

Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



**Inkluderende
læringsaktiviteter**

4.1

4.1

Inkluderende læringsaktiviteter

Gjennom inkluderende læringsaktiviteter skal barn og elever oppleve anerkjennelse, tilhørighet, mestring og læring. For å skape motivasjon og læringsglede trengs derfor et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer. Disse må tilrettelegges med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og det mulighetsrommet som finnes i barnehage og skole. De følgende to kapitler viser på hver sin måte hvordan skolen kan tilrettelegge for dette.

Espen L. Wilberg, Maren-Johanne Nordby og Hedda Gjesti Tjäder:

Inkluderende læringsaktiviteter

Espen, Maren-Johanne og Hedda beskriver hvordan skolen kan tilrettelegge for mestring, slik at flere elever kan delta og oppleve tilhørighet i det sosiale og faglige fellesskapet. De viser hvordan skolen kan ta i bruk elevenes interesser og bygge gode relasjoner med vektlegging på struktur og forutsigbarhet.



Inkluderende læringsaktiviteter

Barn som mottar spesialundervisning, står i fare for å miste tilgangen til det sosiale og faglige fellesskapet (Barneombudet, 2017; Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017).

Espen Langbråten Wilberg, Maren-Johanne Nordby og Hedda Gjesti Tjäder

I dette kapitlet vil vi se nærmere på hvordan skolen, gjennom å tilrettelegge for mestring, ta i bruk elevenes interesser, bygge gode relasjoner og legge til rette for struktur og forutsigbarhet, kan bidra til at flere får delta og føle en tilhørighet til det sosiale og faglige fellesskapet. Vi bygger vårt bidrag på erfaringer vi har gjort i arbeid med rådgiving overfor skoler som har elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær.

Det er viktig at voksenpersonene i skolen har kunnskap og kompetanse om elever med nevroutviklingsforstyrrelser, slik at de kan tilrettelegge for dem på en god måte. Personer med nevroutviklingsforstyrrelser, slik som ADHD, Tourettes syndrom og autismespekterforstyrrelser, strever med de eksekutive funksjonene og har ofte generaliseringsvansker. Mange har også utfordringer med det sosiale samspillet og med kommunikasjon (Frith, 2005; Hill, 2008; Urnes, 2018). Vanskene kan føre til at elevene havner i konflikter og misforståelser både med medelever og lærere. Om skolen ikke tilrettelegger for disse elevene, kan det bli utfordrende for dem å delta i et lærende fellesskap, noe som kan føre til at elevene opplever manglende tilhørighet til gruppen.

Det er skolens ansvar å sikre at også disse elevene er en del av et sosialt og faglig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I kapitlet vil vi presentere tre eksempler som viser hvordan dette kan gjøres i praksis. Selv om praksiseksempelene vi viser til, dreier seg om en spesifikk elevgruppe, vil vi hevde at tematikken er relevant for langt flere. Tilnærmingen som brukes i praksiseksempelene, har vi kalt inkluderende læringsaktiviteter. Terminologien er vår egen, samtidig som de metodiske prinsippene for denne tilnærmingen er velkjente fra litteraturen.

Før vi presenterer praksiseksempelene, vil vi redegjøre for hva vi legger i inkluderende læringsaktiviteter, de tilhørende prinsippene og hvilken betydning de har for elever som har behov for særskilt tilrettelegging.

Inkluderende læringsaktiviteter

Å tilrettelegge for inkluderende læringsaktiviteter som er tilpasset den enkelte, men som også er hensiktsmessige for medelever, kan være en vei til å skape et inkluderende klasserom.

En inkluderende læringsaktivitet er en aktivitet hvor ulike elever får bidra med sine styrker i et felles arbeid.

En inkluderende læringsaktivitet har ikke kun fagmål, men også sosiale mål der elevene får mulighet til å teste ut og øve på nye sosiale ferdigheter og strategier. Alle elever er ulike. Det innebærer at læringsaktivitetene ikke nødvendigvis kan kopieres fra en situasjon til en annen, men at man må tilpasse aktivitetene til de elevene det gjelder. Derfor er det viktig at læreren har planlagt aktiviteten ut fra elevenes interesser, med god struktur og med tanke for hvordan man skal kunne øve på sosiale ferdigheter og bygge gode relasjoner mellom elevene som deltar. Slik kan man tilrettelegge for mestring.

Vi har valgt å dele arbeidet med inkluderende læringsaktiviteter i fire prinsipper. I den neste delen vil vi presentere hva disse dreier seg om, hvorfor de er viktige for alle elever, og hvorfor det er ekstra viktig å ta utgangspunkt i disse når man jobber med elever med nevroutviklingsforstyrrelser.

Fire prinsipper for inkluderende læringsaktiviteter

I denne delen av kapitlet vil vi gjennomgå de fire viktige prinsippene for inkluderende læringsaktiviteter:

1. kartlegging
2. elevens interesser
3. relasjoner og sosiale ferdigheter
4. struktur og forutsigbarhet

Kartlegging

For at alle elever skal lære og utvikle seg på best mulig måte, er det viktig at skolen legger til rette for at elevene opplever mestring og læring. I forkant av at pedagogen planlegger gjennomføring av en læringsaktivitet, bør elevens interesser, styrker, relasjoner og stressfaktorer i læringsmiljøet kartlegges. Dette kan gjøres gjennom spørreskjemaer, observasjoner, elevsamtaler og samtaler med foresatte. Det er viktig at kartleggingen og vurderingen av elevs ferdigheter ikke

blir uheldig og gir eleven uønskede konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Tradisjonelle kartlegginger innebærer gjerne en prøve eller en annen formell kartleggings situasjon, noe som kan være uheldig for elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Dette kan være fordi de kan være utrygge i tradisjonelle kartleggings situasjoner, at de ikke forstår spørsmålene, eller at de har en utrygg relasjon til personen som gjennomfører kartleggingen. Derfor kan det være lurt å bruke andre metoder og innfallsvinkler. En måte å gjøre dette på er å bruke elevens interesser også som kartleggingsarena. En elev som bruker mye tid på dataspill, er ofte rolig og tilgjengelig når hun spiller, noe som kan brukes som ramme for en kartleggings samtale. Man kan stille spørsmål underveis eller i pauser i spillingen. Spørsmålene kan stilles muntlig, skriftlig eller ved hjelp av bilder – alt etter hva eleven har behov for.

Elevens interesser

Elever som opplever mestring, vil kunne utforske det ukjente og lære seg nye ferdigheter på en trygg, utholdende og selvstendig måte. Mestring gir motivasjon – også for å jobbe med ting som er utfordrende eller vanskelige (Utdanningsdirektoratet, 2020b). En god måte å skape et inkluderende miljø med mestring, motivasjon og læring på, er å ta utgangspunkt i elevenes styrker og interesser. For elever som har havnet utenfor fellesskapet, kan det være særlig nyttig å ta utgangspunkt i noe de interesserer seg for, slik at de er i en situasjon de mestrer, samtidig som de opplever å bidra faglig.

Det finnes mange måter å undervise i fag på, og læringsmål kan nås på flere måter enn gjennom tradisjonell undervisning, noe som krever kreativitet fra lærerens side. Derfor vil det være nyttig å ta utgangspunkt i noe eleven allerede driver med, og legge læringsmål og sosiale rammer rundt det,

heller enn å forsøke å tilpasse eleven til en undervisningssituasjon han ikke mestrer.

Som tidligere nevnt har de fleste elever med nevrouviklingsforstyrrelser generaliseringsvansker. Dette fører til at mange har et stort behov for å se en konkret nytteverdi av det de skal lære. På grunn av vanskene med de eksekutive funksjonene har en del også vansker med å konsentrere seg om ting de ikke interesserer seg for. Det er det viktig å ta hensyn til. Elevenes interessefelt kan være en arena der de har et lavt stressnivå og er tilgjengelige for læring. Derfor vil det være gunstig å bygge en læringsaktivitet rundt elevens interesser heller enn å forsøke å motivere til en mer tradisjonell undervisningsform. Om eleven for eksempel liker å spille Minecraft, kan pedagogen lage undervisningsopplegg i denne virtuelle verdenen.

Relasjoner og sosiale ferdigheter

Sosial inkludering og vennskap er en viktig trivselsfaktor på skolen, og gode vennerrelasjoner er beskyttelsesfaktorer som fremmer selvfølelse og trivsel. Venner påvirker forholdet til skolen positivt, samtidig som negative relasjoner er forbundet med risiko for redusert læringsutbytte, psykiske vansker og et negativt utviklingsforløp (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016).

Hattie (2009) fant ut at av 138 faktorer som påvirker elevenes læring, er det relasjonen mellom lærer og elev som er den viktigste. I de tilfellene relasjonen mellom elev og lærer er positiv, vil eleven være bedre likt av medelever og være mer aktiv i klassen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Om læreren har en negativ eller avvisende holdning til eleven, vil iderimot medelevene oftere trekke seg unna eleven. Elever med nevrouviklingsforstyrrelser kan ofte streve med sosiale ferdigheter, noe som fører til at de står i fare for å bli sosialt ekskludert. Her vil lærerens evne til å skape en relasjon være avgjørende for elevens faglige og

sosiale utvikling (Nordahl et al., 2016).

For å kunne skape en god relasjon er det avgjørende å ta eleven på alvor. Det er viktig at læreren tar seg tid til å snakke med eleven så eleven forstår. For elever med nevrouviklingsforstyrrelser kan det være ekstra nyttig å bruke visuelle samtaleverktøy. Det er også viktig at eleven opplever at behovene hennes imøtekommes. Noen elever strever for eksempel med å skrive for hånd, mens andre har store problemer med lukten av agurk. Det er viktig at læreren møter disse tingene med respekt, og mulige tiltak er å la eleven få skrive på pc eller nettbrett, eller at eleven får lov til å forlate rommet når noen spiser agurk.

Gode sosiale ferdigheter er ofte en inngangsbillett til fellesskapet på skolen. Mange av elevene som faller utenfor, har utfordringer på dette området. Skolen har en viktig oppgave med å bistå disse elevene med å utvikle gode sosiale ferdigheter, men dette bør gjøres på elevens premisser og etter elevens behov. Mange elever med nevrouviklingsforstyrrelser strever med det sosiale. Disse vanskene henger sammen med en generell utfordring med mentaliseringssevnen – å kunne se seg selv utenfra og tolke andres atferd ut fra det (Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006; Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand & Olsen, 2016). Derfor er det viktig at skolen jobber konkret med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Noen elever vil ha utbytte av å øve på turtaking, mens andre trenger å øve på forskjellen mellom hvite løgner og ekte løgner. Andre igjen trenger å øve på å ta initiativ til samtaler, eller hvordan de kan opprettholde eller avslutte disse. Det er viktig at pedagogene jobber målrettet for å lære eleven sosiale ferdigheter, men dette kan ikke skje i et vakuum. En vesentlig del av å lære seg sosiale ferdigheter er å kunne prøve det ut i praksis i trygge sosiale miljøer.

Mange elever vil lettere kunne bygge gode relasjoner og vennskap gjennom en aktivitet og situasjon de mestrer. Derfor er det viktig at pedagogen velger en aktivitet elevene er trygge nok i til å kunne bygge disse relasjonene, samtidig som læreren er der for å støtte. I tillegg er det viktig at pedagogen velger ut elever som passer sammen, både faglig og sosialt.

Struktur og forutsigbarhet

Alle elever trenger struktur og forutsigbarhet for å kunne lære og trives i skolen. Å vite hva man kan forvente, og hva som er forventet av en selv, er i mange tilfeller avgjørende for at man kan bidra, være selvstendig og oppleve å ta del i et fellesskap. Elevenes evne til å innhente informasjon om dette er varierende, og derfor må graden av tilrettelegging som behøves for å skape struktur og forutsigbarhet, tilpasses individuelt. Dette må gjøres i alle læringsaktiviteter.

Elever med nevrouviklingsforstyrrelser vil ha behov for tydeligere struktur og forutsigbarhet i hverdagen enn de fleste andre (Urnes, 2018). Det er fordi disse elevene strever mer med å innhente den informasjonen andre elever plukker opp underveis. På grunn av generaliseringsvanskene vil dette også gjelde om de har vært i samme situasjon flere ganger før. De kan også ha vansker med å motta og tolke beskjeder og forventninger fra lærer og medelever (Martinsen et al., 2006; Martinsen et al., 2016).

Detaljerte og tydelige planer er ofte en forutsetning for at elever med nevrouviklingsforstyrrelser skal kunne delta i et lærende fellesskap. De har behov for at alle læringsaktiviteter er strukturerte, og at de vet hva som er forventet av dem. I tillegg er det avgjørende at overganger mellom aktiviteter og innad i aktivitetene er strukturerte og oversiktlige (Martinsen et al., 2006).

Derfor trenger disse elevene konkret informasjon basert på de 7 h-ene: hva elevene skal gjøre, hvor de skal være, hvorfor de skal gjøre det, hvem de skal gjøre det sammen med, hvordan de skal gjøre det, hvor lenge de skal holde på, og hva de skal gjøre etterpå (Statped, 2018). Planene må være detaljerte, individuelt tilpassede og visuelle. Noen elever vil trenge en detaljert beskrivelse av alle punktene i aktiviteten med et nøye planlagt tidsskjema, mens andre vil ha behov for skriftlige kriterier for hva som er forventet av dem. Noen vil ha behov for at det er skrevet ned, andre trenger bilder. Noen trenger informasjonen god tid i forveien, mens for andre holder det å få informasjonen i oppstarten av aktiviteten.

Elevenes behov for struktur og forutsigbarhet vil også kunne variere over tid. Noen vil for eksempel ha mindre behov for skriftlige kriterier når de blir vant med aktiviteten og situasjonen. Det er viktig at pedagogen har dialog med elevene underveis for å undersøke dette.

Når læreren sørger for at den enkelte elev har all den nødvendige informasjonen, bruker elevene mindre energi på å finne ut av rammene rundt undervisningen, noe som frigir mer energi til læring og deltakelse i fellesskapet.

For at en læringsaktivitet skal være inkluderende for alle elever, er det viktig at læreren tar utgangspunkt i disse fire prinsippene. Det er viktig å bruke elevenes interesser som utgangspunkt, øve på sosiale ferdigheter og skape sosiale relasjoner i aktiviteten. Det er også avgjørende å tilpasse strukturen i aktiviteten slik at elevene opplever forutsigbarhet. For å kunne gjøre dette er det avgjørende å kartlegge elevene på forhånd. Vi vil presentere tre caseeksempler som viser hvordan dette kan gjøres i praksis.

Praksiseksempler

Videre følger tre eksempler på inkluderende læringsaktiviteter vi selv har prøvd ut, eller som vi har observert bli brukt, for å skape et trygt lærende fellesskap. Eksempelene vi har valgt å bruke, er satt sammen av flere erfaringer vi har gjort i vår praksis. Eksempelene er realistiske og stemmer godt overens med våre egne erfaringer med elever med nevro-utviklingsforstyrrelser og skolefravær. Alle eksemplene gjelder elever som har vedtak om spesialundervisning i alle sine undervisningstimer. Elevene i det første eksempelet får opplæringen på en spesialavdeling, de to andre går på nærskolen. Elevene har nevro-utviklingsforstyrrelser som ADHD, Tourettes syndrom og/eller autismespekterforstyrrelser. I to av de tre eksemplene har de ansatte på skolen fått kompetanseheving på kartlegging, sosial kompetanse, struktur og forutsigbarhet og betydningen av relasjoner i forkant av utformingen av læringsaktivitetene. Alle elevene har gode læreforutsetninger, men de er i liten grad inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet.

Det første praksiseksempel dreier seg om bruk av rollespillet Dungeons and Dragons, det andre om bruk av film og utvikling av kringgater, og det tredje omhandler koding som inkluderende læringsaktivitet.

For å vise frem arbeidet med de fire prinsippene i planleggingen og gjennomføringen av læringsaktivitetene har vi valgt å skrive dette som en liste på slutten av hvert eksempel. Vi håper dette kan være til nytte for andre som ønsker å hente inspirasjon fra dette kapitlet for å arbeide med inkluderende læringsaktiviteter.

Dungeons and Dragons

I en spesialgruppe på ungdomstrinnet går det elever med autismespekterforstyrrelser. Disse elevene har et normalt evnenivå, men har store utfordringer med å være til stede i et ordinært klasserom og med å delta i et lærende fellesskap på linje med de

fleste andre. Selv om elevene har liknende diagnoser, er det store variasjoner på faglig nivå, sosiale ferdigheter, interesser og behov for struktur. Enkelte av elevene har mye undervisning i gruppe, mens noen har mye én-til-én-undervisning. En del av elevene har også store vansker med tradisjonell tavleundervisning og protesterer ofte om det er temaer de ikke synes er relevante eller interessante. I en del fag har det derfor vært utfordrende å finne gode læringsaktiviteter som også legger til rette for at elevene skal kunne føle tilhørighet til det lærende fellesskapet.

Etter nøye kartlegging av elevenes interesser laget lærerne på gruppa et undervisningsopplegg rundt rollespillet Dungeons and Dragons (D&D). Dungeons and Dragons er et rollespill satt i en «tolkiensk» middelalderverden med alver, trollmenn, orker og drager. Deltakerne må samarbeide om et oppdrag – et eventyr – og underveis må de håndtere forskjellige utfordringer. Deltakerne spiller karakterer de velger selv, med ulike ferdigheter og spesielle evner. Spillet ledes av en spilleleder som kalles Dungeon Master (DM). Om man lykkes med oppdraget, kommer an på hvilke valg man tar, og hva terningene viser. Man lykkes eller mislykkes i fellesskap.

D&D er en tidkrevende aktivitet. Derfor satte lærerne av en hel dag i uken til dette. For hver økt hadde de klare læringsmål i samfunnsfag, KRLE og naturfag. Et eksempel var at elevene skulle kunne sammenlikne forskjellige styresett og redegjøre for forskjeller og likheter. Dette hadde vært et vanskelig tema å jobbe med i tradisjonell tavleundervisning. I dette oppdraget var det derimot avgjørende å vite hva slags styresett det var i de forskjellige byene de reiste gjennom. Dermed ble det viktig kunnskap for elevene å tilegne seg – motivasjonen var på topp.

Lærerne hadde også klare sosiale læringsmål for hver økt. Eksempler på dette er at elevene skulle kunne vente på tur, lytte til andre i en samtale, hevde seg selv og ta kontakt med andre på en positiv måte. Disse målene, sammen med spilllets klare regler, ble kalt «brettikette», og sammen gav dette god struktur og klare forventninger til elevene,

Kartleggingen av elevene foregikk gjennom elevsamtaler og observasjon av hva elevene gjorde og snakket om i pauser og på fritiden. Elevene ble også spurt på forhånd om D&D var noe de ønsket å prøve. Lærerne fortsatte også kartleggingen underveis og hadde samtaler med elevene, både i gruppe og hver for seg, for å se om det var noe de ønsket å endre, eller om de hadde nye eller andre behov.

Elevenes interesse ble ivaretatt av at mange var opptatt av fantasysjangeren i litteratur, filmer eller tv-serier, noen var glad i å spille brettspill, mens andre likte å trille terninger eller fattet interesse for D&D av å se på andre spille.

Relasjon og sosiale ferdigheter var i utgangspunktet hovedmotivasjonen for å starte med rollespill. Å være en del av et eventyr, å møte og samarbeide om forskjellige utfordringer, og å planlegge hvordan oppdraget burde løses videre, kan i seg selv være relasjonsbyggende. Et rollespill som D&D lar deg også utforske sosiale handlinger og responser på en trygg måte, samtidig som du kan teste ut forskjellige deler av en personlighet. Lærerne hadde felles sosiale mål for gruppen, samtidig som hver elev hadde egne mål de øvde på underveis i spillet. Lærerne begynte med noen få elever, men plasserte spillaktiviteten sentralt i lokalene. Dette førte til at flere elever viste interesse eller ble presentert for aktiviteten på en trygg måte, noe som til slutt førte til at alle elevene

i gruppen deltok på sin egen måte. De la også til rette for at alle elevene kunne delta på den måten de ønsket, om de ville være DM, eller om de kun ville trille terning, slik at alle elevene fikk være en del av fellesskapet.

Struktur og forutsigbarhet er ofte godt ivaretatt i rollespill, da rammene for spillet setter klare forventninger og regler for handling. I tillegg hadde alle elevene en personlig dagsplan basert på de 7 h-ene.

For denne gruppen ble D&D et høydepunkt i uken og etter hvert en viktig del av hverdagen. Det gav dem noe å snakke om i friminuttene og gjorde at de ble bedre kjent med hverandre. Eventyret og oppdraget de samarbeidet om, skapte en følelse av fellesskap og tilhørighet, samtidig som det gav trygge rammer der elevene kunne prøve ut nye sosiale ferdigheter. For lærernes del ble D&D en ny arena til å kunne jobbe kreativt med fag og sosiale ferdigheter og for å bygge relasjoner mellom elevene gjennom deres interesser og behov for struktur og forutsigbarhet.

Bruk av film og utvikling av kringgater

Å være i klasserommet har vært en utfordring for «Petter» siden han startet på skolen. Undervisningen til Petter ble stort sett gjennomført på grupperom som ene-undervisning, og han deltok sjelden sammen med medelever. Han fikk ny kontaktlærer i 4. klasse, og da ble også Statped involvert. Kontaktlæreren var opptatt av å få eleven mer inn i klassen og at læringsutbyttet skulle øke.

Statped anbefalte at elevens interesser, styrker og triggere i læringsmiljøet burde kartlegges før vi startet med utprøving av læringsaktiviteter. Kontaktlærer fikk kartlagt Petter. Dette resulterte i at eleven og kontaktlærer lagde en bok om Petter som het «Boken om meg». Der lagde de sammen en historie om eleven hvor de blant annet la inn det som hadde kommet frem

i kartleggingsamtaler. Boken ble laget for at alle de voksne som jobbet med Petter, skulle bli bedre kjent med ham og hvordan de bedre kunne tilrettelegge for læring.

Gjennom kartlegging av Petter og samtaler med foreldrene kom det frem at eleven trengte stor grad av tilrettelegging for struktur og forutsigbarhet for å få et læringsutbytte. Petter vegret seg mye for å gå på skolen hver morgen, og han kom ofte for sent på skolen. Et tiltak kontaktlærer innførte i den forbindelse, var forberedelsesfilmer. Da kontaktlærer startet med å sende forberedelsesfilm for neste skoledag hjem til Petter hver dag, meldte foreldrene om at eleven ikke viste den samme veigringsatferden. Petter rapporterte om at han nå visste hva som møtte ham på skolen hver dag. Stressnivået sank betydelig, og eleven var mer klar for læring sammen med en gruppe medelever.

Ett av interesseområdene som kom frem gjennom kartleggingen, var produksjon av film og krimfortellinger. Dette ønsket læreren å bruke. Petter fikk i oppgave å være regissør og invitere med seg to medelever til et filmprosjekt. Kontaktlæreren knyttet filmen opp mot faget engelsk og hentet kompetansemål fra 4. trinn. Resultatet ble en krimfortelling på engelsk. Petter og de to medelevene lagde manus og gikk i gang med filming. Da filmen var ferdig, ble den vist for klassen, og Petter klarte å være med inn i klasserommet. Filmen ble stoppet før klassen fikk løsningen på mysteriet, og klassen ble delt inn i grupper for å diskutere seg frem til løsningen. Petter styrte oppsummeringen av diskusjonen og satte i gang filmen igjen, slik at medelevene fikk svaret på mysteriet.

Resultatet ble at Petter opplevde mestring. Han hadde klart å fullføre en læringsaktivitet i samarbeid med to andre, han hadde klart å delta i felles gjennomgang i klasserommet, og han hadde vist sin faglige stemme for klassen.

Kontaktlæreren valgte derfor å legge opp til flere slike filmprosjekter.

Setter man dette eksempelet inn i tanken om de fire prinsippene for en inkluderende læringsaktivitet, kan vi sammenfatte arbeidet på følgende måte:

- 1. Kontaktlæreren kartla** hva eleven hadde behov for på skolen, og hva som trigget ham i læringsmiljøet. Det resulterte i «Boken om meg».
- 2. Elevens interesse** ble brukt i form av å lage krimfortellinger hvor eleven fungerte som regissør. Dette ble en aktivitet som ble brukt i flere fag etter at det gav positive resultater i engelsk.
- 3. Relasjon og sosiale ferdigheter** ble jobbet med gjennom at eleven fikk til en læringsaktivitet sammen med medelever i en gruppe. Eleven fikk tildelt rollen som regissør. Kontaktlærer og elev jobbet seg gjennom hvilke sosiale regler man bør forholde seg til når man skal være regissør og lede en gruppe. Eleven mestret også å lede den faglige diskusjonen i klasserommet.
- 4. Struktur og forutsigbarhet** ble det lagt til rette for gjennom at eleven fikk en daglig film fra kontaktlærer om hva som skulle møte ham neste skoledag. Informasjonen som ble presentert, sikret at eleven fikk informasjon som tok utgangspunkt i de 7 h-ene.

Denne læringsaktiviteten bidro til inkludering ved at eleven fikk bidra både faglig og sosialt i en gruppe med medelever og med resten av klassen. Gjennom arbeidet med denne typen læringsaktiviteter har Petter blitt nærmere knyttet til klassens faglige og sosiale fellesskap. Det som var avgjørende i dette eksemplet, var at kontaktlærer tok det faglige ansvaret for Petter, også når han var utenfor klasserommet.

Koding

«Mathias» hadde fått sin undervisning på grupperom med assistent siden 1. klasse. Han hadde vist utagerende atferd overfor medelever og voksne på skolen.

Rett før Statped kom inn i saken i 7. klasse, hadde Mathias fått en ny kontaktlærer. Hun satte seg et mål om at han skulle inn i klasserommet. Hun hadde jobbet med relasjonen og forsøkt å kartlegge hva som gjorde at det var vanskelig for ham å være i klasserommet. Det var utfordrende å ha kartleggingsamtaler med Mathias, fordi med en gang man kom inn på et tema som var utfordrende for ham, trakk han seg fra samtalen. Mathias ble parallelt utredet hos BUP. I utredningen kom det frem at han ble trigget av sinte stemmer og av at det ble satt forventninger til ham. Han var også følsom for støy og andre sterke sensoriske inntrykk han ikke selv hadde kontroll på. Det kan forklare noe av hvorfor det var utfordrende for ham å prestere faglig og delta i undervisning i klasserommet. Dette er viktig informasjon for å kunne tilrettelegge en inkluderende læringsaktivitet for denne eleven.

Ett av flere tiltak var å finne ut hva slags læringsaktiviteter som kunne fenge ham. Mathias brukte store deler av skoletiden og fritiden på å spille dataspill, og han var svært datakyndig. Etter hvert prøvde kontaktlærer ut koding og fikk napp hos eleven. Dette var noe han både likte og mestret. Hun fikk satt koding på timeplanen for resten av klassen, og de brukte programmet Scratch. Dette

gjorde hun med et håp om at Mathias skulle kunne mestre å delta i denne undervisningen og kanskje bidra faglig i klassen med sin kompetanse. Mathias ble nysgjerrig på hvordan kodeundervisningen i klassen foregikk, og han hadde selv lyst til å delta i de timene med resten av klassen. I forkant hadde kontaktlærer informert eleven mange ganger om hvordan timen var lagt opp. Hun hadde dermed lagt til rette for at eleven hadde god oversikt. Kontaktlærer hadde også fått eleven til å lage en bruksanvisning til resten av klassen på hvordan de kunne gjennomføre en spesifikk kodeoppgave. Det førte til at eleven hadde god kontroll over hva som foregikk i kodetimen. Mathias kom gradvis mer inn i klassen i kodetimen og fikk høy status ettersom han var den flinkeste i faget. Han fungerte på mange måter som en «hjelpelærer» i faget.

Statped ble spurt om vi kunne prøve ut noen flere spennende kodeverktøy i denne klassen. Vi sendte en video til hele klassen hvor vi presenterte oss og fortalte at vi skulle gjennomføre et opplegg i deres klasse en hel dag. Informasjonen som ble gitt i filmen, baserte seg på de 7 h-ene. På slutten av filmen ba vi om at fire elever skulle melde seg til å jobbe med oss dagen i forveien og være med på å plukke ut hvilke læringsaktiviteter vi skulle gjennomføre. De fire elevene skulle i tillegg innta gruppelederroller når opplegget skulle gjennomføres for hele klassen.

Heldigvis meldte Mathias seg, sammen med tre andre elever. Vi tok med oss forskjellig utstyr og forslag til oppgaver og hadde en lengre workshop med de fire elevene. De falt ned på at de ville bruke Microbit, Lego WeDo og Minecraft i klassen dagen etterpå. De var også med på å utforme hvilke oppgaver som skulle gjennomføres med de ulike verktøyene. Denne planleggingsdagen ble i prinsippet gjennomført for å forberede Mathias på hva som skulle skje dagen etter når resten av

klassen skulle gjennomføre undervisningsopplegget. Dette ble gjort for å legge til rette for at han skulle ha kontroll og oversikt. Videre la vi vekt på hvordan man fungerer som en god gruppeleder, og hva det innebærer. Det gjorde at vi også fikk jobbet med sosial kompetanse i en liten gruppe før det skulle prøves ut i hele klassen dagen etter.

Da dagen kom hvor opplegget skulle gjennomføres i klassen, var vi spente på om Mathias kom til å greie å være i klasserommet en hel dag. Til stor glede for læreren og oss greide han ikke bare å være der, men han tok en aktiv lederrolle, hjalp de andre elevene og fikk et stort utbytte, både faglig og sosialt.

Setter man dette eksempelet inn i tanken om de fire prinsippene for en inkluderende læringsaktivitet, kan det oppsummeres på følgende måte:

1. Det var utfordrende å få **kartlagt** hva som trigget eleven i læringsmiljøet, fordi eleven trakk seg med en gang han opplevde en samtale som utfordrende. Eleven ble parallelt utredet hos BUP. I utredningen der kom det frem at eleven ble trigget av sinte stemmer og at det ble satt forventinger til ham. Han var også følsom for støy og andre sterke sensoriske inntrykk han ikke selv hadde kontroll på. Det kan forklare noe av hvorfor det var utfordrende for ham å prestere faglig og delta i undervisning i klasserommet. Dette er viktig informasjon for å kunne tilrettelegge en inkluderende læringsaktivitet for denne eleven.

2. Elevens interesse ble brukt aktivt av kontaktlærer. Eleven viste at han var datakyndig, og at spill og det meste som hadde med pc å gjøre, falt innenfor hans interesse. Da eleven ble opptatt av koding, satte kontaktlærer det på timeplanen for resten av klassen, slik at det lå til rette for at det var en time eleven kunne delta i og vise sine ferdigheter til resten av klassen.

3. Relasjon og sosiale ferdigheter ble lagt til rette for å bygge relasjoner med resten av klassen gjennom læringsaktiviteten rådgivere fra Statped prøvde ut. Eleven deltok på forberedelsesdag med tre andre medelever, og de bygde relasjoner gjennom aktivitetene de prøvde ut. I tillegg jobbet de med sosiale ferdigheter gjennom hvordan å være en god gruppeleder.

4. Struktur og forutsigbarhet ble løst gjennom at hele klassen til eleven fikk en forberedelsesfilm i forkant av at rådgivere fra Statped kom for å prøve ut undervisningsopplegget. Filmen var laget med tanke på eleven, men den ble vist til hele klassen. Det gjorde at eleven ikke opplevde at han skilte seg ut, eller at vi hadde laget den spesielt til ham. Videre var forberedelsesdagen med de fire gruppelederne et tiltak for å skape struktur og forutsigbarhet for eleven. Siden han hadde deltatt i planleggingen av aktiviteten, visste han godt hva som skulle skje da læringsaktiviteten ble gjennomført for hele klassen.

Dette er et eksempel på inkluderende læringsaktiviteter fordi kontaktlærer tok utgangspunkt i elevens interesse da hun bestemte at klassen skulle ha koding på timeplanen. Videre hadde kontaktlærer en god relasjon til Mathias, og det var hun som tok ansvaret for at eleven fikk kodeopplæring og fikk brukt disse ferdighetene foran resten av klassen. Aktivitetene som rådgivere fra Statped gjennomførte, bygget videre på kontaktlærers initiativ. Rådgivere fra Statped observerte at eleven tok en god rolle i læringsaktiviteten begge de dagene vi var til stede på skolen.

Avslutning

Inkluderende læringsaktiviteter kan i utgangspunktet være hva som helst. Det er ingen fasit på hva som kan brukes, eller hvordan. Det er likevel noen elementer det er viktig å ta høyde for, slik at elever som har utfordringer med å delta i den ordinære undervisningen, får oppleve mestring og deltakelse, både faglig og sosialt.

I planleggingen av læringsaktiviteten bør pedagogen ta utgangspunkt i de fire prinsippene

1. kartlegging
2. elevens interesser
3. relasjoner og sosiale ferdigheter
4. struktur og forutsigbarhet

En god læringsaktivitet vil basere seg på det man vet om eleven. Har pedagogen planlagt aktiviteten nøye etter de fire prinsippene, øker sannsynligheten for at det blir en inkluderende læringsaktivitet, og at eleven opplever mestring og tilhørighet. Disse elementene må tilpasses hver enkelt elev, slik at de kan føle seg som en verdifull del av fellesskapet. Når skoledagen oppleves relevant for elevene, vil vi lettere nå målet om at alle elever skal mestre skolehverdagen og oppleve den som meningsfull. Dette kan igjen føre til bedre livskvalitet for elever med store og sammensatte lærevansker.



Litteratur

- Frith, U. (2005). *Autisme. En gådes afklaring*. (2. utg.). København: Hans Reizels Forlag.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York & London: Routledge.
- Hill, E.L. (2008). Executive Functioning in Autism Spectrum Disorder: Where it Fits in the Causal Model. I E. McGregor, M. Núñez, K. Cebula & J.C. Gómez (red.), *Autism: An integrated View from Neurocognitive, Clinical and Intervention Research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD). utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., Tetzchner, S.V. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Bind 1. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NAV. (2018). «Vekst i uføretrygning blant unge», *Arbeid og velferd* (2/2018).
- Nordahl, T., Drugli, M.B. & Flygare, E. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>
- Spurkeland, J. & Lysebo, M.O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Statped. (2018). *Håndbok. Informasjon og tips til lærere i grunnskolen. Om elever med Asperger syndrom*. [Håndbok]. Hentet fra https://www.statped.no/contentassets/0679afce572b4203949e-8bfc911de390/elever_med_asperger_syndrom_haandbok_for_laerere_2018_01_05.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. [Håndbok]. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#hvorfor-er-fellesskap-viktig>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Urnes, A.-G. (red). (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevro-utviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · www.miksmaster.no
Utgiver: © Statped, Oslo 2020
www.statped.no

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)



Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.

Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.

Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.

