

# StatpedMagasinet



Nr. 3 – 2015

Tidlig inn  
– eller vente og se?

side 14

God start for Matheo  
på Høylandet

side 19

**Snur situasjonen**  
for elever med nedsatt hørsel i Karasjok

side 9





08 Snur situasjonen for elever med nedsatt hørsel



19 Statped raskt på pletten – god start for Matheo



31 Tidlig innsats forebygger skeivutvikling

- 04 Tidlig innsats i barnehagen – hva er ikke det?
- 06 Fange opp – følge opp
- 14 Tidlig inn – eller vente og se?
- 26 Flerfaglig samarbeid fremmer inkludering og tidlig innsats
- 37 Modell som skal sikre tidleg innsats
- 40 Moro med optiske hjelpemidler
- 42 Elever som frykter skolen
- 46 Statped konferansen 2016
- 47 Livslang læring = sant
- 48 Behov for mer forskning
- 52 Fra minneboka til en stammer
- 54 Ver på vakt når barnet slår hodet
- 57 Ny IOP – læring og livskvalitet
- 60 Rundt 260 deltok på PPT-lederkonferansen
- 62 Bøker og apper
- 66 Gutten i utsiktstårnet



Foto: Morten Brun

## Tidlig innsats, læring og fellesskap

Med temaet tidlig innsats ønsker vi å inspirere, informere og være til nytte for ansatte i PP-tjenesten, barnehager og skoler. Stortingsmelding 18 (2010 – 2011) Læring og fellesskap beskriver behovet for at barnehager og skoler skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte i opplæringen. PP- tjenesten og Statped er viktige aktører for å realisere dette og er gjennom meldingen gitt i oppdrag å bidra i denne viktige nasjonale oppgaven.

Les reportasjen om Matheo på tjuv måneder, og bli kjent med familiens hans, barnehagen og hjelpeapparatet rundt dem på Høylandet i Nord-Trøndelag. Det er et glimrende eksempel på tidlig innsats, god oppfølging og godt samarbeid mellom foreldre, barnehageansatte, PP-tjenesten og Statped.

Noen ganger kommer hjelpen sent. Da er det godt å se at kommunen tar grep som du kan lese om i reportasjen fra Karasjok i Finnmark. Rektor er godt i gang med å legge til rette for søstrene som begge har nedsatt hørsel, og flere lærere er begynt på tegnspråkutdanning. Ekstra gledelig for Máret-Anneli og Anne-Ma er at de kan ha to opplæringspråk, både norsk og samisk. Det er nytt i år. Et klokt grep fra Utdanningsdirektoratet.

Tidlig innsats er en nasjonal satsing i Statped i året som kommer. Det betyr at vi skal utvikle flere læringsressurser om temaet, spre mer kunnskap og kompetanse og vise hvordan tidlig innsats kan bidra til god oppfølging og økt læringsutbytte for alle. Tips oss gjerne om saker vi kan ta opp i magasinet.

God lesning!

*Tone Mørk, direktør*

### StatpedMagasinet

**Utgiver**  
Statped  
www.statped.no  
Desember 2015

**Ansvarlig redaktør og utgiver**  
Direktør Tone Mørk

**Redaktør**  
Gerd Vidje  
gerd.vidje@gmail.com  
Telefon 920 61 981

**Redaksjon**  
Anne Grethe Hellerud  
Ánte Siri  
Beate Horg  
Marit Helene Meyer  
Ragnhild T. Thornam  
Sidsel Carlsen  
Svein Erik Moløkken

**Forsidefoto**  
Marvin Pope  
**Grafisk design**  
www.aasebie.no  
**Trykk**  
Rolf Ottesen AS

**ISSN**  
1894-0919  
**Opplag**  
15 000





# Tidlig innsats i barnehagen – hva er ikke det?

Hva i all verden betyr «tidlig innsats»? «Tidlig» er et relativt begrep – det må stå i forhold til noe. Barnehagen starter tidlig i barnas liv, så all innsats i barnehagen er vel tidlig innsats.

**Tekst:** Turi Pålerud. **Foto:** Morten Brun

En måte å forstå tidlig innsats på, er som en kapasitet til å avdekke barns behov for spesialpedagogisk hjelp på et tidlig tidspunkt. Er barnehagelærere i stand til å avdekke de barna som trenger noe

ekstra, eller finnes det en vente-og-se-holdning i barnehagene? Jeg har ikke sett noen pålitelig forskning på dette området, og svaret er nok avhengig av hvem du spør.

## Hva er problemet?

Både politikere og andre hevder at barnehagene ikke i tilstrekkelig grad oppdager barn som trenger hjelp, og mange steder lanseres ulike vurderingsverktøy som en løsning. Barnehagelærere kan derimot hevde at problemet ikke er å avdekke hvem som trenger hjelp – problemet er snarere å få hjelp til disse barna. Det er sannsynlig at både vurderingsarbeidet i barnehagen og oppfølgingen av barn med spesielle behov kan bli bedre.

Styrere kan fortelle at det er ulik praksis i kommunene på hva slags rutiner og møteplasser som finnes for å drive godt vurderingsarbeid. Et eksempel på ulik kvalitet er hvordan kommunen legger til rette for tverrfaglige fora hvor barnehagene kan drøfte sine bekymringer og legge fram observasjoner. I noen kommuner er dette et tilbud to ganger i måneden, mens andre kanskje tilbyr mulighet for konsultasjon to ganger i halvåret. Når slike fora fungerer som en silingsmekanisme for meldinger til PP-tjenesten, er det lett å se at dette ikke bidrar til tidlig innsats.

## Innsats HVER dag

Den aller viktigste jobben barnehagelærere må gjøre for barn med spesielle behov, er den daglige innsatsen som bidrar til å integrere barnet i et meningsfullt fellesskap i barnehagen. Barnehagelærere må hele tiden jobbe med å gi barna tilgang til barnehagebarns viktigste lærings- og sosialiseringarena – nemlig leken. Og barn med spesielle behov har den samme rett til medvirkning, deltagelse og ytring som alle barn i barnehagen. Derfor må barnehagens vurderingsarbeid ikke først og fremst rette seg mot barnas eventuelle vansker eller smale utviklingsområder. Barnehagelærere

må «se» barnets trivsel, interesser og brede utvikling. Skal man klare dette i barnehagene er bemanning og kompetanse viktigste nøkkel.

## Kvalitetskrav i barnehagen

Norske barnehager har lavere dekning av barnehagelærere enn de fleste land vi ønsker å sammenlikne oss med. Siden 2012 har det ligget et fiks ferdig lovforslag i skuffen til kunnskapsministeren. Forslaget ble levert av et bredt sammensatt utvalg (Øie-utvalget), som pekte på hva som skal til for å sikre kvaliteten i norske barnehager.

En smakebit av innholdet:

- Lovfesting av bestemmelse om barns rett til å tilhøre en barnegruppe og om barnegruppens størrelse.
- Regulering av grunnbemanningen.
- Regulering av den pedagogiske bemanningen.

Å imøtekomme slike kvalitetskrav ville bidra til å øke innsatsen for barn i barnehagen. Det ville også gi PP-tjenesten og andre hjelpeinstanser rundt barna atskillig mer å spille på i det tverrfaglige samarbeidet.

Den tidlige innsatsen foregår jevnt og trutt, den er ikke avhengig av enkeltstående tiltak eller verktøy, men av solid og godt arbeid både tidlig og sent. ■



**Turi Pålerud** er politisk rådgiver i Utdanningsforbundet, barnehagelærer og fagpedagog (Foto: Eli Kristine Korsmo)





# Fange opp – følge opp

– At tidlig innsats er nøkkelen til å fange opp og følge opp de som trenger særskilt hjelp og støtte er alle enige om. I barnehagen, på skolen, i PP-tjenesten og Statped – tidlig innsats er viktig hos oss alle, sier Marie E. Axelsen, avdelingsdirektør fag og prosess i Statped, i denne kommentaren.

**Tekst:** Marie E. Axelsen. **Foto:** Sveinung Wiig Andersen

Det dreier seg om å gi hjelp så tidlig som mulig i et menneskes liv, enten de avdekkes eller oppstår i førskolealder eller senere i opplæringsløpet. Alle er vi vel vitende om at tidlig innsats kan hindre skjevutvikling, kan forebygge sosiale vansker, lærevansker og andre problemer som kan føre til frafall i skolen og en plass i arbeidslivet. Og for å snu på det: Hensikten med tidlig innsats for barn som ikke har tilfredsstillende utvikling, er raskt å sette inn tiltak for at barnet skal få mulighet til delta i det sosiale læringsfellesskapet på samme måte som andre.

De fleste barn med særskilte opplæringsbehov fanges tidlig opp av barnehagen

og hjelpeapparatet. Mange opplever likevel at det går for lang tid før de får hjelp. Årsakene kan være mange: Nye og ukjente problemstillinger, mangelfull kompetanse, erfaring, kapasitet og ressurser lokalt og for få samarbeidspartnere. Norske kommuner er som vi vet, svært ulike i størrelse og omfang. Bedre flyt og mindre ventetid mellom hjelpeinstanser og nivåer er et klart mål.

Dette er i store trekk bakteppe for at Statped har tidlig innsats som nasjonal satsing i 2015 og 2016. For Statped handler det om å utvikle felles arbeidsmetoder, styrke bevissthet og kompetanse blant rådgivere i egne rekker. Alt for bedre å

kunne gi råd og veiledning til kommuner, PP-tjenester og foreldre – og ha mer fokus på flerfaglighet.

## Helhetlig innsats for læring og mestring

Det er bekymringsfullt at ikke alle fanges opp tidlig, at behovet for spesialundervisning er økende og at økningen også gjelder elever som mottar skoletilbudet sitt på utsiden av den ordinære opplæringen. Dette viser at opplæringssektoren ikke i tilstrekkelig grad klarer å ivareta evner og forutsetninger i hele elevgruppen. For et statlig støtteapparat som Statped betyr det at vi må klare å møte behovene der hvor de er. Det gjelder enten det handler om god tilrettelegging i en konkret barnehage eller skole eller bidra til gode overganger mellom barnehage og skole, og ungdomsskole og videregående opplæring.

Tidlig innsats handler om å fange opp tidlig, men uten den andre delen av ambisjonen, nemlig det å følge opp, blir det å fange opp ikke tilstrekkelig. Her ligger den tidlige helhetlige innsatsen.

## Kunnskap om eleven

I dette nummeret av Statpedmagasinet skriver Finnborg Scheving om hvordan flerfaglig samarbeid fremmer inkludering og tidlig innsats. Ett av tiltakene hun beskriver er å la hele personalet ta del i planleggingen og veiledningen, slik at alle får mulighet til å arbeide med en helhetlig og inkluderende arbeidsmetodikk. For barnet i barnehagen og eleven i skolen er det å ha kunnskap om eleven helt avgjørende. Dette er om mulig ett av de viktigste grep en barnehagestyrer eller skoleleder kan ta. Gi alle ansatte tid til å bli kjent med barnet og planlegg barnehagedagen eller skolehverdagen på dette grunnlaget. På den måten kan samarbeid

og samordning bidra til at tidlig innsats også fører til god oppfølging, og for eleven en skolehverdag der det spesielle er vanlig og det å få undervisning alene er uvanlig. Sosial læring skjer ikke i enerom, og sosial læring er grunnleggende for all læring. Et godt sosialt fellesskap skaper selvtillit og motiverer den som strever. For at læring skal skje må tiltak utformes og gjennomføres av dem som står eleven nærmest, slik at forventninger til elevens evner og forutsetninger er tydelige uten at eleven isoleres og vansker forsterkes.

## Ta i bruk nye verktøy og arbeidsmåter

Forsker Øyvind Kvello skriver i sin artikkel om det store spranget mellom teoretisk forståelse og praktisk handling når det gjelder å sikre tidlig innsats. Han beskriver en praktisk modell for å sikre tidlig innsats for barn som trenger det. Modellen bygger på flerfaglig samarbeid og er et eksempel på hvordan et verktøy kan hjelpe kommuner til å arbeide mer systematisk. 53 norske kommuner har til nå tatt i bruk Kvello-modellen og flere venter på opplæring. Behovet for verktøy som hjelper kommunene fra ord til handling er tilstede.

Ligger noe av utfordringen med tidlig innsats akkurat her? I spranget mellom teori og praksis? Tar vi denne utfordringen innbærer det at alle som har et ansvar og er en aktør i opplæringsløpet, må tydeliggjøre oppdraget sitt ved å gå fra mål til handling og konkrete verktøy. Da kan ansatte i barnehager og skoler få en verktøykasse til bruk i hverdagen i barnehagen og skolen. ■



**Marie E. Axelsen** er avdelingsdirektør fag og prosess i Statped (Foto: Morten Brun)





# Snur situasjonen

## for elever med nedsatt hørsel i Karasjok

Et sent oppdaget hørselstap, en uforberedt skole og få tilgjengelige læremidler på samisk skapte store utfordringer for Máret-Anneli og familien ved skolestart. Nå er Karasjok skole i ferd med å snu situasjonen for hørselshemmede elever. Det er bra for Anne-Ma, lillesøster i familien.

**Tekst:** Ante Siri. **Foto:** Marvin Pope

**Anne-Ma øver på å fange rein med lasso.**



Søstrene Máret-Anneli (11) og Anne-Ma (5) har alvorlig hørselstap på begge ørene. Máret-Anneli går i sjette klasse, mens Anne-Ma begynte på skolen i høst. Selv om de går på samme skole har opplevelsen av å begynne på skolen vært ganske forskjellig for de to.

### Skolen hadde lite kunnskap

Hørselstapet til Máret-Anneli ble ikke oppdaget før hun var to år, men først da hun var tre fikk hun høreapparater. Mens jevnaldrende barn hadde hørt språk og lært seg ord, lå Máret-Anneli tre år etter i språkutviklingen. Da hun skulle begynne på skolen, møtte hun og familien hennes en skole som bar preg av uvitenhet.

– Da Máret-Anneli skulle begynne på skolen ønsket vi at hun skulle få plass i en gruppe med få elever. Det handlet om å minimalisere støy i skolehverdagen. Vi ønsket også at hun skulle komme i gruppe med barn hun kjente fra før og som kunne litt tegnspråk fra barnehagen. Skolen gjorde akkurat det motsatte, forteller Anne Kristine Gaup Rikardsen, moren til jentene.



**Arnulf Soleng, rektor ved Karasjok skole, har tatt omfattende grep for å styrke skolens kompetanse. Det er Anne Kristine Gaup Rikardsen, moren til jentene, fornøyd med.**

Skolen hadde lite kunnskap om hvordan hørselstap påvirker barn og hvordan skolen kan tilrettelegge ved hørselshemning. Nå er situasjonen helt annerledes, og lillesøster Anne-Ma har hatt en god skolestart.

### Tar grep og lærer

For selv om det gikk trått i begynnelsen og Máret-Anneli måtte bane vei, har skolen tatt grep for å endre situasjonen. Anne-Ma går i gruppe med elever hun kjenner fra barnehagen og alle sammen får en halvtimes tegnspråkopplæring hver dag. Søstrene deltar også på deltidsopplæring gjennom fjernundervisning og samlinger i regi av Statped.

I dag er det lydutførelsesanlegg i klasserommene og elevene bruker mikrofon. Det er gjennomført planleggingsdager for at alle ansatte skal få kunnskap om tilrettelegging og bevisstgjøre lærere på utfordringer knyttet til hørselstap. De ansatte bruker også tegn-til-tale som støtte i undervisningen.

– Nå har vi en plan for å styrke skolens kompetanse videre, sier Arnulf Soleng, rektor ved Karasjok skole. Han forteller at to lærere har begynt på tegnspråkutdanning. Skolen leter etter ytterligere to lærere med tegnspråkkompetanse til ungdomstrinnet. Rektor er også i kontakt med videregående skole slik at den kan forberede seg på å ta imot elever med nedsatt hørsel.

– Disse elevene har selvsagt de samme rettighetene som alle andre. Utfordringen vår er å gi elever med hørselstap og tegnspråk som opplæringspråk den samme kunnskapen, sier Soleng.

Karasjok kommune deltar i et toårig utviklingsprosjekt for å styrke den hørselsfaglige kompetansen og tilrettelegge opplæringstilbudet for elever med



**Jentene savner tegnspråklige læringsressurser som springer ut fra samisk kultur.**

hørselsvansker. Erfaringer fra prosjektet har allerede båret frukter.

### Å kombinere samisk og tegnspråk er krevende

Máret-Anneli liker å være med til fjells og på merking av reinkalvene. Når hun kommer tilbake til skolen og skal på deltidsundervisning med andre hørselshemmede, vil hun så gjerne fortelle hva hun har gjort på fjellet. Det byr på utfordringer.

– For meg er det vanskeligere å snakke norsk enn samisk, og da er det lettere å bruke tegnspråk. Når det ikke finnes tegn for kalvmerking, må jeg bruke bilder i stedet, sier Máret-Anneli.

Samiske tegn er mangelvare og mange begreper som brukes for å beskrive natur og reindrift finnes ikke på norsk eller i norsk

tegnpråk. Det er få samiske elever som bruker tegnspråk og derfor må familien Gaup Rikardsen ofte finne på tegn selv.

– På samisk heter for eksempel mai måned miessemánu. Direkte oversatt til

I 2015 ble det satt i gang et toårig utviklingsprosjekt for å styrke den hørselsfaglige kompetansen og tilrettelegge opplærings-tilbudet for elever med hørselsvansker i Nord-Norge (deltidsprosjektet). Karasjok kommune er valgt som pilotkommune. I pilotprosjektet skal elever, foreldre, lærere og andre ansatte i skolen og støttetjenester få kurs, oppfølging og kompetanseheving. Prosjektet i Karasjok har i tillegg et spesielt samisk fokus.



norsk betyr det kalvemåned. Derfor har vi laget et tegn med små gevir slik som kalvene har, og lagt på tegnet for måned, forteller mor.

### Savner det nære

Et par ganger i året deltar Máret-Anneli og Anne-Ma på deltidsundervisning i Statped midt. I tillegg har de én time i uken med fjernundervisning. All undervisning foregår

på norsk og norsk tegnspråk og det er få tegnspråklige læringsressurser som tar utgangspunkt i samisk kultur. At alt foregår på norsk er utfordrende for søstrene.

– Vi får ofte tips om å bruke ressurser som finnes på nettet, for eksempel små fortellinger på tegnspråk. Vi har en sterk tilhørighet til reindrifta og det finnes ikke historier om ting jentene mine kjenner til. De vil ikke se historier om de tre bukkene bruse, de vil ha historier fra sitt eget miljø, sier Rikardsen.

### Flere språk er god ballast

Søstrene har samisk som morsmål. I tillegg har de norsk tegnspråk og norsk som fag på skolen. Máret-Anneli har samisk som opplæringsspråk. Anne-Ma har både norsk tegnspråk og samisk som opplæringsspråk. Å ha to opplæringsspråk ble mulig etter en justering av opplæringsloven i august i år (se notis).

– Samiske barn har en dobbel utfordring med norsk og norsk tegnspråk. Lærerne må oversette til samisk. Foreløpig vet ikke lærerne eller skolen hvordan de skal løse tegnspråkutfordringen, ingen har jo gjort dette før, sier Rikardsen.

Selv om det er utfordrende i dag, mener mor det er god ballast for Anne-Ma å ha samisk og tegnspråk i tillegg til norsk og engelsk.

– Hvis du ikke begynner som barn, er det vanskeligere å få til dette senere. Vi bor på en sentral samisk plass hvor man må kunne samisk. Det handler om tilhørighet og samisk identitet. Morsmålet kommer rett fra hjertet. Tegnspråket kan gi flere muligheter og kanskje åpne flere veier når Anne-Ma blir voksen. Da kan hun selv velge om hun vil fortsette med tegnspråk, mener Anne Kristine Gaup Rikardsen. ■

## Kan få både samisk og tegnspråk som førstespråk



Hørselshemmede elever i samiske områder slipper å velge bort samisk som førstespråk.

Frem til våren 2015 har det ikke vært mulig å ha både samisk og tegnspråk som førstespråk. Det har gjort det vanskelig for skoleverket å forvalte saker med døve samiske barn. Foresatte har måttet velge bort samisk som førstespråk mot tegnspråk. Nå skriver Utdanningsdirektoratet i rundskrivet «Fag- og timestfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2015» at elever kan få opplæring i både tegnspråk og samisk som førstespråk.

Utdanningsdirektoratet forklarer at endringen tar utgangspunkt i at eleven følger tegnspråkopplæring i grunnskolen, men med ekstra timer til opplæring i samisk.

– Fordelen er at samiske og norske elever får samme rettigheter. Ulempen er at timetallet kan bli relativt høyt for elevene, sier Bente Heian, seniorrådgiver i Utdanningsdirektoratet.



## Imponert over Karasjok kommune

Hilde Sundve Jordheim leder prosjektet som skal styrke den hørselsfaglige kompetansen og tilrettelegge opplæringstilbudet for elever med hørselsvansker i Nord-Norge. Hun er imponert over innsatsen til Karasjok kommune.

Kommunen har etablert en egen styringsgruppe og opprettet arbeidslaget «Gullan-váttut» (hørselsvansker) hvor ledere fra både skole, barnehager og PP-tjenesten deltar.

– Arbeidet er krevende for barnehagene og skolene. De ansatte skal både tilegne seg hørselsfaglig kunnskap, lære seg tegn og tegnspråk, endre arbeidsmåter i elevgruppene, forbedre samarbeidsrutiner i kollegiet og ikke minst håndtere utfordringene i skjæringspunktene mellom samisk, norsk og norsk tegnspråk, sier Jordheim.

### Stort behov for samiske tegn

Prosjektlederen peker på at språkarbeidet er svært utfordrende. Hun etterlyser et eget språkprosjekt for å utvikle tegn for samiske

språkuttrykk som ikke dekkes av det norske tegnspråket. – Noe arbeid er gjort på dette området tidligere, men det er langt fra dekkende. Samiske døve tegnspråklige barn og unge og familiene deres har stort behov for egne tegnspråklige uttrykk for samiske ord og begreper.

Sametinget har nylig bevilget midler til å utvikle en samisk tegnspråk-app, så det er en forsiktig begynnelse til å imøtekomme de språklige behovene, mener Hilde Sundve Jordheim. ■



**Hilde Sundve Jordheim**  
(Foto: Ante Siri)



# Tidlig inn – eller vente og se?



Så langt ser det ut som tidlig innsats har blitt overskygget av byråkratiske omveier og hindret av lite ressurser i skolen. Et velfungerende tverrfaglig samarbeid og en langt mer konkret nasjonal læreplan vil kanskje kunne gi tidlig innsats i norsk pedagogisk sammenheng et nødvendig løft, mener Anine Strand-Saugnes, rådgiver i Statped.

**Tekst:** Anine Strand-Saugnes, rådgiver i Statped. **Foto:** Morten Brun

Tidlig innsats kan forstås på to måter, uten at den ene nødvendigvis utelukker den andre: Å komme tidlig inn i et barns liv for å gi det gode muligheter for utvikling, og et tidlig inngrep når en vanske blir oppdaget og identifisert (1).

En av de største utfordringene med tidlig innsats i pedagogisk sammenheng kan være at tidlig innsats som prinsipp er ulikt definert og satt i verk i den norske enhets-skolen. Trass i et politisk ankerfeste (2) har ikke tidlig innsats gitt en klar synlig effekt i norsk skole i dag (3). Økningen av spesialundervisning i grunnskolen har vært et debattert tema siden Kunnskapsløftet i 2006 (4). Det samme har drøftinger om målstyring, kartlegging og vurdering i lys av forutsetninger for læring og rammen for tilpasset opplæring.

Intensjonen med tidlig innsats kommer klart til uttrykk i stortingsmeldinger, men blir i liten grad vektlagt i nasjonale læreplaner (5). Det kan være en av årsakene til at lærere i liten grad praktiserer tidlig innsats.

## En plan for tidlig innsats

I min masteroppgave «Tidlig inn – eller vente og se?» (6) undersøker jeg tre skoler (alle grunnskoler) som følger en kommunal språk-, lese- og skriveplan. Planen er bygget på forskningsbasert kunnskap rundt språk, lesing og skriving og tar utgangspunkt i målene innenfor samme områder i Kunnskapsløftet fra 2006 og Rammeplanen for barnehagen fra samme år. Den angir konkret hvilke språklige ferdigheter som er forventet til gitt alderstrinn, hvordan man bør arbeide for å utvikle disse og hvilke tiltak man kan/skal iverksette dersom elever viser lav progresjon på et gitt tidspunkt. Før implementeringen av planen ble det pedagogiske personalet i kommunen gitt opp-

læring om barns språkutvikling, samtidig som utvalgte lærere ved alle skolene ble sendt på kurs for å utdanne seg som leseveiledere.

Alle informantene i studien løfter denne planen i norskfaget frem som et redskap som hjelper skolene, rektorene og lærerne til å etterleve intensjonen om tidlig innsats. Hva dette skyldes er informantene usikre på: Er det planens konkrete trinn-for-trinn-oppskrift for hva skolen skal gjøre når? Eller er det den tildelte ekstra ressursen i form av leseveileder som bistår med kartlegging, arrangerer intensive lesekurs og fungerer som en drøftingspartner for lærerne? Det informantene derimot er sikre på, er et ønske om en lignende plan i de andre basisfagene.

## Økonomi begrenser praksis

Alle de tre rektorene i studien mener at økonomi ikke bør hindre tidlig innsats. Likevel skinner det igjennom at økonomien virker så begrensende at det blir vanskelig å yte det lille ekstra for hver elev. En av rektorene beskriver dette slik:

«Det er i utgangspunktet ikke noe som stopper oss i å tenke tidlig innsats, men faktorer som økonomi er med på å hemme oss i den forstand at vi ikke har like tett bemanning, som vil gjøre dette overkommelig. Overkommelig også i å identifisere problemer nøyaktig nok og tidlig nok, slik at man retter innsatsen mot det som er utfordringen...».

Denne artikkelen tar utgangspunkt i masteroppgaven «Tidlig inn – eller vente og se?», en kvalitativ forskningsstudie der intervjuer og case fra tre mellomstore skoler i en og samme kommune utgjør empirien.



Den samme rektoren trekker parallellen mellom å ikke få avverget vansker tidlig med tiltagende vansker senere i skoleløpet, noe som langt fra er kostnadsbesparende i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Det er altså et behov for å øke lærertettheten for å kunne ivareta alle og for å kunne yte korrekt pedagogisk innsats på et tidlig tidspunkt for å avverge vansker senere i skolegangen.

Ressursfordeling og økonomiske hensyn synes altså å være en hemske for å kunne ivareta primær forebygging (7). Dette til tross for økt ressursmessig tildeling på småskoletrinnet jfr. Opplæringslova § 1–3 (8). Når det gjelder behov for tilrettelegging for barn med faglige utfordringer, ser det ut som at denne formen for pedagogisk bistand til dels blir forstått som spesialundervisning jf. § 5–1 i Opplæringslova (ibid). Det er lite rom mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, sett bort ifra tiltakene som iverksettes i tråd med språk-, lese- og skriveplanen. Når det er sagt, opplyser informantene ved særlig én av skolene, at de har forstått at de blant annet kan benytte PP-tjenestens kompetanse på flere måter enn bare å bistå skolene i å foreta en sakkyndig vurdering med henblikk på spesialundervisning. Skolen trekker frem muligheten for veiledning, systemisk arbeid og ikke minst utredning/vurdering av elever fulgt av råd om tiltak og videre oppfølging uavhengig av spesialundervisning.

#### Nytte av kartlegging: ja og nei

Alle de tre skolene foretar kartlegging hvert år, hovedsakelig i basisfagene. De benytter tilnærmet like kartleggingsverktøy og de gjennomføres omtrent på de samme tidspunktene av året. I snitt gjennomføres det 12 årlige obligatoriske kartleggingsprøver

innenfor basisfagene i kommunen. Hovedvekten av kartleggingen skjer i norskfaget.

Alle rektorene hadde god oversikt over hvilke kartleggingsverktøy som ble benyttet når ved deres skole. De hadde også en klar oppfatning av at resultatene både var til nytte og hjelp for lærerne i deres pedagogiske virke i skolehverdagen. Lærerne derimot, hadde dette mindre klart for seg, og var heller ikke så sikre på om all kartleggingen var til last eller gagn verken for dem selv eller for elevene. Det var heller ikke alle lærerne som selv sto for gjennomføring, vurdering eller oppfølging av resultatene.

Gjennom lærerintervjuene kom det tydelig frem at lærerne ofte venter på analyse av kartleggingsresultater samt forslag og igangsetting av tiltak fra leseveileder eller skolens spesialpedagogiske koordinator. Dette var uavhengig av om de selv opplevde en faglig utfordring hos sin elev eller ei. Vansker kan altså identifiseres tidlig – men tiltakene kan la vente på seg.

#### Vente-og-se

Norsk skole har gjennom flere år blitt anklaget for å ha en vente-og-se-holdning knyttet til barns utvikling. Ett av målene med denne studien var derfor å undersøke om det var hold i denne hypotesen eller ikke. Funnene knyttet til problemstillingen var entydige, da både intervjuene og beskrivelse av de ulike casene viste at lærerne ikke bare ventet for å se en elevs utvikling, men de ventet også på skolens spesialpedagogiske ekspertise for å få verifisert sin pedagogiske vurdering, hjelp til videre testing og/eller på å oppnå kontakt med kommunens PP-tjeneste. Ironisk nok ble det likevel skissert ypperlige pedagogiske tiltak som ble satt i gang av noen lærere, uten at de selv identifiserte dette som tidlig innsats (!).

Lærernes narrative forklaringer ga også et bilde av tidlig innsats forstått som tiltak etter et definert problem, og til en viss grad ensbetydende med spesialundervisning. Empirien fra skolens administrative side, viser derimot at rektorenes intensjoner ligger nærmere opp mot de politiske føringene for prinsippet om tidlig innsats i henhold til Meld.st.nr 16 (2). Funnene indikerer altså et sprik mellom intensjoner og praksis, dette til tross for at kommunikasjonen innad på skolene fremstår som relativt god.

#### Barnets beste i fokus?

Min bekymring rundt en vente-og-se-holdning strekker seg langt utover skolegården. Den handler om tidlig innsats og forståelsen av begrepet i hjelpeapparatet for øvrig. Der primær forebygging viser seg å ikke være nok for et barn, henviser skolene ofte barnet til den lokale PP-tjenesten. PP-tjenesten kan ha noe ventetid og bruker i tillegg tid på utredning. I verste fall finner PP-tjenesten vansker man ikke kan avhjelpe uten en diagnostisering eller vurdering av spesialist og grundig utredning. En slik prosess kan ta opptil ett år.

Da er mitt spørsmål: Når kommer tiltakene inn? Arbeides det tverrfaglig eller rykker den ene instansen ut der den neste kommer inn? Er man avhengig av en diagnose eller en klart definert vanske for å yte tidlig innsats? Det viktigste er vel å avhjelpe de vanskene barnet har, basert på det som kommer til uttrykk i opplærings situasjonen, og ikke å få satt en merkelapp på vansken?

Diagnostisering eller kategorisering bør etter min mening være sekundært dersom man skal intervenere tidlig nok, og om det skal være til barnets beste. Et politisk fokus til tross, tidlig innsats kan synes overskygget av byråkratiske omveier og trange tverr-

faglige smug som ofte ender ut i en blindvei. Et velfungerende tverrfaglig samarbeid og en langt mer konkret nasjonal læreplan, vil, basert på den begrensede empirien i min oppgave og forskning vist til i denne artikkelen, kanskje kunne gi tidlig innsats i norsk pedagogisk sammenheng et nødvendig løft. ■

#### Referanser

1. Meld.st.nr 16, 2006–2007 og Meld.st.nr 31, 2007–2008
2. Meld.st.nr 16, 2006–2007
3. Hausstätter, R.S (2012) Inkluderende Spesialundervisning. Bergen: Fagbokforlaget
4. Nordahl, T. & Hausstätter, R.S (2010) Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Høgskolen i Hedemark – Rapport; 9/2009.
5. Bjørnsrud H. & S. Nilsen (2013) Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970 årene og fram til i dag. Spesialpedagogikk nr. 3, 2013.
6. Strand-Saugnes, Anine (2014) Tidlig inn – eller vente å se? En kvalitativ forskningsstudie om tidlig innsats, kartleggingsverktøy og rammefaktorer i grunnskolen. Master spesialpedagogikk, Høgskolen i Lillehammer.
7. Killèn, K (2000) Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar. Oslo: Kommuneforlaget.
8. Opplæringslova § 1–3.  
Lov 1998-07-17–61/§ 1–3



**Anine Strand-Saugnes**  
er rådgiver i Statped  
(Foto: Pål Eivind Haugen)





## Statped raskt på pletten

# God start for Mattheo

Mattheo fra Høylandet i Nord-Trøndelag er født med nedsatt hørsel. Gjennom Statpeds strakstilbud fikk Mattheo og familien hans raskt hjelp. Å veilede og gi råd til fagfolk lokalt for å sikre god oppfølging videre, er en viktig del av tilbudet.

**Tekst:** Beate Horg. **Foto:** Ole Morten Melgård





**Tidlig innsats medfører at mange offentlige instanser må samarbeide. Helt fra Mattheo ble født, har det vært forskjellige aktører involvert i livet til familien på Høylandet. – Vi føler likevel at det er vi som legger føringene, sier Morten Rosendal, faren til Mattheo.**

Mattheo ble født på Namsos sykehus i januar 2014. Noen dager gammel ble han, i likhet med alle andre nyfødte barn i Norge, hørselsscreenet. Resultatene viste at det kunne være noe galt med hørselen. Etter tre måneder hadde flere brikker falt på plass og Mattheo fikk sine første høreapparater. – Hvor mye han egentlig hører med apparatene er det ingen som vet. Det er vel en av de tingene vi må vente med å få svar på, sier Morten Rosendal, faren til Mattheo.

Kort tid etterpå stod Anne Sollie, logoped og audiopedagog fra Statped, utenfor døra til familien på Høylandet i Nord-Trøndelag.

– Dette er helt i tråd med våre rutiner i strakstilbudet, sier hun. – Det første besøket går ut på å finne ut hvilke ønsker og behov familien har. Så snakker vi med foreldrene om hva de har i vente, og forteller

om Statpeds tilbud. Noe av det viktigste i strakstilbudet er å møte foreldrene der de er, forteller Anne Sollie.

– Vi hadde ikke fått noe informasjon før Anne kom, så dette møtet var svært viktig og positivt for oss. Vi var selvfølgelig usikre og hadde tusen spørsmål. Anne svarte oss etter beste evne, sier Morten.

#### **Mange tiltak – til beste for alle**

Siri Aune Halbostad, spesialpedagog i Høylandet barnehage, sitter midt på gulvet og ser på Mattheo som kryper baklengs rundt henne, runde på runde. – Det skjer utrolig mye på det motoriske planet akkurat nå. Han kan gå altså, forsikrer hun.

Halbostad har hatt tett kontakt med Sollie helt siden de fikk høre at Mattheo skulle begynne i barnehagen. Sammen har de

diskutert tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet, alt fra kompetanseheving av de ansatte til endringer i det fysiske miljøet for å skape best mulig rom for læring. – Det oppstår alltid nye situasjoner og utfordringer hvor det er viktig å ha noen å diskutere med. Statped har vært alfa og omega for oss, mener Halbostad.

Mange av tiltakene som er gjort er til det beste for alle i barnehagen, ikke bare Mattheo: Det er lagt lyddempende isolasjon i bunnen av lekekassene, belysningen er forbedret og det er satt inn runde bord slik at alle kan se hverandre bedre under samlingsstunder og måltider. Det viktigste tiltaket er likevel å heve kompetansen hos de ansatte.

– Alle ansatte på Matheos avdeling lærer tegnspråk av Morten og Monica, faren og moren til Mattheo, via data og tegnspråkbok, og flere bruker fritiden til å lære mer. Engasjementet for å få hverdagen til Mattheo til å fungere best mulig er stor blant de ansatte. Det er vi stolte av, sier Halbostad.

#### **Kom raskt i gang**

Da Mattheo ble født, tok det bare en ukes tid før hele bygda visste at det var noe med hørselen til gutten til Monica og Morten. Sånn er det gjerne på små plasser.

– Med en gang vi fikk vite at det var født en gutt med nedsatt hørsel, begynte vi å tenke på forberedelsene og tilretteleggingen, forteller Tove Vang, styrer i Høylandet barnehage.

Kommunen har et stort engasjement for oppvekstmiljøet, noe som blant annet har resultert i ansettelsen av Siri Aune Halbostad i 60 prosent stilling i barnehagen.

– Vi hadde gode forutsetninger for å få til en god og tidlig innsats. Siri hadde en spesiell rolle da vi startet arbeidet med



**– Repetisjon er viktig for at barn med hørselstap skal utvikle et språk, sier Anne Sollie, logoped og audiopedagog i Statped. – Det handler om å oppfatte forholdet mellom lyd, ord og tegn, og dermed knekke språkkoden.**



**– God kvalitet inn betyr god kvalitet ut, forklarer Anne Sollie. Hun veileder PP-tjenesten.**



å tilrettelegge for Matheo, ikke minst gjennom den tette kontakten med Statped, sier Vang.

### Lytt og gjenta

Det er samlingsstund og personalet gjør seg klare til å synge. De setter opp et stativ med bildekort og stiller seg bak, hvor de kan se alle tegnene for ordene i sangen. Matheos pekefinger formes som horn i panna og peker rett oppover. Han levner ingen tvil: Det er noe med ei ku på gang. De andre barna er like ivrige – noen traller med, andre bruker bare tegn.

– Vi ser godt at Matheos språk er tegn. Han har mange flere tegn enn ord, forteller Siri Aune Halbostad.

Anne Sollie følger med på det som skjer rundt bordet under samlingsstunden. Hun observerer hvordan de voksne bruker forskjellige pedagogiske grep, og hvordan de andre barna kommuniserer med Matheo og med hverandre.

– Hør! Det er kanskje Matheos måte å si «hei» på? Prøv å gjenta den for ham, igjen og igjen, og vent og se om dere får respons fra ham, oppfordrer Sollie.

Repetisjon er særdeles viktig for at barn med hørselstap skal utvikle et språk. Det handler om å oppfatte et hensiktsmessig forhold mellom lyd, ord og tegn, og dermed knekke språkkoden.

– God kvalitet inn betyr god kvalitet ut, forklarer Sollie.

### Lærer å bruke tegn

– Vi prøver å bruke tegn-til-tale, spesielt i situasjoner preget av rutine, som ved matbordet, forteller Morten Rosendal.

Begge foreldrene har hittil vært på tegnspråk-kurs tre ganger hos Statped i Trondheim. Tegnspråkkurset er en del av opplæringsprogrammet God start. God start er en tjeneste etter strakstilbudet som alle foreldre med barn med hørselsproblematikk får tilbud om. Etterpå kan de velge å fortsette med opplæring. De får i alt tilbud om 40 ukers opplæring i tegnspråk, fordelt etter en plan som strekker seg frem til barnet er 16 år. Mens foreldrene er på kurs, er Matheo og søster Mina i barnehagen hos Statped i Trondheim.

– Det er mye å lære, og for å få best mulig utbytte bruker vi tegnspråk mest mulig.

**Til høyre: Lego er topp synes Matheo og vennene hans, her assistert av Marte Mjøsund, barne- og ungdomsarbeider.**







– Vi ser godt at Matheos språk er tegn. Han har mange flere tegn enn ord, sier Siri Aune Halbstad, spesialpedagog i Høylandet barnehage.

Storesøsteren på fem år er flinkest, uten tvil, smiler far.

Det å få et barn med hørselstap kan være krevende på flere måter. Når sjokket etter å få vite at barnet har et funksjonstap har lagt seg, kommer alle møtene, alle telefon-samtalene, alle papirene. – Vi har hatt enorm støtte hele veien, og vi ser at Matheo har det veldig bra og at tiltakene fungerer. Det påvirker selvfølgelig det hele i positiv forstand, sier Morten Rosendal. – Den største utfordringen har vært «papirmølla».

#### Flerfaglig møte

PP-tjenesten har ansvar for de spesialpedagogiske tiltakene rundt Matheo. To ganger

i året samles alle ressurspersonene rundt Matheo til et ansvarsgruppemøte. Hit kommer helsesøster, PPT i Indre Namdal, Lærings- og mestringssenteret i Nord-Trøndelag, barnehagen, Statped og foreldrene. Under samtalene måles og veies den tidlige innsatsen: Hvordan responderer Matheo på tegn-til-tale? Hvordan går det hjemme? Gikk oppstarten i barnehagen bra? Er de nye lysrørene i barnehagen på plass? Har foreldrene fått de riktige papirene? Her er det også rom for å ta opp helt konkrete problemer.

Er ikke de nye proppene i høreapparatene kommet ennå? Det var rart, konstaterer audiopedagogen fra Lærings- og mestringss-

senteret, og lover å sjekke hvorfor utstyret er forsinket. Far forklarer hvordan for små pluggen får Matheo til å ville dra ut pluggene hele tiden, og at han virker irritert på grunn av dette.

– Hvordan kan vi jobbe for å få Matheo til å bli enda mer oppmerksom på oss når vi prater, spør barne- og ungdomsarbeideren, og henvender seg til Anne Sollie fra Statped.

– Du kan for eksempel legge mer variasjon i måten du uttaler ord. Slik: MA-THE-O, viser Anne, og nærmest synger den siste stavelsen i navnet.

#### Holde trykket oppe

– Historien fra Høylandet viser hvordan strakstilbudet kan fungere etter intensjonen, sier Anne Sollie. Det er ikke nødvendigvis slik for alle. Det henger ofte sammen med størrelsen på kommunen, penger i kommunekassa og kunnskap og kompetanse hos dem som skal jobbe med barna.

– Om all fysisk tilrettelegging er på plass, hjelper det lite om det ikke finnes kompetanse eller nok ressurser til å gjennomføre tiltakene som kreves. Det ser vi klart og tydelig, sier Sollie.

Hun legger også vekt på å holde trykket oppe. Tidlig innsats betyr ikke at det bare er å senke skuldene når alt ser ut til å være i orden. Fallgruvne kan være mange, store og små. Hvordan reagerer for eksempel barnet på overgang fra barnehage til skole, et bytte av en lærer eller små endringer som et nytt dataprogram eller nye uteområder?

– De voksne ressurspersonene skal helst være to steg foran barnet, være føre vår. Det er også et viktig prinsipp i Statpeds arbeid rundt strakstilbudet, og noe vi ser på som en viktig suksessfaktor, avslutter Sollie. ■



## STRAKSTILBUD

Statped er en statlig etat som skal samarbeide med kommuner og fylkeskommuner om opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov. Artikkelen viser et eksempel på hvordan Statped gir et strakstilbud til Matheo, hans foresatte, personalet i barnehagen og PP-tjenesten.

Et strakstilbud skal sikre at det iverksettes tiltak så tidlig som mulig før det sendes en søknad til Statped. Det er en målsetting for alle Statpeds tjenester at samarbeidet med kommunen, uansett om tjenesten gis i en barnehage, i skolen eller til PP-tjenesten skal bidra til at den lokale kompetansen skal styrkes. Statpeds innsats er derfor aldri isolert fra kommunens egen kompetanse og deltakelse.

## GOD START

God start er et kurstilbud til foreldre til barn mellom 0–3 år med nyoppdagede hørselstap. Kurset inneholder ulike temaer knyttet til hørselstap, språk, samspill og kommunikasjon samt en grunnleggende innføring i tegnspråk. God start tar opp i seg og er en samordning av de første modulene i Se mitt språk og Hør mitt språk samt kurstilbud i norsk med tegnstøtte.

Kursprogrammet God start legger til rette for at foreldre skal få informasjon om konsekvenser av hørselstap, hvordan stimulere til utvikling av lytteferdigheter og talespråk samt begynneropplæring i tegnspråk.

Kurset skal gi deltakerne:

- Grunnleggende kunnskap om:
  - nedsatt hørsel
  - språk og språkutvikling – tospråklighet, talespråk og tegnspråk
  - samspill og kommunikasjon
- Grunnleggende ferdigheter i tegnspråk
- Muligheter for nettverksbygging og erfaringsutveksling med andre foreldre.

Se mer på [www.statped.no](http://www.statped.no)



# Flerfaglig samarbeid fremmer inkludering og tidlig innsats



Flerfaglig samarbeid er sentralt for å få til tidlig innsats og inkludering for barn med læringsutfordringer. Det gjelder både innad i barnehagen og skolen, og med faggrupper og instanser utenfor – i tillegg til barnets foresatte.

**Tekst:** Finnborg Scheving, seniorrådgiver i Statped. **Foto:** Morten Brun

Tidlig innsats, inkludering og samarbeid er sentrale temaer for å fremme læring og sosial tilhørighet i barnehage og skole. I St.meld.nr.16 (1) står det at «tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemene oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder». De som ikke har tilfredsstillende utvikling og læring skal oppdages, og tiltak for utvikling av språk, kunnskap og sosiale ferdigheter skal raskt igangsettes. Stortingsmeldingen er klar på at man raskt må identifisere barn som kan trenge noe ekstra og sette i gang tiltak. En holdning om å vente og se er normalt ikke akseptabelt. Mange barn kan unngå større vansker senere når man setter inn tidlige og riktige tiltak.

Inkludering gjelder både barn, unge og voksne, i barnehage, skole, arbeidsliv og i samfunnet ellers. Det innebærer deltakelse sosialt i læringsfellesskapet på lik linje med andre.

Et viktig læringsmål er å kunne fungere godt sammen med andre mennesker, og da bør også ferdigheter og kunnskap læres i en sosial sammenheng. I løpet av grunnopplæringen skal elevene utvikle den kompetansen de trenger for å mestre videreutdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse (1). Slik jeg forstår det, er myndighetene opptatt av at faglig og sosial læring skal skje i stimulerende læringsmiljøer enten det er i barnehage, i skolen eller i livet ellers. Og at det er miljøet som har ansvar for nødvendig tilrettelegging, ikke barnet.

## Erfaringer fra praksis

Som rådgiver i Statped kommer jeg ofte inn i saker der barn har vært utredet av mange

instanser, og det følger gjerne med rapporter som gir gode råd fra både medisinsk hold og opplæringsinstanser. Rapportene inneholder ofte ganske like råd, men det kan være vanskelig å se dette for dem som arbeider med barna. Tiltakene kan også ha fokus på isolerte ferdigheter og i verste fall kan det ene tiltaket hindre det andre eller oppfattes motsetningsfullt av pedagogene som arbeider med barna. Ofte har den ene fagpersonen forsvunnet før den andre kommer inn, noe som kan føre til lite samarbeid og sammenheng mellom tiltakene. Mange møter med forskjellige fagpersoner kan ta mye tid, og det oppleves ofte som lite nyttig hvis et tiltak ikke kan brukes i hele barnegruppen eller klassen.

## Samordnet innsats lønner seg

Et barn med sammensatte vansker følges for eksempel opp av spesialpedagog, assistent, fysioterapeut og logoped. I dag samordner disse sjelden arbeidet sitt i oppfølging av barnet eller i samarbeidet med pedagogisk leder i barnehagen eller kontaktlæreren i skolen. Et samarbeid her vil gjøre det lettere å inkludere tiltakene i det allmenne pedagogiske arbeidet sammen med andre barn. Formøter og samarbeid mellom ulike fagpersoner før de skal gi veiledning i barnehager og skoler vil spare mye tid for pedagogene, og samtidig gi bedre muligheter for å integrere tiltakene i felles pedagogiske aktiviteter. Det er altfor sjelden fokus på muligheter og læring i det ordinære læringsmiljøet, og hvordan miljøet kan legges til rette for læring og deltakelse sammen med andre barn. Å være sammen med andre barn er motiverende både for læring av kunnskap og sosiale ferdigheter.



I arbeidet med sammensatte saker er det viktig å raskt få instansene som har eller har hatt oppgaver med barnet og familien til å treffes. Det må avklares hva hver og en har gjort, hvilke oppgaver de har i dag og hvordan opplæringen kan gi gode læringsmuligheter i sosiale aktiviteter med andre barn. Hvordan man kan tilrettelegge aktuelle aktiviteter og tiltak for at barnet skal kunne delta i gruppen eller i klassen, er viktig å avtale. Jeg har gode erfaringer med å involvere barnets foresatte i det pedagogiske arbeidet. Det å lytte til dem og samtidig gi nyttig og nødvendig kunnskap om barnets muligheter og utfordringer skaper felles forståelse.

#### La hele personalet delta

Barnehagen er et viktig miljø for små barn, og tiltak inkludert i felles pedagogiske aktiviteter er ofte den viktigste grunnen til at barn med utfordringer har prioritert rett til barnehageplass. Hvis for mange spesialister deltar i arbeidet med barnet kan det gjøre barnet fremmed for personalet, og kanskje også for de andre barna. Det kan føre til at barnet ikke i samme grad blir tatt med i planer og aktiviteter.

Det er viktig å la hele personalet delta i planlegging og veiledning, slik at alle får mulighet til å arbeide med en helhetlig og inkluderende pedagogikk. Mye av arbeidet som tradisjonelt gjøres utenfor barnegruppen med enkelte barn, lar seg godt integrere i det pedagogiske arbeidet. Slik kan også støttepersonalet som følger opp barnet bli mer inkludert i det pedagogiske arbeidet og kunne bidra med sin kompetanse i barnegruppen. Å sette av tid til dette samarbeidet skaper felles forståelse og større ansvarsfølelse for det enkelte barn. Det gir også større muligheter for god

pedagogikk og læringsutbytte for alle barna, enten det er i barnehagen eller i skolen. Like viktig: det styrker sosial læring hos alle.

#### Meningsfull og inkluderende skolestart

For barn med spesialpedagogiske behov betyr det mye å forberede en meningsfull og inkluderende skolestart (2). Et team-samarbeid med aktuelle fagpersoner kan styrke gode overganger, tidlig innsats og inkludering i overgangen fra barnehagen til skolen. Slike samarbeidsteam gir også muligheter for å skape en felles forståelse av nødvendige tiltak og læringsinnhold, og å inkludere tiltak raskt og mest mulig i ordinære grupper og klasser. Hvem som skal delta i teamet kan variere, men en viktig oppgave for teamet er å koordinere de pedagogiske og spesialpedagogiske tiltakene for å sikre tidlig innsats og inkludering både faglig og sosialt.

#### Trenger mer kunnskap

For å oppnå intensjonene i barnehage- og grunnskoleloven må lærerutdanningene fokusere på inkluderende arbeidsmetoder. Inkludering handler også om å se verdien som ligger i forskjellighet og mangfold. Inkludering skal både ivareta barnets individuelle behov for læring, tilpasninger av opplæringen i gruppen og sosial deltagelse, noe som kan være krevende. Det trengs gjerne nytenkning for å se muligheter, god organisering, kunnskap, planlegging og samarbeid internt på skolen for å få dette til. I arbeidet med en individuell opplæringsplan ligger det mange muligheter for å prøve ut ny og spennende metodikk innenfor det vanlige klasserommet, med utgangspunkt i kompetansemålene for opplæringen. Lærere må få

erfaring og kunnskap om felles, inkluderende undervisning, blant annet hvordan det er mulig å tilpasse språkbruk og kontekststøtte, bruk av visuell støtte eller bruk av digitale hjelpemidler i opplæringen.

I tråd med opplæringsloven bør PP-tjenesten ha en sentral rolle i å «hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggja opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov» (3). Loven presiserer også retten hver enkelt elev har til et godt fysisk og psykososialt miljø i skolen (4). ■

#### Referanser

1. St.meld.nr.16 (2)... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring (2006–2007)
2. «Overgang fra barnehage til skole for barn med spesialpedagogiske behov», Scheving og Egeberg, Spesialpedagogikk nr. 4, 2015
3. Opplæringsloven, §5–6, andre ledd
4. Opplæringsloven, §9 A



**Finnborg Scheving**  
er seniorrådgiver  
i Statped  
(Foto: Privat)

## FOKUS PÅ TIDLIG INNSATS I BARNEHAGEN

### En nettbasert ressurs for barnehagelærere og PPT som arbeider med barn med bekymringsatferd.

Hovedmålgruppene er barnehagelærere og PP-tjenesten. Andre fagmiljøer som lærer- og barnehagelærerutdanningen, helse- og sosialfaglige miljøer og habiliteringstjenester kan også ha nytte av dette informasjons- og kartleggingsverktøyet.

Kartleggingsverktøyet er enkelt å bruke, og er tilpasset barnehagekonteksten for å avdekke vanskeområder innenfor konsentrasjon, oppmerksomhet og sosialt samspill. Intensjonen med tidlig identifisering av vansker er å forebygge tilleggsvansker og komme raskt i gang med tiltak.

**Nettressursen finner du på [www.statped.no/fokus](http://www.statped.no/fokus)**





# Tidlig innsats forebygger skeivutvikling

Små barn utviklar seg i eit rivande tempo dei to første leveåra. Tidleg innsats handlar om å legge til rette for god utvikling og forebygge at dei små får ei skeivutvikling.

**Tekst:** Ragnhild Thomsen Thornam. **Foto:** Paul Amundsen

Det er utruleg viktig å legge til rette for at eitt- og toåringane får ei god utvikling. Dei har inga tid å miste, seier seniorrådgjevar Kirsten Skram i Statped, her saman med Olav (2) i Tryllefløyten Steinerbarnehage i Bergen.



» Forsking viser ein klår samanheng mellom fråfall i vidaregåande skule og korleis barn klarer seg i barnehagen.



Kirsten Skram, avdelingsleiar i Statped, har sett mange døme på skuleelevar som kunne fått hjelp på eit tidlegare stadium i livet. Forsking viser ein klår samanheng mellom fråfall i vidaregåande skule og korleis barn klarer seg i barnehagen.

– I mange saker som PP-tenesta og Statped jobbar med, undra dei vaksne seg over barna allereie i barnehagen. Dei sleit med konsentrasjon, med å komme inn i leik, sleit med å tilpasse seg omgivnadene eller hadde mangelfull språkutvikling. Med tidleg hjelp kunne dei kanskje unngått store sosiale vanskar, lærevanskar, låg sjølvtilitt, låg motivasjon eller andre problem som kan gi fråfall i skulen, seier Skram.

#### Barna må fangast opp

Tidleg innsats og hjelp gir mindre risiko for vanskar seinare i livet. Skram har ein klår appell til norske barnehagar: ha system for å fange opp dei barna som treng hjelp, allereie frå dei er små. – Vi må forvise oss om at barna har det bra og har dei dugleikane dei skal ha ut frå alderen sin. Dette kan barnehagane finne ut ved å sette av tid til å vurdere kvart enkelt barn gjennom enkel kartlegging eller observasjon, seier Skram.

Viss personalet avdekkjer vanskar hos eit barn, er neste steg å vurdere om det trengst ytterlegare og meir systematisk observasjon og kartlegging. I tillegg bør barnehagen gå i dialog med føresette om vegen vidare. Om naudsynt skal barnet etter godkjenning frå føresette tilvisast PP-tenesta eller andre instansar.

Kirsten Skram, avdelingsleiar i Statped.



Små barn er nysgjerrige og utforskande. Dei treng eit miljø der dei blir stimulerte til å utforske på sine egne premisser, utan for mykje vaksenstyrte aktivitetar. Småbarna er glade i sand, vann og å jakte på småkryp, her saman med Anfinn Sletteland i Tryllefløyten Steinerbarnehage i Bergen.

– Målet med kartlegging og observasjon er å finne ut kva barna er gode på, og kva dei treng ekstra hjelp til. Vi vil bygge på dei sterke sidene og styrke dei svake. Lykkast vi med dette, kan behovet for spesialpedagogisk hjelp seinare bli redusert, påpeiker Skram.

#### Usynlege vanskar

Barn utviklar seg i ulikt tempo, og det er store variasjonar i normalutviklinga. Hos eitt- og toåringane kan det vere vanskeleg å fange opp dei som har forseinka eller avvikande utvikling.

– Barn med synlege og store funksjonshemmingar oppdagar vi, men det er meir utfordrande å få auge på lærevanskar,

vanskar med konsentrasjon og merksemd, språkvanskar og lette sanseapar, forklarar Skram, og held fram:

– Vi snakkar sjeldan som spesialpedagogikk for eitt- og toåringar. Fordi det kan ta tid å avdekke dei spesialpedagogiske behova, er det ekstra viktig å drive eit godt allmennpedagogisk arbeid med fokus på førebygging.

Tilsette i barnehagar må ha tilstrekkeleg kunnskap om normalutvikling hos barn til å kunne sjå ei avvikande utvikling.

– Då kan ein vurdere om noko er ein variant innanfor det normale eller eit avvik i utviklinga. Det pedagogiske personalet må til dømes kunne ta stilling til om eit barn har ei vanleg, men sein språkutvikling, eller om



barnet treng hjelp til å styrke dugleikane sine på språk og kommunikasjon, seier Skram.

I tillegg treng barnehagepersonale nok

kunnskap om spesialpedagogikk til å vite kva ein skal gjere i det allmenne tilbodet. Det som er bra for barn med spesielle behov, viser seg nemleg å gagne alle barn.

## God pedagogikk og praksis for dei yngste

God utvikling dei første leveåra gjer barn mindre utsette for å få vanskar seinare i livet. Difor er det viktig å forstå korleis eitt- og toåringane utviklar seg og kva dei treng i barnehagen.



I Noreg går om lag 80 prosent av eitt-åringane og 90 prosent av toåringane i barnehage. Barnehagestart for dei yngste er ein relativt ung tradisjon her til lands. Mange barnehagar søker difor meir kunnskap om kva som er god pedagogikk og praksis for dei yngste barna.

Små barn utviklar seg raskt. Mykje skjer på områda samhandling, kommunikasjon og språk. I tillegg skal barna klare å knyte seg til nære omsorgspersonar. Medan alt dette skjer, startar dei fleste i barnehagen. Då treng dei eit tilpassa opplegg og nære vaksne som er fysisk og psykisk til stades.

– Barn som bruker energi på å føle seg utrygge i staden for å utforske språk eller motorikk, kan bli hemma i den sosiale og kognitive utviklinga. Då tar vi frå dei sjansen til læring og utvikling, seier May Britt Drugli, professor ved NTNU og forfattar av boka «Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis». Se bokomtaler side 64 og 65.

**– Vi må ha høge ambisjonar om at kvar dag i barnehagen skal vere ein god dag, også for dei yngste barna, seier May Britt Drugli, professor ved NTNU.**

– For barn med særskilde behov er det spesielt viktig med faste rutinar, stabilitet i vaksenkontakt, tydelege strukturar og føreseielege dagar, seier Skram.

### Barnehagen som inkluderande arena

Barnehagane må vere ekstra merksame på barn som er einsame, går mykje åleine, vandrar rundt utan samhandling med andre og barn som er innovervende eller utagerande fordi dei ikkje klarer å ta del i fellesskapen. Dette kan vere uttrykk for kognitive vanskar der barnet ikkje forstår språk eller sosial kontekst, psykiske vanskar som depresjon eller vanskar til dømes innafor autismespekteret.

– For barna som ikkje klarer å kome inn i lek eller ta del i dagleglivet i barnehagen, vil skeivutviklinga kunne auke. Difor er det viktig at vi set inn gode tiltak for desse barna så tidleg som mogleg. Vi skal samstundes hugse at dei fleste barn utviklar seg normalt. Til dømes kan passivitet eller tilbaketrekking hos enkelte handle om å lære gjennom observasjon, seier Skram.

Ho peiker på at barnehagen skal vere ein førebyggjande og inkluderande arena der alle barn blir inkludert ut frå føresetnadene sine. Det er minst like viktig å tenke på inkludering i barnehagen som på skulen.

– Det er viktig at barnehagen legg til rette for venskap mellom barn. Dette oppnår ein best ved å sørge for at barna får vere saman i trygge situasjonar og stabile, oversiktlege grupper der den vaksne er aktivt til stades i barna sin lek. Eit sosialt mål må vere at alle barn skal ha minst ein ven. Dette må barnehagen ta mål av seg å greie, meiner Kirsten Skram. ■

## Teckenspråk berikar barns språkutveckling



**De minsta barnen har nytta av teckenspråk i sin språkutveckling, vare sig de är hörande eller döva. Det visar forskning.**

«Teckenspråk, talat och skrivet språk» är den första forskningssammanställning som Specialpedagogiska skolmyndigheten i Sverige tagit fram på eget initiativ.

– Vi behövde ta reda på vilka kunskaper som finns, vad forskningen fått fram och vilka effekter som tvåspråkighet kan ge för att sedan sprida och öka kunskap om vad tvåspråkighet innebär, säger författaren till skriften, filosofie doktor Emelie Cramér-Wolrath. Hon arbetar som FoU-samordnare och rådgivare med inriktning mot döv- hörselnedsättning och teckenspråk vid Östra regionen i Sverige.

Genom arbetet i kunskapsområdet tvåspråkighet har Emelie Cramér-Wolrath samlat information om forskning. Nu har hon också sökt i forskningsdatabaser, både nationellt och internationellt för att hitta fler studier till forskningssammanställningen.

Längre upp i barnets ålder, i skola, på fritid, i utbildning och i arbetsliv ger tvåspråkighet en möjlighet att välja det språk som är bäst utifrån den situation man är i.



Rapporten kan lastes ned her:  
[www.spsm.se/sv/Om-webbplatsen/Nyhetsarkiv/n/Teckensprak-berikar-barns-sprakutveckling/](http://www.spsm.se/sv/Om-webbplatsen/Nyhetsarkiv/n/Teckensprak-berikar-barns-sprakutveckling/)





# Modell som skal sikre tidleg innsats

Forskar Øyvind Kvello var lei av den lange avstanden mellom teori og handling. Difor laga han ein praktisk modell for å sikre tidleg innsats for barn som treng det. 53 kommunar nyttar no modellen.

**Tekst:** Ragnhild Thomsen Thornam. **Foto:** Morten Brun



– Det er eit stort sprang frå teoretisk forståing til praktisk handling. For å handle treng vi konkrete modellar å jobbe etter. Viss ikkje endar vi lett i gode intensjonar og flosklar om samarbeid, seier Øyvind Kvello, som mellom anna er forskar ved Region-senter for barn og unges psykiske helse (RBUP Øst og Sør) og Universitetet i Tromsø.

### Modell for rett hjelp tidleg

Kvello-modellen er ein praktisk gjennomføringsmodell som byggjer på tverrfagleg samarbeid. Målet er å sikre at barn får dei tenestene dei treng og har krav på. Modellen fungerer på følgjande måte:

- Ein kommune vedtek å nytte Kvello-modellen i nokre eller alle barnehagar, både kommunale og private.
- Eit tverrfagleg team med tilsette frå PP-teneste, helsestasjon, barnevern, ergo- og fysioterapiteneste og eventuelt psykologteneste observerer barn i ein barnehage saman.
- Alle barna blir observerte med unnatak dei som allereie er under oppfølging, eller der foreldra ikkje har gitt samtykke.

- Teamet noterer seg barn som dei vil diskutere nærare. Barnehagen supplerer eventuelt lista med barn dei har merka seg.
- Teamet og barnehagen har eit felles møte der dei diskuterer barna.
- Nokre barn får tilrettelegging i barnehagen, gjerne med tips frå hjelpeapparatet etter godkjenning frå foreldra.
- Nokre barn blir viste til hjelpeapparatet. Dette må i så fall bli godkjent av foreldra.
- Ved behov møtest teamet og barnehagen etter to–tre månader for å evaluere tiltak og stake ut ein kurs framover.

– Fleirfagleg tilnærming er ein styrke. Vi får sett barna med ulike auge og drøfta dei grundig. I tillegg får vi koordinert den tverrfaglege innsatsen, forklarar Kvello, og held fram:

– Kring 10–12 prosent av barna får oppfølging i etterkant. Av desse blir om lag seks prosent vist til hjelpeapparatet. Barnehagen blir difor det viktigaste tiltaket, for god pedagogikk har ofte kurerande effekt. Men barnehagar skal ikkje bli behandlingsinstansar, seier Kvello.

Når det tverrfaglege teamet besøker barnehagen, observerer dei også barnehagen som system. Dei ser til dømes på tidsbruk, møblering, bruk av inne- og uteområde, stemning, variasjon i aktivitetar og vaksenrolla.

– Systemobservasjonen er med på å kvalitetssikre barnehagane. Erfaringa mi er at barnehagane set pris på systemblikket, seier Kvello.

### Fangar opp barn i gråsona

Dei fleste barn med alarmerande vanskar blir fanga opp av barnehage og hjelpeapparat. Barn som har mindre vanskar, blir

derimot ikkje oppdaga så lett. Men tidleg innsats er viktig også for dei, anten utfordringane er sosiale, emosjonelle, språklege eller motoriske.

– Målet er å oppdage barna i ein tidleg fase av vanskeutviklinga. Kvello-modellen er tidkrevjande, men tidsbruken er fornuftig. Vi oppdagar barna tidleg og kan hjelpe dei med små grep. Det er betre enn å vise dei til hjelpeapparatet når dei er 10–12 år og har utvikla store problem, seier Kvello.

– Så er det jo sjølv sagt ein fare for at vi definerer for mange barn som risikoutsette. Men problemet er nok heller at vi ser for få av barna, seier Kvello.

### Sein innsats

Mange uroar seg over at barn ikkje får hjelp tidleg nok. Tilvisingar til hjelpeapparatet har ifølgje Kvello ein topp på barn mellom åtte og tolv år. Mange har hatt problem heilt sidan barnehagealderen. Då har mykje tid gått tapt.

– Alderen på tilvisingar går ikkje ned. Dette gjeld trass i enorm kunnskapsspreiing blant fagfolk dei siste 30 åra og foreldre som er meir og meir kompetente og kunnskapsrike, forklarar Kvello.

Mange faktorar spelar inn på kvifor barn ikkje får tidleg hjelp. Kvello erfarer at mange barnehagar ikkje har tid eller mot til å gripe inn, sjølv om dei legg merke til barn som skil seg ut.

– I ein travel barnehagekvardag er det vanskeleg å få tida til å gå opp. Når det tverrfaglege teamet endar opp med å diskutere ein firedel av barna, seier det noko om kor avgrensa kapasitet barnehagane har til å drøfte og gruble over barna i kvardagen, seier Kvello.

Mange barnehage tilsette fortel at dei kvir seg for å ta opp utfordringar med foreldre.

Dette fører ofte til at barn ikkje blir vist til hjelpeapparatet.

– Mange guarar seg rett og slett til den vanskelege foreldresamtalen. Vi ser eit stort behov for å rettleie barnehagar i metodar for korleis dei skal møte foreldra, seier Kvello.

### Reiskap til tidleg innsats

53 norske kommunar har tatt i bruk Kvello-modellen. Fire kommunar står på venteliste for å få opplæring. Nokre kommunar har nytta modellen i så mange år at det er på tide å vidareutvikle framgangsmåten og sjå om han kan gjerast mindre omfattande.

– Modellen blei utvikla etter ein klagestraum frå kommunar om at dei ikkje klarte å få til tidleg innsats i praksis. Så lenge vi har nytte av modellen, er han ein nyttig reiskap for å få til tidleg innsats. Men om nokre år er det kanskje andre tilnærmingar som trengst, seier Kvello.

Modellen er likevel ingen garanti for resultat.

– Sjølv i kommunar som har nytta modellen og hatt tidleg innsats i mange år, fell ikkje alderen på barn som blir vist til hjelpeapparatet. Vi veit ikkje kvifor det er slik. Kanskje vi har klart å redusere omfanget og alvoret i vanskaner, men dette er berre spekulasjonar, seier Kvello. ■

### StatpedMagasinet korrigerer

Statped læringsressurser og teknologiutvikling ble benevnt SLT i StatpedMagasinet nummer 2. Det er feil.

Riktig benevning er SLoT.



Direktør for SLoT er Niels-Erik Mathiassen.



Øyvind Øyvind Kvello, er forskar ved RBUP Øst og Sør, og Universitetet i Tromsø.



# Moro med optiske hjelpemidler

Overgang fra barnehage til skole kan bli lettere med gode råd og mye moro. Det var meningen da flere førsteklassinger med ned-satt syn var på kurs hos Statped i oktober. Optiske hjelpemidler ble utforsket på utradisjonelt vis.

**Tekst:** Synøve Berg, Statped. **Foto:** Inger Lene Hustuft

Å være svaksynt førsteklassing på kurs i Statped for første gang er både morsomt og nyttig. Sammen med andre kan optiske hjelpemidler bli spennende. Det viste denne dagen til fulle. Et av høydepunktene var besøket hos synspedagog Bjørn Øien.

Hos Bjørn er ingen ting tilfeldig. Et kontor på noen kvadrat er gjort om til en eksotisk oase av fremmede lyder og lukter, og i bokser og montre både flyter og kravler det. Meitemark, en død, svær øyenstikker en kollega fant på trappa en høstdag, frimerker og mynter fra hele verden og annet smått som trenger forstørrelse.

Spente elever banker forsiktig på døra til Bjørn og inviteres inn til skrekkblandet forskning. Hvor stor forstørrelse må du ha på lupa for å se meitemark inn i øynene? Er det bedre å bruke ei lupa med lys når du vil se på frimerker? Er det sånn at nesten det meste kan ses på med riktig lupa? Som regel ender seansen på gulvet der alle ser på et eller annet skremmende morsomt, og ingen vil videre i dagens timeplan.

## Skape nysgjerrighet – og bruk

Det kan være utfordrende å velge pedagogiske grep for å få svaksynte førsteklassinger nysgjerrige på optiske hjelpemidler, kan være utfordrende. Både teori og praksis forteller oss at mange vegrer seg mot å bruke hjelpemidler. Mang ei lupa har tilbrakt all sin tid i et flott etui i dypet av en skolesekk.

Når Bjørn omsider kommer seg opp fra gulvet, har puttet alle marker og fiskeøyne i sine rette esker, alle luper er såpereine og laboratoriet er blitt et kontor igjen, får vi håpe at noen har samlet mot nok til å ta lupa opp av sekken når de kommer tilbake på skolen. For er det ikke sånn for de fleste av oss, at fellesopplevelser noen ganger kan gi motivasjon og mot så det holder for framtida også? ■

**Nye venner utforskes med og uten lupa på kurs hos Statped.**



## Kurs for svaksynte elever

- 1. trinnkurs for elever som er svaksynte, deres foreldre og lærere.
- Forebygging og tidlig innsats er grunnleggende prinsipper i opplæringsløpet og i Statpeds arbeid. Rådgivningen forsterkes med kurs ved overgang fra barnehage til skole.
- Elever, foresatte og lærere følger hvert sitt kursprogram med noen felles økter.
- Lærer må delta på kurset for at eleven skal få tilbud om plass.
- Kursene arrangeres i Statped sørøst, Oslo.

## Kursinnhold

- Syn og synsfunksjon
- Sosial identitet
- IKT og digital hverdag
- Lek og fysisk aktivitet ute og inne
- Informasjon om synsnedsettelse
- Fysisk og pedagogisk tilrettelegging
- Hjelpemidler
- Aktiviteter med simuleringsbriller

Statped informerer skoler og foresatte om kurset gjennom samarbeidsavtaler og rådgivning til kommunen. Der det ikke gis tjenester fra Statped fra før, kan kommunen søke om kurs for eleven på Statpeds søknadsskjema for individbaserte søknader.

Kursene avholdes hver høst for mellom 15 og 20 elever med foresatte og lærere.

Det tas imot søknader fra hele landet.



# Elever som frykter skolen



Har du flyskrekk kan du la være å fly. En elev med skolevegring, må derimot møte det han frykter aller mest: skolen. Ikke vent og se om vegringen går over, da kan den være vanskelig å snu. Kartlegg årsaker og sett tidlig i gang tiltak sammen med elev og foreldre – og hent profesjonell hjelp ved behov.

Tekst: Trude Havik, postdoktor ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger. Foto: Milenko Bokan

De fleste elever gleder seg til å begynne på skolen etter helg, ferie, sykdom eller andre avbrudd fra skolen. Mest til å møte venner, men også til å møte læreren. Noen opplever oppstarten som svært vanskelig og enkelte klarer ikke å gå på skolen. Dette kan være elever som er i ferd med eller har utviklet skolevegring.

Sårbare elever kan være elever som er sjenerte, sosialt utrygge, mangler sosial kompetanse og/eller har symptomer på prestasjonsangst, eksponeringsangst, sosial angst, separasjonsangst eller har angst generelt. Disse har større risiko enn andre for å utvikle skolevegring, særlig når sårbarheten oppstår sammen med andre risikofaktorer i skolen eller i familien.

Skolevegring kan også oppstå uavhengig av angst eller emosjonell sårbarhet (1, 2). Nyere forskning tyder på at alle elever kan utvikle skolevegring om læringsmiljøet er utrygt og uforutsigbart, og derfor har skolen en sentral rolle i skolevegring (3).

Skolevegring opptrer uavhengig kjønn, alder, evnenivå og læreversker. Læreversker og språkvansker fører ikke til skolevegring alene, men kan oppstå om manglende tilrettelegging fører til stress og frustrasjoner hos eleven (4). I tillegg kan læreversker være en konsekvens av mye fravær, men en like viktig konsekvens er manglende sosial og emosjonell læring.

## Kan opptre i hele skoleløpet

I korthet har elever med skolevegring et emosjonelt ubehag knyttet til noe eller noen på skolen (5). Med denne definisjonen kan 1–2 prosent ha skolevegring (6). I tillegg er det flere som er i faresonen for å utvikle skolevegring. Det finnes trolig mørketall, fordi noe fravær skjules i lovlige grunner med melding fra foreldre eller lege.

I en norsk studie antydes det at minst en elev i hver klasse kan utvikle skolevegring (7).

Skolevegring er ingen diagnose og betegnelsen brukes ulikt med hensyn til lengden av fravær. Den kan forekomme på alle trinn i skolepliktig alder. Vegringen kommer oftest snikende, men kan også forekomme akutt. Tidlige tegn er ofte vondt i magen eller hodet.

## Sammensatte årsaker

Årsakene til skolevegring er mange og sammensatte, spesielt når skolevegringen

## Risikofaktorer



- Store omveltninger, for eksempel ved skolestart, skolebytte og overgang mellom skoleslag
- Mobbing, utestenging og trakassering
- Elever med store sosiale utfordringer og som har manglende sosiale ferdigheter, for eksempel barn med diagnoser i autismespekteret
- Dårlig forhold til lærere og medelever
- Ensomme, sjenerte og forsiktige barn
- Uforutsigbar skolehverdag/-aktivitet
- Stress med langvarig overbelastning, særlig når flere belastende faktorer opptrer samtidig
- Rollemodeller som har negative erfaringer med skolen, som har angst og unngår situasjoner de er engstelige for
- Traumatiske opplevelser: dødsfall, samlivsbrudd, nye familiemedlemmer, familieforhold med fysisk og psykisk sykdom, vold og rus osv.



har vart over tid. Noen elever er redde for det ukjente og uforutsigbare. Frie og morsomme aktiviteter og fag som de aller fleste ser frem til med glede, kan for skolevegrere oppleves helt motsatt: det vekker ubehag, kanskje også angst (5). Det uforutsigbare kan føre til vondt i hodet, i magen og kvalme. Ubegrepet eller angsten blir mindre i helger og ferier, for så å bli enda sterkere etter lange skoleopphold, slik som sommerferien. Angsten starter gjerne noen dager før skolen begynner, og siste kvelden kan være fryktelig for hele familien.

Noen elever opplever et utrygt og urolig læringsmiljø, uforutsigbare lærere og lærere som ikke ser elevenes behov og heller ikke gir emosjonell støtte. Andre kan være utsatt for mobbing, utestenging, bli oversett og være ensomme, uten tilhørighet eller ven-

ner. Vegringen kan også henge sammen med redsel for ikke å prestere, redsel for å stille læreren spørsmål, for å lese høyt i klassen eller å snakke med andre barn og voksne.

### Samarbeid hjem og skole

Årsakene til hvorfor eleven ikke vil gå på skolen må kartlegges og tas tak i slik at det ikke utvikler seg til langvarig fravær. Finn også ut om det er noe som opprettholder fraværet på hjemmebane. Tett samarbeid mellom skole og foreldre er helt vesentlig. Ofte er det behov for hjelp fra støtteinstanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), helsesøster, lege, barnevern og barne- og ungdomspsykiatri (BUP). Flerfaglig samarbeid gjør det lettere å identifisere og iverksette tiltak fra flere innfallsvinkler, gi veiledning og konkret hjelp.

Det er først når foreldrene er trygge på at skolen ivaretar barnet, at de vil og kan legge press på å få barnet til skolen – selv om de har plikt til å få barnet på skolen. Noen foreldre trenger hjelp. Det kan dreie seg om støtte og veiledning for å takle barnets redsel. Barnets angst kan smitte over på mor og far, og også på lærere, og føre til usikkerhet og handlingslammelse der ingen makter å ta tak i problemet. Angst for noe eller noen på skolen kan ødelegge forholdet til venner, slite på familien og på lærerne. Angst kan også gi konsentrasjons- og prestasjonsvansker og kan føre til somatiske symptomer.

### Hva kan vi gjøre for å hindre skolevegring?

Elever som viser tegn til skolevegring trenger mye sosial støtte og forutsigbarhet for å mestre skoledagen. De må trygges i overganger etter ferier og fravær og opp-

starten må forberedes godt og tilrettelegges. Blir de presset i situasjoner de frykter, kan rolige og snille elever bli både hysteriske og aggressive. Angst kan bare reduseres ved å la elevene gradvis tilnærme seg det de frykter.

Elever som er stille og sjenerte kan slite med sosial angst og ha behov for ekstra forståelse og tilrettelegging, kanskje også hjelp til å utvikle sosial kompetanse. Det er også viktig å legge merke til elever som endrer atferd, som er mye alene, som blir mobbet, som ikke tør å lese høyt i timene, som ofte klager på «vondter», som kommer for seint på morgenen, går hjem i løpet av skoletiden eller som er mye borte fra skolen.

### Vente og se er ingen løsning

Høyt skolefravær og angst begrenser muligheter til faglig, sosial og følelsesmessig utvikling. På lang sikt kan det føre til frafall i videregående skole, reduserte muligheter for utdanning og arbeid, og kan i sin ytterste konsekvens føre til at de unge blir avhengige av offentlige stønader (8). Skole og hjem må derfor kontakte hverandre med en gang bekymringen oppstår. Vente og se er ingen løsning. Om det er manglende forståelse og kunnskap eller for liten kapasitet på skolen til å ta tak i problemet, bør støtte-systemene kontaktes. Hjelp må gis tidlig slik at atferden ikke befester seg og terskelen for å gå på skolen blir for stor. ■



**Trude Havik** har doktorgrad i spesialpedagogikk, med tema skolens rolle i skolevegring. Hun har erfaring fra PP-tjenesten og har jobbet i grunnskolen som lærer og spesialpedagog. Havik har vært tilsatt ved Læringsmiljøsenteret i flere år i ulike prosjekter og stillinger.

### Referanser

1. Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015) School factors associated with school refusal and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240.
2. Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003) School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807.
3. Havik, T. (2015) School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal (doktorgradsavhandling), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
4. Naylor, M. W., Staskowski, M., Kenney, M.C., King, C. A. (1994) Language Disorders and Learning Disabilities in School-Refusing Adolescents, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(9), 1331–1337.
5. King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., et al. (1998) Cognitive-behavioral treatment of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(4), 395–403.
6. Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2013 online) Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), (2014), 131–153.
7. Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014 online) Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), (2015), 316–336.
8. Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008) Understanding school refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia.



Sett av  
16. og 17. mars  
2016!

# Statped konferansen 2016 – en spesialpedagogisk konferanse

**Konferansested**  
Clarion Hotel Royal Christiania  
i Oslo

**Mer informasjon**  
legges ut på [www.statped.no](http://www.statped.no)

**Påmeldingen åpner**  
1. desember 2015

Statped ser fram til å arrangere en konferanse med spesialpedagogikk som setter fag og forskningsfeltet på dagsorden. Velkommen til to dager med foredrag i plenum og parallelle sesjoner. Tidlig innsats og inkludering blir konferansens tematiske overbygging.

Statped ønsker å synliggjøre kompetanse og praksis på det spesialpedagogiske fagområdet, og presentere nyere forskning fra interne og eksterne fagpersoner.

Målgruppen for konferansen er universitet- og høgskolesektoren, PP-tjenesten, pedagogisk personell i skole og barnehage, spesialisthelse-tjeneste og kommunale helse- og sosialtjenester.



## Livslang læring = sant

Hva hadde du sagt til å få «billett» til matematikkonferanse som 70-års gave fra barna dine? Det var akkurat det Anders Romestrand (bildet) fra Ørsta fikk.

Tekst og foto: Sidsel Carlsen



Romestrand hadde deltatt på matematikkonferansen «Fra vanske til mestring» tidligere, og ga uttrykk for at det hadde vært spennende å delta på den femte i rekken av denne matematikkonferansen.

Anders Romestrands barn tok han på alvor og meldte han på konferansen i Kristiansand, inkludert festmiddag, i all hemmelighet.

– Jeg har lang fartstid i skoleverket. Jeg startet som lærer og har vel hatt alle lederposisjoner man kan ha i norsk skole, unntatt undervisningsinspektør, sier Anders Romestrand.

I en alder av 60 år bestemte han seg for å ta en master i spesialpedagogikk med temaet kartlegging av matematikkvansker. En av foreleserne på matematikkonferansen, Arne Kåre Toppol, var Romestrands veileder den gangen. Selv om Romestrand har gått av med pensjon, har han fortsatt en liten stillingsprosent på Høgskulen i Volda hvor han underviser i spesialpedagogikk. ■



# Behov for mer forskning

om mobbing og ekskludering av barn med spesielle opplæringsbehov



Forskning om mobbing er i hovedsak rettet mot å beskrive forekomst og etablere forklaringsmodeller for typisk utviklede barn. Disse resultatene kan ikke uten videre overføres til barn med spesielle opplæringsbehov, hvor mange har kognitive og sosiale vansker som gjør at de forstår og reagerer annerledes på krenkelser.

**Tekst:** Elise Øksendal, seniorrådgiver i Statped. **Foto:** Alexander Shalamov

Det er ingen tvil om at mobbing er et stort samfunnsproblem (1). Forekomst av barn som opplever mobbing i skandinaviske land er på 5–20 prosent (2). Det er ikke kjent hvor mange av disse elevene som har spesielle opplæringsbehov. Barn som utsettes for mobbing utvikler oftere depresjon, angst, lavt selvbilde og selvskading sammenlignet med barn som ikke blir mobbet (3). Mobbing kan være en traumatisk opplevelse hvor grunnleggende forståelser av seg selv og mennesker i ens omverden trues.

## Inkluderende praksis tidlig

Hva som kan forårsake mobbing og forhold ved den enkelte som gjør at noen er spesielt utsatt har vi lite kunnskap om. Langtidseffekter av mobbing er også lite problematisert. Forskning viser blant annet at typisk utviklede elever som opplever mobbing når de er ni år, har større sannsynlighet for å slutte på skolen når de er 15–16 år. Frafallet er enda høyere for barn med spesielle opplæringsbehov som opplever mobbing (4). Tidlig innsats for å fremme inkludering kan ha store konsekvenser for elevenes senere skolegang og sysselsetting. Dette har stor betydning for utvikling av sosialt nettverk, psykososial helse og livskvalitet.

Vi har derimot begrenset kunnskap om hvor tidlig mobbing oppstår. Vi vet at mobbing forekommer allerede i barnehagen, men vi vet lite om omfang og form (5). Vi vet heller ikke om barn med spesielle opplæringsbehov er mer utsatt for mobbing i barnehagen, og om mobbingen vedvarer når barna begynner på skolen. Dette er viktig kunnskap for å drive målrettet virksomhet i førskolealder og fremme inkluderende praksis så tidlig som mulig.

## Definisjon av mobbing

Roland (6) og Olweus (7) definerer mobbing som en aggressiv handling utført av en eller flere. Krenkelsene kan utøves ved blant annet kontaktmobbing, verbalmobbing eller ved å bli utestengt fra fellesskapet. For å kvalifisere som mobbing, må handlingen være ondsinnet og utført med overlegg. Definisjonen kan være godt egnet for eldre barn. For førskolebarn, barn i småskolen, og barn med lavere kognitiv forståelse er definisjonen lite egnet. Det skyldes at definisjonen krever at mobberen vet hvordan offeret opplever situasjonen eller kommer til å reagere. Små barn evner i liten grad å ta andres perspektiv.

Definisjonen har også vært kritisert fordi den er avgrenset til individuelle faktorer hos barnet, og ikke tar nok hensyn til innvirkning fra gruppa, klasseledelse og kultur (8). Dette kan føre til at krenkelser og mobbing ikke oppdages eller får en annen merkelapp. Fra praksis vet vi at mange barn som henvises til Statped får mye av undervisningen sin utenfor klasserommet, og mange opplever at det gjøres lite for å fremme tilhørighet i gruppa, både faglig og sosialt. Samtidig viser forskning at mange barn med spesielle opplæringsbehov har færre venner og opplever mindre tilknytning til skolen (4, 9).

## Definisjon

Tre hovedkriterier for at en atferd karakteriseres som mobbing:

1. Negativ/ondsinnet atferd
2. Gjentakelse over tid
3. Ubalanse i faktisk eller opplevd styrkeforhold





Mange barn med spesielle opplæringsbehov mangler derfor viktige beskyttelsesfaktorer mot mobbing.

### Foreldre og skole ulik forståelse

Mange foreldre opplever ikke å bli ivaretatt når de er bekymret for barna sine. Dette gjelder særlig når barn strever faglig og sosialt, og ved bekymring om mobbing (10). I mobbesaker har foreldre og skole ofte ulik forståelse av situasjonen. Foreldre kommer lett i en avmaktsposisjon hvor de må tilpasse seg to ulike oppfatninger, elevens erfaringer og skolens forståelse (11). Foreldrene til barn med spesielle opplæringsbehov er ekstra sårbare fordi deres barn kan ha sosiale og faglige vansker, og i tillegg oppleve mobbing på skolen. Foreldre som opplever at deres barn har få venner, sjelden får delta i leken, og samtidig har sosiale vansker, kan være usikre på om barnet utsettes for mobbing og lar være å ta bekymringen opp med skolen. Dette kan føre til at mobbing underrapporteres og vedvarer. Forskning viser at foreldres forståelse påvirker hvordan de håndterer situasjonen i hjemmet og også hvordan barnet påvirkes. Foreldres opplevelse av hvordan mobbingen påvirker situasjonen hjemme er sjelden undersøkt (12).

For barn med spesielle opplæringsbehov har foreldre og andre nære voksne en helt særegen rolle i å forebygge og avdekke mobbing. Foreldres engasjement henger sammen med hvor effektivt og raskt mobbing oppdages og håndteres (13). Barn som utsettes for mobbing, og samtidig opplever støtte fra foreldrene sine, opplever mindre depresjon sammenlignet med barn som ikke opplever denne støtten. Samtidig kan foreldre gi råd som gjør situasjonen verre for barnet og fører til mer mobbing. Mange

trenger veiledning i hvordan de skal håndtere situasjonen (12). I dag har vi ikke nok kunnskap til å vite hvordan foreldre kan håndtere denne situasjonen på en best mulig måte hjemme.

### Anti-mobbe-programmer

#### utviklet for typisk utviklede barn

Fra praksis ser vi at tiltak for å inkludere barn med spesielle behov ofte avgrenses til sosial ferdighetstrening. Dette er et viktig tiltak når det gjelder forebygging, men nytter lite hvis miljøet i utgangspunktet ekskluderer eleven sosialt. Samtidig vet vi at skoleomfattende mobbeprogrammer som har dokumentert effekt, er utviklet for typiske barn (7, 6). Det er derfor ikke gitt at pedagoger vet hva de skal gjøre hvis en av deres elever med spesielle opplæringsbehov opplever mobbing. Flere forskere poengterer at dagens anti-mobbe-programmer bør tilpasses flere nivåer av sosial kompetanse og sosial forståelse for å inkludere elever med spesielle opplæringsbehov (14). I tillegg trenger vi mer forskningsbasert kunnskap om hvordan foreldresamarbeidet i barnehagen og skolen kan brukes som en ressurs i dette arbeidet (1).

### Stort behov for forskning

Internasjonal forskning viser at barn med spesielle opplæringsbehov generelt er mer utsatt for mobbing sammenlignet med typisk utviklede barn. Barn med autismespektervansker, barn med språk- og kommunikasjonsvansker og barn med atferdsvansker har betydelig høyere sannsynlighet for å oppleve mobbing (4). Likevel er dette ikke et prioritert forskningsområde.

Barn kan ha flere vansker som virker sammen slik at sannsynligheten for å oppleve mobbing øker for den enkelte. Mange

forskere finner at jenter med ulike typer funksjonsnedsettelse er mer utsatt for mobbing sammenlignet med gutter som har lignende vansker (15, 3, 16). En forklaring kan være at jenter med kommunikasjonsvansker og sosiale vansker er mer utsatt for mobbing fordi tilhørighet og relasjoner har større betydning i samhandling med andre jenter, men dette er ikke kjent. For å kunne drive tidlig innsats og målrettet forebyggende virksomhet, er det viktig at vi vet mer om hvordan kjønn påvirker mobbeforekomst for barn med rapporterte vansker.

Vi trenger en helhetlig tilnærming til problematikken hvor tiltakene mot mobbing også

tilpasses elever med kognitive og sosiale vansker. Mer kunnskap om dette feltet er viktig for foreldre, lærere, barnehagelærere og spesialpedagoger som jobber direkte med barnet. I tillegg er det viktig for skoleeiere og fylkesmenn i kommunene som står ansvarlig for å tilse at opplæringslovens § 9A følges for alle elever. ■



**Elise Øksendal** er seniorrådgiver i Statped  
(Foto: Morten Brun)

### REFERANSER

1. NOU 2015: 2 Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18.03.2015
2. Solberg ME, Olweus D (2003) Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior* 29 (3): 239–268
3. Torn P, Pettersen E, Lichtenstein P, Anckarsater H, Lundström S, Gumpert C.H, Larsson H, Kollberg L, Långström N, Halldner L (2015) Childhood Neurodevelopmental Problems and Adolescent Bully Victimization: Population-based, Prospective Twin Study in Sweden.
4. Naylor P, Dawson J, Emerson E, Tantam D (2011) Prevalence of Bullying in Secondary School by SEN type: Analyses of Combined NPD and LSYPE Data Files. End of Reward Report to ESRC. ESRC: Swindon.
5. Helgesen M (Red.) (2014) Mobbing i Barnehagen – et sosialt fenomen. Universitetsforlaget
6. Roland E, (2014) Mobbingens psykologi – Hva kan skolen gjøre? Universitetsforlaget.
7. Olweus D, (1993) *Bullying in School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
8. Schott, R.M (2014) The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions. I Schott, R.M & Søndergaard, D.M (red) (2014) *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge University Press.
9. Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (Eds.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk
10. Westergård, E and Galloway, D (2004) Parental Disillusionment with school. Prevalence and Relationship with Demographic variables phase, size and location in School. *Scandinavian Journal of Education Research*, 48 (2) 189 – 204.
11. Hein, N (2009) Forældreopsitioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem samarbeidet. In Kofoed and D.M Søndergaard (2009) *Mobning – Sociale processer på afveje*. Hans Reitzels forlag.
12. Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, Dog Wiener, J. (2011) The Missing Voice: Parents Perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review* 33, 1795 – 803.
13. Heborn, J & Humpfrey, N (2014) Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors (2014) *Autism*, Aug; 18(6) 618–30.
14. Klostermann P, Kelley E.A, Wendy M.C, Parker J, Javier C (2013) Types and Experiences of Bullying in Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. (7) 842 – 832
15. Rose C, Monda-Amaya L, Espelage D (2010) Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*. 18 (2) 1 – 17.
16. Haavind S, Bergin I, Brubakk A-M (2007); Liten for alderen ved fødselen – mental helse, skolesituasjon og fritid som ungdom *Tidsskr Nor Lægeforen* 2007; 127:1933–7





# Fra minneboka til en stammer

Jeg har alltid stammet. Episoder fra barnehagen og barneskolen dukker fortsatt opp i minnet. Ikke selve stammingen, men jeg husker settingen selv om det snart er 20 år siden: Menneskene rundt meg og den totale stillheten når jeg ikke klarte å si det jeg ville.

**Tekst:** Jon-Øivind Finbråten. **Foto:** Scandinavian Stockphoto

I barnehagen hadde vi et ritual før lunsj. Vi satt samlet på benkene i garderoben. Hver dag fikk et nytt barn i oppgave å si navnene på alle de 20–30 barna. Først når navnet vårt ble ropt opp, fikk vi lov til å gå inn og spise. Det var en oppskrift på fiasko og panikk for en stakkars unge som ikke klarte å si det han ville. Jeg kan kjenne følelsen ennå.

Det var alltid noen barn jeg ikke likte å si navnet på. Jeg lot som om jeg hadde glemt hva de het og satt der og ristet på hodet. Barnehagelærerne ble litt lei av oppførselen min og ba meg «slutte å tulle sånn!», før de sa at alle kunne gå inn og spise. Dette skjedde hver gang det var min tur.

## Et uoppnåelig lekerom og en taus gutt

Noe av det kuleste i barnehagen var lekerommet, der var det figurputer som vi bygde slott av. Det var et av favorittstedene mine. Men, for å komme inn der måtte vi først spørre om lov. Det startet med at jeg pirket på skulderen til barnehagelæreren, rettet blikket mot den halvåpne døra inn til lekerommet og stammet litt uforståelig før jeg gav opp og gjorde noe annet. Egentlig var jeg nok ikke så mye på lekerommet. I stedet skrev jeg dollartegn på en gammel skrive-maskin. Det høres kanskje trist ut, men dollartegn var ganske kult i barnehagen. Jeg kunne fylle et helt A4-ark med dem, og A4 var ganske stort når du brukte skostørrelse 24–26.

## Du spiser det du rekker frem til

Jeg har alltid karakterisert meg selv som «alt-etende». Jeg er glad i mat. Norsk Interesseforening for Stamme (NIFS) har en Facebookgruppe, og der kommenterte moren min nylig:

«Min sønn er stammer og han stammet fra han begynte å snakke. Det ble ikke observert som et problem i barnehagen, rett og slett fordi han ikke snakket særlig der ... De syntes derimot han var en veldig høflig, rolig og stille gutt som var veldig flink til å spise variert pålegg på brødiskiva til lunsj! Da jeg fikk høre at de lærte barna god bordskikk ved å si «kan du være så snill å sende meg leverposteien», hvis de hadde lyst på leverpostei, og den stod utenfor rekkevidde, skjønte jeg fort hvorfor han spiste variert... Ved nærmere undersøkelse spiste han alltid det som stod innenfor rekkevidde... Det er sårt å tenke på i ettertid at gode intensjoner fra barnehagens side om innlæring av bordskikk, var et for høyt hinder å forsere for min sønn. Han utviklet raskt egne teknikker for å komme videre når talen stoppet opp, klappet seg på låret eller dunket i bordet. Vi varslet tidlig i barnehagen, men fikk ikke profesjonell hjelp før han gikk i tredje eller fjerde klasse.»

Jeg husker godt at jeg ikke nådde leverposteioksen fra plassen min. På den andre siden ble jeg etter hvert veldig glad i kaviar. Det kjedeligste var å bare rekke frem til brunosten.

## Å ikke bli forstått er sårt

På barneskolen var jeg heldig. Jeg stammet mer fordi jeg snakket mer, men alle i klassen min aksepterte det. Det var selvfølgelig ikke noe mindre kjipt å stamme, å ikke klare å si det man ville. En gang var det ei jente i klassen som ikke forsto hva jeg sa. Jeg skulle fortelle hvor jeg hadde kjøpt en trefjøl forma som en gris. Det var den store juleavslutningen på skolen i andre klasse, og vi var de eneste i klasserommet akkurat da. Det er ikke stammingen jeg husker, men reaksjonen hennes på stammingen



min. Hun ristet på hodet og beklaget. Jeg snakket for utydelig, og hun sa det ikke var mulig å skjønne hva jeg sa. Det å ikke bli forstått er utrolig frustrerende, og ikke minst sårende. Det gjorde ganske vondt. Barn som stammer kan oppleve mange slike situasjoner, til og med flere ganger daglig.

### Det gikk nå bra til slutt

I dag er jeg styremedlem i Norsk Interesseforening for Stamme, lokallagsleder i Trondheim og lærerstudent på NTNU. Jeg er flink til å lytte til andre, og jeg er ikke kresen på mat. Det gikk bra til slutt. Veien hit har vært og er fortsatt tidvis ganske så frustrerende når det ikke helt går som jeg vil. «Shit happens» rett og slett. Jeg bruker en del av fritiden min i dag til styrearbeid i håp om at flere også skal si «det gikk nå bra til slutt».

### Har verden gått videre?

Gjennom mine to år i foreningen har jeg fått flere henvendelser fra foreldre som er frustrerte over manglende hjelp og lite forståelse fra barnehagen når barnet stammer. Noen blir møtt med «nei, barnet ditt stammer ikke», når de ønsker logoped. Andre er frustrert over at barnehagen ikke gjør nok, eller i deres øyne: ikke noe som helst. Problemet er at stamming på mange måter er et usynlig handikap, noe som kan gjøre det vanskelig å ta stilling til hva som bør gjøres. ■



**Jon-Øivind Finbråten** er styremedlem i Norsk Interesseforening for Stamme, lokallagsleder i Trondheim og lærerstudent på NTNU.  
Foto: Anniken Larsen

# Ny IOP – læring og livskvalitet

Lærere som arbeider med elever med omfattende og kombinerte lærevansker har fått et nytt verktøy for å styrke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. På Statpeds hjemmesider finner du en veileder for en ny type Individuell Opplæringsplan (IOP), spesielt tilpasset disse elevene.

**Tekst:** Knut Slåtta, seniorrådgiver i Statped  
**Foto:** Leah-Anne Thompson

I den norske skolen finnes det noen hundre elever som har spesielt store lærings-utfordringer. Utfordringene handler om at eleven strever med flere ting samtidig; forståelse, bevegelse, bearbeidelse av sanseinntrykk og helseplager. Skolens oppgave i møte med disse sårbare elevene er å by på en pedagogikk som fremmer både læring og trivsel.

### Mål om økt deltagelse

I IOP-veilederen legges det opp til at læringsmål skal knyttes opp mot økt deltagelse i hverdagslige aktiviteter i elevens liv. Søkelyset rettes mot hva som kan



læres innenfor rammen av rutineaktiviteter, leke-aktiviteter og sosiale aktiviteter. Elevens læringsutfordringer gjør at det må tenkes nyansert og enkelt om hvilke ferdigheter som kan inngå i det å delta i noe. En elev kan delta i noe ved å handle målrettet, ved å være oppmerksom, ved å vise forventning og ved å reagere følelsesmessig på opplevelser. Lærerens oppgave er å finne læringsmål som er konkrete og realistiske og som vil berike elevens liv både på kort og lang sikt.

### Tiltak for læring og livsutfoldelse

Lærerens tilrettelegging og støtte er helt avgjørende for disse elevenes muligheter for å lære, for å utfolde seg, for å få gode opplevelser og for å oppleve trygghet. IOP-en legger derfor opp til at læreren grundig skal beskrive hvordan eleven skal følges opp, både med henblikk på overordnede pedagogiske strategier og

måten konkrete aktiviteter gjennomføres på.

I tillegg til å være et arbeidsredskap for lærer kan en deltagelsesfokustert IOP også ha en funksjon som et lettlest presentasjonsdokument for foreldre, PP-tjeneste og skoleledelse. Dette fordi den tydeliggjør elevens ressurser og interesser, og bredden av skolens innsats for å skape en variert og lærerik skoledag for eleven. ■

### Les mer

Slåtta, K. (2015). Et verktøy for læring, livsutfoldelse og livskvalitet. Bruk av en deltagelsesfokustert IOP i møte med elever med omfattende og kombinerte lærevansker. SOR Rapport, no. 6

[statped.no/laringsressurs](http://statped.no/laringsressurs)





# Ver på vakt når barnet slår hovudet

Kvar dag slår mange barn hovudet sitt. Dei snublar, fell i leik, dett av sykkelen, slår seg på trening eller er utsette for trafikkuhell. Foreldre bør ta alle slag mot hovudet på alvor, også når eit barn verkar uskadd.

**Tekst:** Ragnhild Thomsen Thornam. **Foto:** Morten Brun





**Elinor Hasli, senior-  
rådgjevar i Statped.**  
(Foto: Pål Eivind Haugen)

Eit slag mot hovudet fører ofte til hjerneristing, som er det same som ein mild hjerneskade. Dette er ei forbigåande endring i funksjonen til hjernen. Milde hjerneskadar er skjulte og kan i liten grad bli sett på røntgen. Det er difor symptoma og åtferda til barnet som vitnar om ein slik skade. Årleg får kring 1600 barn under 19 år ein traumatisk

hjerneskade etter slag mot hjernen, men mørketala er truleg store. Dei fleste skadane er milde.

– Symptoma på ei hjerneristing kan vere kvalme, oppkast, svimling eller problem med balansen, fortel Elinor Hasli, seniorrådgjevar i Statped.

## Tilrettelegginga går til dømes ut på følgande:

- La barnet bruke digitale hjelpemiddel, men i avgrensa omfang.
- Reduser mengda oppgåver.
- Hjelp barnet i gang med aktivitet.
- Sjekk at barnet forstår oppgåvene.
- Følgj med hyppig på korleis det går med barnet.
- Legg til rette for at barnet gjer ein ting om gongen.
- Ha føreseielege dagar med god struktur.
- Lag avgrensa sosiale konstallasjonar som barnet klarer å ta del i.

– Viss symptoma er kraftige, er det viktig å oppsøkje lege raskt. Gå heller ein gong for mykje enn ein gong for lite dersom du er i tvil, seier ho.

Hasli erfarer at barn er særleg utsette for slag mot hovudet i alderen frå fire til seks år og frå ni til elleve år. Førskulebarna prøver seg stadig meir på å klatre, medan tiåringane får aukande fridom til å gå fritt og sykle lenger.

### Strakstiltak heime

Når barn får eit slag mot hovudet, må føresette vere på vakt. Barnet kan ha fått ein mild hovudskade, sjølv om han ikkje er synleg. – Det er viktig å vere føre var og tenkje tidleg innsats. Medisinen er å ta det med ro. La barnet kvile, skjerm det frå stimuli og ta ein pause frå aktivitet, oppmodar Hasli.

Viss barnet ikkje har nokre spesielle symptom, er det nok å kvile seg ein dag eller to. Viss ein derimot ser endringar hos barnet, bør det halde seg i ro nokre veker.

– Forsking viser at barn kan bruke opptil tre månader på å komme seg etter ei hjerneristing. Tiltak dei første dagane kan redusere tida.

Hasli åtvarar mot å tru at barn kjem seg raskt utan spesielle tiltak. Det stemmer nemleg ikkje. – Det er ein myte at barn restituerer seg raskare enn vaksne, sjølv om hjernen er meir plastisk. Barn har ein hjerne i rivande utvikling som jobbar på høgtrykk. Forsking og mi eiga erfaring viser at barn bruker lengre tid enn vaksne på å komme seg etter ei hjerneristing.

### Tilrettelegging ute

Det er ikkje berre føresette som skal vere observante når barn slår hovudet. Barnehage og skule har også eit ansvar. Til ei

kvar tid treng 10 000 norske elevar tilrettelagt opplæring fordi dei har fått eit slag mot hovudet. Talet baserer seg på internasjonale berekningar.

Første bod er at barnehage og skule aksepterer at barnet har ein skade, sjølv om han ikkje er synleg.

– Barn med hjerneristing blir fortare trøytte enn normalt. Dei er gjerne meir sensitive for lyd, lys og støy, som det er mykje av i barnehagar og skular. Difor bør barna til dømes ha kortare dagar og færre aktivitetar som gjer dei slitne, som til dømes lesing, skrivning, gym eller lek, seier ho.

Ein må også leggje til rette dei sosiale situasjonane. Dei kan vere ekstra krevjande etter ei hjerneristing grunna mykje støy og raske samtalar.

– Dei sosiale samanhengane er både eit problem og ein medisin for barn med milde hovudskadar. Dei blir slitne av å vere sosiale, men samstundes treng dei å oppleve at dei får det til. Skule og barnehage må difor leggje til rette for avgrensa, sosiale konstallasjonar som barnet meistarar, meiner Hasli. Ho oppmodar til eit godt samarbeid mellom heim og barnehage eller skule, til beste for barna.

### Langvarige konsekvensar

Om lag ti prosent av alle som får milde hjerneskadar, opplever livslange vanskar i dagleglivet og i læring. Nokre barn har så omfattande problem at dei blir vist til PP-tenesta og eventuelt Statped.

– For nokre av barna blei det ikkje tatt nok omsyn til symptoma dei hadde etter slaget mot hovudet. Så har problema eskalert slik at barna er mykje trøytte, har hovudpine, blir lett engstelege og har store kjenslemessige svingingar, fortel Hasli, og held fram:

## Symptom på hjerneristing

- Søvnforstyrning eller trøytteleik
- Hovudpine
- Kvalme og oppkast
- Dårleg balanse eller koordinasjon
- Svimling
- Problem med synet
- Sensitiv for lys og lyd
- Mentalt omtåka
- Vanskar med hugs og konsentrasjon
- Irritabel, trist eller nervøs

## Faresignal – oppsøk lege raskt

- Faresignal – oppsøk lege raskt
- Auka kjensle av trøytteleik
- Barnet lar seg ikkje vekke
- Forverra hovudpine eller nakkesmerter
- Vedvarande oppkast
- Pupillar av ulik storleik
- Krampar
- Forvirring eller kortvarig tap av hugs
- Uklårt syn, dobbeltsyn, uklår tale eller tap av rørsle
- Endra åtferd

– Når vi ser symptoma i samanheng, er det mogleg å få til tiltak og tilrettelegging. Dei aller fleste barna blir heilt bra til slutt, men restitueringa tar mykje lengre tid enn om ein hadde tatt omsyn til skaden med ein gong. ■





Walter Frøyen avdelings-  
direktør for PPT og spesial-  
skoler i Oslo.

## Rundt 260 deltok på PPT-lederkonferansen

For andre gang samlet Statped PPT-ledere til en nasjonal todagers nettverkskonferanse på Gardermoen i slutten av september. Konferansen satte fokus på hvordan rollen som leder både i PPT og i Statped er i endring og hvordan ledere kan samarbeide for å bidra til inkluderende opplæring.

**Tekst:** Ante Siri og Beate Horg. **Foto:** Ante Siri

Konferansen er en del av Strategi for etter- og videreutdanning av ansatte i PP-tjenesten og er en møteplass for ledere i PPT. Blant foredragsholderne var Walter Frøyen, avdelingsdirektør for PPT og spesialskoler i Oslo. Her får du et lite innblikk i innlegget hans.

### Godt samarbeid og felles forståelse

Walter Frøyen har arbeidet for å redusere ventelistene og forbedre tilbudet fra PP-tjenesten i Oslo. Et godt samarbeid er det

viktigste for å lykkes, er hans erfaring fra endringsarbeidet. Grunnlaget for godt samarbeid er at partene som samarbeider, som skole, barnehage, BUP og PP-tjenesten, må ha den samme forståelsen av hvordan man ønsker å jobbe. – Sammen med de andre bidragsyterne må vi ha en felles forståelse om hva vi egentlig skal utføre. Vi må definere behovet og definere prosessen fremover og avklare roller om hvem som gjør hva og når. PP-tjenesten kan ikke bare utrede, levere en rapport og tro at det går

bra. Skolen kan ikke bare bestille en rapport fra PP-tjenesten og tro at de får resultater, sier Frøyen.

### Ledere må skape rammene

Lederne må være oversettelsesagenter som legger rammene og skaper en felles forståelse for hva fagfolkene i felten jobber innenfor. Det vil si definere mandat og begreper. Det er viktig at man holder seg til mandatet som PP-tjenesten har, og ikke lager utopiske forestillinger. I stedet bør man bli enige om hva som er oppnåelig.

– Hvis man setter mål og bruker metoder som ligger utenfor det som er mulig å gjøre i skolen, blir det en dårlig opplæringssituasjon. Man må enes om hva som er realistiske opplæringsmål for eleven knyttet til det lokale lærestedet, sier Frøyen.

Frøyen mener man må skifte fokuset fra å kun jobbe med det sakkyndige til å jobbe mer med organisasjons- og kompetanseutvikling. Elevens læring må stå i sentrum. Resultatene skal handle om læring, ikke antall sakkyndige vurderinger.

### Råd og veiledning

For å få til langsiktig effekt av tiltakene mener Frøyen at man må veilede mer enn å gi råd. Når man veileder oppfordres pedagogene til å selv reflektere seg fram til gode forslag.

– Lærerne har mye kunnskap. Vi må hjelpe dem med å omsette dette fra den vansken eleven har, til pedagogisk praksis. Vi må veilede pedagogene om hva det betyr at eleven har for eksempel Asperger syndrom og hva det har å si for ulike lærings situasjoner. Å gi råd har kort effekt, og hvis situasjonen endrer seg litt, kan konkrete råd ofte miste effekt, sier han. ■

### JULIE EK HOLST-JÆGER Avdelingsleder for PPT Bærum, 55 ansatte



– Hvordan bli mer inkluderende i opplæringen?

– I vår kommune ser vi i disse dager en vilje fra skolens side til å organisere mer av spesialundervisningen inn i klasserommet. Dette er en trend vi i PPT bør støtte opp under. Det krever at vi blant annet har kompetanse om hvilke muligheter som finnes innen et tolærersystem, faglig dybdelæring og bruk av digitale verktøy.

– Hvordan kan PPT og Statped samarbeide bedre?  
– Samarbeidet mellom PPT og Statped synes jeg fungerer godt i dag. Ettersom begge instansene er i stadig utvikling, er det viktig å opprettholde en tett dialog, noe vi blant annet får gjort med denne nettverkskonferansen. Jeg tror vi kan vinne mye på å få klarlagt roller og forventninger samt jobbe for en klargjøring av hva vi legger i systemrettet arbeid.

### JOHANNES DRABLØS Virksomhetsleder i PPT Ålesund, 27 ansatte



– Hvordan bli mer inkluderende i opplæringen?

– Vi utvikler en PP-tjeneste som har sin viktigste oppgave i å samarbeide med skolen om praksisutvikling for å fremme læring i et inkluderende fellesskap. Vi tar blant annet utgangspunkt i et fremtidsbilde som sier «Skolene skal ha kompetanse til å undervise de elevene de har».

Alle skal kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen. Vi samarbeider nært med kommunens ledelse og andre involverte virksomheter i dette. Kommunene har opprettet et eget «Forum for oppvekst og læring».

– Hvordan kan PPT og Statped samarbeide bedre?  
– Behovet for samarbeid med Statped varierer, både i omfang og innhold, blant annet etter størrelsen på PPT-kontorene. Jo større PPT-kontor, jo mer robuste fagmiljøer, jo mindre støtte trengs i det daglige. Jeg tror det er viktig å tilpasse arbeidet etter denne virkeligheten, slik at innsatsen kan settes inn der den trengs mest.



# Bøker Apper

## Bøker



### Bildebok om synsutredning

Boka handler om Sarah og Vilde som skal til synsutredning i syns- og lyslaboratoriet ved Statped midt. Undersøkelsene beskrives enkelt med bilder og tekst. Innholdet i boka

er prøvd ut over tid som informasjon og forberedelse til synsutredning. Boka har vist seg å være spesielt nyttig for barn og unge som har ulike grader av forståelsesvansker, behov for oversikt over det som skal skje eller som gruer seg til synsutredningen.

Boka beskriver hva barna skal gjøre på ulike tester og presenterer eksempler på forskjellige prøveplaner.

Bildeboka er laget i et samarbeid mellom optiker Arve Vassli og synspedagogene May Nyheim og Anne Engh ved Statped midt, fagavdeling syn.

Utgitt mars 2015

Pris: 100 kroner. Kan bestilles i Statpeds nettbutikk



### Vygotskij, barna og den lange læringsreisen

Boka er en pedagogisk inspirasjon i skole og barnehage. I dialog med barn, pedagoger og lærere viser forfatteren hvordan den sosiokulturelle teorien kan tilpasses praksis.

Boka henvender seg til pedagoger og styrere, lærere og rektorer, og andre ansatte i barnehage, skole og skolefritidsordning, spesialskole og videregående skole.

Forfatter: Leif Strandberg, svensk psykolog og forfatter

Oversatt til norsk av Astrid Manger  
Cappelen Damm akademisk, 2015

Pris: 389 kroner



### Barns liv og lek med medier

Barns liv og lek med medier handler om hvorfor voksne må forholde seg engasjert og nyansert til barns bruk av medier. Hvilken rolle spiller mediene for barns lek og

læring? Hvordan kan man som pedagog forholde seg åpent og konstruktivt til barns bruk av medier?

En del av boka handler om dagens barndom og de digitalt innfødte. Andre deler tar for seg de yngste barnas bruk av medier i familien, barnehagebarns bruk av medier og til slutt elever på skolefritidsordninger og deres bruk av nettbrett som leketøy og som en viktig del av vennskapskulturen. Alt er konkretisert ved eksempler. Det er opplegg til diskusjon i personalgruppen og til personlig refleksjon.

Målgruppa er ansatte og studenter ved barnehagelærerutdanninger, barnehagelærere og andre som arbeider i og rundt barn.

Norsk introduksjon ved Henriette Jæger, høgskolelektor ved Institutt for barnehagelærere, Høgskolen i Oslo og Akershus.

Forfatter: Stine Liv Johansen

Cappelen Damm akademisk, 2015

Pris: 239 kroner



### Fra sans til samling – aktiviteter for de minste

Boka er en idébank med 30 morsomme

aktiviteter som stimulerer sansene. Aktivitetene passer særlig godt for de yngste barna i barnehagen, men også de eldste kan bli begeistret. Materialene som brukes fins i barnehagene allerede.

Boka er praktisk i bruk og kan slås opp som en bordkalender. Sidene som vender mot barna inneholder vakre og fargerike foto av prosessen, mens sidene som vender mot den voksne har trinn-for-trinn-forklaringer. Å stimulere barnets sanser er helt sentralt innen småbarnspedagogikken. Barnet erfarer verden gjennom sansene, og disse erfaringene lagres og utvider barnets forståelse. Nye erfaringer gir kunnskap både kognitivt og kroppslig. Aktivitetene i Fra sans til samling stimulerer flere sanser på en gang. De er lagt opp slik at de kan danne en sosial arena for felles opplevelser hvor begeistring og utforskertrang er drivkraften, men hvor det også er rom for samtale og refleksjon.

Forfattere: Anne Sofie Heen og Marianne Wiik

Cappelen Damm akademisk, 2015

Pris: 299 kroner



### Språklek-bøker

Språklek er morsomme håndbøker i det viktige arbeidet med språkstimulering i barnehagen.

Bøkene inneholder ideer og forslag til

språkstunder som fremmer barns språkutvikling. Språklek med eventyr inneholder 13 eventyr/fortellinger med tilhørende aktiviteter.

Forfattere: Carin Rydja og Ellen Heidi Strand

For mer informasjon: <http://gan.aschehoug.no/nettbutikk/spraklek-1-gan.html>





### Utviklingshemming Hverdagsliv, levekår og politikk

I løpet av de siste 25 årene har levekårene for mennesker med utviklingshemming blitt radikalt endret. Spesialskoler og sentraliserte institusjoner for funksjonshemmede er erstattet med inkludering og én skole for alle. Antidiskriminering og universell utforming har også blitt en del av norsk lovverk. Hvordan har dette påvirket menneskers liv?

Forskningen som presenteres her, spenner fra teoretiske tilnærminger til utviklingshemming til empiriske undersøkelser av oppvekst, skole og voksenliv og politiske trender. Bidragsyterne er noen av de fremste forskerne på funksjonshemming i Norge og Norden.

Boken er spesielt godt egnet for studenter innen vernepleie og spesialpedagogikk, og vil i tillegg være nyttig for alle med interesse for funksjons- og utviklingshemming.

Forfattere: Patrick Kermit (red.), Anders Gustavsson (red.), Anna Kittelsaa (red.), Borgunn Ytterhus (red.)  
Universitetsforlaget, 2015  
Pris: 279 kroner



### Pedagogisk ordbok Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi.

Hva er et behovshierarki? Hva innebærer bevisstgjøring, begrepsvaliditet og betinget stimulus? Hvordan oversettes begrepslæring til engelsk? Pedagogisk ordbok er et oppdatert, praktisk, tverrfaglig oppslagsverk som forklarer sentrale begreper.

Ordboka er aktuell for studenter som utdanner seg til barnevernspedagog, lærer, sosionom, sykepleier eller vernepleier.

Forfatterne har også hatt studenter i pedagogikk, psykologi og sosiologi i tankene. Boka kan også være nyttig for foreldre, styre- og rådsrepresentanter innenfor skole- og helsevesen og personer i politikk og annen offentlig virksomhet.

Hvert oppslagsord etterfølges av tilsvarende ord på engelsk, noen ganger også av en kort forklaring på engelsk om hva ordet betyr.

Forfattere: Inge Bø og Lars Helle  
Universitetsforlaget, 2013, ny utgave 2015  
Pris: 369 kroner



### Liten i barnehagen – forskning, teori og praksis

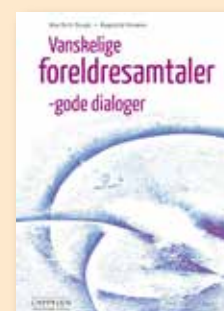
Liten i barnehagen handler om hva som skal til for at det skal være godt å være liten i barnehagen. Det har i de senere årene vært mye oppmerksomhet på om barnehage for de yngste barna er bra eller ikke. Etter hvert har man begynt å fokusere mer på hvordan man kan sikre god barnehagekvalitet basert på de yngste barnas behov.

Boka gir en enkel oversikt over noe av den internasjonale forskningen som finnes om små barn i barnehage. I denne andre utgaven av boka er det foretatt en oppdatering av referanser, og det er referert til nye, norske større studier som nå er publisert.

Forfatteren prøver videre å finne svar på hva som bør vektlegges i utviklingen av et godt norsk barnehage tilbud for de yngste barna.

Boka retter seg først og fremst mot studenter på barnehagelærerutdanningen og ansatte i barnehager, men vil også være aktuell for andre som jobber med små barn, og foreldre. Også barnehageeiere og politikere som er opptatt av barnehagekvalitet, vil ha nytte av boka.

Forfatter: May Britt Drugli  
Cappelen Damm akademisk, 2014  
Pris: 264 kroner



### Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger

Boka handler om hvordan man kan unngå at foreldresamtaler oppleves som vanskelige; spesielt om den samtalen som profesjonelle må ta med foreldre når det

har oppstått bekymring for barnet. Sentrale temaer i boka er: Hvordan sikre et godt samarbeid med foreldre før problemer oppstår? Observasjon som grunnlag. Faser i foreldresamtalen og hva den profesjonelle bør gjøre. Konkrete eksempler på gode og mindre gode samtaler. Strategier som kan tas i bruk for å fremme gode samtaler.

Boka retter seg i hovedsak mot ansatte i barnehager og skoler, men vil også være aktuell for andre som jobber med barn, for eksempel i barnevern, PPT eller BUP.

Forfattere: Ragnhild Onsøien og May Britt Drugli  
Cappelen Damm akademisk, 2010  
Pris: 399 kroner



### Foreldre som ressurs i språkutvikling og stimulering – bok og DVD

Boka henvender seg først og fremst til foreldre som har barn som strever med å utvikle språket sitt. Boka gir kunnskap om hvordan foreldre kan støtte barnet i språkutviklingen og den gir ideer til samspill med barnet.

Boka er utarbeidet sammen med en DVD som viser praktiske eksempler på hvordan man kan utnytte aktiviteter i hverdagen til å skape et støttende og utviklende språkmiljø.

Forfattere: Marit Molund Koss og Fanny S. Platou  
Statped, 2011  
Kan bestilles på [www.statped.no](http://www.statped.no)  
Pris: 450 kroner for bok og DVD

## Apper



Book Creator



Strip Designer



Mine Sirkler



iMovie



Lego Movie Maker



Skoleskrift 2



Inspiration Maps



IntoWords



Brage lager grimaser



Puppet Pals HD



Brettboka



Lydhør

På [statped.no/laringsressurs](http://statped.no/laringsressurs) finner du omtaler av flere apper med tips og ideer til pedagogisk bruk.



Statped er en nasjonal etat med over 700 medarbeidere fordelt på fire regioner. Vi trenger ulike typer kompetanse i faglige og administrative stillinger.

### Blir du vår neste kollega?

For mer informasjon se [statped.no/jobb](http://statped.no/jobb).





# Gutten i utsiktstårnet

Det står en liten gutt på knappe seks år i utsiktstårnet i barnehagen. Der har han stått hver barnehagedag i snart tre år. Han speider utover fjorden hvor fergen går frem og tilbake. Gutten står bare der og speider. Det er ingen tegn til lek eller samhandling mellom han og de andre barna. Gutten ser ut til å ha det fint i barnehagen, og de voksne lar ham få holde på med sitt. Det gjør de andre barna også. De har sluttet å spørre om han vil være med i leken.

**Tekst:** Monica Helland Tøsse. **Foto:** Maria Dubova

Mammaen til gutten er bekymret, men vet ikke helt hva hun er bekymret for. Hvordan skal hun formidle bekymring for en gutt som ser ut til å trives i barnehagen? Og som heller ikke ser ut til å ha vansker med språk eller andre typiske vansker? Dessuten er gutten så veslevoksen. Han spør om ting som andre barn ikke lurer på. Og ofte svarer

han på en måte som skulle tilsi en helt annen alder enn seks år. Hun er ikke bekymret for guttens kognitive utvikling. Hun bare vet at noe er annerledes med gutten hennes. Han leker ikke med andre barn og han leker heller ikke med leketøy, slik som søstrene hans gjør. Mammaen tar det opp med pedagogen

i barnehagen. Pedagogen smiler overbærende og tilbakeviser bekymringen med at gutten hennes er så flink til alt mulig. Hun fremhever at han har en fantastisk hukommelse, at han kan alfabetet og at han kan telle. Hun snakker varmt om gutten som liker så godt å prate med de voksne i barnehagen, som igjen krever evne til samhandling og kommunikasjon. Mammaen vet ikke hvordan hun skal få frem hva hun er bekymret for, så hun gir opp forsøket på å få pedagogen med på prosjektet «å finne ut av bekymringen».

## Asperger syndrom

I dag er gutten blitt en voksen mann. Etter hvert som han ble eldre fikk han diagnosen Asperger syndrom. Det var ikke vanskelig å få stilt diagnosen når han tilslutt ble henvist til de riktige hjelpeinstansene. Problemet var å gi gutten gode læringsbetingelser ut fra hans spesielle behov før det ble klart hva det spesielle med gutten var. Da var gutten blitt en del eldre, og mye av den sære oppførselen hans, som tidligere var blitt karakterisert som sjarmerende, ble nå sett på som lite sjarmerende.

Gutten opplevde mye vondt i skoletiden. Pedagoger som ikke forstod hans væremåte, manglende tilrettelegging i timene og elever som mobbet uten at noen grep inn. Da han startet tredje året i videregående skole, sa en lærer at han aldri kom til å få seg utdanning hvis han ikke tok seg sammen og ble mer sosial. Det ble slutten på guttens skolekarriere.

I dag, som voksen, trenger han tett oppfølging fra hjelpeinstanser som lege, psykolog, NAV og fritidskontakt, i tillegg til omfattende hjelp og støtte fra nær familie. Han trenger ikke mye hjelp og støtte til det praktiske i hverdagen eller til å komme seg

rundt i samfunnet. Men han trenger mye hjelp og støtte til å bygge opp igjen egenverdet og selvtilliten som ble revet ned gjennom oppveksten. Han trenger å kjenne at noen har tro på ham, og han trenger å føle at han er verdt noe. Som alle oss andre trenger han bekreftelse på seg selv, for akkurat den han er.

## Tidlig hjelp er avgjørende

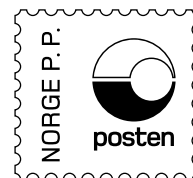
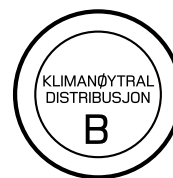
Hva om pedagogen i barnehagen hadde møtt moren til gutten på bekymringen hun følte? Hva om det tidlig hadde vært fokus på å hjelpe gutten med det sosiale samspillet med andre barn? Hvordan kan vi unngå at historier som denne får gjenta seg?

Det er et paradoks at vi også i dag, med så mye kunnskap om vansker som barn kan ha, ikke klarer å hjelpe dem som er sårbare på et tidlig tidspunkt. Barnehager og skoler har et stort ansvar. Identifisering av vanskeområder er del av ansvaret til pedagoger. Men selv om alle barn blir kartlagt, kan vi ikke være sikre på at barn som trenger det får riktig hjelp og tilrettelegging. Det kommer an på hva vi kartlegger, hvordan vi gjør det, og hva vi bruker resultatene til. Gutten i utsiktstårnet hadde tilsynelatende et godt utgangspunkt for god utvikling. Men manglende forståelse for hans spesielle behov førte til stigmatisering og utstøting i skolen. Om pedagogen i barnehagen hadde tatt bekymringen til mammaen på alvor, kunne situasjonen til mannen i dag vært en helt annen. ■



**Monica Helland Tøsse** underviser i spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Hun har tidligere arbeidet i skole og PP-tjeneste. Forskningen hennes er rettet mot tidlig innsats og inkludering.





Returadresse:  
Statped sørøst  
Vitaminveien 1 A  
0485 Oslo



**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 for hele Statped 02196

En felles postadresse: Statped postmottak, PB 113, 3081 Holmestrand

[www.statped.no](http://www.statped.no)

Følg Statped på Facebook og Twitter

Magasinet kan leses i både html-format og som PDF på [www.statped.no](http://www.statped.no)