

StatpedMagasinet

NR. 3 – 2019

Dypdykk i spesialpedagogikken

SIDE 31

**Å kommunisere er
en menneskerett**

SIDE 16

**Putt dataspill
i verktøykassa**

SIDE 54





INNHOOLD

Leder	3
Hjelpen skal komme nærmere barna.....	4
Tre elever deler erfaringer med skolelydbok	7
Et viktig supplement for mange elever	9
Små forskjeller og store muligheter – men ikke for alle.....	12
En skole for alle?	14
Å kommunisere er en menneskerett	16
Tre veiledere om ASK	20
E-læring og opplæringspakker på ASK-området	21
Hjelper datteren sin på ASK-reisen.....	22
Lett tilgjengelig opplæring.....	22
Hvorfor kan ikke jeg få bruke hodet?.....	24
Retten er ikke reell	26
Læringsbloggen.....	28
Spesialpedagogiske utfordringer	31
Å sikre kontinuitet for barna.....	43
Løfter i flokk	50
Putt dataspill i verktøykassa.....	54
Tror på taktile tankekart	60
Er podkast kun for hørende?	64
Bøker	66



EN NY FASE I STATPED

Statped ble etablert som en nasjonal landsdekkende organisasjon i 2013. Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* ga føringer om å bygge sterke og robuste regioner.

– Det har vi brukt noen år på å få til, og det har vi lyktes med. I meldingen som legges frem nå, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (se side 4–5) går Kunnskapsdepartementet vekk fra regionalisering og ønsker en landsdekkende tilnærming på alle områder. I 2013 var det viktig å arbeide mer systemrettet. Nå går signalene, slik jeg tolker dem, i retning av å arbeide mer på individnivå.

Statpeds mandat er å arbeide for at barn, unge og voksne med særlige utfordringer får tilrettelagt undervisningen slik at de kan dra nytte av opplæringen de får, slik at de får et godt grunnlag for å komme videre i livene sine både sosialt og med tanke på en plass i arbeidslivet. Statpeds ansatte har en kompetanse som tar utgangspunkt i å lykkes med dette. Vi støtter derfor alle tiltak som kan bidra til at barn og unge skal få det tilbudet de har behov for.

GRUNNUTDANNINGENE MÅ STYRKES

Vi synes at mål og intensjoner i stortings-

meldingen er gode, men utfordringen på vei mot målene vil utfordre flere av systemene i laget rundt brukere og elever. Statped har vært opptatt av å synliggjøre kompetansebehovet for å realisere reformen som det legges opp til. Kompetanse skal bygges. Det tar tid.

Vi tror at grunnutdanningene må styrkes. Kompetanseoverføring alene vil ikke være tilstrekkelig. Det er mange ulike brukergrupper som skal ha dekket ulike behov.

Å stå i en omstilling over fem år er krevende. Samtidig skal vi løpende levere tjenester. Det skal vi klare. Stortingsmeldingen viser at Statpeds kompetanse verdsettes. Statped skal videreføres som organisasjon og alle fagområdene i etaten beholdes, men innretningen på vår bistand vil bli endret.

I denne utgaven av Statpedmagasinet har vi invitert flere av landets sentrale fagpersoner innen spesialpedagogikk til å skrive om spesialpedagogiske utfordringer, betydningen av kontinuitet i den spesialpedagogiske hjelpen og hvor viktig det er med kompetanse for at retten til spesialundervisning skal bli reell. Takk til dere alle!

Tone Mørk, direktør

HJELPEN SKAL KOMME NÆRMERE BARN

Fredag 8. november 2019 ble stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* lagt frem. Meldingen inneholder en rekke tiltak for å bidra til tidlig innsats i hele barnehage- og skoleløpet.

TEKST: GERD VIDJE | **FOTO:** FAKSIMILE, REGJERINGEN.NO

Alle skoler skal få tilgang til lærer- og spesialister i begynneropplæringen fra 1.–4. trinn, og alle skoler og barnehager skal ha spesialpedagogisk kompetanse. «Alle barn fortjener en god start. Da må vi ha skoler og barnehager som greier å løfte alle barn uavhengig av hvilken bakgrunn de har og hvor de bor», uttalte kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (H), da han la frem meldingen.

HISTORISK KOMPETANSELØFT I SKOLE, BARNEHAGE OG PP-TJENESTE

Mye har gått riktig vei i norsk skole de siste årene, slo Sanner fast, men fortsatt får ikke alle elever den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent og møtes med for lave forventninger. En viktig årsak er ifølge kunnskapsministeren mangel på kompetanse og at dyktige fagfolk sitter for langt unna barna.

Sanner mente også at det er uklare grenser mellom Statped og pedagogisk-

psykologisk tjeneste i kommunene og at kompetansen lokalt varierer for mye. Resultatet er at hjelpen barn og unge får, er avhengig av hvilken kommune de bor i. Regjeringen vil derfor gjøre Statpeds mandat tydeligere og smalere og stille større krav til kommunene.

«De med den beste spesialpedagogiske kompetansen skal ut av kontoret og inn i klasserommet og barnehagen. Vi vil gjennomføre et historisk og varig kompetanseløft for å sikre at alle barn møtes av faglig dyktige lærere», sa kunnskapsminister Sanner.

Selve gjennomføringen av kompetansesatsingen på det spesialpedagogiske feltet skal skje i samarbeid med KS, kommuner og fylkeskommuner. I tillegg er et foreslått tiltak å utvikle videreutdanningstilbud i spesialpedagogikk og fysisk-motorisk utvikling for barnehagelærere.

Meld. St. 6

(2019–2020)

Melding til Stortinget

Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO



BLANT GREPENE I MELDINGEN:

- Retten til spesialundervisning opprettholdes.
- Regelverket for bruk av assistenter som gir spesialpedagogisk hjelp skal strammes inn.
- Hjelpen skal komme nærmere barna ved å overføre ressurser fra Statped til kompetanse i kommunene.
- PP-tjenesten skal jobbe mer forebyggende ute i barnehager og skoler.
- Det skal opprettes et nytt senter for forskning på spesialpedagogikk og inkludering.
- Foreldrebetalingen i SFO skal reduseres for lavinntektsfamilier.
- Det skal bli gratis SFO for barn med behov for særskilt tilrettelegging på 5.–7. trinn.
- Det skal innføres en nasjonal rammeplan for SFO.
- Det skal innføres forsøk med fleksibel skolestart.
- Alle skoler skal gis tilgang til lærer-spesialist i begynneropplæring.
- Det blir innført plikt til å vurdere alle

barns norskkunnskaper før skolestart.

- Det blir plikt for barne- og ungdomsskoler til å følge opp elever med høyt fravær.

(Kilde: Kunnskapsdepartementet)

FAKTA OM STATPED I MELDINGEN

- Statpeds mandat skal spisses og avgrenses.
- Statped vil med sitt solide fagmiljø ha ansvaret for å gi tjenester på små og spesialiserte spesialpedagogiske fagområder innenfor syn, hørsel, ervervet hjerneskade og kombinerte hørsels- og synsvansker (døvblindhet) i tillegg til tegnspråk og SEAD.
- Statped skal bidra med spisskompetanse innen fagområdene språk-/talevansker og sammensatte lærevansker, der barn og elever trenger varige og/eller omfattende tiltak.
- Omstillingen i Statped skal skje over en femårsperiode, samtidig skal kompetanse i kommuner og fylkeskommuner bygges opp.
- Statped blir lagt direkte under Kunnskapsdepartementet.

(Kilde: Kunnskapsdepartementet)



TRE ELEVER DELER ERFARINGER MED SKOLELYDBOK

Kasthuri Sivananthan (16), Eirik Blaabjerg Dieseth (18) og Alma Bajramovic (16) er tre av nesten 30.000 elever i norsk skole som bruker skolelydbok.

TEKST: EVA HONGSHAGEN | **FOTO:** MORTEN BRUN (TIL V.) OG EVA HONGSHAGEN

– Skriv artikkelen med litt med humor, da. Dette skal jo engasjere! sier Eirik Blaabjerg Dieseth og ler.

Stemningen er god inne på kontoret til synspedagog Dag Frode Bråthen ved Greåker videregående skole i Østfold. For øyeblikket har synspedagogen forlatt kontoret. Det er overlatt til Blaabjerg Dieseth og medelev Kasthuri Sivananthan for en samtale med StatpedMagasinets utsendte om skolelydbøker.

ET GODT KONSEPT

Skolelydbok er en lærebok som er tilrettelagt digitalt med både lyd og tekst. Statped samarbeider med Norsk lyd- og bildeskriftbibliotek (NLB) om å distribuere skole- og andre lydbøker.

– Skolelydbok er et veldig godt konsept og til god hjelp. Jeg har brukt skolelydbok i mange år. Før fikk jeg bøkene som en fil på PC, men da var det tungvint å navigere i boka. Nå har vi fått en app, Lydhør, som

gjør det mye enklere. Dessverre er det litt dårlig utvalg innen helsefag, som jeg går på, sier Blaabjerg Dieseth.

Medelev Sinvananthan går på studie-spesialisering og har alle bøkene tilgjengelig, med unntak av to.

– Jeg har brukt skolelydbøker helt fra barneskolen. Her på videregående bruker jeg mest e-bøker, men det er fint å ha lydbøkene likevel. De fungerer godt for å repetere eller få en oppsummering før prøver, men det kan også være fint å høre på lydboka først og så slå opp i de elektroniske bøkene etterpå, sier hun.

HJELPER MEG Å HUSKE

Blaabjerg Dieseth og Sinvananthan har tilgang til skolelydbok på grunn av synsvansker. Den største gruppen av elever ved skolen som har tilgang til skolelydbøker, er elever med lesevansker. En av dem er Alma Bajramovic (16).

– På grunn av dysleksi strever jeg med



Eirik Blaabjerg Dieseth (18) og Kasthuri Sivananthan (16) bruker lydbok på grunn av synsvansker, men de er vel så glade for tilgangen til de skjønnlitterære bøkene i Lydhør-appen.

å lese og huske ord. Lydbok hjelper meg å huske det som står i bøkene. Jeg bruker skolelydbøker i alle fag som har bøkene tilgjengelig. Det er veldig nyttig for meg, forteller hun.

16-åringen brukte lydbøker også på ungdomskolen, men tok i bruk Lydhør-appen da hun begynte på videregående høsten 2019.

– Appen er veldig lett å bruke og alltid tilgjengelig med mobilen. Du kan legge inn bokmerker i boka. Det gjør det lett å finne tilbake til innhold du trenger senere. Bokteksten vises også, det ser ut som det er tatt bilde av boka. Det er veldig fint, for da kan du raskt skrolle gjennom den på mobilen, sier hun.

BOKLYTTING DAG OG NATT

Registrerte lånere av skolelydbok har også tilgang til skjønnlitterære lyd- og



Lydbøker hjelper meg å huske det som står i bøkene, sier Alma Bajramovic (16).

punktskriftbøker, aviser, tidsskrifter og følebøker. De skjønnlitterære bøkene, som også er tilgjengelig i Lydhør-appen, har elevene stor glede av.

– Sist helg lå jeg hele dagen og hørte på lydbok. Det var så spennende! Jeg pauset bare for å gå på do, så mamma lurte på om jeg var blitt syk, sier Sinvananthan og ler.

– Ja, jeg opplevde det samme. Jeg lå hele natta for å høre en bok ferdig. Men det er ikke alle bøker jeg orker å høre på. Innleseren er helt avgjørende, de må være gode, sier Blaabjerg Dieseth.

– Enig. Hvis de mangler innlevelse eller engasjement, er det ikke noe gøy å høre på. Der synes jeg kanskje de skjønnlitterære innleserne er litt bedre enn de faglige, sier Sinvananthan. ■

ET VIKTIG SUPPLEMENT FOR MANGE ELEVER

Randi Olsen, bibliotekar ved Greåker videregående skole, har merket en betydelig økning i antall elever som låner skolelydbok de siste årene.

– Det er viktig å hjelpe elevene i gang med bruken, sier hun.

TEKST OG FOTO: EVA HONGSHAGEN

– Hos oss er det elever som har tilgang til lydbøker både på grunn av lese- og skrivevansker og på grunn av synsvansker. Den første gruppen er en del større enn den siste, sier bibliotekar Randi Olsen.

Etter nærmere 20 år i bibliotekarstolen, har hun møtt mange elever som trenger bøkene.

– Antall brukere har økt med årene. Det handler kanskje om at skolene blir flinkere til å oppdage lesevansker tidligere. Det er også veldig flott at tilbudet er blitt gratis, sier Olsen.

STARTHJELP

Olsen erfarer at elevene bruker lydbøkene ulikt. Noen foretrekker kun å lytte, mens andre hører på boken samtidig som de leser selv. Uansett bruk inviteres alle elever ved skolen til biblioteket for oppstarthjelp når de registreres som lånere av skolelydbøker.

– De kommer hit med PC og mobiltelefon, slik at vi kan hjelpe dem med å installere appen, få logget på og sjekket at alt fungerer. Vi tror det er nyttig for elevene at vi hjelper dem i gang med bruken, sier Olsen, og fortsetter:



Randi Olsen er bibliotekar ved Greåker videregående skole.



Dag Frode Bråthen er synspedagog ved Greåker videregående skole.



– Vi viser elevene hvordan de kan søke opp bøker, og at skjønnlitterære bøker er lett tilgjengelig sammen med skolelydbøkene. Det gjør nok at mange leser flere bøker, mener hun.

Selv om det er mulighet til å søke opp bøkene selv, er det bibliotekarene som ordner lånene for elevene ved Greåker.

– Det er gjerne mange ulike utgaver av de ulike skolebøkene, med små endringer fra utgave til utgave. Det kan være fort gjort å ende opp med en utdatert oppgave når tittel på boka og forfatter er den samme, så vi bistår elevene med å finne den rette, sier hun.

NYTTIG SUPPLEMENT

Dag Frode Bråten Hultengreen, synspedagog ved Greåker videregående skole, mener skolelydbøker og andre lydbøker er et viktig supplement til andre måter å tilegne seg informasjon på.

– Mangfoldet i digitale verktøy gjør at elevene, uavhengig av utfordring, kan finne sin måte å lese på. Ved vår skole er vi opptatt av at elevene skal ha flere metoder for å tilegne seg informasjon. Det handler både om muligheten til å variere og å øke utholdenheten. Det er med på å utvikle studieteknikk, sier han.

– Vi har også et prosjekt ved skolen om leseglede. I alle fag settes det av tid til å lese skjønnlitterære bøker. Prosjektet gjelder alle elever, uansett lesemetode og vansker. Det har vært en populær ordning, og da er lydbøker et viktig leseverktøy for en del elever, sier han.

«SIKKERHETSNETT»

Tidligere ble skolelydbøkene tilsendt i fysisk format, gjerne i form av CD-plater. I dag skjer utlån i form av datafiler som kan spilles av gjennom appen «Lydhør».

– For elever med synsvansker har lydbøker en tilleggsverdi fordi de kan erstatte eller supplere annet utstyr om det skulle være tekniske problemer. For eksempel hadde vi for en stund siden en

elev som hadde fått virus på PC-en og ikke kunne bruke skjermleser eller leselist. Da kunne eleven lytte til skolelydbok i stedet, sier han.

RETT TIL Å LÅNE SKOLELYDBØKER GIS VED:

- svekket syn
- dysleksi eller andre lesevansker
- ADHD
- fysisk funksjonsnedsettelse som gjør det vanskelig å lese en bok, for eksempel CP eller ME
- kognitive utfordringer og/eller språkvansker på grunn av sykdom eller skade

HVA ER EN SKOLELYDBOK?

En skolelydbok fra Statped er en digital bok med både lyd og tekst. Bøkene beskriver visuelle elementer, og overskrifter går direkte til riktig sidetall.

HVEM KAN LÅNE SKOLELYDBOK?

Skolelydbøker kan lånes av elever og lærere. Skoler kan også låne bøker på vegne av lærere og elever. Det er gratis å låne skolelydbøker til bruk i undervisningen.

UTLÅN AV SKOLELYDBØKER

Statped og Norsk lyd- og bildeskriftbibliotek (NLB) samarbeider om å distribuere lydbøker. Alle lydbøker er tilgjengelig via samme portal, og registrerte lånere har tilgang til alle bøker fra både Statped og NLB.

FLERE MULIGHETER

Som låner av skolelydbok hos Statped har du også tilgang til skjønnlitterære lyd- og punktskriftbøker, aviser, tidsskrifter og følebøker fra Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB).

Kilde: statped.no

SMÅ FORSKJELLER OG STORE MULIGHETER – MEN IKKE FOR ALLE

«Norge er små forskjeller og store muligheter», sa finansminister Siv Jensen da hun la frem statsbudsjettet for 2020. Men det gjelder ikke for funksjonshemmede og andre med behov for ekstra tilrettelegging.

TEKST: LILLY ANN ELVESTAD, GENERALSEKRETÆR I FUNKSJONSHEMMEDES FELLESORGANISASJON

FOTO: MORTEN BRUN

Regjeringen snakker som om «ekte» funksjonshemmede eller kronisk syke ikke finnes.

Heller ikke i proposisjonen til Kunnskapsdepartementet i statsbudsjettet for 2020 er funksjonshemmede spesielt synlige. De henviser til den kommende stortingsmeldingen om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Det bør bli litt av en melding: Vi forventer en styrking av lovverket når det gjelder retten til spesialundervisning, bedre kvalitet i undervisningen og tiltak for å øke spesialpedagogisk kompetanse.

DØRÅPNER TIL YRKESLIVET

Utdanning er en døråpner til yrkeslivet for alle, og spesielt for mennesker med

funksjonshemninger. 64 prosent av elever med nedsatt funksjonsevne fullfører ikke videregående utdanning. Det burde få alarmklokkene til å ringe i flere departementer. Frafallet starter lenge før elevene begynner på videregående og handler om mange ting: kvaliteten på spesialundervisning, mobbing og sosial utestengning og mangel på tilrettelegging og universell utforming – for å nevne noe. Flere undersøkelser viser at funksjonshemmede barn og unge utestenges og mobbes i betydelig større grad enn andre. For mange starter mobbingen allerede i barnehagen. Vi håper at de foreslåtte 117 millionene til arbeidet mot mobbing også vil gjøre hverdagen bedre for mange av «våre» barn, selv om

*Lilly Ann Elvestad
er generalsekretær i
Funksjonshemmedes
Fellesorganisasjon.*



funksjonshemmede barn ikke nevnes med et ord i rammeplanen for barnehagens mål.

UTILGJENGELIGE SKOLER

Enda mer grunnleggende enn tilpasset opplæring er tilgjengelighet. Mange funksjonshemmede kommer seg rett og slett ikke inn på sine nærskoler. Hvis de kommer inn, kan hindringer som manglende teleslynger, ledelinjer, heis og handikaptoaletter gjøre det umulig for dem å gå der. Så mange som åtte av ti skoler er utilgjengelige for funksjonshemmede. Konsekvensen er at mange barn med funksjonshemninger ikke får gå på sin lokale skole og bli en naturlig del av vennegjengen der de bor. Vi hadde håpet

å se bevilgninger til universell utforming av nærskoler i årets statsbudsjett. Det ser vi dessverre ikke.

Ifølge strategien for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse er regjeringens visjon «et likestilt samfunn der alle kan delta, bidra og leve frie og selvstendige liv». Visjoner uten bevilgninger blir lett til luftslott. Vi hadde håpet å se større reell innsatsvilje enn neste års statsbudsjett vitner om. ■



*Hanne Inger Bjurstrøm
er likestillings- og
diskrimineringsombud.*

EN SKOLE FOR ALLE?

Både lovverket i Norge og FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter (CRPD) skal sikre at alle barn i Norge får en lik og fullverdig utdanning. Her har vi dessverre fortsatt en lang vei å gå.

TEKST: HANNE INGER BJURSTRØM | **FOTO:** KIMM SAATVEDT

Slik det er i dag, kan ikke alle barn gå på sin nærscole, rett og slett fordi skolen ikke kan gi tilpasset pedagogisk opplæring til funksjonshemmede. Dette er uakseptabelt. Jeg etterlyser derfor en ansvarliggjøring på alle nivåer fra politisk ledelse til nærskolen. Fylkesmannen som klageinstans må i større grad benytte sine sanksjonsmuligheter der kommunene ikke følger lovpålagte plikter. Det er store variasjoner mellom kommunene i Norge, men stadig oftere sluses funksjonshemmede ut av det

ordinære skolesystemet, stikk i strid med offisielle målsettinger og idealer de siste 25 årene. Dette har skjedd med eksplosiv fart, uten at knapt noen har reagert. Det får enorme konsekvenser for funksjonshemmedes deltagelse i samfunnet. I barnehagen er ni av ti barn med funksjonsnedsettelse i vanlige avdelinger. Men når barnet begynner på skolen, er andelen sunket til syv av ti. På ungdomsskolen er andelen bare halvparten. På videregående er det bare tre av ti som går i såkalte

vanlige klasser. Da er over 70 prosent i segregerte alternativer.[1]

KRITIKK FRA FN

Det er selvsagt forskjellige utfordringer og barrierer for barn med ulike funksjonsnedsettelse, og bildet er sammensatt; Segregeringen har gått hardest utover utviklingshemmede, men også bevegelseshemmede, syns- og hørselshemmede, mennesker med Tourette, autisme, ADHD og andre faller utenfor.

At utviklingshemmede og andre ikke får en tilstrekkelig utdanningsstandard og har lavere læringsutbytte, skyldes ofte at de får undervisning utenfor den ordinære klassen. En stor del av denne spesialundervisningen gis av ufaglærte assistenter og lærere uten riktig opplæring. Dette var også noe FN-komiteen som ivaretar funksjonshemmedes rettigheter kritiserte Norge for i våres. Artikkel 24 i CRPD-konvensjonen sier at retten til utdanning skal virkeliggjøres uten diskriminering og på like vilkår.

STYRKE OPPLÆRINGSLOVEN

For å virkeliggjøre plikten til inkluderende undervisning i mest mulig grad må skolene utvide de pedagogiske rammene i det ordinære skoletilbudet. Påfyll av pedagogisk assistanse kan bidra til at spesialundervisning kan avvikles for noen som har dette i dag. Ombudet får henvendelser fra frustrerte foreldre som forteller om kos og vaffelpising i timer som er tiltenkt spesialundervisning. Det er bekymringsfullt og vil kunne være brudd på likestillings- og diskrimineringsloven, opplæringsloven og CRPD. Det er derfor viktig å øke kompetansen til undervisningsansvarlige

slik at retten til – og ikke minst innholdet i spesialundervisningen – styrkes der det er nødvendig. Dette forutsetter nasjonale føringer gjennom en styrking av opplæringsloven paragraf 10-11 slik at også utviklingshemmede undervises av lærere med undervisningskompetanse.

DET HASTER MED Å TA GREP

Kommuner og enkeltskoler har i dag en viss selvråderett over styringen av skolen. Dette medfører at elevers opplæring er avhengig av den standarden hver enkelt skole og kommune kan tilby. Ombudet får ofte henvendelser fra foreldre som sier at deres barn nektes støtte og individuell tilrettelegging som de har krav på etter norsk lov og CRPD, uavhengig av om de er inkludert i ordinære klasser eller ikke. Mangel på tilgjengelige klageordninger for funksjonshemmede barn – i tillegg til få sanksjoner for manglende overholdelse av funksjonshemmedes rettigheter – er også ting FN har kritisert Norge for.

For at vi skal få en mer inkluderende spesialpedagogikk og en bedre tilpasset spesialundervisning i hele landet, mener jeg at Kunnskapsdepartementet som sitter på det nasjonale ansvaret må gjøre noen vesentlige grep.

Regjeringen har sagt at den har en visjon om en skole for alle. I høst kommer stortingsmeldingen Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Den ser jeg forhåpningsfullt frem til.

[1] Christian Wendelborg og Jan Tøssebro: *Oppvekst med funksjonshemming – Familie, livsløp og overganger*, Gyldendal, 2014.

Å KOMMUNISERE ER EN MENNESKERETT

Språk er helt essensielt for oss alle. Det å bli forstått, kunne uttrykke seg og ta egne valg er helt grunnleggende for hvordan vi utvikler oss som mennesker og hvordan livet blir. Det er også en menneskerett, slik FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne slår fast.

TEKST: GERD VIDJE | **FOTO:** JONAS BOSTRÖM, MONTAG

Det var med iver og glede Statped for to år siden startet arbeidet med å forsterke arbeidet med alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Bakgrunnen var et oppdragsbrev fra Utdanningsdirektoratet (Udir.). «Det er på høy tid å løfte frem ASK som et eget innsatsområde som står på egne bein og som ikke gjemmes i andre fagområder», uttalte Tone Mørk, direktør i Statped, i september 2017. Statped var godt kjent med at behovet for kompetanse på ASK-området i kommunene var stort. Etterutdanning i ASK var allerede satt i gang. Og i løpet av 2018 og 2019 har Statped laget flere ASK-veiledere, e-læring- og opplæringspakker i ASK – blant annet. Alt for å styrke tilbudet om ASK for å øke kompetansen lokalt.

HVA ER ASK?

Personer med behov for ASK bruker andre former enn tale i direkte kommunikasjon. Noen har behov for kommunikasjonsformer som erstatter talen fullstendig. Dette kalles alternativ kommunikasjon. Andre trenger kommunikasjonsformer som støtter utydelig, forsinket eller svak tale. Dette kalles supplerende kommunikasjon. Selv om personen mangler funksjonell tale, betyr ikke det at språkforståelsen er rammet.

ASK er både et spesialpedagogisk tiltak og et eget fagområde som rommer kunnskap om hva som skal til for at personer med behov for ASK skal kunne kommunisere best mulig.

For barn som trenger ASK er det viktig å komme i gang tidlig og ha kompetente kommunikasjonspartnere i barnehagen, på skolen, hjemme og i fritidsaktiviteter.



Erfaringer er viktig for alle barns språkutvikling, både i form av språklige og mer fysiske opplevelser.

Det er kommunens og fylkeskommunens ansvar å legge til rette for opplæring i å bruke de kommunikasjonsformene som barna og elevene har behov for.

STORE VARIASJONER

Barn, unge og voksne med behov for ASK er en heterogen gruppe, og ASK er et sammensatt og kompetansekrevenende fagområde. De fleste tiltak på ASK-feltet krever tilpasning og tilrettelegging basert på individuelle behov.

Det er store variasjoner med hensyn til mental og språklig utvikling. Fra personer som har liten eller ingen forståelse for tale-språk til dem som har en språklig kompetanse på linje med jevnaldrende. Dette betyr at de alternative uttrykksformene har ulik funksjon for den enkelte. Noen er avhengig av ASK både for å forstå og for å

kunne uttrykke seg, mens for andre vil ASK primært ha betydning som en alternativ uttrykksform. Det er også store variasjoner når det gjelder forutsetninger for læring.

KOMMUNIKATIV AUTONOMI

Kommunikativ autonomi betyr å bestemme hva man selv vil si. Kommunikativ autonomi er ikke det samme som å være selvstendig. Noen trenger hjelp av en annen person for å få uttrykt sine meninger og tanker. Ved hjelp og støtte av personer med kompetanse på å tolke tegn og bruke kommunikasjonsløsninger for å snakke sammen, kan elever som ikke er selvhjulpne likevel få uttrykke egne tanker og meninger. De kan ta del i samtaler som er verdifulle for dem og andre. ■

KOMMUNIKASJONSFORMER MED ASK

Avhengig av den enkeltes behov skal de alternative kommunikasjonsformene fungere kompenserende, erstattende eller støttende for det manglende talespråket. ASK er personens stemme.

TEKST: STATPED | **FOTO:** JONAS BOSTRÖM, MONTAG

Et kommunikasjonsmiddel må inneholde et ordforråd i form av grafiske og/eller materielle symboler som er tilpasset ASK-brukerens språklige og kognitive nivå, samtidig som det fremmer språklig utvikling og læring.

PARTNERFORTOLKET KOMMUNIKASJON

Partnerfortolket kommunikasjon er en holdning og strategi som er viktig for å skape gode samspill og gode utviklingsmuligheter for personer på et førspråklig utviklingstrinn. Det er en samspillsform



som i stor grad er kroppslig basert, knyttet til bevegelse og berøring.

I samspillet må kommunikasjonspartneren bestrebe seg på å fange opp personens signaler, gjøre en fortolkning av den mulige meningen bak og gi personen et tilpasset svar. Kommunikasjonspartneren må utvise stor sensitivitet og ha et blikk for hva personen forteller gjennom sine handlinger, reaksjoner og væremåter.

IKKE-HJULPET KOMMUNIKASJON

Ikke-hjulpet kommunikasjon er kommunikasjonsformer der den som kommuniserer, lager språkuttrykkene selv. Det å kunne produsere uttrykkene selv, gjør språket lett tilgjengelig.

- **Håndtegn** er ord som utformes med hendene. Talespråk supplert med håndtegn kalles norsk med tegnstøtte (NMT).
- **Taktil kommunikasjon** er kommunikasjon knyttet til bruk av berøringssansen og handler om å kommunisere gjennom berøring. Dette kan være aktuelt for personer med kombinerte syns- og hørselstap.
- **Haptisk kommunikasjon** handler om at andre berører personen og brukes ofte som støttefunksjon. Det er et taktilt tegn- eller berøringssystem hvor man benytter rygg, skulder, overarm, hånd, kne eller fot som artikulasjonssted. Bruk av haptisk informasjon er ikke en egen kommunikasjonsform, men tilleggsopplysninger som gis taktilt samtidig med annen type kommunikasjon: tale, tegnspråk, konkrete eller liknende.

HJULPET KOMMUNIKASJON

Ved hjulpet kommunikasjon er personen som bruker ASK avhengig av et kommunikasjonsmiddel. Det kan være en peketavle eller en grafisk kommunikasjonsbok, talemaskin eller materielle symboler. Et eksempel er bliss,

som er et grafisk symbolspråk. Det kan være en gjenstand som inneholder et ordforråd og som kan brukes av ASK-brukere for å uttrykke seg eller for å støtte tale. Vi skiller mellom kommunikasjonsmidler med og uten stemme. Skal et kommunikasjonsmiddel være funksjonelt, må det være tilpasset og alltid tilgjengelig for personen som bruker ASK.

Mange ASK-brukere vil ha behov for å kunne bruke forskjellige kommunikasjonsmidler alt etter hva som er mest effektivt eller mulig i ulike situasjoner. Det som fungerer sittende, vil ikke alltid fungere når man står. Kommunikasjonsmidler som fungerer på én arena, for eksempel i klasserommet, vil ikke nødvendigvis fungere i bassenget.

- **Papirbaserte kommunikasjonsmidler** er grafiske symboler og skrift trykket på ulike typer papir. Når man snakker sammen, peker kommunikasjonspartnerne på eller viser de grafiske symbolene eller skriften samtidig som de setter ord på det de peker på.
- **Ortografisk skrift og grafiske symboler** brukes og organiseres på forskjellige måter. De vanligste måtene å organisere grafiske symboler på, er som enkle symboler, tematavler, samtaleplansjer eller som kommunikasjonsbøker.
- **Talebokser** er eksempel på et enkelt kommunikasjonsutstyr med stemme. Det kan leses inn ett eller noen få utsagn, men de må tas bort når noe nytt skal legges til.
- **Talemaskin** er enkelt sagt en data-maskin som kan snakke. De kommer i mange fasonger og med ulike tilpassninger. Ved bruk av talemaskin får personen som bruker ASK en stemme.

TRE VEILEDERE OM ASK

- **ASK i skolen:** Veilederen forteller hvordan lærere kan organisere og legge til rette for et inkluderende og godt språk og læringsmiljø for dem som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Målgruppen for veilederen er pedagogisk personell og andre ansatte i skolen som har en rolle som nærpersoner for elevene. Veilederen er først og fremst ment for dem som kan lite eller ingenting om ASK, men den er informativ også for dem som kan mye om ASK fra før. Du finner den på www.udir.no/ask.
- **ASK i barnehagen:** Veilederen forteller hvordan barnehagelærere kan organisere og legge til rette for et inkluderende og godt språk og læringsmiljø for dem som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Målgruppen for veilederen er pedagogisk personell og andre ansatte i barnehagen som har en rolle som nærpersoner for

barna. Veilederen er først og fremst ment for dem som kan lite eller ingenting om ASK, men den er informativ også for dem som kan mye om ASK fra før. Du finner den på **www.udir.no/ask**.

- **Hvem gjør hva på ASK-området?**
I denne veilederen finner du en oversikt over hvem som gjør hva når det handler om hjelpemidler og tjenester for personer som bruker ASK i utdanningsløpet. Målgruppen er ansatte i barnehage eller skole/voksenopplæring og som har ansvar for personer med behov for ASK. Veilederen viser ulike typer kommunikasjons-hjelpemidler og synliggjør hvilke tjenester som kartlegging, utredning rådgivning og veiledning man kan få fra kommune, NAV Hjelpemiddelsentral, barnehabiliteringstjenesten og Statped. Du finner den på **www.statped.no/ask/hjelp**



E-LÆRING OG OPPLÆRINGSPAKKER PÅ ASK-OMRÅDET

Statped har laget et eget e-læringsforløp og opplæringspakker for dem som ønsker å øke kompetansen sin om ASK. Jobber du med ansvar for barn med ASK enten i skole, barnehage eller PP-tjeneste, eller er foreldre, kan disse ressursene brukes for å lære mer.

TEKST: STATPED

Gjennom animasjoner, små forelesninger fra en rekke fagfolk, filmer, quizer og refleksjonsoppgaver lærer du hvordan du kan utvikle og støtte opp om kommunikasjon hos mennesker med forsinket eller manglende talespråk. Du vil få innsikt i hva ASK er og lærer å finne frem til kommunikasjonsløsninger som passer og hvordan de kan brukes når du kommuniserer. Du vil også få innsikt i hvordan ASK kan brukes i lek og læring. En enkel innføring i lovverk og rettigheter følger med.

E-læringen har i tillegg en fordypningsdel for dem som ønsker å tilegne seg mer fagstoff enn det grunnleggende innholdet i opplæringen. E-læringen har følgende hovedtemaer:

- kommunikasjon og språk
- språk og språkutvikling
- hva er ASK?
- kom i gang med ASK
- kartlegging
- ASK i opplæringen
- rettigheter
- ASK-oppfølging
- brukerstemmer

En opplæringspakke består av en mindre opplæringsenhet med et spisset tema. Dette kan for eksempel være en rekke med demonstrasjonsvideoer som viser hvordan en kommunikasjonsbok brukes. Siden fagfeltet er bredt og omfattende, er det nødvendig å prioritere hvilke pakker som er mest aktuelle. Statped har prioritert å lage følgende pakker:

- hvordan utvikle et godt språkmiljø?
- betjening av kommunikasjonsløsninger
- tilrettelegging av fag og aktiviteter for ASK

Både e-læringen og opplæringspakkene er lett tilgjengelige på www.statped.no/ask og gir store muligheter for kompetanseheving lokalt. De er gratis for alle.

HJELPER DATTEREN SIN PÅ ASK-REISEN



Carolina Caggiano har deltatt i Statpeds referansegruppe i utviklingen av e-læring og opplæringspakker. Foto: privat

Carolina Caggiano er mor til fire barn. En av dem er Isabella, en tiåring som bruker ASK. – Isabella har gjort meg til en ASK-mamma, sier Caggiano.

Caggiano har åtte års erfaring som ASK-mamma. – ASK må læres, og det tar tid, sier hun. Selv har hun de siste åtte årene brukt mye tid og krefter for å lære seg ASK.

– Jeg har reist mange plasser for å delta på ASK-kurs. Siden kompetansen ikke har vært på samme sted og hatt varierende innhold, har jeg brukt mye tid og penger på reising og kurs. Det var veldig viktig for meg å bli en god ASK-samtalepartner for Isabella, nå er jeg det! Kunnskap om ASK er også avgjørende for et godt samarbeid mellom fagfolk og meg som forelder.

E-læringen inneholder relevant ASK-kunnskap samlet på én plass, og det er veldig nyttig med informasjon om rettigheter. Med e-læring og opplæringspakker kan du tilegne deg kunnskap om ASK i eget hjem, i det tempoet som passer deg og familien din – og dessuten er det gratis. Det er et stort fremskritt, sier hun.

Isabella kan lese og skrive norsk samt lese spansk og engelsk.

LETT TILGJENGELIG OPPLÆRING

– Å lære ASK via Statpeds e-læring og opplæringspakker er et godt tiltak. Dette kan vi bruke i veiledning og undervisning, i drøfting og diskusjon, sier Jon Eirik Næsheim, PPT-rådgiver i PP-tjenesten i Stavanger.

Der har Næsheim ASK som sitt arbeidsområde. Han opplever at ASK-kompetansen varierer i skole og barnehage.

– Det er ikke lett å spre ASK-kompetansen, enkelte plasser er det kanskje et par barn som har behov for ASK, og det kan ta år til neste gang det er barn med behov for ASK på samme plass. I tillegg er tiden knapp for alle. Å lære ASK via Statpeds e-læring og opplæringspakker er nyttig i veiledning og undervisning, i drøfting og diskusjon, sier Næsheim.

Han legger til at det å veilede foreldre ikke er nedfelt noe sted. Han etterlyser et tilsvarende opplegg som Se mitt språk på ASK-området, et kurs spesielt rettet mot foreldre.

Jon Eirik Næsheim har deltatt i Statpeds referansegruppe i utviklingen av e-læring og opplæringspakker. Foto: privat





Anne-Merete Kleppenes og Hanne Almås er begge seniorrådgivere i Statped.

ASK FREMMER TALESPRÅK

Enkelte tror at bruk av ASK hindrer talen i å komme i gang og vil se det an. Det er en misforståelse. ASK fremmer talespråk og er et viktig supplement på veien til å utvikle tale for dem som har mulighet til å snakke.

TEKST: ANNE-MERETE KLEPPENES OG HANNE ALMÅS | **FOTO:** MORTEN BRUN

Fra fødselen av snakker vi med babyene våre uten å ha forventning om at de skal kunne svare med tale før de er 12–14 måneder gamle. Alle teorier om tilegnelse av språk peker på betydningen av at andre bruker det språket som personen skal lære. Hvis en person skal lære seg andre måter å uttrykke seg på, kan dette kun erverves på samme måte som spedbarnet lærer talespråk.

SPRÅKMILJØ ER AVGJØRENDE

Personen må leve i et aktivt naturlig, alternativt språkmiljø, hvor omgivelsene bruker lik uttrykksmåte når de kommuniserer. Personen som bruker ASK må ha tilgang på ordforråd som er tilpasset ham/henne og som gir mulighet til å utvikle begrepsapparatet. Det gjelder å ha gode modeller som de kan lære av. Dette er også en av grunnene til at inkludering er spesielt viktig for ASK-brukere. Sammen med andre får de språkmodeller i sin egen aldersgruppe. For at for eksempel medelever skal bli

gode modeller, trenger de opplæring i hvordan de skal kommunisere med personen som bruker ASK.

VÆR ENTUSIASTISK OG HA DET MORSOMT

Samhandling krever minst to aktive parter, ikke én som spør og én som svarer. Du skal være modell og vise hvordan du kommuniserer med ASK – for personer som trenger ASK, kan ikke det av seg selv. Vent og forvent kommunikasjon. Møt personen med en forventning om at han/hun vil si noe til deg, ikke vær den som alltid tar regien. La den andre få ta initiativ. Svar på kommunikative initiativ som personen har, svar på det minste lille tegn. Gi personen selvtillit på at hans/hennes uttrykk er viktig og at du er interessert. Legg til rette for at han/hun må be om noe, spørre hvor noe er osv. Da kommer dere i gang.

Ikke vær redd for å gjøre feil. Vær entusiastisk og ha det morsomt. Det er den viktigste suksessfaktoren.

TEKST: GERD VIDJE
FOTO: MORTEN BRUN



«HVORFOR KAN IKKE JEG FÅ BRUKE HODET?»

Denne tittelen er et sitat fra en ASK-bruker som ble intervjuet i rapporten om eksamen, obligatoriske prøver og vurdering for elever med behov for ASK, et arbeid som Statped har utført som en del av ASK-oppdraget fra Utdanningsdirektoratet.

I arbeidet fokuserte Statped på ASK-brukere som har språklige og kognitive forutsetninger for å bli vurdert på lik linje med andre elever på samme alder. Det vil si en elevgruppe som vil kunne delta på obligatoriske prøver og eksamener når disse er tilpasset elevenes behov for tilrettelegging.

I rapporten oppsummerer Statped at elevenes forutsetninger for å mestre skolen er til stede, men rammene rundt setter begrensninger. Alle elevers rett til vurdering er klar, men for å imøtekomme rettighetene er det behov for flere juridiske, pedagogiske og metodiske endringer i skolesystemet. Det er også stort behov for mer informasjon om rettigheter og muligheter, for mer kompetanse om ASK, læring og utvikling.

Når det gjelder løsninger og tiltak knyttet til eksamen, peker rapporten på nødvendigheten av å endre forskriften til opplæringsloven som handler om TID. For en realistisk gjennomføring av eksamen må elever som bruker ASK gis tilgang til å ta eksamen over en lengre tidsperiode. En annen måte å tilpasse eksamen slik at den er gjennomførbar for ASK-brukerne, er å endre formen på oppgavene eller redusere antall oppgaver. Rapporten nevner multiple choice-oppgaver som en mulighet samt hjemme-eksamen.

Avslutningsvis peker rapporten på noen grep som er viktig for å gi elever som bruker ASK et forsvarlig opplæringstilbud – og på lengre sikt et godt liv med mulighet for å delta i samfunns- og yrkesliv:



VALG SOM BEGRENSER FREMTIDEN

Det er av stor betydning at det ikke blir gjort valg tidlig i elevens skoleløp som begrenser skoleløpet videre. Om eleven for eksempel ikke deltar i matematikkundervisningen i 1. klasse, klarer eleven sannsynligvis aldri å hente inn forspranget til de andre elevene. Elevene må delta fra første skoledag både sosialt og faglig. Det stiller krav til at skolen er forberedt og har kompetanse til å ta imot elevene. Det stiller også krav til at det er gjort et godt arbeid før barna blir elever. I tillegg må det gjøres prioriteringer i skoleaktiviteter, slik at elevene kan jobbe spesifikt med fag og ferdigheter de har nytte av videre.

STUDIER OG ARBEID

I enden av skoleløpet kommer studier og arbeid. Hva skjer etter eventuelle studier? Flere av informantene i rapporten er bekymret for veien videre. Hva kan ungdommer med en vanskelig kropp, men med et godt hode bidra med i arbeidslivet? Tilrettelagte arbeidsplasser er ofte knyttet

til finmotoriske aktiviteter. Det betyr at det enten må legges til rette for andre arbeidsoppgaver på tilrettelagte arbeidsplasser eller blir gjort mulig å bidra der det er behov for akademiske ferdigheter fremfor motoriske.

Gjennom arbeidet har Statped hatt fine samtaler med flotte ungdommer som gjerne vil bidra i samfunnet, men som ikke vet hvordan. «Og vi som skal hjelpe dem vet heller ikke helt hvordan. Å kommunisere ved hjelp av ASK er ingen svakhet. De som mestrer dette, har gode ferdigheter. Det må vi som møter dem, huske på. I all tilrettelegging gjennom hele livsløpet bør dette være en viktig ledetråd.»

Kilde: Hvorfor kan ikke jeg få bruke hodet? Statpeds rapport til Utdanningsdirektoratet om ASK. En del av oppdragsbrev S01–17.

RETTE ER IKKE REELL

Retten til spesialundervisning er ikke reell. Det kan på sikt få store læringsmessige, sosiale og økonomiske konsekvenser for den enkelte og for samfunnet. Dessverre rommer den nye stortingsmeldingen¹ ingen eksplisitte kompetansekrav i spesialpedagogikk for å utføre spesialundervisning.

TEKST: KARI-ANNE BOTTEGAARD NÆSS | **FOTO:** MORTEN BRUN

I Norge er det kompetansekrav for å bli tilsatt i ordinær undervisningsstilling og for å undervise i skolen. Paradoksalt nok er det per i dag ingen kompetansekrav i spesialpedagogikk for å undervise dem som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. «Spesialundervisning» utføres av ufaglærte, og det konkluderes ofte med at den har liten effekt. Er det ikke feil å kalle undervisning utført av ufaglærte for spesialundervisning og naivt å tro at undervisning som gis av personer uten spesialpedagogisk fagkompetanse, skal gi effekt? Den nye stortingsmeldingen berører problemet, men tiltakene er hovedsakelig allmennpedagogiske. Det foreslås blant annet at de som skal gi spesialpedagogisk hjelp som hovedregel skal ha pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse. Dette er ikke tilfredsstillende. Lærerutdanningene gir ikke nødvendig kompetanse, og problemet med at spesialundervisningen utføres av ufaglærte i spesialpedagogikk, opprettholdes.

ALVORLIGE KONSEKVENSER

At regjeringen ennå ikke foreslår et eksplisitt kompetansekrav i spesialpedagogikk

for å gi spesialundervisning har en rekke uheldige konsekvenser. Vedvarende sosiale og emosjonelle vansker eller lærevansker som ikke følges opp av fagpersoner med spesifikk kompetanse, kan være svært alvorlige. For eleven kan det ha affektive, atferdsmessige og kognitive konsekvenser. Det kan påvirke muligheten til læring, utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Belastningene kan bli så store at de over tid kan gi helseplager og psykisk sykdom som vedvarer inn i voksen alder. Samfunnsmessig betyr det at økonomiske og menneskelige ressurser brukes på en uhensiktsmessig måte, uten tanke for de langsiktige konsekvensene.

MANGLENDE RAMMEPLAN

Mangel på et eksplisitt kompetansekrav innebærer at regjeringen heller ikke har lagt føringer for hva de spesialpedagogiske utdanningene skal inneholde. Det finnes ingen rammeplan for spesialpedagogisk utdanning som beskriver hvilken kompetanse samfunnet har bruk for. Dette medfører en rekke ubesvarte spørsmål:

- Hvilke kunnskaper, ferdigheter og

*Kari-Anne Bottegaard Næss er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
Foto: Universitetet i Oslo*



generell kompetanse skal studenten sitte igjen med etter endt utdanning i spesialpedagogikk?

- Hva skal innhold og struktur i utdanningen være?
- Hvilke opptakskrav skal være gjeldende?
- Hvor mye praksis skal studentene ha?

Til forskjell fra for eksempel grunnskolelærerutdanning, faglærerutdanning i kunst- og håndverksfag og årsstudium i praktisk-pedagogisk utdanning gis det ikke økonomisk støtte fra staten til institusjonene for praksisperiodene i spesialpedagogikkstudiene.

På eget initiativ har fagmiljøet opprettet et nasjonalt nettverk i spesialpedagogikk for å fremme blant annet spesialpedagogisk utdanning. Målet er å bidra til at barn og unge med særskilte behov får best mulig hjelp. Et av de sentrale spørsmålene vil være å definere fremtidens spesialpedagogiske kompetanse. For å lykkes med arbeidet må regjeringen ta sin del av ansvaret. De kan ikke bare si at de vil følge hva som skjer i nettverket – slik de gjør i den nye stortingsmeldingen. Regjeringen må ta barn med rett til spesialundervisning på alvor og

initiere det formelle arbeidet med rammeplan for de spesialpedagogiske utdanningene.

SAMMENSATT KOMPETANSE

Synet på hva spesialundervisning og spesialpedagogikk er, har betydning for hvilken kompetanse en spesialpedagog har bruk for. Ofte lages det et kunstig skille mellom individ og miljø. Tiltak rettet mot individet handler ofte om vansker med en eller flere grunnleggende ferdigheter. Det kan gjelde kommunikasjon, språk og tale, lesing, skriving og matematikk. Videre kan det dreie seg om vansker med syn og hørsel, sosial og emosjonell fungering eller som følge av utviklingshemning. Tiltak rettet mot miljøet omfatter for eksempel tilrettelegging av omgivelser og infrastruktur og ulike tiltak rettet mot omsorgspersonene i form av for eksempel informasjon og opplæring, holdninger og aksept, veiledning og rådgiving. Kunnskap rettet ensidig mot enten individet eller miljøet er ikke tilstrekkelig for å ivareta et barn med særskilte behov i dets kontekst. I tillegg kreves også innsikt i individuelle variasjoner, hva som er typisk utvikling, hvilke tiltak som forskningen har funnet

effektive og hvordan man kan tilrettelegge for inkludering. Inngående kompetanse i støttende og kompenserende hjelpe- eller læremidler er også nødvendig.

Med utgangspunkt i fagets omfang og kompleksitet sier det seg selv at en kort innføring i faget på for eksempel 15 eller 30 studiepoeng i barnehage- eller grunnskolelærerutdanningen ikke gir tilstrekkelig kompetanse til å ta ansvar for et barns spesialundervisning. Det er likevel et viktig bidrag i arbeidet med å forebygge vansker og tilrettelegge for godt samarbeid mellom de ulike omsorgspersonene rundt barnet. Det må bare ikke stoppe her.

HVA MÅ GJØRES?

Det er gjort et stort og viktig arbeid i den nye stortingsmeldingen. Den legger

grunnlaget for å føre de politiske diskusjonene knyttet til spesialundervisning i riktig retning. Dette gjelder blant annet forslagene om vurdering av undervisningskompetanse, kompetansesatsing og at kompetanse skal påpekes i den sakkyndige vurderingen. Likevel tør ikke regjeringen ta det nødvendige skrittet for at retten til spesialundervisning skal bli reell. For å oppfylle retten må rammeplan for de spesialpedagogiske utdanningene på plass og det må innføres kompetansekrav i spesialpedagogikk for å utføre spesialundervisning. Det handler om å ta fremtidens barn og unge på alvor. ■

1) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

LÆRINGSBLOGGEN

Vi er en gruppe forskere ved Universitetet i Oslo som forsker på barns læring og utvikling, spesielt når det gjelder språk, lesing og matematikk. Vi er brennende engasjert i forskningskommunikasjon, og bruker denne bloggen til å formidle forskning som både vi og andre gjør innenfor dette området. Vi er også svært opptatt av kunnskapsutvikling og forskningspolitikk mer generelt og av og til har vi bloggposter om dette.

Jeg-stemmen til denne bloggen er Monica Melby-Lervåg. Til vanlig er jeg professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Bloggen nyter godt av mitt samarbeid med en rekke andre dyktige forskere. Innholdet i bloggen er det imidlertid jeg som er ansvarlig for.

Målgruppen for bloggen er selvsagt studenter i spesialpedagogikk, pedagogisk psykologi og på lærer- og barnehagelærerutdanningen. En annen viktig målgruppe er de som arbeider i barnehager, på barnetrinnet i skolen, i PP-tjenesten eller i Statped og som ønsker å oppdatere seg på forskning om temaer som språk/lesing/dysleksi/minoritetsspråklige, matematikkferdigheter og vansker. Bloggen er også interessant for personer som arbeider med politikkutforming eller forsker på disse områdene.

Ta kontakt:
monica.melby-lervag@isp.uio.no



Selvfølgelig!

«Hva lærer de seg?»

«Lese,» svarte han.

Riktig, tenkte jeg.

frø lærer seg å

ber. Jens hadde tenkt

atene, ga dem

SPEIALPEDAGOGISKE UTFORDRINGER

Det er store individuelle forskjeller i en barnepopulasjon og dermed blant barn i barnehagen og skolen. Spesialpedagogikkens oppgave er å bidra til at alle barn og ungdommer får en likeverdig opplæring.

TEKST: EVA SIMONSEN OG STEPHEN VON TETZCHNER | **FOTO:** MORTEN BRUN

Barnehagens og skolens oppgave er å sikre alle barn best mulige lærings- og utviklingsmuligheter ut fra sine forutsetninger. Det er stor variasjon i evner og ferdigheter i et årskull (Hesselberg og von Tetzchner, 2016). Mange barn trenger noe hjelp og støtte i tillegg til den ordinære undervisningen i klasserommet, og en del barn har vansker eller funksjonsnedsettelser som innebærer behov for et individualisert opplæringstilbud. Tilstrekkelig støtte og tilrettelegging kan fordre kunnskap og ressurser utover det lærere i barnehagen og skolen vanligvis har. Da er det et spesialpedagogikkens oppgave å sørge for at alle får den hjelpen de trenger, uavhengig av forutsetninger og behov. Som fag kan spesialpedagogikken føres tilbake til Frankrike i slutten av 1700-tallet, med presten Charles-Michel de l'Épée (1776) og legen og pedagogen Jean Itard (1801),

og utgjør et viktig kunnskapsområde i dagens barnehage og skole (Befring og Simonsen, 2019).

Enhver vanske eller nedsatt funksjons- evne vil innebære en viss innsnevring av læringsmulighetene. Det betyr ikke nødvendigvis at barn med vansker eller funksjonsnedsettelser har dårligere muligheter for å lære, men at opplæringen eller miljøet må tilpasses i større eller mindre grad for at de skal kunne få et optimalt læringsutbytte (von Tetzchner, 2019). Spesialpedagogikk er noe annet og mer enn god ordinær undervisning for alle (Kauffman og flere, 2019). Tilfredsstillende opplæring og tilrettelegging krever generell pedagogisk og psykologisk kunnskap, kunnskap om konsekvensene av bestemte funksjonsnedsettelser og vansker, og individkunnskap. I Norge blir det spesialpedagogiske arbeidet i barnehage og skole



Eva Simonsen er spesialpedagog, doktor scient.



Stephen von Tetzchner er professor emeritus i utviklingspsykologi og pedagogisk-psykologisk arbeid.

støttet av pedagogisk-psykologisk tjeneste og Statped. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal ha individkunnskap og generell kunnskap som er nødvendig for sakkyndig utredning, råd om tiltak, veiledning og evaluering av tiltak. Statped har spesialisert kunnskap som kan bidra til at barn med vansker og funksjonsnedsettelse får likeverdig opplæring.

Sammen med habiliteringstjenesten danner pedagogisk-psykologisk tjeneste og Statped en god organisering for å kunne legge til rette et likeverdig tilbud for barn med særlige behov i barnehage og skole (se Hendis, 2008). Likevel får mange barn og ungdommer ikke det opplæringstilbudet de trenger og får dermed ikke utnyttet sine læringsmuligheter fullt ut. Noe av årsaken er årelang politisk forsømmelse av innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen og en utarming av de tjenestene barna og ungdommene i denne gruppen trenger. Ut fra sine behov får de et tilbud som relativt sett er kvalitativt dårligere enn det andre barn får (Haug, 2015, 2019). Mye av undervisningen blir utført av personale som mangler nødvendig fagkompetanse og uten godt nok utviklede læreplaner. Tilsvarende forhold finner man også i andre land (Kauffman og flere, 2019).

Retten til spesialundervisning ble innført som individuell rettighet i opplæringsloven, da Spesialskoleloven ble opphevet i 1975 for å sikre at elever med relativt store behov får tilstrekkelig hjelp i barnehage og skole. Andelen som får hjelp ut fra enkeltvedtak har over lengre tid utgjort seks til åtte prosent. Det har lenge vært et uttalt politisk mål å redusere omfanget av enkeltvedtak med grunnlag i retten til spesialundervisning. Det er nok mulig at en større del av den spesialpedagogiske

hjelpen kunne gjennomføres uten enkeltvedtak, det dreier seg ofte om to-tre timer i uken, forutsatt at barnehager og skoler får tilstrekkelige ressurser. En god sakkyndig utredning som slike vedtak fordrer, er en viktig forutsetning for likeverd og læringsfellesskap. Det blir ofte pekt på at sakkyndige utredninger tar mye av arbeidstiden til ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste, men det dreier seg om en grundig utredning av barnet og omgivelsene med de forslag til innhold og omfang av tiltak og oppfølging som utredningen viser. Grundig utredning er alltid en forutsetning for spesialundervisning.

Noen hevder at andelen av elever som trenger hjelp utover ordinær tilpasset opplæring, til å være 20–25 prosent i skolen (Nordahl og flere, 2018). En slik påstand kan innebære at skolen generelt ikke er god nok, at den har for store krav eller at metoder og organisering er uhen-siktsmessig, fordi en så stor andel betyr at nokså alminnelige problemer på skolen ikke blir fulgt opp.

MANGFOLDET KREVER SPESIAL-PEDAGOGISK OG PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK KOMPETANSE

Barn med nedsatt funksjonsevne kan ha styrker som de ikke uten videre får utnyttet innenfor den ordinære skolens faglige og økonomiske rammer og de kan ha vansker som barnehagen eller skolen ikke på egen hånd kan kompensere for. Disse barna utgjør en svært uensartet gruppe, forutsetninger og behov varierer, og ulikhetene er store både innenfor og mellom gruppene med ulike vansker. Likevel blir de ofte omtalt som én gruppe med felles trekk og behov. Variasjon og kompleksitet kan imidlertid ikke møtes med enkle

kategoriseringer. Det vitner snarere om et lavt kunnskapsnivå og manglende blikk for det mangfoldet av tiltak som trengs og som spesialpedagogikken i stor grad forvalter. Barn har ulike sosiale, kulturelle, læringsmessige og språklige forutsetninger og læringsforløp; noen elever har sjeldne, sammensatte og krevende tilstander. Lav intelligens eller språkevne hos et barn betyr ikke at det bare trengs lav faglig kompetanse. Snarere tvert imot: spesialundervisning er ofte mer krevende, intens og kompleks enn den ordinære undervisningen. Den krever et høyt kunnskapsnivå og bred kompetanse i barnehagen eller skolen (Hillel Lavian, 2015). Barn må vurderes ut fra sine forutsetninger, og både utredning og opplæring vil kreve spesialisert kunnskap og fagplanarbeid. I denne sammenhengen er det viktig å peke på at sjeldne tilstander hos barn i seg selv ikke er sjeldent. Det ligger i definisjonen av «sjelden» at de fleste sjeldne tilstander aldri vil forekomme i en kommune av gjennomsnittlig størrelse, men det er sannsynlig at en eller annen sjelden vanske vil forekomme. Alle kommuner må ha beredskap for å møte mer eller mindre sjeldne tilstander som kommunen ikke tidligere har erfaring med og sette i verk tiltak som stiller krav til ny kompetanse hos dem som har ansvaret for opplæringen. Det er nødvendig med generell utrednings- og henvisningskompetanse, individspesifikk kunnskap og lokal tiltakskompetanse. For å kunne henvise videre til spesialiserte tjenester kreves det diagnosekunnskap som grunnlag for å henvise og forutsetninger for å bygge opp og sette i verk spesialiserte tiltak, inkludert undervisningstiltak. Utover dette må det finnes veiledningskompetanse og kunnskap og erfaring om rutiner

som sikrer overganger og forebygger brudd i tiltaksrekken.

Symptomer på sjeldne tilstander blir ikke alltid gjenkjent av foreldre eller lærere. Omfattende utviklingsforstyrrelser, progredierende sykdommer eller sammensatte sansetap som krever omfattende tiltak, blir som regel raskt oppdaget, men krever spesialistkunnskap og koordinering av utredninger og innsats for at barna skal oppnå best mulig læring og utvikling. Mindre omfattende vansker blir oftere oversett, og problemene i skolen tillagt dårlig holdning og innsats i skolearbeidet. For eksempel kan barn med lette eller moderate hørselstap oppleve at tilstanden deres blir bagatellisert, slik at de ikke får den helt nødvendige tilretteleggingen de trenger. Den spesialpedagogiske holdningen vil være å vise årvåkenhet og ha blikk for det usette og det som tilsynelatende ikke er opplagt eller blir snakket om. Ikke minst er det nødvendig at alle barn får mulighet til å kommunisere om sine erfaringer og oppfatninger. I 2012 ga opplæringsloven barn med lite eller manglende talespråk rett til å få opplæring på en kommunikasjonsform de hadde muligheter for å mestre – vanligvis håndtegn eller grafiske symboler (se von Tetzchner og Martinsen, 2002). Det gir disse barna nye muligheter til å vise sine kunnskaper og kommunisere tanker og følelser til andre som ellers ville være skjult, men bare hvis det sosiale miljøet er kommunikativt tilgjengelig (von Tetzchner, 2018). Realisering av denne retten fordrer kunnskap om alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), som lærere i barnehagen og skolen vanligvis ikke har. Barnehager og skoler trenger en pedagogisk-psykologisk tjeneste som kan gå undersøkende og utprøvende

til verks, og sammen med Statped og habiliteringstjenesten finne fram til barns forutsetninger og behov, til årsakene til eventuelle vansker og vanskeligheter og hemmende og fremmende aspekter ved opplæring og tilrettelegging, og sammen med barnehagen eller skolen legge til rette likeverdige tiltak for å fremme læring og utvikling.

SEGREGERING OG INKLUDERING

Et sentralt spørsmål er hvordan opplæringen av barn med nedsatt funksjonsevne skal skje. I de siste tiårene er segregert opplæring i Norge og mange andre land redusert ut fra en erkjennelse av at et felles opplæringsmiljø er det beste for de fleste barn, både læringsmessig og sosialt. Det er bred faglig og politisk enighet i Norge om at målet er mest mulig inkluderende opplæring for alle barn og ungdommer, men ikke like stor enighet om hva inkludering innebærer (Haug, 2017). Inkludering dreier seg ikke først og fremst om stedet opplæringen skjer i (Kauffman og Badar, 2016), men om undervisningen og tilretteleggingen gir barnet best muligheter for samfunnsdeltakelse, også i form av samspill med jevnaldrende. Det dreier seg heller ikke om at alle aktiviteter skal være i barnehagen eller identisk pensum og opplæring i skolen, men om et felles tilrettelagt miljø for læring og utvikling. Et viktig trekk er mer aktiv ledet problemløsning og mer direkte kontakt mellom elev og lærer (Haug, 2017). Sammenlignet med mange andre land i og utenfor Europa, er Norge kommet langt i arbeidet for inkluderende opplæring.

Tross en generell historisk utvikling med redusert segregering og økt inkludering, er det likevel mange fagfolk som mener



noen barn hører til læringsfellesskapet og andre ikke gjør det (Mitchell, 2014; Nordahl og flere, 2018). Skolen skal gi tilpasset opplæring til alle barn, men barnehager og skoler legger også til grunn at barn flest skal tilpasse seg dem. I det ligger en antakelse om at noen barn ikke har evner og ferdigheter til å kunne tilpasse seg tilstrekkelig og dermed ikke hører til. Nordahl og medarbeidere (2018) representerer et slikt syn når de beskriver en gruppe som ikke-inkluderingsdyktige. Samtidig er inkludering ikke sett som et anliggende for barnehagen og skolen i sin alminnelighet, men som et spesialpedagogisk område atskilt fra barnehagens og skolens vanlige innhold og liv. Dette synet gjenspeiles også i utelatelse av spesialpedagogiske tiltak for barn med nedsatt funksjonsevne i sentrale utdanningspolitiske dokumenter om utdanning i Norge. Den tankemessige segregeringen er tydelig i en offentlig utredning fra 2015 om den norske skolen 20–30 år inn i framtiden, der vansker hos elever knapt er nevnt og slett ikke drøftet (NOU 2015:8). Utredningens vurderinger og anbefalinger legges nå til grunn for revisjonen av skolens læreplaner, uten hensyn til variasjonen i forutsetninger og opplæringsbehov hos elevene.

Et tilbakeblikk på utviklingen de siste tiårene synes å avdekke en motstrøbbende holdning til inkluderende opplæring, snarere enn helhetlig og langsiktig satsing fra myndighetenes side, og en økning i segregering, særlig til spesialgrupper (Barneombudet, 2017; Nes, 2013). Det kan være en viktig del av forklaringen på manglende likeverd og inkludering i opplæringen. Det er behov for en kritisk gjennomgang av nasjonale myndigheters ansvar, verktøy og handlingsmuligheter politisk så vel som juridisk og økonomisk.

I dette arbeidet kan FN-konvensjonene om barns rettigheter og om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne være viktige politiske virkemidler og verktøy.

INKLUDERING, SAKKYNDIG VURDERING OG TILRÅDING

Godt sakkyndighetsarbeid er en forutsetning for inkluderende opplæring i barnehage og skole. Den sakkyndige vurderingen inneholder beskrivelser av barnets vansker og konsekvenser av eventuelle funksjonsnedsettelse for læring og opplæring og hvilken kompetanse som er nødvendig for å kunne gjennomføre de tiltakene barnet trenger. Det kan være nye læringsområder, mengdetrening eller vedlikehold eller rene støttetiltak. Når barn har behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole, krever det en sterk, uavhengig og tverrfaglig pedagogisk-psykologisk tjeneste med høy kompetanse.

Ansvar for å organisere sakkyndige utredninger er lagt til den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Det ville være problematisk om en barnehage eller skole alene skulle vurdere barnet og opplærings-tilbudet. Sakkyndighetsarbeidet bygger på at mange av oppgavene må løses i samarbeid mellom lokale hjelpetjenester så vel som spesialiserte tjenester på regionalt og nasjonalt nivå. Det trengs en lokal instans med egen tverrfaglig kompetanse, som vet hvor man kan hente inn kunnskap og veiledning, som kan organisere arbeidet rundt barn med lavfrekvente og komplekse tilstander og som kan bidra til å gjøre spesialisert kunnskap tilgjengelig lokalt. Sakkyndige vurderinger basert på lokal og spesialisert kunnskap er viktige bidrag også til barnehagens og skolens utviklingsarbeid, spesielt når det gjelder å fremme læringsfellesskap der også barn

med særskilte læringsforutsetninger er deltakere og bidragsyttere.

En vesentlig andel av barn og ungdommer som får spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, vil ha særskilte behov gjennom hele utdanningsløpet. Også konsekvenser av vansker og funksjonsnedsettelse endres med alderen. Det er om å gjøre å sikre kontinuiteten og progresjonen i tiltakene gjennom nødvendige endringer i organisasjon og arbeidsmåte, jevnlig tilføring av kunnskap og kompetanse samt ny tilrettelegging i barnehagen eller skolen. Individet er både det samme og i endring (Nelson, 2007). Samvirket mellom kontinuitet og endring i tiltakene sikres gjennom overføring av kunnskap og informasjon når barnet gjennomgår en ny utredning, viser positiv utvikling eller stagnasjon, eller skifter skole, eller når sentrale fagfolk slutter, familien flytter eller familiens livssituasjon på annen måte endres. Noen diagnoser innebærer negativ utvikling (se von Tetzchner og flere, 2019).

Det individrettete arbeidet har imidlertid en vesentlig større bredde enn det som inngår i den sakkyndige vurderingen. Arbeidet med overganger mellom skoler og skolesystemer omfatter både direkte individrettet arbeid og individrettet systemarbeid (Hesselberg, 2019). Det kan trenge en betydelig innstas når barn viser skolevegring eller det oppstår konflikter og er behov mekling mellom skole eller barnehage og foresatte (Hesselberg og von Tetzchner, 2016). Det er i tillegg stor variasjon med hensyn til hvilke vansker eller utfordringer som forekommer i en barnegruppe. Mange av barna som sliter i møtet med skolen, har eller utvikler sosiale eller psykiske vansker. Det er også stor variasjon mellom grupper: Noen har stor spredning, andre har liten. Lærere kan

trengje hjelp til å organisere barnegruppen og gjøre de nødvendige tilpasningene for barn med mindre eller større problemer.

Det er den lokale beredskapen i kommunen som skal sikre utredning og tiltak når barn viser atypisk utvikling på ett eller flere områder, men det forutsetter ofte samarbeid med spesialiserte tjenester. Det kan representere en betydelig utfordring og kreve stor innsats å få etablert et gjensidig forpliktende samarbeid om langvarig innsats, ikke minst når tidligere rutiner med jevnlig oppfølging mange steder er fjernet, og det i stedet må sendes ny henvisning til den samme tjenesten hver gang.

Et godt utrednings- og tiltaksarbeid forutsetter nært samarbeid med foresatte, den det gjelder og barnehagen eller skolen. Fagfolk vil søke å etablere en allianse med familien, det vil si en felles forståelse av barnet og omgivelsene, hva som er mulig, hva som byr på utfordringer, hva som skal avklares, hvordan utredning og tiltak kan gjennomføres og mulige konsekvenser for læring og utvikling (Hesselberg og von Tetzchner, 2016). De som deltar i slike utrednings- og tiltaksprosesser kan utvikle et felles repertoar gjennom deling av informasjon og kunnskap (Tveitnes og Simonsen, 2019). Barns og foreldres erfaringer og synspunkter skal lyttes til og verdsettes i møtet med den flerfaglige kompetansen. Slik blir det mulig å sette seg felles mål og samtidig utvikle kvaliteten på pedagogisk praksis.

ET HELHETLIG SYSTEM

Tiltak for å møte barns og ungdommers opplæringsbehov dreier seg altså om kompetanse, organisering, planlegging, gjennomføring og koordinering. En helhetlig tilnærming til opplæring innebærer å ivareta hele barnepopulasjonen og ha



et tiltaksapparat i beredskap som kan møte den enkelte. Det fordrer både et variert opplæringssystem fra barnehage til videregående skole med mulighet for ulike grader av tilpasning og støtte – fra tilpasset undervisning til spesialundervisning. Det er nødvendig med støttesystemer som kan møte både barn med vanlige utfordringer og identifisere og tilby tiltak til barn med mer omfattende, komplekse og sjeldne tilstander. Det krever lokalt flerfaglig samarbeid og et tilstrekkelig tilgjengelig spesialisert hjelpeapparat.

Et helhetlig utredningsarbeid innebærer at foreldre og barn blir tatt med og lyttet til og barnehagens og skolens perspektiv ivarettatt, men også at barnets situasjon ses utenfra og av andre faggrupper enn barnehagens eller skolens eget personale. Tilfredsstillende tilrettelegging for barn med særskilte behov i barnehage og skole krever en uavhengig tjeneste med høy generell kompetanse og som samarbeider med spesialiserte tjenester når barnets situasjon fordrer det. Det vil gagne alle deltakere i opplæringen og sikre nødvendig kontinuitet og endring. Foreldre til barn med særskilte behov forteller at det er en belastning stadig å måtte fortelle sin historie om igjen. De ønsker varige og forutsigbare tjenester.

SPESIALPEDAGOGIKKEN OG KUNNSKAPSSKOLEN FOR ALLE

Spesialpedagogikken er nødvendig for at barn med større og mindre læringsmessige utfordringer skal få den hjelpen de trenger, og spesialpedagogisk praksis vil alltid avspeile samfunnets syn på barns læring og opplæring. Samfunnsoppdraget har endret seg fra at det i mange år skulle sørge for å sortere og skille ut barn og

ungdommer med læringsmessige utfordringer fra ordinær opplæring til å ha som oppgave å bidra til at de samme barna og ungdommene, i den grad det er mulig, får opplæring i ordinær barnehage og skole. Med denne dreiningen er spesialpedagogikkens samfunnsoppgave imidlertid langt på vei blitt å fungere som en hjelpedisiplin som sørger for å administrere et slags opplæringens «hjørne for inkludering», der mye av undervisningen foregår utenfor klassen (Haug, 2015). Etableringen av et slikt spesialpedagogisk rom innenfor det ordinære systemet kan legge et grunnlag for at kunnskapsskolen skal kunne utfolde seg uforstyrret på sine egne premisser. Det er ikke en organisering som spesialpedagogene bør føle seg bekvem med. De bør derimot kjempe seg inn i det ordinære systemet under mottoet «kunnskapsskolen for alle, ikke for de utvalgte» (Simonsen, 2010).

Spesialpedagogikkens skiftende samfunnsoppdrag skaper bevegelse i faget og gir stadig nye utfordringer. Utfordringene krever kontinuerlige diskusjoner om faglige grunnverdier, faginterne kriterier og kritisk etisk forankring som skal være styrende på tvers av politiske føringer (Arnesen og Simonsen, 2011). Det uavhengige grepet, som også rekker ut over Norges grenser, innebærer å gå i dialog med andre yrkesgrupper, styrke flerfagligheten og arbeide tverrfaglig. Slik er det mulig å etterleve FN-konvensjonene og oppfylle menneskerettighetene for barn og ungdommer, også for dem med nedsatt funksjonsevne.

REFERANSER

1. Arnesen, A.-L. og Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98, 115–128.
2. Barneombudet (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrapport 2017.
3. de l'Épée, C.-M. (1776). Institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques: ouvrage qui contient le project d'une langue universelle, par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode, Volume 1. Paris: Chez Nyon l'ainé.
4. FN-konvensjonen om barns rettigheter. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
5. FN-konvensjonen om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
6. Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk, 1, 1–14.
7. Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. Scandinavian Journal of Disability Research, 19, 206–217.
8. Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. Education, 1–13.
9. Hendis, M. (2008). Pedagogisk habilitering i skolen. I: S. von Tetzchner, F. Hesselberg og H. Schjørbeck (red.), Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger revidert utgave (s. 401–434). Oslo: Gyldendal Akademisk.
10. Hesselberg, F. (2019). Kontinuitet i tiltak for barn og ungdommer med læringsutfordringer – en sammensatt og utfordrende oppgave. Statpedmagasinet (under utgivelse).
11. Hesselberg, F. og von Tetzchner, S. (2016). Pedagogisk psykologisk arbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk.
12. Hillel Lavian, R. (2015). Masters of weaving: the complex role of special education teachers. Teachers and Teaching, 21, 103–126.
13. Itard, J. M. G. (1801). The wild boy of Aveyron (Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron). New York: M. P. Company, 1962.
14. Kauffman, J. M. og Badar, J. (2016). It's instruction over place – not the



Språk



fra



symboler

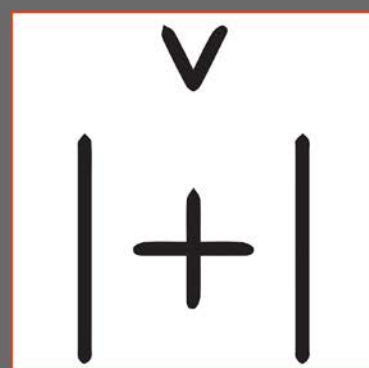
- other way around! Phi Delta Kappan, 98, 55–59.
15. Kauffman, J. M., Schumaker, J. B., Badar, J. og Hallenbeck, B. A. (2019). Where special education goes to die. *Exceptionality*, 27, 149–166.
 16. Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies, Second edition. London: Routledge.
 17. Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia*, 5, 40–51.
 18. Nordahl, T. og ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Bergen: Fagbokforlaget.
 19. Norges offentlige utredninger 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser.
 20. Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I: S. M. Reindal og R. S. Hausstätter (red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20–36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
 21. Simonsen, E. og Befring, E. (2019). Spesialpedagogiske kompetanseløft og pionerinnsatser i et historisk lys. I: E. Befring, K.-A. B. Næss og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*, Sjetten utgave (s. 132–152). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
 22. Tveitnes, M. S. og Simonsen, E. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I: E. Befring, K.-A. B. Næss og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*, Sjetten utgave (s. 271–278). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
 23. von Tetzchner, S. (2018). Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: An international perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 34, 1–15.
 24. von Tetzchner, S. (2019). Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling. Oslo: Gyldendal akademisk.
 25. von Tetzchner, S., Elmerskog, B., Tøssebro, A.-G. og Rokne, S. (red.) (2019). *Juvenile neuronal ceroid lipofuscinosis, childhood dementia and education*. Trondheim, Norway: Snøfugl.
 26. von Tetzchner, S. og Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk. ■



Vi



snakker



sammen



Å SIKRE KONTINUITET FOR BARN

Barn med store læringsutfordringer har ofte behov for hjelp gjennom hele skoleløpet. Å sikre god kontinuitet i tiltakene er en sammensatt og utfordrende oppgave. Vanlige hindringer for gode overganger er for lite tid, fragmentert arbeid og lite fleksibilitet.

TEKST FINN HESSELBERG | **FOTO:** MORTEN BRUN

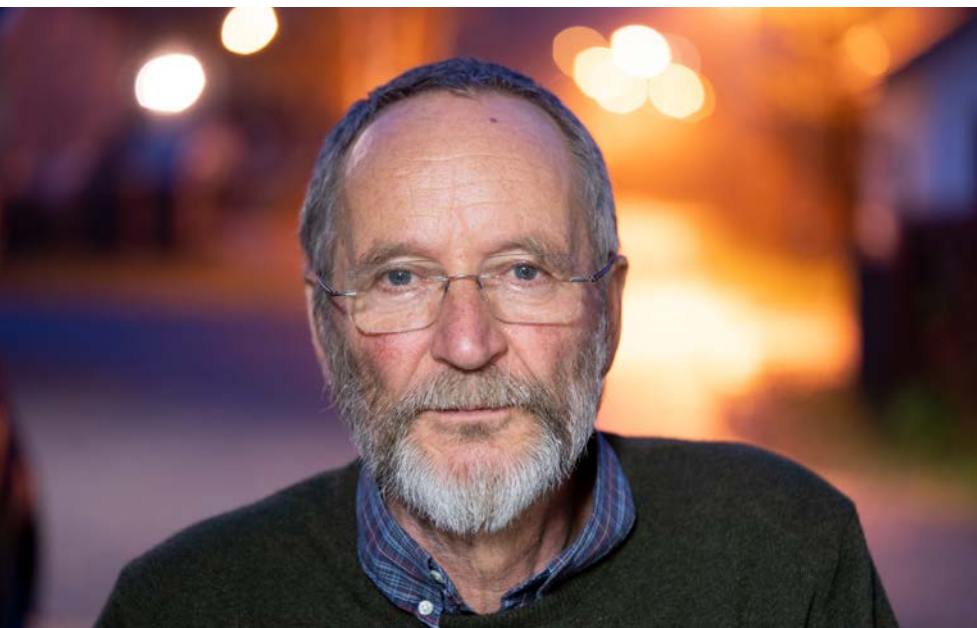
Noen brudd eller skifter er positive fordi de gir nye muligheter for kunnskap og læringsutfordringer, andre gir dårligere grunnlag for læring og vekst. Kontinuitet innebærer ikke at endringer skal unngås, men at tiltakene har framdrift og bygger på det som har vært, enten det er en videreføring av eksisterende tiltak eller innføring av nye tiltak. Brudd i tiltaksrekken skjer når det ikke er en slik kontinuitet.

ET FORUTSIGBART LØP MED TYDELIGE OVERGANGER

Overganger er en del av alle barns og ungdommers lærings- og utviklingshistorie. De begynner med barnehagen, barneskolen og derfra videre til ungdomsskolen og videregående skole, og av og til også mellom skoler. Overganger er viktige for det enkelte barn og går ofte av seg selv uten store behov for individuell tilrettelegging, selv om valgene kan være

vanskelige. For barn som har vansker og funksjonshemninger går det ikke så knirkefritt.

Vanskene kan begrense barnas nytte av undervisning og erfaringer, og de trenger ofte et snevrere og mer tilrettelagt miljø for å få optimal læring og utvikling (von Tetzchner, 2019). Barn med læringsmessige utfordringer trenger som andre barn et forutsigbart utdanningsforløp med tydelige overganger og kan være mer sårbare for endringer og brudd i støttetiltakene (Lillvist og Wilder, 2017). Mange trenger faste rutiner og en helhet som henger sammen, men kan bli utsatt for en tiltaksmessig sektorisert verden og mange brudd i tiltaksrekken. De overgangene som er en naturlig del av utdanningsforløpet for de fleste barn og som fagfolkene har faste rutiner for, kan fordre individuell tilpasning og være utfordrende for tiltaksapparatet for barn med omfattende behov for



*Finn Hesselberg er psyko-
logspesialist og tidligere
pedagogisk-psykologisk
rådgiver.*

tilrettelegging. Vanlige hindringer for gode overganger er for lite tid, fragmentert arbeid og lite fleksibilitet (Balduzzi og flere, 2019).

NYE MULIGHETER OG UTVIKLING

Grunnlaget for utvikling og læring er at et barn både er det samme og endrer seg (Nelson, 2007). En overgang skal nettopp ta vare på barnet som det er og de nye mulighetene overgangen gir for hva barnet kan bli. Arbeidet med overgangen krever kompetanse (Lillvist og Wilder, 2017). Det omfatter en oppsummering og vurdering av tidligere og eksisterende tiltak samt planlegging av kontinuitet så vel som endring. Når forholdene blir lagt godt til rette ut fra et barns utvikling, kan en overgang bidra til positive læringsmessige utfordringer og et utviklingsmessig løft for barnet, selv om vansker eller funksjonshemninger setter begrensninger. Forutsetningen er at skolen har nødvendig kompetanse for å legge forholdene til rette og at det er krav barnet kan innfri, slik at nye mål ikke skaper usikkerhet eller opplevelse av nederlag hos barnet og de voksne. En god overgang kan gi både barnet og menneskene rundt

en følelse av at barnet er blitt litt modnere. Menneskene i omgivelsene kan stille nye krav og forventninger, og barnet kan søke å oppfylle dem. Det vil samtidig innebære at gamle mål blir forlatt eller justert. Det er viktig, fordi for lave forventninger kan bli selvpoppfyllende profetier (se Rosenthal og Jacobsen, 1968; Rubie-Davis, 2006).

BISTAND FRA FLERE NIVÅER

Noen barn har så store, sammensatte og spesialiserte behov for hjelp at det ikke er rimelig å forvente at en ny skole kan møte dem uten omfattende kunnskaps- og ferdighetsoppbygging hos lærerne, etablering av eventuelle tekniske løsninger og faglig veiledning fra pedagogisk-psykologisk tjeneste og spesialpedagogiske kompetansesentre, noen ganger også fra habiliteringstjenesten. Det kan være så sjeldne tilstander at det er nødvendig å hente inn kompetanse fra nasjonalt eller regionalt nivå for å kunne lage gode nok tiltak. Alvorlige utviklingsvansker går ikke over, selv om barnet viser positiv utvikling ut fra sine læringsforutsetninger. Hos noen blir vanskene mer omfattende med tida, som ved gradvis tap av ferdigheter (von Tetzchner

og flere, 2019). Det er om å gjøre at skolen og foreldrene er forberedt på de spesielle utfordringene med prioritering av satsingsområder dette kan medføre. Jevnlig veiledning med vurderinger og justeringer kan være nødvendig for å sikre en felles forståelse blant fagfolk og foreldre om problemenes art og hvilke tiltak som kan være egnede. Tanker og bekymringer om framtida er ikke uvanlig ved overganger fra det kjente til det mindre kjente.

KONTINUITETSBRUDD, SKIFTER OG OVERGANGER

Det er mange former for kontinuitetsbrudd og like mange måter å møte dem på. Skolesystemet har aldersbestemte endringer fra klasse til klasse og skole til skole. Brudd i kontinuiteten kan også skje ved skifte av ansvarlig sektor, nye aldersgrenser, endring av inntakskriterier til spesialiserte tjenester eller skifte av saksbehandler og støttekontakt. I hjelpeapparatet kan endringer i ideologi og forståelse få avgjørende betydning for det enkelte barns tiltak og behandling.

For en god del barn og ungdommer kan de ordinære skiftene gjennom døgnet, uka og året være utfordring nok. For et barn med autismspekterforstyrrelse kan usikkerhet om dagens skoleaktiviteter, mennesker de skal møte, mangelfull forståelse av det som skjer og hva som kreves av dem, være en betydelig belastning (Martinsen og flere, 2015). For barnehage, skole og hjelpeapparat for øvrig kan barn med store hjelpebehov som flytter til nye områder de ikke er forberedt på, være en utfordring som kan ta tid og ressurser å få løst.

De faglige aspektene ved overgangene er viktige, men overganger kan også føre til diskontinuitet i jevnaldrenderelasjoner og noen ganger voksenrelasjoner. Sosial diskontinuitet kan være den største belastningen for barn med vansker, som ikke så lett får nye venner i klassemiljøer der de sosiale relasjonene allerede er godt etablert.

NØDVENDIGE TILTAK

Enten det gjelder et skifte av opplærings-situasjon, ny saksbehandler eller ny ansvarssektor, er det ønskelig at den kompetansen som er opparbeidet, overføres, og at krav og løsninger blir forberedt.

1. Mottakende barnehage eller skole må være best mulig forberedt med hensyn til kompetanse, tilpasning av krav, personell og eventuelt nødvendig utstyr og fysisk tilrettelegging. Det bør dessuten være planlagt for at personalfravær kan oppstå, slik at kompetente personer kan overta eller at alternative opplegg kan gjennomføres.
2. Ved overgangen bør barnet ha fått muligheter til å bli litt kjent med den nye barnehagen eller skolen og barna der samt være forberedt på de krav og forventninger som stilles, for eksempel til rutiner og atferdsmessige og språklige ferdigheter. Besøk fra skolen hos barnet oppfattes som nyttig av spesialpedagoger, men blir sjelden gjennomført (Lillvist og Wilder, 2017).
3. Det er nødvendig å overføre kunnskap fra dem som kjenner barnet til dem

som skal bli kjent med barnet. Den faglige kunnskapen omfatter en viss diagnostisk kunnskap og forståelse av hva vanskene kan innebære i det faglige arbeidet, hvilke utviklingsmessige konsekvenser vanskene har og hva som forventes av nødvendige tiltak (Hendis 2008). Individkunnskapen som må overføres, dreier seg om barnets mestring, interesser, sårbarheter, evne til tilpasning og lignende. På den overførende skolen kan et barn bli oppfattet som kompetent og selvstendig, mens lærerne i den nye barnehagen eller skolen oppfatter barnet som en inkompetent nykommer (Balduzzi og flere, 2019).

4. Hvem som skal informere og hvem som skal informeres om hva, er viktig å få avklart. Foreldrene må ta del i denne avgjørelsen. Alle trenger ikke å få vite alt, men alle bør få vite det de trenger for å utføre sitt arbeid godt nok.

NOEN FORUTSETNINGER FOR OVERGANGER

Planlegging er en helt nødvendig del av arbeidet med barn som har utviklingsvansker. Planlegging krever god kunnskap om den typiske utviklingen og variasjonen hos barn med den aktuelle typen vanske, om forskjellige lærings- og utviklingsforløp og tiltak for å møte vanskene samt om tiltaks- og utviklingshistorien til det enkelte barnet.

Arbeidet med å skape kontinuitet i tiltakene for barn med ulike vansker innebærer både å sikre situasjonen for et enkelt barn og å legge grunnlag for gode overganger i sin alminnelighet. Det vil si både et individrettet utrednings- og veiledningsarbeid med vurderinger og

tilrådinger samt et individrettet systemarbeid med en generelt rettet systemorientering og forebyggende innsats (Hesselberg og von Tetzchner, 2016).

Tid er en viktig dimensjon i arbeidet med å sikre overganger og hindre uønskede brudd i tiltaksrekken. Det kan være nødvendig med innsats over tid for å bygge en allianse mellom foreldrene, skolen med lærere og skoleadministrasjonen. For barn med omfattende lære- og utviklingsvansker bør arbeidet starte minst to år før barnet begynner på skolen, når tiltaket må bygges opp fra grunnen. Det tar lang tid å utrede og planlegge hva slags tiltak det bør være, hvem som skal utføre arbeidet og hvem som skal sikre nødvendig kompetanse og oppfølging. Det kan innebære å vurdere hvilke tiltak som har vært effektive i barnehagen, om de fortsatt vil være det og hva som skal til for å omforme dem til skoletiltak. Rent praktisk må det vurderes hvor tiltaket bør være, den praktiske utformingen av lokalene, bemanningen som trengs, hvordan forholdet til resten av elevgruppa skal organiseres, hvilke lære- og hjelpemidler som er nødvendige og så videre. Det er ofte nødvendig å skolere enkeltlærere, men også hele personalet. Lån av personale fra barnehagen i en oppstartsperiode kan være en god måte å overføre kunnskap og kompetanse. Noen ganger er det ikke mulig å bruke lokale fagfolk, da må det enten lyses ut en spesialiststilling eller noen lokale fagfolk må få tid og ressurser til å skaffe seg den videreutdanningen arbeidet fordrer.

Dersom ombygning er nødvendig, må det også planlegges og gjennomføres, slik at ombyggingen er klar i god tid før skolestart, helst så tidlig at barnet og familien kan innsipere lokalitetene før ferien tar til. Det tar også tid å utrede eventuelle



kostnader. Dersom det er nødvendig med budsjettvedtak, gjøres de stort sett i desember, altså seinest åtte måneder før tiltaket skal være i sving. To år før skolestart kan bli svært knapp tid når det er mange forhold som skal på plass. Det betyr at skolen og administrasjonen må bryte sine vanlige rutiner og starte arbeidet med elever som først kommer til skolen et godt stykke inn i framtiden. De må ha ett sett med rutiner for skolestart og ordinære overganger og et annet sett for elever med spesielle behov som krever både tid og ressurser (UDIR 2015).

Det må påregnes en "pukkeleffekt". Dette innebærer økt bruk av ressurser som blant annet skal dekke at både avgivende og mottakende enhet må bruke tid. Gode generelle rutiner har likevel stor betydning også for elever med vansker. Når det lokalt er etablert gode generelle rutiner mellom avgivende og mottakende enhet for å mestre overganger for alle elever, med informasjonsoverføring, kontakt-etablering og besøk på vårparten samt mulighet for drøfting tidlig på høsten når eventuelle spørsmål dukker opp, blir det mindre arbeid. Tilsvarende gjør etablerte rutiner det enklere når det er nødvendig å skifte saksbehandler. Gode tverrfaglige samarbeidsordninger med felles forståelse for hvilke kunnskaper og innsatser som kan være nødvendig, gode journaler og arkivordninger hjelper betraktelig. Denne prosessen fordrer imidlertid en godt fungerende og habil faginstans, som kjenner barnet og familien, barnehagen, skolen og det kommunale tiltaksapparatet samt de generelle og spesialiserte tjenestene lokalt, regionalt eller nasjonalt.

For tilbudet til barn som har omfattende vansker og er avhengige av hjelp fra flere deler av hjelpeapparatet, er skifter og

brudd en tverrfaglig og organisatorisk utfordring. En individuell plan, en individuell opplæringsplan og rutinebeskrivelser for overganger er redskaper som bidrar til å forebygge uønskede skifter og brudd (Hesselberg 2002). Planene må likevel ikke bare inneholde en framskriving av dagens status, men også en tidsplan for framtidige endringer med klare ansvarsforhold faglig, økonomisk/administrativt og praktisk.

SLUTTORD

Barnehager og skoler har som regel ikke selv kompetanse og ressurser til utføre arbeidet med å planlegge overganger eller skifter for barn med sammensatte og spesialiserte hjelpebehov. Gode generelle rutiner for overganger for barn flest er alltid et godt grunnlag, men geografi, befolkningssammensetning, kompetanse og organisering av hjelpeapparatet og avstand til forskjellig kompetansemiljøer varierer betydelig i Norge. Derfor er det heller ikke én løsning for hvordan brudd på kontinuitet skal møtes. Det er imidlertid helt nødvendig med en lokal instans utenfor skolen, som pedagogisk-psykologisk tjeneste, som kjenner barnet og familien samt tiltakene som er i sving. Denne instansen må også ha kjennskap til eksisterende faglige ressurser og kunne prioritere tid til å forberede overgangen og følge barnet over i den nye situasjonen. Det forutsetter videre at det finnes relevant spesialisert kompetanse regionalt eller nasjonalt og at denne kompetansen kan nyttes lokalt.

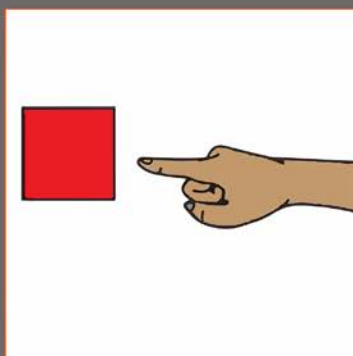
Det vil alltid være behov for faglige forbedringer, men en tverrfaglig tilnærming og en struktur med en kommunal pedagogisk-psykologisk tjeneste og et nasjonalt spesialpedagogisk støttesystem synes ideelt for å møte slike samfunnsmessige utfordringer.

REFERANSER

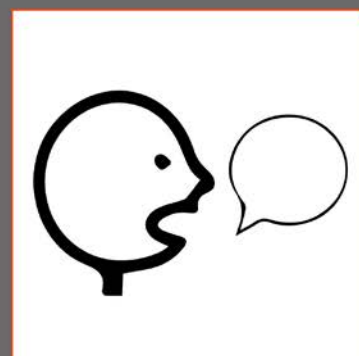
1. Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M. og McKinnon, E. (2019). Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe. Ljubljana: ERI.
2. Hendis, M. (2008) Habiliteringsarbeid i skolen i Tetzchner, S., Hesselberg, F. og Schjørbeck, H. (2008): Habilitering. Oslo: Gyldendal.
3. Hesselberg, F. red (2002). Habiliteringsplanlegging, Oslo: Uni.pub
4. Hesselberg, F. og von Tetzchner, S. (2016). Pedagogisk-psykologisk arbeid. Oslo: Gyldendal akademisk.
5. Lillvist, A. og Wilder, J. (2017). Valued and performed or not? Teachers' ratings of transition activities for young children with learning disability. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 422–436.
6. Martinsen, H., Nærland, T. & von Tetzchner, S. (2015). Språklig høyt-fungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelse: Prinsipper for opplæring og tilrettelegging, Annen utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
7. Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
8. Rosenthal, R. og Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
9. Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43, 537–552.
10. Utdanningsdirektoratet, UDIR (2015). Overganger for barn og unge som få spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning>
11. von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
12. von Tetzchner, S., Elmerskog, B., Tøssebro, A.-G. og Rokne, S. (red.) (2019). *Juvenile neuronal ceroid lipofuscinosis, childhood dementia and education*. Trondheim: Snøfugl. ■



Lære



peke



prate

LØFTER I FLOKK

Et utviklingsprosjekt ved barnehagene i Nordkapp kommune gjorde at antall barn som ble henvist til PP-tjenesten gikk fra ti barn i året til null. Å endre måten barnehagene møtte barna med atferdsvansker på, endret også barnas atferd.

TEKST: ANTE SIRI | **FOTO:** TOR-EVEN MATHISEN



I Nordkapp kommune er det tre barnehager med til sammen drøyt hundre barn. For et par år siden kunne opp til ti barn fra disse barnehagene bli henvist til PP-kontoret, de fleste på grunn av atferdsvansker.

Henvisningene var et resultat av at det pedagogiske arbeidet var usystematisk og uoversiktlig. De ansatte mestret ikke utfordringene med barna. De strevde også med å skrive gode individuelle opplæringsplaner (IOP). IOP-ene kom ofte i retur fra PP-tjenesten som etterlyste hvilke tiltak som var blitt prøvd og observasjons-skjemaer. Samtidig var den spesialpedagogiske håndboken i kommunen utdatert og ufullstendig.

PP-tjenesten i kommunen måtte ta grep. Sammen med kommuneledelsen, oppvekstsjefen og Statped satte de i gang et utviklingsprosjekt for å forbedre situasjonen.

– Det var nødvending å forankre prosjektet i hele kommunen, spesielt i kommuneledelsen. Å ha en oppvekstsjef med i prosjektet var alfa og omega. Han sørget blant annet for en felles møteplass for de tre barnehagene, forteller Terje Malin, rådgiver i Statped og en av lederne i prosjektet.

FOKUS PÅ KOMPETANSE

Prosjektgruppen bestemte at de ville systematisere og tydeliggjøre saksgangen i det spesialpedagogiske arbeidet ved å revidere håndboken og fylle den med verktøy. De ville klargjøre ansvarsfordelingen gjennom å opprette ressursteam i barnehagene. Videre ville de heve kompetansen hos de ansatte gjennom forelesninger og dialogseminarer. Det handlet både om kompetanseheving og diskusjoner om konkrete situasjoner som de ansatte valgte å løfte frem. For å sikre

god kommunikasjon i prosjektet og mellom barnehagene, ble det kjøpt inn digitalt utstyr.

AVKLARE ROLLER OG ANSVAR

Å etablere ressursteam i barnehagene var et viktig grep. Det var uklare roller og flytende ansvar i barnehagene mellom ledere, barnehagelærere og assistenter. Gjennom ressursteamene ble det tydelig avklart hvem som skulle følge opp assistenter og fagarbeidere og hvem som skulle kalle inn til møter. De ansatte fikk en formell arena hvor de kunne ta opp bekymringer.

– Ressursteamene gjorde at barnehagene fikk bedre delingskultur og mulighet til å utvikle lik praksis i barnehagen, sier Malin.

Siv Jane Andersen, styrer i Nordkapp barnehage, mener at hele personalet ble mer ansvarliggjort gjennom ressursteamene.

– Før fokuserte vi nesten utelukkende på hva pedagogene tenkte. Vi anerkjente i liten grad assistenter og fagarbeidere. Nå har vi faste møter, der alle må forberede caser og begrunne valgene sine, forteller Andersen.

BESKRIVE MED ORD

Dialogseminarene ble også brukt som læringsarena for å øve på å ordlegge seg og beskrive atferd og situasjoner. Dette var ikke lett i starten, særlig slet assistenter og fagarbeidere med å sette ord på egne observasjoner. I forkant av dialogseminarene beskrev de ansatte situasjoner som de opplevde var utfordrende, hvordan de forsto situasjonen og hva de mente kunne være gode tiltak. De lærte å reflektere over egen praksis og ordlegge seg om egne observasjoner.



Siv Jane Andersen er styrer i Nordkapp barnehage.



Maria Johansen er pedagogisk leder i Nordvågen barnehage.



Terje Malin er rådgiver i Statped og en av lederne i prosjektet.

Dialogseminarene hadde en teoridel og en diskusjonsdel, og med utgangspunkt i reelle situasjoner ble teori og praksis koblet sammen. I diskusjonen måtte alle deltakerne gi to kommentarer og to spørsmål til den som la frem. Slik ble de nødt til å reflektere over fremlegget

– Til teoridelen brukte vi så mye som mulig av lokal kompetanse. Noen var for eksempel spesielt gode innen kartlegging, og da delte de kunnskapen sin med andre. På den måten fikk de ansatte verdsatt kompetansen sin i kommunen og det oppfordret til en bedre delingskultur, forteller Malin.

Å DRØFTE I FELLESSKAP

Dialogseminarene er videreført internt i barnehagene. Når et barn skal drøftes, er alle de ansatte pålagt å fylle ut et observasjonsskjema. Observasjonsskjemaet gjør at hele personalet drøfter det de ser og utformer IOP-er i fellesskap. Å inkludere hele personalet og foreldrene er et stort fremskritt.

– IOP-en er et viktig verktøy som vi i dag bruker i avdelingsmøtene. Vi har også laget en tilleggsside med konkrete tiltak som kan endres etter hvert. Den henger på innsiden av kjøkkenskapene, et enkelt og nyttig verktøy, forteller Maria Johansen, pedagogisk leder i Nordvågen barnehage.

SNAKKENDE PRAKSIS

– Å endre egen praksis har vært en smertefull prosess, sier Johansen. I Nordvågen barnehage har de jobbet mye med miljøet og begynt med det Johansen kaller en snakkende praksis.

– Det kan være en kaotisk situasjon med konflikter mellom barna. Der og da tar vi tak i situasjonen, stopper opp og diskuterer hva vi skal gjøre. Det er akkurat da vi lærer. Vi kan ikke vente til neste avdelingsmøte for å ta opp ting. Vi har en levende og snakkende praksis. Da oppnår vi felles



Gjennom å fokusere på voksen-barn relasjonen påvirker det hvilket blikk du på har på barna, og det ser barna. Vi opplever at vi har barn som er mer glad når vi har faglig gode voksne med hjertet på plass.

forståelse, og det må til, mener hun. Når de ansatte veileder hverandre, er de ifølge Johansen bevisste på hvilket språk de bruker. – Det hender jo at ansatte er uenige, men uenighet skaper engasjement og diskusjoner. Det må være høyt under taket, det gir trygghet mellom de ansatte, sier hun.

TRYGGERE VOKSNE

– Gjennom prosjektet har assistenter og fagarbeidere blitt faglig tryggere. Samspillet med barna har endret seg. De ansatte har flyttet fokuset fra at barnet er problemet til at barnet har et problem, mener Andersen. Og legger til:

– Personalet har blitt tryggere på egen kompetanse. De tør å feile og vet at de har kollegene i ryggen. Gjennom å fokusere på voksen-barn-relasjonen påvirker det hvilket blikk du på har på barna, og det ser og opplever barna. En positiv spiral.

RYDDET I SAKSGANGEN FOR SPESIALPEDAGOGISKE SAKER

Alle barnehagene har revidert den spesialpedagogiske håndboken. Statped har veiledet en del av arbeidet og sett på eksempler fra andre kommuner. Den spesialpedagogiske håndboken beskriver ressursteamene, fordeler ansvar og roller, viser saksgang og hvilke vedlegg som skal følge henvisninger og hva som skal ligge i vedtak fra kommunen. I tillegg er det lagt inn kartleggingsverktøy, observasjonsskjema, maler for pedagogisk rapport, henvisningsskjema og enkeltvedtak.

– Gjennom revideringen er hele saksgangen fra bekymring, vedtak om spesialpedagogisk hjelp og IOP blitt tydelig. Nå beskrives også verktøy i håndboken. Håndboken revideres én gang i året og skal være et levende dokument, sier rådgiver Terje Malin i Statped.

PUTT DATASPILL I VERKTØYKASSA

Tradisjonell undervisning er ofte ikke svaret for elever med sammensatte lære vansker. Putt dataspill i verktøykassa og sjekk om det bidrar til mer engasjement, aktivitet, inkludering og læring. Spill kan være inngangen til dem.

TEKST ESPEN LANGBRÅTEN WILBERG | **FOTO:** SHUTTERSTOCK OG MORTEN BRUN

Dataspill og gaming er kanskje det tydeligste bildet på dagens barne- og ungdomskultur. Spill har tatt steget fra kjellerstuer til fullsatt stadioner. Kombinert med kraften fra sosiale medier kan de største spillturneringene ha millioner av seere gjennom plattformen Twitch.

Medietilsynet har i flere år undersøkt barn og unges medievaner (Barn og medierundersøkelsen, 2018). Bildet er tydelig; dataspill er noe barn og unge bruker mye tid på. 96 prosent av gutter og 63 prosent av jenter mellom 9–18 år spiller dataspill regelmessig. I niårsalderen spiller gutter og jenter like mye. Gutter spiller er stabilt høyt helt til 18-årsalderen, mens jenters spilling daler med alderen. Gutter og jenter har noe ulik spilleatferd. Gutter er mer sosiale gjennom spill, mens jenter spiller mer mobil- og nettbrettspill.

DATASPILL OG ELEVER MED SAMMENSATTE LÆREVANSKER

Durkin med flere viser i sin review-artikkel at spill er en arena som mange barn og unge med sammensatte vansker, deler med sine jevnaldrende (Durkin med flere,

2013). Tallene viser at barn med ADHD, autismspekterforstyrrelser og spesifikke språkvansker spiller like mye eller mer enn gjennomsnittet og at de spiller de samme spillene som barn uten behov for spesialpedagogisk hjelp. Det er med andre ord et medium som de aller fleste har et forhold til. Det er også en arena hvor de kan delta med ulike forutsetninger, noe som ofte ikke er tilfelle i mer tradisjonelle aktiviteter. For mange er spill en vei inn i vennskap på skolen, men også vennskap med andre fra hele verden.

Vi som jobber med barn og ungdom må vite hva de holder på med og hva de bryr seg om. Spesielt gjelder dette for sårbare barn og unge. Å kartlegge interesser og sette seg inn i deres verden, er en effektiv måte å skape relasjoner på. Samtidig er spill en stor del av den verden som barn og ungdom ferdes i, og den bør derfor anerkjennes og snakkes om også i klasserommet.

Hva er så appellerende med spill og som gjør at barn og unge som strever med konsentrasjon og oppmerksomhet i andre sammenhenger, kan spille i timevis? Det



enkle svaret er at de finner spill så motiverende at de greier å konsentrere seg over lengre tid, og gevinsten er mestringsopplevelse. Mestring er ofte en mangelvare for disse elevene i klasserommet. En inngang til læring er å ta utgangspunkt i elevens interesse. Som rådgiver i Statped, er det min erfaring at det ofte nettopp er spill.

MOTIVERER OG UTFORDRER

Dataspill bruker mange av de samme teknikkene som en god pedagog bruker: De motiverer, byr på utfordringer som er mulig å mestre og setter krav til aktivitet. Et spill har delmål underveis til målet, det har tydelige regler, gir positiv og konstruktiv tilbakemelding og gjør det mulig å prøve og feile. Alt er sentrale komponenter som er overførbare til hva vi vet om læring og utvikling. En gutt sa til meg: «Spill roer meg ned, i spillverdenen har jeg oversikt og kontroll på hva som skal skje.» I mine ører er dette en elev som sammenlikner spillingen med sin virkelige verden; en verden hvor han opplever høyt stressnivå og ikke blir tilstrekkelig forstått.

INVITASJON MED VIDEO

I arbeidet med alvorlig skolefravær og store sammensatte vansker har Statped invitert elever med disse utfordringene. Noen av dem har knapt vært utenfor døra på lang tid. Dette er elever som trenger struktur og forutsigbarhet for at stresset ikke skal ta overhånd. Derfor sender vi alltid en personlig video hjem til eleven i forkant. Videoen forteller hvem de skal møte, hvor de skal være, hva de skal gjøre, hvor lenge de skal være på besøk og at vi gleder oss til å bli bedre kjent med dem. Vi inviterer dem til å være med på en aktivitet som vi vet at de liker og mestrer. Det er ofte spill. Dette viser seg å være en effektiv måte å komme i kontakt med og bli kjent med ungdommer

som vi ellers har problemer med å nå. En av elevene vi hadde på besøk sa: «Det er mye lettere for meg å prate når jeg holder noe i hendene.»

SPILLBASERT LÆRING

Spill i undervisningen åpner for muligheter som andre læringsressurser ikke har. I spillet er både elever og lærere aktive deltakere i læringsprosessen. Spill er en innfallsport til utforskende og dyp læring. Samtidig kan spill motivere og ufarliggjøre opplæringen for elever som ikke er vant til å oppleve mestring. Spill er også nyttig når elever skal lære å samarbeide. For eksempel kan elevene sitte i små grupper med én enhet, være seg iPad, PC eller Chromebook og løse oppgaver som må drøftes i felleskap.

Diskursen rundt spillbasert læring handler om at spill er et supplement til andre former for undervisning (Sigurðardóttir, 2016), et verktøy som lærere kan benytte seg av for å variere undervisningen. Argumentet er at spill i undervisning gir økt motivasjon, fordi oppgavene gir glede i seg selv. Mye tyder på at vi i Norge er lengre fremme og har en mer åpen holdning til denne metoden enn andre land vi kan sammenligne oss med (Becker, S. med flere, 2017).

I Statpeds arbeid med spill har vi sett på pedagogiske spill og underholdningsspill. I denne artikkelen snakker jeg først og fremst om underholdningsspill i undervisning.

Det er et utall ulike måter å bruke spill på i undervisningen. Dette er tre ulike måter:

- spill som alternativ til tekst
- spill som inngang til diskusjon, og
- spill for å trene på spesifikke ferdigheter

Læreren må sette bruken av spill inn i en tydelig ramme og fortelle hvorfor og hvordan spillet skal brukes.

*Espen Langbråten
Wilberg er seniorrådgiver
i Statped.*



Spill som tekst

Spill kan brukes som alternativ til mer tradisjonell tekstformidling, slik som essay, romaner, noveller eller skuespill. De samme kriteriene kan legges til grunn for valg av spill som til annen litteratur. Teksten skal formidle tanker, følelser, stemninger, kunnskap, innsikt og perspektiv til leseren. I tillegg til tekst har spill bilde, lyd og video. I spillet er du også en deltaker. Det skaper mer aktivitet, men også økt eierskap. Mange spill har gode fortellinger, tar opp viktige og dagsaktuelle spørsmål og kan brukes som gode alternativer til å lese. Mange elever har vansker med å lese og dårlige opplevelser knyttet til lesingen. Spill varierer tilgangen til informasjon, gir nye impulser og flere får mulighet til å delta.

Spill som inngang for diskusjon

Spill som medium egner seg godt som utgangspunkt for samtale og diskusjon. Siden spill er bygd opp av tekst, bilde, lyd og video, får flere elever mulighet til å delta i diskusjonen med felles referanser, da de kan tilegne seg historien gjennom ulike modaliteter. Flere historiedrevne spill tar

opp temaer som mobbing, utenforskap, selvmord, seksuell legning, aktiv dødshjelp eller psykisk helse. Samtidig blir deltakerne satt i situasjoner hvor de må velge mellom to onder. Slike moralske spørsmål er godt egnet til refleksjoner av etisk og filosofisk art.

Spill til trening av spesifikke ferdigheter

Spill kan motivere til å trene på spesifikke ferdigheter. Simulatorer kan brukes for å skape realistiske omgivelser, og spillet kan gjøre repetitive oppgaver og trening av motoriske ferdigheter engasjerende. Spill kan også brukes til å trene på kommunikasjon i pressede situasjoner og på ulike språk. Eleven kan øve på formidling på en realistisk måte uten publikum. I spillet kan elevene jobbe med sosiale ferdigheter og utvikle samarbeidsevner.

OPPGAVER MED UTGANGSPUNKT I SPILL

En enkel måte er å lage oppgaver som tar utgangspunkt i noe elevene har gjort i et spill. La for eksempel elevene presentere oppgaven gjennom en YouTube-film som de har laget i Minecraft, mens de redegjør for



prosessen og hvilke tanker som ligger bak. En annen måte er å bruke skriverammer, hvor det er mulig å ta skjermvideoer, skjermbilde og spille inn lyd sammen med tekst. Her kan det trekkes frem eksempler som å beskrive en karakter, en situasjon eller et valg man har vært nødt til å gjøre. Dette egner seg til å lage sammensatte tekster med skjermvideo, skjermbilde og lydinnspilling.

SPILL TIL TVERRFAGLIG BRUK

Mange spill går på tvers av fag og er godt egnet for større temaer eller til tverrfaglig arbeid. Dette er et eksempel som Statped har gjennomført med elever:

La elevene sitte to og to. Sammen skal de tegne et hus, gjerne i Book Creator, og deretter skal de bygge huset i Minecraft. Prosessen skal dokumenteres med tegningen av huset, skjermbilde eller skjermopptak av huset med forklaring enten i form av tekst eller lydopptak.

Det er et helt enkelt læringsopplegg som med få grep kan bygges ut og gjøres mer avansert. Når læreren forteller at hver blokk er 1 x 1 meter er det mulig å knytte til kompetansemål fra matematikk. Det kan også legges opp til drøftinger rundt valg av materialer knyttet til klimaet der huset skal bygges – og nye fagfelt åpner seg. For å ta i bruk enda flere fag kan elevene bygge hus med forskjellige funksjoner i et tenkt samfunn.

Elever er ofte redde for å skille seg ut. Dette skisserte læringsopplegget gjør det enkelt for alle å være med ut fra sine forutsetninger, siden terskelen for å delta er lav og det kun er fantasien som setter grenser for hvor avansert oppgaven kan bli.

Dataspillavhengighet kommer som en diagnose i den nye diagnosemanualen ICD-11. Vi vet at overdreven bruk av spill

kan være et substitutt for grunnleggende menneskelige behov som sosial kontakt, utvikle vennskap og det å bevege seg ute i naturen. Mitt fokus i denne artikkelen handler ikke om problematisk spilleatferd, men snarere om å bruke interessen for spill i pedagogikken – og særlig åpne for spillets muligheter i spesialpedagogikken.

REFERANSER

1. Adams Becker, S., Cummins, M., Freeman, A., and Rose, K. (2017). 2017 NMC Technology Outlook for Nordic Schools: A Horizon Project Regional Report. Austin, Texas: The New Media Consortium.
2. Durkin, K., Boyle, J., Hunter, S., Conti-Ramsden, G. (2013). Video Games for Children and Adolescents With Special Educational Needs. Zeitschrift für Psychologie 2013; Vol. 221(2): 79–89
3. Medietilsynet (2018). Barn og medier-undersøkelsen 2018. Lastet ned 02.11.2019 fra url: <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdater-versjon---oktober-2019.pdf>
4. Sigurðardóttir, H. D. Í. (2016) Domestication Digital Game-Based Learning. Nordic Journal of Science and Technology Studies. Vol 4. Issue 1 2016

TROR PÅ TAKTILE TANKEKART

Kan taktile tankekart være en nyttig læringsressurs for blinde elever med tilleggsvansker? Det forsøker tre rådgivere i Statped å finne et forskningsbasert svar på.

TEKST EVA HONGSHAGEN | **FOTO** MORTEN BRUN OG EVA HONGSHAGEN

Barn og unge med blindhet i kombinasjon med autismespekterforstyrrelser (ASF) har behov for tilrettelagt opplæring. Det er store individuelle forskjeller blant elevene, derfor er det også behov for ulike læringsverktøy med forskjellige tilpasninger.

– Erfaringer fra praksis tilsa at taktile tankekart kan fungere godt i læring for denne gruppen. Derfor ville vi se mer på om dette er noe vi kan anbefale som en ressurs for flere, sier Gro Aasen, seniorrådgiver i Statped. Sammen med kollegene Irene Traverso og Jorunn Ytrehorn Wiik startet hun et forskningsprosjekt for å finne ut av dette.

BEGREPSLÆRING OG FORSTÅELSE

Til forskjell fra taktile bilder som illustrerer for eksempel eksisterende bilder, er taktile tankekart noe elevene lager selv. De finner egne ord, og ordene skrives i punktskrift slik at elevene kan lese og systematisere dem.

– De fleste har en idé om hvordan et

tankekart ser ut. En måte å lage tankekart på, er å plassere et ord i midten som du lager linjer ut ifra. Linjene går til andre ord du assosierer med det første, sier Ytrehorn Wiik.

For elever med blindhet skjer læring gjennom andre sanser enn synet. Taktile tankekart kan derfor være et nyttig samtaleverktøy til å lære og forstå begreper samt å sette dem i sammenheng.

– Det er lite forskning og litteratur på taktile tankekart, så vi stod litt på bar bakke, men hadde troen på at dette kunne være til hjelp for å sette begreper i system. Målet med arbeidet er også at det skal føre til endringer i elevenes hverdag, sier Aasen.

KARTLEGGINGSVERKTØY

I tillegg til begrepslæring og økt forståelse tror de tre seniorrådgiverne at taktile tankekart kan være til hjelp når det settes mål for læringsutviklingen til den enkelte elev.

– Dette er ofte vanskelig. Noen ganger

FØLELSER

GODE FØLELSER

MIDT I MELLOM

VONDE FØLELSER



Fra venstre: Gro Aasen, Irene Traverso og Jorunn Ytrehorn Wiik er alle seniorrådgivere i Statped.

har vi for lave forventninger, fordi elever med vansker gjerne trenger litt lengre tid enn andre. Samtidig vet vi at mange får et godt språk som kan føre til at vi overvurderer ferdighetene og setter for høye krav, sier Aasen.

Selv om elevene utvikler et stort begrepsrepertoar, er ikke det ensbetydende med at eleven forstår innholdet i alle ordene.

– Taktile tankekart kan være et verktøy for å oppdage slike feiloppfatninger, sier Traverso.

BEGREPSEKSEMPLER

De tre rådgiverne trekker frem flere eksempler som illustrerer slike feiloppfatninger. – Et eksempel er «armhevinger». En elev som skulle forklare ordet, viste det ved å strekke armene over hodet. Det er en bokstavelig forståelse av begrepet. Uten visuell informasjon visste ikke eleven hvordan armhevinger normalt utføres, sier Aasen.

– Et annet eksempel er begrepet «skog». En elev var på tur i skogen og ble oppfordret til å kjenne på et tre. Eleven syntes treet var veldig flott og spurte: «Er det flere trær i denne skogen?» Som seende er det en selvfølge at en skog består av mange trær, men denne eleven hadde sannsynligvis ikke oppfattet at begrepet skog er avhengig av mer enn ett tre for å kalles skog. For eleven bestod skogen mest trolig av inntrykk fra andre sanser i form av lyder, lukter og følelsen av stien under beina, sier Ytrehorn Wiik.

INDIVIDUELL TILPASNING

Taktile tankekart er så langt testet ut av tre elever i tilknytning til Statped. De har benyttet tankekartene over en periode på 25 uker. Det er lærerne som til daglig følger elevene som har prøvd metoden etter veiledning fra Statped.

– Lærerne har skrevet detaljerte notater over hele perioden. De beskriver hvordan

tankekartene er jobbet med, elevenes utvikling og hva som er oppnådd i arbeidet med tankekart, forteller Ytrehorn Wiik, og fortsetter: – I den første utprøvningsfasen hadde elevene selvvalgte tema som for eksempel å flytte hjemmefra, menn eller følelser. Med dette som kartlegging ble det i neste fase valgt temaer knyttet til utfordringer som den enkelte eleven hadde.

INDIVIDUELL TILPASNING

I utgangspunktet hadde seniorrådgiverne en idé om at taktile tankekart kunne ha lignende layout som tradisjonelle tankekart, med en ordboble i midten der for eksempel hyssing erstattet linjene som går ut til de assosierte ordene.

– Erfaringen så langt er imidlertid at det er behov for en annen layout på de taktile tankekartene for å lage et håndterlig system. Noen har sortert i bokser, andre har utformet tankekartet mer som en tabell. Hovedpoenget er at det må gjøres individuelle tilpasninger av utformingen, selv om det er ideen om tankekart som ligger bak, sier Traverso.

VEILEDER

Forskningsprosjektet skjer i samarbeid med Nasjonalt kompetansesenter for nevroutviklingsforstyrrelser og hypersomnier ved Oslo universitetssykehus. Derfra deltar forsker og psykolog Terje Nærland. Prosjektet er høsten 2019 i slutfasen. Analyse og formidling er det som gjenstår.

– I dag er det litt for tidlig å gå ut med resultatene, men målet er at funnene skal resultere i en vitenskapsartikkel i et tidsskrift samt en veileder på Statpeds nettsider. Den vil gi lærere og andre nærpersioner til denne elevgruppen et nytt verktøy for læring og kartlegging, sier Aasen.

Veilederen forventes å bli publisert på statped.no våren 2020.

EKSEMPLER PÅ TILTAK

Barn med synsvansker og autismespekterforstyrrelser (ASF) trenger en tilrettelagt opplæringsituasjon. Her er eksempler på tiltak:

- Skap forutsigbarhet og oversikt. Sørg for at barnet forstår situasjonen.
- Velg materiale du kan ta og føle på (taktil/haptisk informasjon).
- Hjelp barnet til å bli selvstendig ved å ha en god struktur på ramme og situasjon og bruke aktivitetsplaner.
- Gi barnet mulighet til å bli kjent med nye situasjoner på en positiv og trygg måte.
- Sørg for at barnet kan kommunisere ut fra egne forutsetninger og samtidig bli forstått av andre.
- Gi valgmuligheter.
- Finn ut hva som motiverer. Bygg på dette.
- Kartlegg hva som stresser, slik at du kan forebygge og redusere stress.
- Varier aktivitetene og læringsoppgavene innenfor trygge og forutsigbare rammer.

(Kilde: statped.no)

ER PODKAST KUN FOR HØRENDE?

De siste årene har podkast blitt utrolig populært. Men er podkast kun for personer som kan høre? Med enkle grep kan faktisk podkaster bli tilgjengelig også for personer som har vansker med å høre lyd.

TEKST: STIAN BARBO VALAND OG CLIFF BALUYOT | **FOTO:** KRISTOFFER PAHLE PEDERSEN

Stadig flere bruker smartmobilen til å høre på podkast mens de går til jobben, gjør husarbeid eller trener. De lytter til aktualitetsprogrammer, krimserier fra virkeligheten eller frittalende komikere. Det fine med podkast, er at du kan høre på nærmest hva du vil, hvor du vil og når du vil. Podkast er rett og slett en lett tilgjengelig kilde til underholdning og informasjon. Men er podkast tilgjengelig for alle?

MANGEL PÅ UNIVERSELT UTFORMEDE PODKASTER

I Norge er det en overordnet nasjonal målsetting å jobbe for et likestilt samfunn. Med hjemmel i diskriminerings- og tilgjengelighetsloven er det vedtatt en forskrift om universell utforming. Universell utforming handler om å utvikle produkter, omgivelser, programmer og tjenester slik at de er tilgjengelig for flest mulig. Norge har også vedtatt å følge en internasjonal standard

med retningslinjer for å gjøre innhold på nett mer brukervennlig for folk flest.

Til nå har det blitt produsert svært få norske podkaster for personer som har nedsatt eller ingen hørsel. Et av de første forsøkene ble gjort i 2014 av P4 og Norges Døveforbund da de tegnspråktolket det populære radioprogrammet Misjonen. Tolkningen ble dessverre avsluttet etter to sesonger.

Våren 2019 ble podkasten med det passende navnet *Universelt utformet* lansert. Den handler nettopp om universell utforming og gir konkrete tips til hvordan man kan tilpasse innhold på nett, slik at det er tilgjengelig for flest mulig. Podkasten finnes i både lyd- og tekstversjon.

Bortsett fra disse finnes det dessverre ingen andre universelt utformede podkaster som vi vet om. En gladnyhet er at Meteoritt AS i samarbeid med Norges Døveforbund jobber med prosjektet Podcast for alle.

*Cliff Baluyot
og Stian Barbo
Valand er begge
seniorrådgivere i
Statped.*



De har som mål å teste ut ulike former for skriftlige gjengivelser av podkast.

TEGNSPRÅK OG TEKST

En podkast blir tilgjengelig for flere når innholdet kan konsumeres på andre måter enn ved lyd. Å bruke tegnspråk og tekst i tillegg til lyd gjør en podkast universelt utformet. Det er også viktig å gjøre bevisste valg for bruk av stemme, musikk og lydkulisser, slik at det blir lettere å høre hva som blir sagt. Dette innebærer blant annet lydkvalitet med lite støy, kun én stemme om gangen og minimal bruk av bakgrunnsmusikk. Podkast varierer i innhold, format og produksjon, og det kan være enklere å gjøre enkelte sjangre tilgjengelig med video og tekst, enn andre. Det vil for eksempel kreve langt mindre ressurser å tilpasse et intervju enn en radiodokumentar.

INKLUDERINGSPODDEN

Statped lanserte nylig podkasten Inkluderingspodden. Vår ambisjon er å tilby en podkast som er tilgjengelig for flest mulig, et universelt utformet produkt. Underveis i prosessen har vi hatt tett dialog med personer med ulike funksjonsnedsettelse og fagpersoner på hørselsfeltet for å sikre best mulig tilgjengelighet. Resultatet ble en podkast som er tilgjengelig som lydklipp, tekstfil og tegnspråktolket versjon. Til å spille av innholdet på nett, har vi brukt Able Player, en gratis avspiller med åpen kildekode. Denne kan betjenes med tastatur og skjermleser, og det er mulig å spille av innholdet i ulike hastigheter.

Inkluderingspodden er langt fra perfekt, men vi håper den kan inspirere andre podkast-produsenter til å tenke universell utforming når de lager fremtidige podkaster.



AKTUELLE BØKER



*Forfatter: Kjersti
Skarstad
Universitetsforlaget,
2019
Pris: 299 kroner*

FUNKSJONSHEMMEDES MENNESKERETTIGHETER

Dette er den første norske læreboka om funksjonshemmedes menneskerettigheter. Den gir en lett forståelig innføring i hvordan funksjonshemmedes menneskerettigheter bør forstås og praktiseres samt hvordan «universelle» menneskerettighetsprinsipper kan gjennomføres i praksis.

Den nye interessen for funksjonshemmedes menneskerettigheter kommer blant annet som følge av opprettelsen av FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne i 2006 og Norges ratifisering av denne i 2013. Konvensjonen blir i den internasjonale faglitteraturen omtalt som et paradigmeskifte for hvordan vi ser på funksjonshemning. Konvensjonen har ført til nye forpliktelser ikke bare for norske myndigheter, men også for dem som til daglig jobber med funksjonshemmede.

Boka er rettet mot universitets- og høyskolestudenter innenfor fag som vernepleie, (spesial)pedagogikk, ergoterapi og sosialt arbeid. Boka er også nyttig for fagfolk på menneskerettighetsfeltet, funksjonshemmedes interesseorganisasjoner og for praktikere som jobber med mennesker med funksjonshemning.



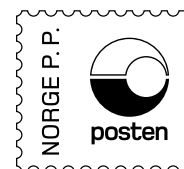
*Forfattere: Finn
Hesselberg og
Stephen von
Tetzchner
Gyldendal
Akademisk, 2016
(nytt opplag 2018)
Pris: 609 kroner*

PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK ARBEID

Pedagogisk-psykologisk arbeid er like mangfoldig som barn er forskjellige. Det omfatter arbeid med barn og ungdommer og deres familier, vurdering av opplæringsbehov og systemrettet arbeid i barnehager og skoler. Et arbeid for å forebygge vansker og vanskeligheter og påvirke situasjoner der problemer kan oppstå. Målet for pedagogisk-psykologisk arbeid er å støtte barns og ungdommers læring i bred forstand. Det bidrar til at miljøet og undervisningen blir lagt til rette, slik at barn får utfordringer de kan mestre ut fra sin utvikling og sine læringsmessige forutsetninger. Arbeidet omfatter utredning, planlegging og oppfølging av tiltak for enkeltbarn og veiledning og rådgivning til foreldre og barn og til barnehager og skoler.

I praksis foreligger det ofte flere tiltaksmuligheter, og målet blir å finne fram til de tiltakene som til sammen gir det beste og mest helhetlige tilbudet. Denne boken gir hjelp på veien.

Boken gir bred og oppdatert fagkunnskap på feltet og avspeiler virkeligheten til barn, ungdommer og deres familier og til fagfolkene i barnehager, skoler og hjelpeapparat.



Returadresse: Statped Gamle Hovsetervei 3, 0768 Oslo



Magasinet kan leses i både html-format og som PDF på www.statped.no

Statped er en nasjonal etat som skal bidra til at barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov gis muligheten til å være aktive deltakere i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Statped bistår kommunene med å tilrettelegge opplæringen i et samarbeid med PP-tjenesten.

Våre fagområder er døvblindhet / kombinerte syns- og hørselsvansker, ervervet hjerneskade, hørsel, språk og tale, sammensatte lærevansker og syn.

Statped driver kunnskaps- og kompetansespredning om likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring.

Ett telefonnummer til hele Statped: 02196

En felles postadresse:

Statped postmottak,
PB 113,
3081 Holmestrand



Følg Statped på nett:

www.statped.no / www.facebook.com/statped / twitter.com/statped