksom på foreldrenes rolle – hvordan vi skal inkludere dem... Har også fått repetert en del kunnskap – tar nå i bruk flere strategier... Mer bevisst på dialogen med elevene*.



Lærer gir respons i sammenheng med evaluering.

Flere hevder at prosjektet har gjort mye med tankene deres og at de har endret sin praksis i samsvar med det.... *Jeg har vært gjennom en prosess... Jeg har fått mange nye tanker om inkludering og hvordan det kan være... Jeg ser at det har endret praksisen min, arbeidsmåten min.* En annen sier... *Jeg vet jeg har forandret meg, også som klasseleder. Jeg setter strengere grenser og er mye mer reflektert. Jeg tenker mye oftere over hvorfor jeg gjør sånn. Jeg har et høyere bevissthetsnivå på det jeg gjør – og finner oftere nye og andre strategier.*

Men ikke alle mener de har endret syn på hva inkludering er i løpet av prosjektiden. En av informantene hevder: *Jeg synes ikke jeg har fått lært så mye, men legger noe mer vekt på å tenke igjennom. Blitt mer bevisst på å snakke med elevene, forklare dem hvordan vi som lærere tenker – fortelle dem hvorfor ting blir som dem blir. Og de skjønner jo faktisk det! Det gjør dem faktisk. De er jo med en del elevene våre også, de er jo det. De bestemmer jo noe. Men vi kan jo ikke inkludere dem i matteforberedelsene.* Etter at diskusjonen (refleksjonene) har gått noen runder, uttaler informanten på nytt: *Jeg synes ikke jeg har lært så mye, jeg da. Men det har jeg kanskje uten at jeg er bevisst det selv. Har heller ikke deltatt så mye på prosjektet...*

Når det gjelder forhold som fremmer en god inkluderingsprosess på deres skole, framhever de godt kollegialt samarbeid og at det er bedre forståelse for hverandres arbeidssituasjon nå enn før. Trinnarbeid blir trukket fram som et eksempel på at lærerne får diskutert arbeidssituasjonen sin, samtidig som enkelte hevder at trinnarbeid kan gjøre avstanden mellom personalet og ledelsen større. De hevder at det på mellomtrinnet har blitt skapt en holdning til og praksis på at en har felles elever uansett hvilken klasse elevene går i. I denne omgang nevner flere av informantene ledelsens betydning som tilrettelegger for felles møteplasser og muligheter for å engasjere seg i beslutningsprosesser... *Trinnledere og ledelse har god kontakt og*

kontakten går videre til lærerne. Via trinnlederne har vi større påvirkningskraft enn tidligere, sier de.

Andre informanter kommer med eksempler fra praksis som omhandler organisering av undervisning... Han fulgte ikke klassens plan, men klassen godtok han som en del av klassen likevel. Det ble tatt ut to-tre elever som han kunne være sammen med, de spiste i lag. En annen informant mener imidlertid at det er nødvendig med en viss fysisk tilhørighet til klasserommet og medelevene, og fokuserer på tidsaspektet i denne sammenheng. Begrepet skolekultur blir løftet fram som en svært viktig faktor for å fremme en god inkluderingsprosess.

Når det gjelder forhold som kunne vært annerledes, nevnes igjen skolekultur og tid... Gjennom prosjektet har vi oppnådd større bevissthet som enkeltindivid og gruppe, men jeg tror det er en vesentlig bit som står igjen... vi trenger tid som kollegium til å drøfte grundig og få lande på en felles plattform... jeg mener det har gjort noe med oss når vi har brukt så mye tid som vi har gjort i år, men vi har på en måte ikke hatt tid nok til den diskusjonen som er nødvendig.

Andre informanter trekker fram foreldresamarbeid som et forhold som kunne vært bedre og knytter det til holdninger i personalgruppa. Forholdet til foreldrene burde vært bedre. Vi må vel forandre noen holdninger, sier de.

Av forhold som er særlig viktig for en god inkluderingsprosess, blir åpenhet, gjensidighet og trygghet trukket fram som vesentlig.

Når det gjelder elevmedvirkning, svarer informantene nå at de har mer elevfokus i det daglige... Spørre etter hva de har behov for... Hjelp av meg eller i gruppe?... På ungdomsskolen har vi nå hatt en prosess der vi spør elevene hva de mener. Også holdninger til og utøving av samarbeid gjennom formelle fora synes å ha endret seg... Vi har også blitt flinkere til å bruke elevrådet mer, men også praktiske forhold betyr noe for elevmedvirkning... felles arbeidsrom medvirker til at vi blir kjent med alle/ flere – det er også bra.

Når det gjelder faglig læring, mener de at den kan organiseres på ulike måter. Elevenes interesse kan blant annet avgjøre hva de ønsker å fordype seg i innen et tema... Det er viktig at elevene får frihet til å velge innen gitte rammer. Interesser kan også være grunnlag for gruppedannelser... Hvor mye kan vi slippe dem til? Ikke i forhold til hvilke emner de skal igjennom, men noe kan de bestemme selv, også der... De kan for eksempel få bestemme hvilket land de vil arbeide med og så kan de gruppere seg ut fra felles interesse. Likeså kan de få bestemme når de vil arbeide med de forskjellige tingene. Informantene er også opptatte av at elevene får innflytelse gjennom å være med i en målstyringsprosess, både faglig og sosialt. De sier... I samtaletimer med elever og foreldre har eleven fått vært med på å utforme egne faglige mål og til en viss grad progresjon... Skriver kontrakt sammen med eleven... De mener også å ha registrert forandringer i elevenes innstillinger og holdninger... Jeg tror at elevene har blitt mer bevisste, sier de.

Prosesskriterier

Under prosesskriteriene formulerte vi følgende spørsmål:

- Hvordan praktiserer dere inkludering på denne skolen? (Eksempelvis organisering, samarbeid, særlige tiltak, elevmedvirkning mv.)
- Hva kjennetegner etter din mening en god undervisning? Begrunn svaret.

Før prosjektstart

Når det gjelder hvordan inkludering viser seg i den praktiske hverdagen, svarer de fleste informantene at dette har med organisering å gjøre. De trekker fram klassemøter, trinnmøter og elevråd. En nevner også spørreundersøkelser rettet mot elever. Men også lærermøter, organisering og samarbeid på tvers av klassene og foreldresamarbeid blir nevnt.

En god undervisning kjennetegnes ved at den skaper motivasjon og engasjement hos elevene... *Elever som blir inspirerte – får lyst til å jobbe med ting...* det er en undervisning hvor elevene deltar, er motiverte, aktive og interessert. Den gir også ro og orden... Andre stikkord som nevnes er variasjon, god klasseledelse og faglig sterke lærere. Også det relasjonelle aspektet blir nevnt av en informant... *En undervisning hvor samspillet mellom lærer og elev er preget av gjensidig respekt og hvor rammene er trygge og kjente. En undervisning som fremmer det sosiale miljøet i klassen - toleranse og respekt.* En annen informant er opptatt av... *Å fange det gyldne øyeblikk.*

Etter prosjektslutt

Etter prosjektet er informantene opptatte av kultur og skolekode som grunnlag for inkludering. En informant sier... *Vi praktiserer ulikt. Vi mangler botnen her. – intet vi har forpliktet oss til alle sammen. Ingen felles skolekode.* En annen bekrefter... *Nei, vi mangler nok felles forståelse på mye...* Dette følges opp gjennom å fokusere på ledelsens ansvar... *Ledelsen bør bli mer synlig... Ledelsen bør ta tak i dette og arbeide for en felles plattform.* En annen tar tråden opp og hevder... *Det skrives jo ikke referat fra felles møter, og neste gang vi møtes er det ingen som husker noe. Og så fortsetter vi med det vi har lyst til.*

At personalet gjør noe sammen, blir også nevnt (ungdomstrinnet)... *En felles tur for hele skolen i stedet for to planleggingsdager er foreslått fra oss.*

Når det gjelder god undervisning, er informantene veldig samstemte. Den kjennetegnes ved motivasjon, variasjon og at elevene føler trygghet og tør å ta ordet. På spørsmål om hvordan man kan få det til, drøftes dette i gruppa før de samstemmig kommer fram til at god undervisning må starte i læreren selv... *Ja, man må være trygg på seg selv... Det er også av stor betydning at en får medvirkning i hvilke fag en skal undervise i... Være trygg i faget.*

Opplevelseskriterier

Under opplevelseskriterier, formulerte vi følgende spørsmål:

- Synes du at dine tanker/ideer om inkludering blir møtt på en positiv måte i kollegiet? Begrunn svaret.
- Er det lett for deg å dele dine tanker/ideer om praktisk pedagogisk arbeid i kollegiet. Begrunn svaret.

Før prosjektstart

Når det gjelder det første spørsmålet om de opplever at deres tanker/ideer blir møtt på en positiv måte i kollegiet, svarer så godt som alle bekreftende på dette... *Ja, mener det... Ja, flott evne til å diskutere og i fellesskap komme fram til et godt resultat... Men det er lettere å tenke likt innen trinnet enn over hele skolen.* Et annet eksempel er... *Ja, føler at jeg blir respektert og ivaretatt av mine arbeidskollegaer... Får muligheten til å si mine meninger, følelser og tanker... De fleste er åpne for andre meninger/synspunkt.* Noen av informantene nyanserer denne grunnholdningen og svarer... *I skolen er det for lite tid til pedagogiske samtaler. Vi snakker ofte om at vi skulle ha satt av tid til dette...* En annen følger opp... *Ideene blir godt møtt, men vi kan*

være uenige om veien til målet. Vi har forskjellige elev- og menneskesyn, og i arbeidet med i inkludering må vi være konkret...

Det andre spørsmålet om det er lett for dem å dele tanker/ideer om praktisk pedagogisk arbeid i kollegiet, har nær sammenheng med det første. Og svarene er stort sett positive. Her er noen utsagn som bekrefter dette...*Ja, jeg synes det er enkelt å gi forslag til arbeidsmetoder samtidig som jeg er åpen for andres meninger og synspunkt. En annen svarer...Ja, arbeidsmiljøet oppleves trygt og støttende og kollegene oppleves å være åpne for nye tanker og villige til å prøve ut nye ting. Men også denne positive innstillingen blir noe moderert... Ikke i hele kollegiet, men i mindre grupper. Sjelden vi jobber med slike ting i samla kollegium. Andre sier...Etter at vi fikk et tettere trinnarbeid... ..Ikke alltid, men det kommer vel av at jeg selv er for dårlig til å si i fra. Et utsagn som også henger sammen med det første spørsmålet... Både og, av og til må tanker modnes. Men jeg opplever at det stort sett er lett å dele ideer og tanker, men utfordringene kommer når vi skal prøve å sette tankene ut i praktisk handling. Noen i kollegiet har også større påvirkningskraft enn andre.*

Etter prosjektslutt

Etter prosjektslutt er den positive trenden forsterket. Stort sett alle svarer bekræftende på begge spørsmålene. Trinnarbeidet blir igjen framhevet som særlig positivt...*Ideer/tanker er lette å dele og blir møtt på en positiv måte spesielt i møter og arbeid på trinn, men mindre på tvers av trinn.*

Oppsummering

Svarene viser at det faktisk har skjedd endringer hos personalet når vi sammenligner før- og ettersituasjonen. Det handler først og fremst om tendenser, men også reelle endringer i deres praksis og refleksjoner. Tendensen kan sammenfattes slik:

- Personalets bevissthet om læringsprosesser har økt.
- Bevisstgjøring med tanke på organisering av/og undervisning har skjedd.
- Elevenes mulighet og praksis for medvirkning har økt.
- Personalets bevissthet om sosiale mål og sosiale læreprosesser har økt.
- Forståelsen av at endringer må starte hos dem selv har økt.
- Forståelsen av og betydningen av en felles plattform (skolekode) har økt.
- Forståelsen av at foreldresamarbeid er en gjensidig prosess har økt.

Data fra spørreskjema: Foreldrene

Som tidligere nevnt ble foreldrene kun spurt om å besvare et spørreskjema før prosjektet startet opp. Nedenfor gjengir vi resultatene fra dette.

Rammekriterier

Når det gjelder rammekriterier, formulerte vi dette spørsmålet:

- Hva legger du i begrepet inkludering?

På dette spørsmålet ble begrepene fellesskap og samhold som oftest nevnt. Foreldrene var opptatte av at barna deres hadde noen å være sammen med og at de ...*fikk være med på laget... at alle får være en del av et "nettverk/samfunn" uansett ståsted i livet – det være atferd eller sosial eller etnisk tilhørighet eller handikap. De var også opptatte av at barna måtte bli godtatt og at det skjedde en likeverdig behandling. Andre la også læringsaspektet inn i sin forståelse, ved at...elevene lærer seg å tolerere andre – ut i fra helse, psykisk helse, religion, bakgrunn med videre. Ganske mange*

mente også at inkludering betydde at skolen må inkludere foreldre i valg som må taes, at foreldrene må få vite hva skolen driver med, og at foreldrene må få bli delaktige blant annet ved å bli tatt med på råd og bli gjort kjent med ulike forhold og beslutninger.

Prosesskriterier

Under dette punktet formulerte vi følgende spørsmål:

- Er du aktiv i samarbeidet hjem – skole? (Gi eksempler på konkrete samarbeidssituasjoner).
- Synes du dine ideer blir tatt hensyn til i et eventuelt samarbeid med skolen? (Gi eksempler).

På det første spørsmålet viste besvarelsene at foreldrene opplevde seg som aktive. Besvarelsene viser likevel stort sett at det å være aktiv innebærer å utføre oppgaver som skolen krever eller forventer av dem. De svarer blant annet at de *...skriver under på ukeplaner, de deltar på skolens foreldremøter og møter opp på konferansetimer...* En informant svarer også at *...lysten til samarbeid er der, men skolen har en tendens til å bruke økonomi som unnskyldning for det meste. De ser problemer i stedet for løsninger.* Tre informanter framhever at de har en grei dialog, og en informant framhever den gode kontakten med klasselærer.

På det andre spørsmålet som omhandler hvorvidt foreldrene opplever å bli tatt på alvor i sine innspill til skolen, er besvarelsene nokså varierte. Mange svarer ja, men modererer i form av utsagn som *...de prøver etter beste evne å få tilrettelagt og ordnet med at elevene skal ha en grei skoledag...veien har vært lang å gå, men har nå et opplegg som vi er fornøyd med.* Andre kommer med konkrete eksempler på forslag som har blitt fulgt opp... *En idé om å gi ut ukeplan på fredag ble fulgt opp... og videre... Da en av ungene mine trengte en utfordring i 1.klasse, ble dette tatt seriøst.* En del stiller seg noe tvilende til om de blir tatt hensyn til... *Prøver å komme med forslag, men...Både - og ... Stort sett, så lenge det er mulig.*

Opplevelseskriterier

Under dette punktet formulerte vi følgende spørsmål:

- Har du inntrykk av at barnet ditt trives på skolen? (Begrunn og kom med eksempler).
- Dersom du kunne forandre noe i ditt barns hverdag (underforstått: på skolen) – hva ville det eventuelt være?

På det første spørsmålet svarer de fleste foreldre at barna deres trives på skolen. Utsagn som bekrefter dette er... *De har mange venner; barna sier de trives og gleder seg til skolen... Ja - fordi han er kvitt mobbinga... Stort sett... De synes det er artig på skolen.* Noen få svarer at de tror det, og begrunner dette slik... *Men savner å være mer ute, flere praktiske oppgaver...Hverdagen blir kjedelig og... Så lenge de sees og får omsorg.* To informanter hevder at barnet deres ikke trives på skolen. En begrunner det med... *Barnet føler seg utrygt og stoler på svært få av lærerne.* Den andre informanten hevder at barnet hans blir utsatt for erting, slengbemerkinger og tilsidesetting.

På det siste spørsmålet har foreldrene mange forslag, de fleste av praktisk art, men også mange som omhandler forhold av mer sosial- psykologisk karakter. Eksempler på praktiske forslag er mindre klasser og større voksentetthet, mens andre trekker fram alternative undervisningsformer slik som mer praktiske læringsoppgaver, mer fysisk aktivitet og flere undervisningstimer ute. Enkelte nevner også mer tilpasset opplæring

og flere ressurser til viktige fag. Noen har ønsket om at fruktordninga kommer i gang igjen og at det blir innført fleksitid på skolen og mindre hjemmelekser. En informant ønsker flere mannlige lærere.

Når det gjelder forhold av mer sosial-psykologisk art, uttrykkes det ønsket om at det arbeides med...*At barnet må bli husket... At det må føle seg trygt... At det må bli respektert, ikke ertet og mobbet... At noen liker henne som hun er.*

Oppsummering

Det synes som om

- Foreldrene er positive til et samarbeid.
- Det er skolen/ lærerne som legger premissene for samarbeid.
- Foreldrene gjør stort sett det skolen ber dem om.
- De fleste foreldrene synes de har et positivt forhold til skolen.
- Relativt mange foreldre synes de faktisk har for lite innflytelse på skolens innhold og organisering.
- Når noe er vanskelig/ annerledes med barnet, kan foreldrene oppleve forholdet til skolen vanskelig.

Data fra siste foreldremøte

På det siste foreldremøtet (jan.06) var hensikten å informere om prosjektets status. Det ble en fin dialog med foreldrene om hvordan elevenes reaksjon på prosjektet ble omtalt hjemme. Det ble gitt uttrykk for at elevene hadde en positiv og interessert innstilling til prosjektet, og mange hadde også endret atferd i en positiv retning hjemme. Ifølge en mor var innstillinga til prosjektet så positiv at lillebroren uttrykte at han gledet seg så til å begynne på skolen for da skulle også han være med i prosjektet. Andre hevdet at de syntes prosjektet var positivt og nødvendig, særlig på grunn av dets innhold og arbeidsmåte.

Oppsummering

- Foreldrene var stort sett svært positive til prosjektet.
- De mente at elevene selv var positivt engasjerte i prosjektet.
- Innhold og arbeidsmåte ble særlig positivt framhevet.

Data fra observasjoner

I følge problemstillinga skal dataene belyse hvordan utvalgte prinsipper fra sosiokulturell teori kan bidra til inkluderende prosesser på individ-, klasse- og skolenivå.

Ut fra en grunntanke om at eleven eksisterer i et system (her klassen) som påvirker og skaper en bestemt atferd og vice-versa, må observasjonene av Erik sees i lys av observasjoner av hele klassen. Her er det et gjensidig forhold. I dette kapitlet presenterer vi derfor data fra observasjoner både på individ- og klassenivå, men med et spesielt fokus på hvordan Erik fungerte i fellesskapet. Vi observerte også hvordan læreren tok i bruk de utvalgte prinsippene fra sosiokulturell teori gjennom dialogen med elevene, og hvordan dette fungerte som stillaser i elevenes sosiale læringsprosess.

Slik det er beskrevet i metodekapitlet observerte vi klassen i alle timene når Boksene ble gjennomført (se vedlegg). Nedenfor gis en kort oversikt over data fra disse observasjonene. Da det blir for omfattende, og lite hensiktsmessig, å beskrive Boks for

Boks, velger vi å gjengi hovedtrekkene fra den første fasen av prosjektet og deretter hovedtrekkene fra den siste.

Første fase i prosjektet (Boks 1-4)

I denne fasen hadde temaet Samarbeid disse delmålene:

- Hva vil det si å være sosial
- Hva gjør vi når vi samarbeider
- Å lytte til hverandre
- Ta tur, ikke avbryte

I veiledningstimene la vi vekt på at læreren fokuserte på disse stillasene (se Teorikapitlet):

- Modellering
- Positiv respons
- Instruksjon
- Vurderende og assisterende spørsmål

I forkant av gruppearbeidene er læreren tydelig i sine instruksjoner. Hun har tydelig forventninger til elevene om at de skal lytte til hverandre og at de skal gi minst én positiv respons til hverandre i løpet av prosessen. Elevene kjenner derfor hva som er målet for aktiviteten, og de vet at prosessen vil bli evaluert i tilbakemeldingssekvensene. Her må elevene reflektere over hvorvidt de har gitt positiv respons til hverandre og om de har lyttet til hverandre i løpet av samarbeidsøkta.

I tilbakemeldingen modellerer læreren sin respons for eksempel på denne måten... *jeg synes dette tankekartet var fint fordi dere hadde fått med så mange greiner på det.. og .. jeg la merke til at NN lyttet til NN når han kom med dette forslaget...* Læreren utfordrer elevene videre gjennom slike vurderende og assisterende spørsmål... *Var samarbeidet godt på gruppa?... Elevene svarer da ofte.. det gikk greit.* Ved det assisterende spørsmålet... *Hva gjorde dere for at det gikk greit...* utfordrer hun elevene til å reflektere over prosessen slik at de selv finner fram til ferdigheter som fremmer et godt samarbeid.

Erik oppholder seg stort sett på egen gruppe, men i startfasen er han noe ukonsentrert i arbeidssituasjonene. Vi ser i de to-tre første Boksene en noe utprøvende og provoserende atferd hos han, gjerne i form av mindre sosialt aksepterte utsagn.

Medelevenes reaksjoner synes å påvirke hans atferd. I én setting blir han ”dratt med” til mindre akseptabel atferd av en medelev, det blir litt tøys og tull. Gruppa er imidlertid klar over at de skal gi positiv respons til hverandre, og Erik får positiv respons på det han gjør godt på gruppa. De sier for eksempel... *du har laget et fint bilde på dette tankekartet.* Den mindre akseptable atferden blir derfor ikke i fokus, og etter hvert blir også han oppmerksom på dette. Han gir også positiv respons til gruppemedlemmene samtidig som han selv innhøster positiv respons. Vi ser likevel at utsagnene hans ofte er jeg-orienterte i samhandlingen, som for eksempel i form av at formuleringer som... *dette skal jeg gjøre...* i motsetning til en form som innbyr til fellesskap... *hva skal vi gjøre?*

I oppsummeringsdelen der elevene presenterer arbeidet sitt og der prosessen evalueres, deltar Erik og gir noen få kommentarer etter å ha blitt oppfordret til det av læreren. Han plasserer seg imidlertid fysisk utenfor gruppa, sittende alene på en stol.

Kort oppsummert ser det ut til at Erik etter hvert beveger seg fra en mindre akseptabel form for samhandling til en mer akseptabel form.

Andre fase i prosjektet (Boks 5-10)

Delmålene for temaet fra første fase ble videreført og utvidet med disse:

- Å ha ulike roller i fellesskapet
- Å ta ansvar/initiativ
- Å ta ansvar for seg selv og fellesskapet med fokus på egen rolle

I veiledningstimene ble det lagt vekt på at læreren utvidet stillasbyggingen med stillasene kognitiv strukturering og forsterking (se Teorikapitlet) og dekket slik alle de utvalgte prinsippene fra sosiokulturell teori.

- Modellering
- Forsterking
- Positiv respons
- Instruksjon
- Vurderende og assisterende spørsmål
- Kognitiv strukturering

I denne andre fasen i temaet Samarbeid ble fokus spesielt rettet mot elevenes ansvar for at samarbeidet på gruppa skulle fungere godt. Læreren er her tydelig i sine instruksjoner til eleven og modellerer dette i et tankekart som viser *hva* deres ansvar er, enten som materialforvalter, leder, sekretær osv. og *hvordan* de skal utføre rollen. Deretter kommer dialogen i gang med elevene slik... *Hva er du ansvarlig for, hvordan vil du gjøre dette?* I denne gjennomgangen bevisstgjøres elevene på egen og andres rolle i gruppa. Det å gi positiv respons til hverandre er fortsatt en del av elevenes oppgave i arbeidsfasen.

I tilbakemeldingssekvensen stiller læreren spørsmål som...*hva slags rolle hadde du i gruppa...hvordan gjorde du dette...gikk det bra eller var det noe som var vanskelig...hva mener du er årsaken til at det gikk godt/var vanskelig... hva gjorde du for at samarbeidet gikk godt...?* Elevenes refleksjoner blir bekreftet og forsterket ved at læreren gir positiv respons på deres ytringer.

I den første del av denne fasen er svært mange elever mer opptatte av å lage et godt produkt enn å være orienterte mot selve prosessen og slik se egen rolle i samarbeidet. Mot siste del av perioden ser vi likevel at elevene viser større grad av innsikt i eget ansvar for at de skal bli et samarbeidende team, og tilbakemeldingssekvensen bidrar til at de blir mer bevisste på dette. Målet er da å vurdere egen og andres rolle i samarbeidet og med vekt på positiv respons i tilbakemeldingen.

Det er ikke like enkelt for alle elevene å ivareta den rollen de har fått tildelt, og det er helst de såkalte ressurssterke elevene som gir løft i samarbeidet. Disse gir i mange sammenhenger små "hint" til de som trenger ekstra støtte for å fylle den rollen de har.

Erik blir etter hvert et likeverdig medlem på gruppa, og i Boks 5 har han lederrollen. I Boks 8 fungerer han også godt selv om han deler lederansvaret. Da er han engasjert og aktiv og kommuniserer på en positiv måte med de andre på gruppa. Han kan i enkelte sammenhenger fortsatt være litt dominerende og ikke alltid andre-orientert, men smilet kommer fort fram når han får konkret og positiv respons fra gruppa.

Oppsummering

Klasselærerne sier allerede etter Boks 3 at de merker en positiv forandring i klassen. Ved prosjektslutt uttaler de at de spesielt ser forandring ved at elevene har blitt mer fokuserte på egen rolle og at de tar ansvar for fellesskapet. De er av den oppfatning at Erik har hatt en positiv utvikling i perioden.

Observasjoner viser at lærerens stillasbygging har bidratt til at elevene har blitt mer bevisste på å utvikle gode samarbeidsferdigheter og at dette har skapt et mer inkluderende fellesskap. I denne prosessen er læreren en *kompetent annen* som modellerer hvordan stillaser kan bygges. Etter hvert utvikler også elevene evnen til å støtte hverandre, for eksempel ved å gi positiv respons til hverandre og til å ta ansvar for egen og andres rolle i samhandlingen. Gjennom denne bevisstgjøringen blir de også *kompetente andre* for hverandre.

Vi ser at Erik har endret atferd i positiv retning. Han har fått styrket eget selvbilde ved at han har fått støtte og positiv respons fra lærerne og medelevene. Vi mener at de positive signalene i gruppa, på det *intermentale* planet, har "nådd inn" til Erik, dvs. på det *intramentale* planet. Dette er en viktig forutsetning for at han kan utnytte sitt potensial på en positiv måte og nå sin *nærmeste utviklingssone*.

Konklusjoner

Problemstillinga går ut på å belyse hvordan utvalgte prinsipper fra sosio-kulturell teori kan bidra til inkluderende prosesser på individ- (inkludert elever med AD/HD), klasse- og skolenivå. Den første del av konklusjonen belyser hvorvidt valgene av teoretiske prinsipper har bidratt til inkluderende prosesser, og viser til disse punktene:

- Helhetlig tilnærming (helhet som filosofi)
- Valg av prinsipp
- Systematisk arbeid over tid

I siste del av konklusjonen gis det en sammenfatning av hvorvidt vi gjennom dette prosjektet har nådd målet om å skape inkluderende prosesser i skolemiljøet der Erik er elev.

Helhet som filosofi

Vi la stor vekt på at vårt prosjekt skulle baseres på en helhetlig tilnærming. Etter vårt syn kan man ikke skille mellom individ og system, men heller fokusere på individet i systemet. Så selv om utgangspunktet for prosjektet var en individsak, valgte vi å gå inn på alle nivå på skolen, og da med særlig vekt på klassenivået. I sosiokulturell teori vektlegges også helhet, og da særlig i form av en historisk helhet som det enkelte individ alltid vil være en del av og samtidig et produkt av. Kulturens betydning som læringsarena blir sterkt framhevet.

Oppsummering

Prosjekt dreide det seg om å skape en bevissthet om skolekodens og skolekulturens betydning for den enkelte elev. Viktige fokusområder her var verdisyn knyttet opp mot elevsyn og læringssyn. På lærersamlingene (skolenivå) og i veiledningstimene (individ- og klassenivå) var dette områder vi stadig kom tilbake til i sammenheng med ulike tema.

At vi valgte å gå så helhetlig ut, virket å være en fruktbar tilnærming. Gjennom våre data kan vi dokumentere en endring på alle nivå; og vi kan anta at endringene på hvert nivå også er med på å bidra til og forsterke det totale resultatet.

Valg av prinsipp

Å velge tiltak basert på prinsipp fra sosiokulturell teori var relativt enkelt. Utfordringen var å sette disse sammen til et avgrenset tiltak som var lett å innføre i praksisfeltet, og som samtidig ikke var for langt fra den eksisterende praksis i klasserommet. Vi valgte å innføre de teoretiske prinsippene i forbindelse med temaet *Samarbeid* (se oversikt over Boksene i eget vedlegg) fordi vi antok at det både var nyttig og kunne oppleves som meningsfylt for elevene. Ifølge sosiokulturell teori lærer vi best når vi er aktive i forhold til noe som gir mening.

Vi mener vi lyktes med dette og støtter oss til utsagnet fra klasselærer...*Det er jo ikke noe nytt; det er bare måten dere gjør det på*. Dette kan stå som et eksempel på betydningen av bevisstgjøring hos lærerne i forhold til prinsipper og arbeidsmåter/metoder.

Nærmeste utviklingssone (NUS) og kompetente andre

NUS og kompetente andre ble særlig vektlagt i forbindelse med elevenes arbeid med oppgaver i Boksene. Lærerne fikk i oppgave å sette sammen grupper ut fra sine kunnskaper om elevenes fungering. Gruppa rundt Erik ble dannet ut fra hans spesielle behov for stabilitet. Vi la særlig vekt på å velge en god og trygg rollemodell i gruppa hans, særlig på det sosiale området. Vi ønsket minst en kompetent annen med gode samhandlingsevner, fordi dette normal representerte utfordring for Erik.

Klassen ble delt inn i tre firergrupper og en femgruppe. Vi ønsket at gruppene skulle være de samme gjennom hele prosjektperioden. Det lot seg gjennomføre De få endringene som ble foretatt, skyldes fravær av ulike årsaker.

For at alle elevene kunne delta med sin ulike forutsetninger, ble oppgavene i Boksene gitt en form som kunne besvares ut fra ulike ståsted. Gjennom forslag, meninger, drøftinger og valg innen gitte rammer hadde alle muligheten til å bli utfordret og selv å utfordre. Som delvis observatører og delvis medspillere i oppgaveløsningene, var vi vitne til mange spennende prosesser som vi kunne videreføre i de neste Boksene.

Stillaser

Lærerne og assistenten var utøvere av de ulike stillasene (se omtalt tidligere). De voksnes rolle i Boksene var først og fremst å være stillasbyggere.

De voksne ble etter hvert svært bevisste på stillasbygging, samt måten å bruke disse på. Vi så også at lærerne ble modeller for elevene som tok stillasene i bruk i sitt samarbeid med medelever.

Dialog

Dialogen inngår i all samhandling og i kommunikasjon for øvrig. Det er et begrep som inngår i de flestes vokabular, de kjenner begrepet og bruker det. I prosjektet viste det seg hensiktsmessig igjen å reflektere over og problematisere begrepet dialog og sette det inn i en sosiokulturell ramme. Begrepet ble først tatt opp i en av de første lærersamlingene, for siden stadig å bli knyttet til ulike tema og forskjellige situasjoner. Eksempler på dette kan være dialogens form og betydning i tilknytning til elevmedvirkning og undervisningsform.

Det viste seg at ved å fokusere på dialogen som redskap, ble lærerne mer bevisste på sin egen kommunikasjonsform både i forhold til elevene og til deres foreldre. Det samme skjedde hos elevene.

Oppsummering

Å velge teoretiske prinsipp som lå nært opp til lærerens eksisterende undervisningspraksis samt å knytte disse til et tema som klassen skulle arbeide aktivt med, viste seg å være svært vellykket. De største endringene skjedde i klasserommet, og både lærere og elever (enkeltindivider og som klasse) hadde en flott utvikling.

Systematisk arbeid over tid

Å knytte de teoretiske prinsippene til et tema som igjen ble organisert i Bokser, viste seg å bli både oversiktlig og håndterlig for alle parter. I tillegg ga det en struktur som lett lot seg gjennomføre i praksis.

Temaets innhold i kombinasjon med en fordyping over tid (10 uker) viste seg å være fruktbar. Elevene fikk mulighet til å arbeide med stoffet fra ulike perspektiv og synsmåter, samtidig som de teoretiske prinsippene var de samme gjennom hele prosjektperioden. På den måten skjedde det læring på minst to felt; en bevisstgjøring og mer kunnskap vedrørende samarbeid, samt ferdigheter til å anvende kunnskapen i praksis.

Oppsummering

Å skape endringsprosesser krever tid. Slik er det også i klasserommet. En organisering av tema hvor de samme prinsippene ble anvendt over en lengre tidsperiode, viste seg å gi svært positive resultater i dette prosjekt.

Kan vårt arbeid ha bidratt til inkluderende prosesser i klasserommet?

I dette avsnittet viser vi først kort til hovedtrekkene i det som har skjedd i løpet av prosjektperioden, og ser deretter på hvorvidt dette har bidratt til inkluderende prosesser i klasserommet der Erik er elev.

Presentasjonen av data fra spørreskjema, intervju og fra observasjoner gir grunnlag for å hevde at det har skjedd en positiv utvikling av sosiale samhandlingsmønstre i Eriks klasse. Med bakgrunn i sosiokulturell teori mener vi at elevene har nådd eller er på vei mot den nærmeste utviklingssonen med tanke på sosial læring. Denne utviklingen mener vi har skjedd fordi lærerne har utviklet en klarere bevissthet om hvordan de kan bruke de valgte prinsipper fra sosiokulturell teori det praktiske arbeidet. Dialogen har her vært et sentralt verktøy.

En større bevissthet om slike prosesser er tydeligst hos lærerne i Eriks klasse, men også personalet på skolenivå ser verdien av å støtte elevene til positive samhandlingsformer slik at alle elevene kan føle seg verdsatt i fellesskapet. Gjennom å reflektere over egen praksis ser de veier de kan gå for å operasjonalisere dette i egne klasserom og i møte med de øvrige elevene ved skolen.

Hvorvidt denne utviklingen har bidratt til inkluderende prosesser, ser vi på i lys av Skaalviks tre kriterier for inkluderende prosesser: Ramme-, prosess- og opplevelseskriterier (Skaalvik 2005).

Rammekriterier

Skaalvik sier at et en viss kompetanse innen feltet er et viktig vilkår for inkludering. Vi oppfatter begrepet kompetanse slik det er uttrykt i NOU 2003:16 s. 73.

Kompetanse innebærer at en har et sett av kunnskaper, holdninger og ferdigheter og evne til å mestre en utfordring eller utføre en aktivitet eller oppgave.

Ut fra et helhetlig perspektiv må inkluderende prosesser i klasserommet også ses i lys av prosesser på skolenivå. I prosjektet er den eksisterende skolekoden blitt utfordret ved at søkelyset er satt på personalets forståelse av begrepet fellesskap. I veiledningssamtalene på klassenivå og i fellestimene på skolenivå har lærerne fått et teoretisk bakteppe å bygge undervisningen sin på, og de har blitt mer bevisste på at dialogen er et viktig verktøy for å ta i bruk ulike stillaser. Gjennom refleksjoner over egen praksis har de utviklet større forståelse og bevissthet om at det å støtte sosiale

læringsprosesser i klasserommet, danner grunnlaget for inkluderingsprosesser. Slik har de utviklet en endrings- og utviklingskompetanse.

Lærerne har blitt mer bevisste på verdien av å organisere undervisningen på en måte som skaper gode samhandlingsmønstre og som gir grobunn for inkluderende prosesser, og hvor den enkelte elev blir en del av fellesskapet. De ser at sosial læring forutsetter en bevisst og strukturert plan for gjennomføring, og at det må settes av tid til slikt arbeid. De ser også at det er nødvendig å bygge en felles plattform for skolen slik at den som helhet kan samarbeide om å utvikle en felles praksis.

På klassenivå viser våre data at vilkårene for inkluderende prosesser gjenfinnes ved at elevene har fått bedre kunnskap om hva det vil si å samarbeide, de har fått bedre ferdigheter til å fungere i samhandling med andre og de har endret noe i sine holdninger til samarbeid. Denne oppfatningen støttes av elevene selv, av klasselærerne og andre lærere ved skolen, og ikke minst av foreldrene til elevene i klassen.

Elevene sier selv at de har blitt *mer sosiale* og at de selv *har et ansvar for å skape god samhandling*. Dette mener vi er en viktig kompetanse for å skape inkluderende prosesser, og er også i tråd med skolens overordnede mål slik det uttrykkes i den generelle delen av skolens læreplan, s. 50: *Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode*. Ved at elevene har utviklet ferdigheter som å gi ros til andre, lytte til andre, ta ansvar osv, blir de også bedre skikket til å ta vare på hverandre i fellesskapet.

Erik opplever samhandlingen i gruppa positivt, og ser etter hvert betydningen av å være en del av gruppefellesskapet.

Prosesskriterier

Mens rammekriteriene gir retningen og er bakteppet for inkluderende prosesser, viser prosesskriteriene til det som faktisk foregår.

I prosjektperioden fikk personalet etter hvert bedre kunnskap om hvordan de gjennom dialogen kunne ta i bruk ulike stillaser for å støtte elevene i de sosiale læringsprosessene. Slik ble de mer bevisste på å bidra til inkluderende prosesser i klasserommet. Hvorvidt denne utviklingen skjer i etterkant av prosjektet kan vi ikke uttale oss om, men vi mener at lærernes økte innsikt vil påvirke dem i deres videre praksis.

På klassenivå ser elevene verdien av gode samhandlingsmønstre også i faglig sammenheng. Gjennom samarbeid kan de finne plass for flere løsninger på faglige utfordringer ved at de kan hjelpe hverandre når noen står fast. *To hoder tenker bedre enn ett*, sier en elev. Positiv samhandling i gruppa vil, slik mange ser det, ikke gi bare et sosialt utbytte, men også et faglig. Da er det en forutsetning at de utfordres til samhandling i gruppa, ikke bare ved "å sitte sammen" slik gruppearbeid i mange sammenhenger blir gjennomført. I reelt samarbeid må elevene være bevisste på eget ansvar i samhandlingen, det har mange elever erkjent ved prosjektslutt.

I prosjektet har det blitt lagt stor vekt på å gjøre elevene delaktige i egen utvikling. De har fått trening i å reflektere over egen rolle i samhandlingen og de har etter hvert sett hvordan de selv kan bidra til et positivt fellesskap - et grunnlag for inkluderende prosesser i klasserommet. Veien fram mot denne erkjennelsen er staket opp av lærerne som har støttet dem i denne prosessen gjennom å ta i bruk ulike stillaser.

Erik tar signaler fra gruppa, også han blir mer oppmerksom på egen rolle i samhandlingen. Dette fører til at de intermentale prosesser blir en del av hans intermentale prosess.

Opplevelseskriterier

Disse kriteriene viser til forventninger om mestring, motivasjon, selvverd og trivsel, og om det å oppleve å ha en plass i det sosiale fellesskapet.

Lærerne både på klasse- og skolenivå har gjennom større innsikt og forståelse fått større trygghet i lærerrollen. De har utviklet bedre kompetanse til å vite hvilke stillaser de kan ta i bruk, hvordan de kan anvendes og sist, men ikke minst, hvorfor det er viktig å gi elevene slik støtte. Dette bidrar til at de opplever seg selv som viktige bidragsyttere i inkluderingsprosesser i klasserommet.

Personalet sier at de har blitt mer bevisste og har funnet måter for å endre praksis. De opplever seg derfor tryggere til å endre og utvikle skolens praksis mot en felles plattform for skolen. Dette mener de vil bidra til et fellesskap som støtter opp under inkluderende prosesser både på klasse- og individnivå.

Elevene har opplevd temaet Samarbeid positivt. *Det var artig...* sier svært mange elever. De har sett at ei gruppe som fungerer godt, bidrar til gode prosesser og at dette også er avgjørende for et godt produkt. *Vi får ikke til noe dersom vi krangler*, sier de. Ved at de i etterkant av et samarbeid får konkrete og positive tilbakemeldinger på deres rolle i samhandlingen, vil de oppleve seg selv som viktige bidragsyttere i samarbeidet. Dette gir elevene en opplevelse av selvverd, og vil for de aller fleste elever gi en god følelse av mestring. Dette er en drivkraft for å yte noe for at alle skal oppleve å være en del av det sosiale fellesskapet.

Erik har blitt mer positivt orientert i forhold til samspillet med andre elever. Han er mer oppmerksom på betydningen av ulike roller i et samarbeid, og ser egen rolle i samarbeidet. Han oppfattes generelt mer positivt, både av medelever og lærere.

Oppsummering

Våre konklusjoner viser tydelige tegn på inkluderende prosesser både på individ-, klasse- og skolenivå. Inkludering kan ikke sees som et mål som nås en gang for alle. Dette er en dynamisk prosess som stadig må vedlikeholdes og utvikles. Det videre arbeidet ved skolen er derfor avgjørende for hvordan Erik spesielt og alle andre elever vil føle seg verdsatt i fellesskapet i ettertid.

Veien videre

Prosjektet framstår på mange måter som vellykket. Eleven som var utgangspunkt for prosjektet, hadde i løpet av prosjektperioden en positiv atferdsendring og var i de fleste henseender inkludert i klassemiljøet. Elevene ble svært bevisste på egne roller i et samarbeid /samspill, og innrettet egen atferd i forhold til sin nyvunne kunnskap. Det gikk igjen både i klasserommet, i friminuttene og i samtaler med oss. Klasselærer framsto som meget bevisst og tydelig etter hvert, og spesialpedagogene endret i stor grad arbeidsmåte og arbeidsområde fra enerom til klasserom.

Skolen som helhet samlet seg om en bevissthet om betydningen av en felles skolekode, og antydte i svarene sine et ønske om å samordne sine felles ressurser rundt dette temaet.

Sammen med Trøndelag kompetansesenter har skolen etter prosjektslutt valgt å starte et arbeid med å bygge opp et ressursteam på skolen. Teamets funksjon er å utvikle egen kunnskap om elever med AD/HD slik at skolen i framtida kan være selvhjulpen i forhold til pedagogiske utfordringer knyttet til denne gruppe elever. Det synes vi er et klokt valg.

For oss som rådgivere har møtet med praksisfeltet vært utfordrende. Det har likevel vært mest inspirerende og engasjerende. Også vi har lært mye. Denne kunnskapen og de nye erfaringene vil vi helt sikkert ta med oss videre - på ulike måter.

I våre mest optimistiske øyeblikk kan vi med overbevisning si til hverandre at dette er måten å komme videre på.

Litteraturliste

Bakhtin, M.M. (1981): *The Dialogic Imagination*. I. Holquist, M. (Red.); *University of Texas Press Slavic, series no1*. Austin, TX: University of Texas Press.

Barkley, R. (1997): *AD/HD and the nature of self-control*. Guilford Press, New York.

Barkley, R. (1998): *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnoses and treatment*. Guilford Press, New York.

Barkley, R. (2004): Adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder: An overview of empirically based treatment. I *Journal of Psychiatric Practice* 10(1), 39-56.

Bruner, J. & Watson, R. (1983). *Childs talk: Learning to use language*, Oxford. Oxford University Press.

Dyste, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo. Ad Notam.

Forman, E & Cazden, C. (1985): "Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction" In Wertsch, J: *Culture, communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge. Cambridge University Press.

Gall m.fl- (1996): *Educational research: an introduction*. N.Y. Longman.

Gillberg, C. (1998): *Ett barn i hver klasse. Om barn og unge med DAMP, MBD,, AD/HD*. Praxis, Oslo.

Gjærum, B., Grøholdt, B., Sommerschild, H. (1998): *Mestring som mulighet*. Oslo, Tano Aschehoug.

Haug, P. (2004): Fins den spesialpedagogiske kompetansen der den er bruk for i skulen? I *Spesialpedagogikk*, 5/04, 4-11.?

Hoel, Løkensgård T. (1994): *Elevsamtaler om skriving i videregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Avhandling for graden doctor atrium. Trondheim. Universitet i Trondheim.

Hoven, G og Angen Rye, A. L. (2004): "*Flere hoder tenker bedre enn ett*". Læringsstrategier for elever med AD/HD. En kasusstudie av læringsprosesser i to klasserom. Statped skriftserie nr 30

Linden, N.. (1989): *Stillaser om barns læring*. Bergen. Caspar Forlag.

Robson, C. (1993): *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford. Blackwell.

Skaalvik. E.M. (2004): Prestasjonsorientering hindrer inkludering. I *Spesialpedagogikk*, 5/04, 22-27.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005a): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding nr 30. (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartement

Sørli, M.A & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo. Nova.

Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken: Ett sosiokulturellt perspektiv*. Stockholm. Prisma.

Tannock, M. (1998): Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Advances in cognitive, neurobiological and genetic research. I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39: 65 – 99.

Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge. Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, Massachussets.

Vedlegg

Plan for gjennomføring på klassenivå

Boks 1 (19.10.05)

Klassemøte: Informasjon om prosjektet i klassemøte.

- Samtale: Hva vil det si å være sosial?
- Valg av individuelle sosiale mål i de øvrige klasses timene.

Gruppeoppgave: Tema: Sporing av trekkanter.

- Elevene arbeider først individuelt og går deretter sammen i gruppe.
- Har samarbeid noen konsekvenser for resultat/produktet?

Tilbakemelding ved lærere og elever med vekt på positiv Respons.

Boks 2 (26.10.05)

Klassemøte: Gjennomgang av "kjøreregler".

Læresamtale. Alle elevene evaluerer hvorvidt de har nådd egne sosiale mål.

- To fokuselever.

Gruppeoppgave: Tema: Hva gjør vi når vi samarbeider?

- Hver elev lager først et individuelt tankekart. Deretter lager hver gruppe et felles tankekart ut fra de individuelle kartene.

Presentasjon av tankekartene med tilbakemelding med vekt på positiv Respons.

Boks 3 (02.11.05)

Klassemøte: Lytteøvelse.

- Evaluering av individuelle sosiale mål.

Gruppeoppgave: Tema: Å lytte til hverandre.

- Hver gruppe tegner et felles bilde ut fra muntlig instruksjon ved lærer.
- Tilbakemelding på prosess og produkt med fokus på stillasene; Vurderende og Assisterende spørsmål.

Boks 4 (09.11.05)

Klassemøte: Elevene evaluerer hvorvidt de har nådd egne sosiale mål.

- Videreføring av sosiale mål.

Gruppeoppgave: Tema: Lytte, ta tur- ikke avbryte.

- Hver gruppe lager en fortelling i fellesskap.
- Presentasjon av historiene.

Tilbakemelding med fokus på stillasene; Instruksjon og Vurderende og Assisterende spørsmål.

Boks 5 (16.11.05)

Klassemøte: Elevene evaluerer hvorvidt de har nådd egne sosiale mål.

Gruppeoppgave: Tema: Ulike roller i et samarbeid; ta ansvar/initiativ.

- Hver gruppe lager en felles terning ut fra gitt instruksjon.
- Gruppedeltakerne får utdelt ulike roller (leder, sekretær, materialforvalter og ”lydknapp”)

Tilbakemelding med fokus på stillasene; Kognitiv strukturering og Respons.

Boks 6 (23.11.05)

Gruppeoppgave: Tema: Videreføring av tema den 16.11 (ta ansvar/initiativ). Ulike roller i en praktisk oppgave. Alle gruppene observeres av en voksen.

- Lærer lager tankekart på tavla (viser ansvar for de ulike rollene i gruppa).
- Hver gruppe lager en tipi.

Tilbakemelding med fokus på stillasene; Kognitiv strukturering, Vurderende og Assisterende Spørsmål og Respons.

Boks 7 (30.11.05)

Gruppeoppgave: Tema: Roller/ansvar i et samarbeid med fokus på konkretisering av lederens ansvar (gi konkret ros og i etterkant av arbeidet vise til noe konkret som han/hun har tatt ansvar for).

- Hver gruppe skriver et dikt/fortelling ut fra oppgitte ord.
- Gruppene planlegger hvordan oppgaven skal gjennomføres og hvordan arbeidet skal fordeles på deltakerne.
- Voksne observerer gruppene.

Tilbakemelding der observatørene gir Respons til gruppene.

Boks 8 (07.12.05)

Gruppeoppgave: Tema fra 30.11 videreføres.

- Hver gruppe lager et ”TV-program”.
- Gruppene viser sitt program.
- Voksne observerer hvordan elevene utfører de tildelte rollene.

Tilbakemelding der voksne Modellerer konkret respons for elevene.

Boks 9 (11.01.06)

Gruppeoppgave: Tema: Ta ansvar for seg selv og andre i samarbeidet med fokus på egen rolle.

- Bruke tankekart for å fullføre en påbegynt historie. En med god slutt og/eller med en dårlig løsning.

I etterkant av gruppearbeidet besvarer elevene individuelt og skriftlig på spørsmål om egen rolle i samarbeidet.

- Gruppene leser opp historiene.

Tilbakemelding med fokus på produkt og prosess.

Boks 10 (25.01.06)

Gruppeoppgave: Tema: Ta ansvar for seg selv og for fellesskapet.

- Videreføring av en fortelling med utgangspunkt i en mulig konflikt der oppgaven er å belyse en mulig positiv løsning.
- Først et individuelt arbeid som deretter sammenfattes til et felles produkt for gruppa.

Tilbakemelding på prosess og produkt ved bruk av ulike stillaser.

Plan for gjennomføring på skolenivå

- 18.08.05: Info om prosjektet, spørreskjema.
- 12.09.05: Intervju med to personalgrupper.
- 19.09.05: Faglig innlegg om AD/HD.
- 26.09.05: Erfaringsutveksling; lærerrollen - undervisning/læring.
- 10.10.05: Sosiokulturell teori/ stillasbygging, faglig innlegg.
- 24.10.05: Analysemodell/systemteori, faglig innlegg.
 - o Refleksive grupper / case.
- 13.10.05: Arbeid med case.
 - o Refleksive grupper /erfaringsutveksling også i plenum.
- 05.12.05: Arbeid med case.
 - o Refleksive grupper /erfaringsutveksling også i plenum.
- 16.01.06: Arbeid med case.
 - o Refleksive grupper /erfaringsutveksling også i plenum.
- 23.01.06: Arbeid med case.
 - o Refleksive grupper /erfaringsutveksling også i plenum.
- 06.02.06: Faglig innlegg: Den inkluderende skole.
 - o Refleksive grupper /erfaringsutveksling. Spesielt fokus på inkluderende prosesser ved egen skole.
- 15.02.06: Intervju med to personalgrupper.

”Sammen er vi best”

Sosiale læringsprosesser med tanke på inkludering på individ-, klasse- og skolenivå.
En kasusstudie med et spesielt fokus på en elev med diagnosen AD/HD.

Målet for prosjektet har vært å utvikle elevenes samarbeidsferdigheter. Rapporten viser hvordan en med grunnlag i sosiokulturell teori har gitt veiledning til lærerne slik at de har blitt mer bevisste på å støtte elevene i denne prosessen.

Utgiver	Trøndelag kompetansesenter
Adresse:	Røstad, 7600 Levanger
Telefon	74 02 28 30
Fax:	74 02 28 50
E-post	trondelag@statped.no
Bestilles fra	Trøndelag kompetansesenter
Pris kr	100,-
ISSN-nummer	1503-271X
ISBN-nummer	ISBN 82-8056-020-3