

spesialpedagogikk0222

32

Tidlig innsats i
barnehagen for å
forebygge språkvansker

24

Spesialpedagogen
sitt dilemma i
«inkluderingsparadokset»

18

Mangfold og inkludering
i barnehagen



Spesialpedagogisk hjelp og inkludering i barnehagen



Ellen B. Ruud

Tre av artiklene i denne utgaven av *Spesialpedagogikk* handler om hvordan vi bør organisere dagen og tilrettelegge tiltakene for barn som trenger spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Debatten om inkludering versus spesialpedagogisk opplæring har for det meste dreid seg om skolen. Men slike spørsmål er like aktuelle i barnehagen, noe som blir adressert i de tre nevnte artiklene.

Sigrún Arna Elvarsdóttir påpeker at vi ikke er flinke nok til å inkludere alle barn i barnefellesskapet på avdelingen. Hun er kritisk til at det skal komme en person utenifra, fra PP-tjenesten eller et pedagogisk ressurs-senter, som skal «fikse» barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp. Det er heller ikke bra om personen som skal følge opp barnet på avdelingen har ansettelsesforhold i et ressurs-senter og ikke i den barnehagen der barnet går. Dette mener hun kan føre til mindre inkludering fordi det øvrige avdelingspersonalet da ikke kjenner samme ansvar for å inkludere dette barnet i fellesaktiviteter sammen med de andre barna på avdelingen.

Karen Ingebjørg Draugsvoll bruker begrepet *inkluderingsparadokset* og er kritisk til idealet om at alle barn med behov for spesialpedagogisk oppfølging har best av å være på avdelingen med hele barnegruppen til stede. Hun påpeker at det finnes flere barn, for eksempel barn med autismespekterforstyrrelser, som har behov for å skjermes for sanse-inntrykk for å kunne trives og utvikle seg. For disse barna ville barnehagedagen blitt altfor slitsom hvis de hele tiden måtte være i full gruppe. Også barn som strever sosialt, for eksempel med å bli inkludert i lek, og/eller med språket, kan ha godt av å av og til bli tatt ut i mindre mer oversiktlige grupper en periode for å trene på ulike ferdigheter.

Det er det sistnevnte, språkutvikling og språkvansker, som er temaet for Aldona Ewa Wojtkowska sin artikkel. Også hun mener at barn som har de største språkvanskene, av og til bør tas ut av den store barnegruppen siden det da kan være lettere for dem å øve på nødvendige ferdigheter i en mindre gruppe.

Alle de tre artiklene tar opp viktige poenger. Uansett må det være de ulike barnas behov som må være styrende for hvordan den spesialpedagogiske hjelpen bør gis og organiseres. På forhånd fastlåste ideologiske overbevisninger om hva inkludering bør innebære, må ikke være det som skal avgjøre hvilke tiltak som skal settes i verk.

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud

ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud

mj@hsmedia.no

Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no

Abonnement kr 500,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha

en høyere pris.)

Utgivelse

5 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6408 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette

nummeret ut over det som er tillatt etter

bestemmelsene i «Lov om opphavsrett

til åndsverk», «Lov om rett til fotografi»

og «Avtale mellom staten og rettighets-

havernes organisasjoner om kopiering

av opphavsrettslig beskyttet verk i

undervisningsvirksomhet».

Forside: iStock / GettyImagesPlus

Årgang 87

ISSN 2703-9463 (online)

ISSN 0332-8457 (trykt utg.)



“ Barn [...] med behov for ASK kan være avhengige av at en voksen aktivt legger til rette for utforskningsmuligheter.

04

Bokstaver, lesing og skriving for barn og unge med behov for ASK

Anne Moen og Lena Andresen



iStock / Getty Images Plus / PeopleImages

- 16 **Overgang mellom skoleslag, varighet av sakkyndig vurdering og videreføring av spesialundervisning**

Av Magnus Dale

- 18 **Mangfold og inkludering i barnehagen**

Av Sigrún Arna Elvarsdóttir

- 24 **Spesialpedagogen sitt dilemma i «inkluderingsparadokset»**

Av Karen Ingebjørg Draugsvoll

- 32 **Tidlig innsats i barnehagen for å forebygge språkvansker**

Av Aldona Ewa Wojtkowska

- 40 **Minne frå ein spesialpedagogisk studiekvardag**

Av Dag Skram

- 44 **Hva vet lærere om tiltak og handlingsplaner knyttet til skolefravær og skolevegring**

Av Christine Marswall, Dag Øyving Jøraholmen, Linda Lundsgaard Lauridsen, Merete Moen Dahl og Monica Vedvik

- 58 **Bokmelding**

Av Kirsten Flaten

- 60 **Bokmelding**

Av Lisbeth Iglum Rønhovde



Bokstaver, lesing og skriving for barn og unge med behov for ASK

Denne artikkelen beskriver hvordan og hvorfor også barn og unge med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) bør få mulighet til å gjøre seg erfaringer med bokstaver, lyder, ord, lesing og skriving.

AV ANNE MOEN OG LENA ANDRESEN | ILLUSTRASJONER MIKSMASTER CREATIVE FOR STATPED

Ingen har så komplekse behov at det å lære å lese og skrive ikke skal kunne være et langsiktig mål, uttaler professor Karen Erickson (2019). Men hvordan går vi fram når verbalspråket ikke strekker til?

Naturlig og nærmest uten at vi merker det, vekkes barns interesse og motivasjon for ord, skrift, lesing og skriving – stimulering av det som kalles *literacy* har da startet. Barn som har behov for ASK, risikerer å få lite erfaring med bøker og lesing (Light & McNaughton, 2013). De får kanskje ikke like muligheter som andre barn til å få vekket interessen for bokstaver og skrift.

Alfabetet som grafisk symbolsystem er ifølge Erickson (2019) det systemet som tillater mennesker å kommunisere helt fritt og selvstendig. Ved hjelp av gjennomtenkt og lekende tilrettelegging kan alle få sjansen til å gjøre seg erfaringer med bokstaver og lyder. De kan få oppdage og lære om skrift, lesing og skriving ut fra sine egne forutsetninger.

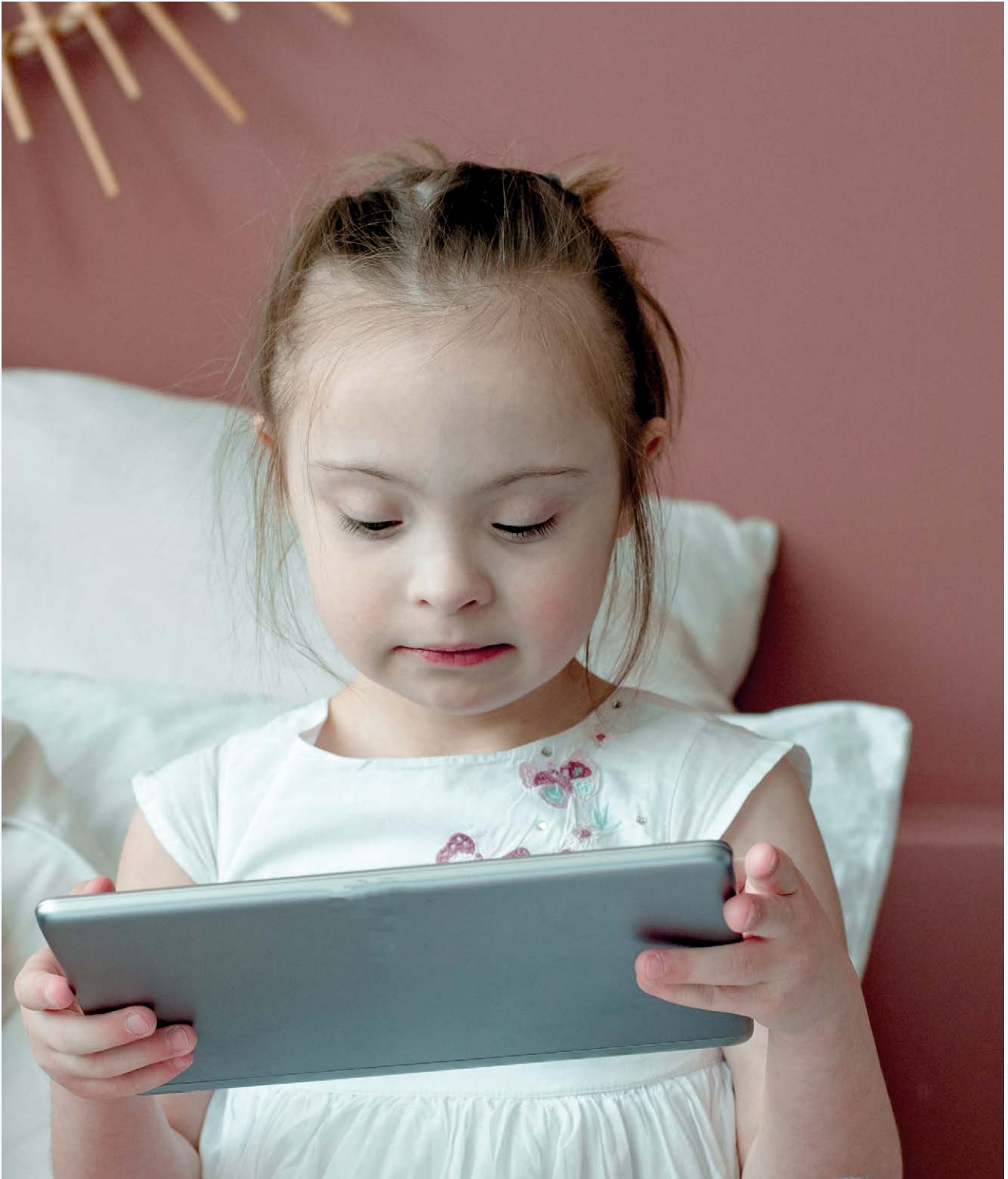
Barn møter tidlig skriftspråk og tekst ved at de blir lest for, og ved at de ser eldre barn og voksne

uttrykke seg skriftlig. Barna starter med å tegne og skrive selv. De lekeleser og lekeskriver før de i økende grad selv utforsker bokstaver, bokstavlyder og kombinasjoner av disse.

Barn i barnehagealder med behov for ASK kan være avhengige av at en voksen aktivt legger til rette for utforskningsmuligheter. Barnehagen kan bidra til å gi barnet erfaringer med bokstaver, lyder og ord, noe som vil støtte barnets videre læring i skolen.

Barn i skolealder med behov for ASK kan på samme måte som i barnehagen være avhengige av at voksne ivaretar videre utvikling av både muntlige og skriftlige språkferdigheter. Et særskilt samarbeid mellom barnehage og skole i arbeid med literacy er nødvendig (Frost, 2020). Voksne med behov for ASK vil også ha nytte av at nærpersoner er oppmerksomme på ferdigheter og aktiviteter relatert til literacy.

I denne artikkelen vil vi bruke *barnet* eller *personen* om den som har behov for ASK. Vi mener med dette barn, unge og voksne uavhengig av om



iStock / Getty Images Plus / magda_istock

de er i barnehage, skole, bolig, dagsenter, tilrettelagt arbeid eller annet. Literacy er et område som berøres gjennom hele livet. *Den voksne* bruker vi om alle som møter barnet eller personen.

Kom i gang – bruk personen sitt interessefelt

Hvor og hvordan skal vi starte? Skal barnet møte og lære både store og små bokstaver? Det viktigste er å komme i gang og la barnet møte alle typer bokstaver. En lekende tilnærming skaper motivasjon sammen med det personen er opptatt av her og nå. La personen starte med de bokstavene hen søker mot. Kanskje er det bokstavene i personens eget navn som motiverer? Eller kanskje er det lurt å starte med et interessefelt.

Ved at vi griper fatt i interessen og personens tidligere erfaringer kan det skapes mening og motivasjon. Interessefeltet kan for eksempel være dinosaurer i barnehagen, superhelter ved skolestart eller fotballag som voksen. Læringen blir dermed en kontinuerlig prosess der barnet konstruerer og rekonstruerer sin personlige oppfattelse (Imsen, 2005). Ved å skape mening og ha en klar intensjon vil det skje utvikling og læring.

ASK og literacy

En fellesnevner for personer som har behov for ASK, er at de har varierende muligheter til å benytte tale som kommunikasjonsform. De uttrykker seg ved bruk av kroppsspråk og gester, lyder, enkeltord, tegn og grafiske symboler – i papirform og på talemaskiner. De er unike med hensyn til kognisjon, syn, hørsel, persepsjon og fingermotoriske ferdigheter.

Vi kan ikke finne et tilsvarende norsk ord som dekker begrepet literacy. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) har definert literacy som:

[...] the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and society. (2004, s. 13)

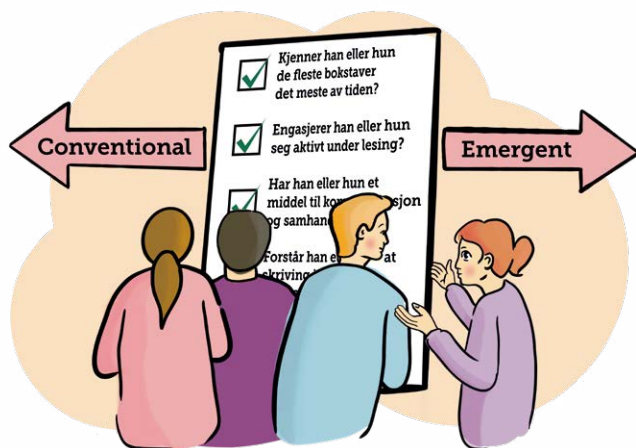
Andre avgrenser begrepet literacy til å dreie seg om det å lære å lese og å skrive gjennom økende fonologisk og ortografisk bevissthet for å skape mening, hensikt og motivasjon for den enkelte (Erickson & Koppenhaver, 2020). De argumenterer for at denne avgrensingen vil sikre at alle barn gis mulighet til å lære å lese, og at de også får bidra til det skriftlige som vi omgås med i hverdagen. Frost (2020) bruker begrepet literacy om skriftspråkets betydning før, i og etter begynneropplæringen, men også som et middel for formidling, opplevelse og utforskning. Vi støtter en forståelse av literacy som handler om å legge til rette for at alle får delta i aktiviteter der de får utforske, leke, prøve ut og oppdage bokstaver, lyder, ord, lesing og skriving – alt dette på veien mot et langsiktig mål om å lære å lese og å uttrykke seg gjennom skrift.

Barn begynner tidlig å interessere seg for bøker, lytte til små fortellinger og tilegne seg erfaringer med muntlig og skriftlig språk (Klæboe & Sjøhelle, 2013). De begynner også tidlig å eksperimentere med skrifttegn for å uttrykke seg på ulike måter til ulike formål (Frost, 2020). Dette blir en del av grunnlaget for senere å lære å lese og å skrive. Skogdal (2015) legger vekt på at læring skjer i et sosialt fellesskap med andre, og at det er helt sentralt å få være til stede «der det skjer».

Ved å ta utgangspunkt i at barn med behov for ASK også skal få utforske, leke, prøve ut og oppdage skriftspråket, vil også de få mulighet til å lære om bokstaver, lyder, ord, lesing og skriving på tilsvarende måte som jevnaldrende. Utvikling av literacy går parallelt med utvikling av muntlige språklige ferdigheter og gir sammenheng mellom muntlig og skriftlig språk. I samspill med foreldre, lærere i barnehager og skoler og andre voksne er dette aktiviteter som medvirker til at personen utvikler en identitet der «jeg er en som skriver», og «jeg er en som leser».

Erickson & Koppenhaver (2020) viser til fire spørsmål som vil være til hjelp når du skal vurdere innhold i læringsaktiviteter og undervisning du skal legge til rette for:

FIGUR 1 Fire spørsmål



1. Kjenner personen de fleste bokstavene det meste av tiden?
2. Engasjerer personen seg aktivt under lesing?
3. Har personen et middel til kommunikasjon og samhandling?
4. Forstår personen at skriving innebærer bokstaver og ord?

Er svaret NEI på noen av spørsmålene, anbefales det daglige læringsaktiviteter med tidlig skriftspråklig stimulering – *emergent literacy* (figur 1). Her gjelder en lekende tilnærming for å skape nysgjerrighet og undring rundt å oppdage, bli kjent med og bli motivert for skriftspråket.

Er svaret JA på alle de fire spørsmålene, går en over til daglige læringsaktiviteter som hører til i den formelle lese- og skriveopplæringen – *conventional literacy* (figur 1).

Tidlige skriftspråklige ferdigheter – *emergent literacy*

Tidlige skriftspråklige ferdigheter handler om å få erfaring med alle naturlige aktiviteter som inneholder bokstaver, lesing, skrift og skriving. Erfaringene er tett knyttet til dagliglivet hjemme, i barnehagen og på

skolen (Frost, 2020). Aktivitetene krever ingen forkunnskaper eller spesielle ferdigheter. Emergent literacy er for alle som ikke har begynt å lese eller skrive. Det er aldri for sent å komme i gang, og stimuleringen starter fra barnet er født eller når behovet oppdages.

Det å komme i gang handler om å få bli i bøker, bli lest for og få mulighet til å prate om bilder, bokstaver, tekst og innhold. Det handler også om å få skrive, forme bokstaver og skrive ut fra eget initiativ. I et tekstbasert samfunn ser barnet at voksne leser, taster og skriver hver dag. Vi omgås tekst i form av reklame, meldinger, skilt, oppskrifter, instruksjoner, tekst i filmer og annet. Vi bruker skrift til å sende sms, bestille varer, kjøpe kinobilletter og annet. Barnet følger med, observerer og deltar også etter hvert spontant med sin utforskning av skrift.

Den voksne er et bindeledd slik at barnet kan få ta del i aktiviteter som utvikler forståelse og motivasjon for skriftspråket. Frost (2020) understreker at det er helt avgjørende å få utviklet bevissthet om bokstavlyder i den første lese- og skriveutviklingen.

Personer med behov for ASK kommuniserer sin forståelse på alternative måter til tale og kan trenge lengre tid og systematisk tilrettelegging for å få mulighet til å gjøre seg varierte erfaringer. Erfaringer som støtter bevisstheten om, og oppmerksomhet mot, bokstavlyder.

Lese bøker og tilrettelegge for samtale om innhold og bokstaver

Bøker kan være inngangen til mange ulike vinklinger og aktiviteter i møte med tekst: utforske forside, tittel, leseretning, små og store bokstaver, tekst, uttrykk og illustrasjoner som utdyper innholdet. Det kan fabuleres og undres rundt innholdet. Hva tror du kommer til å skje? Det kan bygges opp en forventning til innholdet, gjerne relatert til erfaringer fra personen sitt eget liv. Dette kan skape nysgjerrighet og iver til å lytte. Ved å arbeide med den samme boken over tid kan det skapes en felles referanse for samtaler, aktivitetstemaer og lek. Slik kan man også tilføre nye ord og nye erfaringer.

Det er den voksne som må ta ansvar for å styre aktiviteten og velge bøker. Den voksne kan utdype aktuelle temaer og emner. En «månedens bok» kan plasseres

på en spesiell plass, gjerne sammen med konkret materiell som illustrerer innholdet. Bøker må bli synliggjort slik at de kan vekke nysgjerrighet. Dette kan igjen lede videre til motivasjon for å lese, leke og ha en samtale om innholdet. Det å legge til rette for at personen aktivt kan stille spørsmål, undre seg og kommentere, vil støtte utvikling av samtale- og refleksjonsferdigheter. Det muliggjør også å få teste ut antakelser og meninger sammen med andre for på den måten å lære om seg selv og andre. For personer som har behov for ASK, betyr det at kommunikasjons hjelpemidler med aktuelt ordforråd må være tilgjengelige i situasjonen. Barnehegelloven (2005, §39) og opplæringsloven (1998, §§2-16, 3-13, 4A-13) viser til retten barn, elever og voksne med behov for ASK har både til å få bruke og til å få opplæring i å bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler.

Gi tilgang på bøker

Gi mulighet for at alle kan få velge bok selv. Det kan være bøker fra bokhyller, bokkasser eller egne boksamlinger om aktuelle temaer. For personer med motoriske vansker må det vurderes hva som er hensiktsmessig plassering. Det kan legges til rette for at barnet selv kan få tak i en bok fra en hylle eller en kasse. Det må også vurderes om selve boken bør tilrettelegges på en bestemt måte for at barnet skal kunne bla i den. For eksempel kan det være behov for å laminere sidene eller skape mellomrom mellom sidene for å få et bedre grep. Her kan du være kreativ med møbelknitter, ispinner, linseetui eller noe annet. Viktige erfaringer er å få bla, å få snu og vende på boken og å få formidle sin forståelse av innholdet helt selv. Sist, men ikke minst, må barnet bli gitt mulighet til å uttrykke sine ønsker om bestemte bøker. Husk å gjøre boktitler tilgjengelig i personen sitt kommunikasjonsoppsett.

Lytte og leke med bokstavnavn og bokstavlyder

I første omgang møter barn bokstaver som et synsinntrykk – en form som ligner på noe de er kjent med fra før. Senere, når barnet er blitt nærmere kjent med formen på bokstavene gjennom å leke med, snakke om og utforske dem, lærer barnet at bokstavene represen-

FIGUR 2 Eksempel på del av et personlig alfabet



terer ulike lyder. Det er avgjørende at de voksne vekker og stimulerer nysgjerrighet for bokstavformene og bokstavlydene. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres, er å lage et personlig alfabet til hvert enkelt barn. Alfabetet utformes i samarbeid med barnet og hjemmet og tar utgangspunkt i temaer som barnet interesserer seg for.

Essensen her er at alfabetets 29 bokstaver – 29 grafiske symboler – skal være tilgjengelig for barnet som bruker ASK, like tidlig som for andre barn. Dette er for at også de skal få mulighet til å utforske og erfare bokstavenes form, lyd og navn. I samspill med stimulerende omgivelser utvikles etter hvert lytteferdigheter knyttet til bevissthet om det språklige lydsystemet. Dette omhandler for eksempel første lyd i ord, siste lyd, endelser og ord som rimer. For personer som ikke kan uttale lydene, kan lydene være representert på bokstavkort, eller på bokstavtavler. Personen kan da for eksempel peke på den bokstaven som den mener var første lyden i et ord, eller den voksne kan gi to valg som personen bekrefter med sitt ja eller nei.

Skrible og skrive med ulike skriveredskaper

Barn etablerer tidlig forståelse for at skrift innebærer bestemte tegn, og at tegnene kan leses og formidles som uttrykk for mening. Vi ser det tydelig når barnet utdy-

per tegningene sine med lange remser med tegn som representerer tidlig skriftproduksjon, og som har et innhold bestemt av tegneren selv. Skriftspråket utforskes av barnet i samspill med støttende voksne og mer kompetente jevnaldrende (Hagtvet, 2014). Barnet kan fortelle oss hva som «står der», og de tilbyr seg å lese det høyt for den voksne eller for andre barn.

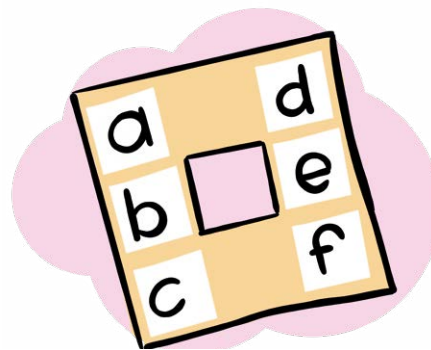
Noen personer med behov for ASK kan ikke holde og skrive med en blyant. De må ha alfabetet tilgjengelig på flere og ulike måter – som en *alternativ blyant* de kan betjene selvstendig. Digitale verktøy som blant annet PC, nettbrett og Cromebook er i dag gode supplement som alternativ til blyanter. Digitale verktøy kan i tillegg virke motiverende for barn som ikke nødvendigvis tegner og skribler så mye på papir. Selvstendig betjening kan også være å peke med blick eller finger på alfabetplansjer.

Ved sammensatte synsutfordringer og motoriske utfordringer kan en kommunikasjonspartner skanne bokstavene ved hjelp av auditiv skanning, som for eksempel i et *flip chart*. Barnet bekrefter ønsket bokstav med sitt ja, så skriver den voksne valgt bokstav på et ark eller på tastatur i ønsket filformat.

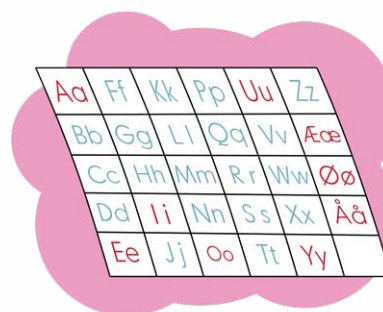
I høyteknologiske talehjelpemidler og ferdige kommunikasjonsbøker er alfabetet alltid tilgjengelig. Tastaturet kan også tilpasses etter individuelle behov. Det kan være godt å samarbeide med en lokal ergoterapeut eller NAV hjelpemiddelsentral for å finne best betjening for den enkelte.

Når alfabetet er tilgjengelig, kan personen få utforske og prøve seg fram ved å kombinere ulike lydsammensetninger med skriftsymbolene, og få lytte til at lydene blir dratt sammen – og at lydene til sammen skaper et ord. Det er den voksne eller en maskin som leser høyt det personen formidler. Dette medvirker til å synliggjøre sammenhengen mellom skrift og tale og forsterker opplevelsen av at: «Jeg er en skriver». Alle lærer om skrift ved å bli gitt mulighet til å skrive. De trenger ikke å kjenne eller kunne hele alfabetet for å begynne å skrive. De lærer om bokstaver og skrift ved å få erfaringer gjennom å skrive og velge bokstaver selv, eller sammen med nære voksne. Den voksne kan naturlig involvere barnet i sin skriving i ulike sammenhenger.

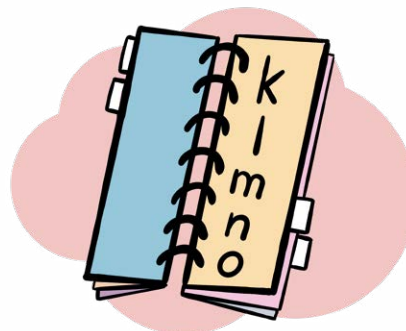
FIGUR 3 Eksempel på alfabet på en øyepeketavle



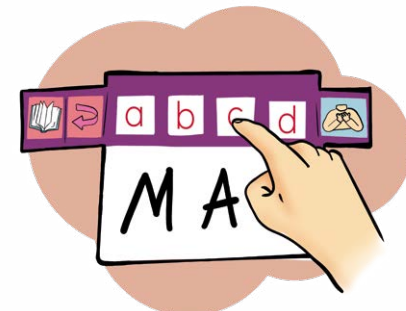
FIGUR 4 Eksempel på alfabetplansje med store og små bokstaver



FIGUR 5 Eksempel på alfabet i bokform



FIGUR 6 Eksempel på *flip chart* der alfabetet er festet på laminert ark



Det kan være fra det å «skribleskrive» til å skrive navnet sitt, navnet på familiemedlemmer, kjæledyr, navnelister, ønskelister, lapper til venner, handlelister og annet. Etter hvert kan dette utvides til motivasjon for å skrive små fortellinger og historier, i starten kanskje som skrivning sammen med en voksen.

Barn motiveres av å formidle egne opplevelser til en bestemt mottaker. Det å lese hverandres historier er inspirerende. Det å skrive beskjeder og brev eller å skrive om en egen interesse er et godt utgangspunkt. Personen trenger da interesserte samtalepartnere som gir respons, svarer på spørsmål og tar imot det skriftlige budskapet med begeistring. Den voksne kan i hverdagen vise hvordan det naturlig kan skrives ord og tekster til ulike gjøremål for å synliggjøre at ord og tekst har et klart formål.

Etablere forståelse for sin «indre stemme»

Barn støtter seg til sin egen tale når de gjør seg erfaringer med koblingen mellom bokstavnavn og bokstavlyder. De voksne støtter seg til det de hører at barnet sier med stemmen sin. Det er som om barnet tar lyden i munnen – «kjenner» og smaker på den. Barnet sier lyden høyt og hører sin egen stemme samtidig som det ser bokstavformen på arket. Den voksne hører at barnet uttaler lyden og ser at de kobler den mot riktig bokstavform. Den taktile tilbakemeldingen barnet får når det «kjenner» bokstavlyden i munnen, hjelper barnet å huske lyden.

Personer med behov for ASK kan i ulik grad ikke selv produsere tale som de kan støtte seg til, og som andre kan høre. De får ikke med stemmen dradd lydene sammen for å skape og høre lyden som danner ordet. Det blir derfor anbefalt å støtte barnet i å etablere forståelse for og evne til å «si» lydene inni seg – utvikle en «indre stemme» (Karlsen, 2020, s. 102). Manglende talespråk gjør det mer krevende å knekke den alfabetiske koden, og barnet kan trenge økt søkelys og øving på «å flytte lydene inn» (Avers, 2021). Dette kan gjøres på en systematisk måte med en fast struktur. Den voksne sier lydene langsomt med munnen sin, barnet lytter og får beskjed om å si lydene fort – inni seg, med sin indre stemme. «Nå skal jeg si lydene sakte, og du skal

si lydene fort og høyt inni hodet ditt», eller «Jeg peker på bokstavene, og du skal si lydene fort og høyt inne i hodet ditt».

Det er viktig at du gjentar instruksjonene hver gang det arbeides med bokstavlyder, og øver mange ganger. I starten vil barnet trenge mye støtte for å få til å «flytte lydene inn». Etter hvert som barnet er klar for det, kan en gradvis fjerne støtten. Gå over til å hviske lydene stillere og stillere – og til slutt ingenting. Den voksne kan spørre barnet: Hørte du lydene nå? Kunne du «si» lydene inne i hodet ditt nå? Etter hvert som barnet forstår dette, kan det bekrefte med sitt ja eller nei – om det har sagt lydene inni seg.

Formell lese- og skriveopplæring – conventional literacy

Aktivitetene som gjøres i overgangen til å lære å lese og å skrive, bygger videre på den forståelsen og de erfaringene barnet så langt har med seg fra emergent literacy-aktiviteter som vi nå akkurat har gått igjennom. Personer med behov for ASK kan trenge å arbeide lenger opp i skoleløpet med aktivitetene fra det tidlige området. De kan også trenge å bli værende i mellomrommet mellom emergent og conventional literacy en lengre eller kortere periode, spesielt for å sikre bokstavinnlæringen.

Arbeid med helhet og deler i opplæringen redigjøres for i metoden 4-Blocks (Ericson & Koppenhaver, 2020) (figur 8). Når du kan svare JA på de fire spørsmålene vi viste til tidligere, og som vi gjentar nedenfor, kan du gå over til mer systematisk lese- og skriveopplæring.

1. Kjenner personen de fleste bokstavene det meste av tiden?
2. Engasjerer personen seg aktivt under lesing?
3. Har personen et middel til kommunikasjon og samhandling?
4. Forstår personen at skrivning innebærer bokstaver og ord?

Filosofien bak 4-Blocks er at personer med behov for ASK lærer på ulike måter. Læreren må derfor gi mulighet til flere forskjellige tilnærminger i skolehverdagen. 4-Blocks beskrives som et rammeverk for systema-

tisk undervisning (figur 8). Vi har gitt metoden navnet 4-Blokker, og den samsvarer med metoden for en helhetlig skriftspråkopplæring (Statped, 2021). 4-Blokker er uavhengig av barnets alder, men støtter seg på at den voksne kan svare JA på de fire spørsmålene (jf. figur 7).

Systematisk opplæring, positive forventninger, undring og nysgjerrighet sammen med personen vil bidra til god utvikling. Det er nødvendig å ivareta behovet for tilstrekkelig og tilgjengelig ordforråd i alle situasjoner. Dette vil støtte språkutviklende samtaler når vi sammen med personen bruker hans eller hennes kommunikasjons hjelpemiddel og relaterer innholdet til temaet som det leses, skrives eller prates om.

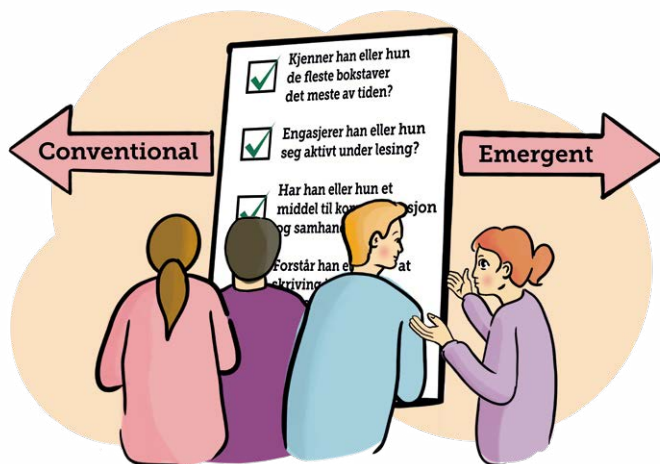
Følgende fire arbeidsblokker inngår i metoden (figur 8):

- selvstendig lesing
- leseforståelse
- arbeid med ord
- skriving

Arbeid med selvstendig lesing

I denne blokken velger personen selv bok eller tekst ut fra en samling bøker som den voksne har tilpasset. Det er sentralt at nivået er tilpasset slik at personen mestrer å følge teksten med støtte, og at teksten også har utviklende eller nye elementer i seg. For lavt tilpasset nivå og for lave forventninger kan gi manglende motivasjon, interesse og leselyst. På den andre siden kan ikke personen bli god hvis det er en for vanskelig tekst. I en boksamling er det lurt å ha mange ulike typer bøker. Det kan være bøker uten ord, alfabetbøker, bøker på rim, temabaserte bøker og bøker som treffer interessene til personen. Tenk opp mot 20 bøker, og ha rotasjon i utvalget. Det er nødvendig at tekst og illustrasjoner i bøkene er tilgjengelige for den enkelte. Noen vil trenge høy kontrast, stor tekst og enkle illustrasjoner med sterke farger. Framgangsmåten kan være å lese høyt mens personen følger teksten. Det kan lyttes til lydbok eller til skannet tekst. En engasjerende leser vil kunne gi støtte og hjelp til å følge leseretning, ordbilde og helheten i teksten.

FIGUR 7 Fire spørsmål



FIGUR 8 4-Blokker i en systematisk lese- og skriveopplæring.



Husk å variere måten å lese på. Det kan leses sammen, individuelt eller med tilrettelegging for å dele leseopplevelsen med andre. Det å dele med hverandre bidrar til å bygge fellesskap og interesse for lesing. Det er avgjørende å ha ASK-ordforrådet sitt tilgjengelig for å kunne prate om innholdet både før, etter og under lesing. Samtale og dialog rundt tekst og tema er sentralt for utvikling av muntlige og skriftlige språkferdigheter.

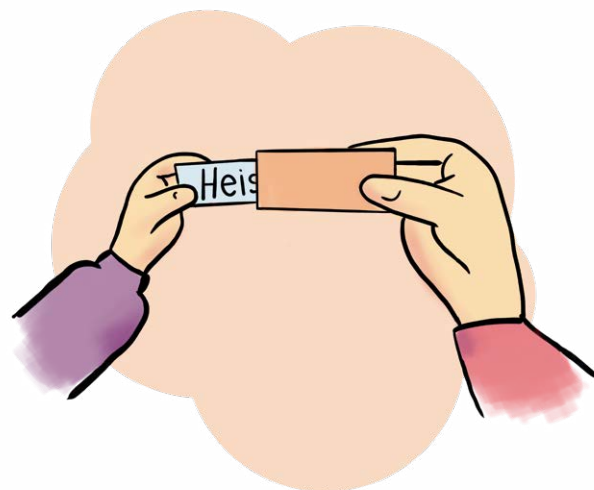
Arbeid med leseforståelse

I denne blokken er også lytteforståelse avgjørende. Både leseforståelse og lytteforståelse krever at personen forstår ordene, husker ordene og konstruerer mening på tvers av teksten. Leseforståelse krever i tillegg avkodingsferdigheter og identifisering av ord som er skrevet. Tekster må være tilpasset personen sitt ferdighetsnivå. Personen må både kunne hente ut mening og møte passende mengde bokstaver i ett ord. På denne måten kan teksten oppleves forståelig, og innholdet kan relateres til tidligere erfaringer. Digitale bøker kan stimulere leseforståelsen. Det å lage digitale bøker selv er positivt når det gjelder å treffe personens utviklingsnivå.

Den voksne har en sentral rolle som motivator, støttespiller, veileder og tilrettelegger. Tilrettelegging innebærer å planlegge hva som skal gjøres før lesing, under lesing og etter lesing. Den voksne kan modellere, demonstrere og gi personen mulighet til å prøve ut ulike arbeidsformer i arbeidet med leseforståelse.

Muntlig og skriftlig arbeid med tekst og innholdsforståelse er viktig for engasjement, leseglede og leseutvikling. Den voksne kan undersøke leseforståelsen til personen ved å stille fire eller fem spørsmål til tekstens innhold. Her kan det brukes ferdige svaralternativer som personen bekrefter med sitt ja eller nei (Karlsen, 2020).

FIGUR 9 Leseokino



Arbeid med ord

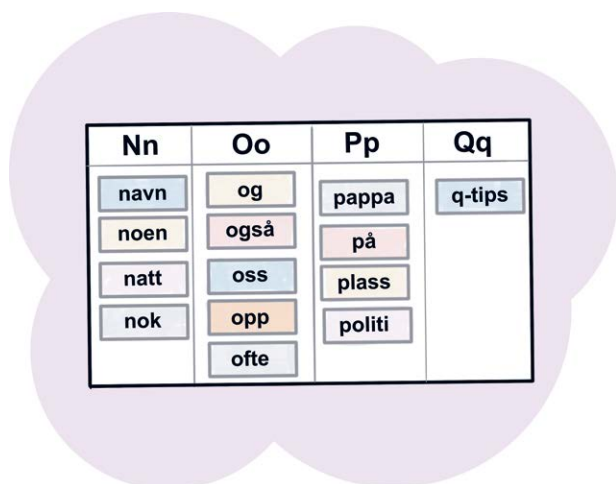
I blokken *arbeid med ord* får personen opparbeide seg kunnskap om bokstavenes lyder og hvordan lydene kan skape ord og gi mening. For å kunne avkode ord må personen kjenne bokstavformen og lyden bokstaven representerer. En sikker innlæring av bokstavlydene er helt nødvendig for at ikke personen begynner å gjette eller opparbeide seg egne strategier.

Systematisk øving er avgjørende, og i starten bør det prioriteres å arbeide med tre områder:

- lære sikker bokstavform–bokstavlyd-forbindelse
- trekke lyder sammen til ord (lydsyntese)
- lytte ut / skille ut første lyd i et ord (segmentering)

Det er avgjørende å ha ASK-ordforrådet sitt tilgjengelig for å kunne prate om innholdet ...

FIGUR 10 Eksempel på ordvegg



Nn	Oo	Pp	Qq
navn	og	pappa	q-tips
noen	også	på	
natt	oss	plass	
nok	opp	politi	
	ofte		

Det å lese ordet og etter hvert teksten flere ganger vil gi bedre leseflyt. Dette kan gjøres på ulike måter, både å lese inni seg, lese i kor og lese sammen. Den voksne kan også lese teksten høyt, og personen kan følge teksten med fingeren sin eller ved å aktivere markeringsfunksjonen i et verktøyprogram for lesestøtte. Lesekino er kjent for mange og kan brukes for å vise hvordan bokstavlydene dras sammen til ord (figur 9).

Ordet, og etter hvert teksten, må parallelt settes inn i en situasjon som personen med behov for ASK har interesse for eller erfaring med. Personen bør så få støtte til å snakke om ordet eller teksten ved å benytte sin kommunikasjonsform.

I begynnerfasen kan arbeid med enkeltord være nødvendig, gjerne med et bilde eller en felles opplevelse som utgangspunkt. I denne fasen er søkelyset mer på innhold og mestring og mindre på grammatikk og ortografi. Personen må få veiledning og respons underveis i sitt eget arbeid, men samtidig få rom til å skrive selvstendig med sin blyant, om sitt selvvalgte emne eller til sitt bilde.

Høyfrekvente ord, ordfamilier og ord det arbeides spesielt med, kan være visuelt til stede som en ordvegg eller som en ordbank (figur 10). Dette er ord som personen vil møte overalt i tekster, og ordene er sentrale

for å kunne skape tekst. Ordveggen må oppleves stimulerende, interessant og motiverende for personen. Den bør inneholde et dagligdags vokabular som personen trenger i sosialt samspill og faglig i skole- eller arbeidsliv.

Ordveggen kan inspirere til skriving, men den kan også være et utgangspunkt for samtaler om bokstaver og lyder og være en visuell skrivestøtte. Tilgjengelighet er et stikkord, og man kan tilpasse ordveggen eller ordbanken nær personens arbeidsplass. Den vil da gi støtte, både i arbeid med ord og i innlæring av nye ord og som støtte til skriveprosesser.

Det er et poeng at veggen inneholder ord som ikke enda er automatisert. Ordene skal oppleves som en ressursbank for personen. Målet er å øke ordkunnskap og gi støtte til selvstendig skriving. Gjennom repetisjoner i varierte arbeids- og kommunikasjonssituasjoner vil ordene læres.

Den voksne kan være oppmerksom på at alle ordklassene er representert i utvalget av nye ord som det skal arbeides med. Personer som bruker ASK, må – når de er kommet over begynnerstadiet – få mulighet til å arbeide med og bli bevisst på at ord kan bøyes. Ordvegger kan også inneholde oversikt over ulike ordklasser som verb, substantiv og adjektiv.

4-Blokker vil gi god struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, for både elev og lærer. Mulighetene for å lykkes og nå anbefalingene ligger i et godt samarbeid og god planlegging i laget rundt personen.

Arbeid med skriving

Den fjerde blokken er arbeid med skriving. Å skrive er å gjøre tenkning synlig. Når barnet skriver, så må det tenke på hva det vil fortelle til et annet menneske. Denne drivkraften til å fortelle har barnet med seg når det kommer til skolen (Refsahl, 2021). Formidlingen er ofte både meningsfull og inspirerende for barnet. Det starter gjerne med lydrett skriving, og for noen blir det å skrive selvstendig inngangen til å lære å lese. Håland & Myran (2018) legger vekt på at barna må få møte meningsfulle skriveoppgaver fra den dagen de starter på skolen. De må også anerkjennes for sin vilje til å kommunisere med skrift.

Skriving som aktivitet for personer med behov for ASK har også som mål å støtte flere muligheter til kommunikasjon.

Skriveprosessen er omfattende og går fra en tanke eller idé som skal nedtegnes, til et skrevet ord, for så å formidle en mening eller et budskap. Personen skal så lese og eventuelt revidere det som er skrevet. Skrivning som aktivitet for personer med behov for ASK har også som mål å støtte flere muligheter til kommunikasjon. Alternativ blyant og teknologi kan som nevnt gi alle en mulighet til å få erfaring med å produsere ulike type tekster til ulik bruk.

Personer med behov for ASK kan trenge mer tid enn jevnaldrende til å arbeide med skrivning. Det kan gjelde både det å komponere tekst, bruke teksten og kjenne at skrivearbeidet er meningsfullt. 4-Blokker vektlegger muligheten til å få produsere tekst selvstendig, noe som også vil gjøre synlig hvilke strategier personen anvender i skriveprosessen. I læreren sitt vurderingsarbeid vil dette gi støtte for god tilpasset opplæring (Hagtvet, 2014).

Det anbefales at veien til selvstendig skrivning er systematisk (Erickson & Koppenhaver, 2020). En arbeidsøkt på 30–40 minutter bør inneholde

- 10 minutters minileksjon og modellering fra voksen
- 20 minutter uavhengig/selvstendig skrivning
- deling av eget arbeid med andre

I skriveøkten synliggjør den voksne først sin egen skriveprosess og tenker høyt rundt hvordan man kan planlegge teksten til for eksempel et eget bilde. For å være en tydelig modell kan den voksne bruke programvare for skrivestøtte og det samme kommunikasjonshjelpemiddelet som eleven. Personen må etter dette få nok tid til selvstendig å planlegge sin egen tekst – og skrive sin egen tekst – med utgangspunkt i sitt bilde.

Å dele skriftlig arbeid med andre kan utvikle og inspirere interessen for skrivning og øke opplevelsen og forståelsen for at skrivning er kommunikasjon. La også personen få stille spørsmål til andre som skriver, og programmer gjerne inn spesifikke ting i kommunikasjonshjelpemiddelet til samtale om skrivning. Deling av skriftlig arbeid kan gjøres ved at personen med behov for ASK tar i bruk talehjelpemiddelet sitt. Teksten kan deles på en interaktiv tavle og leses alene eller sammen

med voksen. Tekst kan også «tales inn» på lydfil i for eksempel PowerPoint eller Book Creator. På denne måten er det personen selv som deler. Deling kan også skje gjennom lapper, brev og meldinger eller på en felles vegg i klasserommet. Personen kan sammen med den voksne avtale om teksten skal gis til noen, sendes, vises til en læringsvenn eller henges på veggen.

Literacy for alle

Vi har i denne artikkelen løftet fram at tidlig innsats og inkluderende fellesskap er gjeldende barnehage- og skolepolitiske føringer i dag. Vi har sett på viktigheten av samarbeid mellom barnehage, hjem og skole innen feltet literacy. Barnehage, skole og hjem kan dele, bli inspirert og utvikle sin kunnskap videre ved hjelp av kjennskap til hverandres praksis. Samarbeidet vil styrke det å få til en best mulig tilpasset stimulering når det gjelder kommunikasjon, språk, tekst, lesing og skrivning. I samarbeidet er det sentralt å tenke på tidlig innsats, nødvendig kompetanse og langsiktig planlegging for å muliggjøre personens deltakelse. Alle skal få muligheter til å gjøre seg erfaringer med bokstaver, lyder og ord på sin vei mot lesing og skrivning. Alle vil ikke kunne lære å lese og skrive like godt – men alle vil gjennom gjentatte erfaringer kunne lære noe i arbeid med literacy! □



Lena Andresen arbeider som rektor ved Åsane folkehøgskole. Hun har master i musikkpedagogikk, videreutdanning i spesialpedagogikk og rektorutdanning. Hun arbeidet tidligere som seniorrådgiver i Statped.



Anne Moen arbeider som seniorrådgiver i Statped. Hun har master i spesialpedagogikk, og videreutdanning i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Hun har tidligere arbeidet som rådgiver i PP-tjenesten.

Vår inspirasjon er hentet fra egne erfaringer og engasjerte fagpersoner i inn- og utland. I tillegg til forskning og litteratur bidrar de i literacy-feltet med praksisnære sider på internett. For alle som er interessert i hvordan de kan gi barn, unge og voksne med behov for ASK systematiske muligheter til å gjøre seg erfaringer med skriftspråket, anbefaler vi følgende ressurser:

<https://www.statped.no/ask/literacy/>
<https://www.statped.no/laringsressurser/ask/58-literacy-tips/>
<https://literacyforallinstruction.ca/>
<https://www.med.unc.edu/ahs/clds/>
<https://www.janefarrall.com/new-website-comprehensive-literacy-for-all/>

LIGHT, J. & MCNAUGHTON, D. (2013). Literacy Intervention for Individuals with Complex Communication Needs. I: D.R. Beukelman & P. Mirenda (red.), *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore, Md.: Paul Brookers Pub. Co.

REFSAHL, V. (2021). Literacy og inkluderende lese og skriveopplæring. Statped. YouTube-video. URL: *Literacy og inkluderende lese og skriveopplæring - YouTube*

SKOGDAL, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I: K-A.B. Næss & A.V. Karlsen (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 217–234). Fagbokforlaget

STATPED (2021). Metode for en helhetlig skriftsspråkopplæring. URL: *Literacy* | www.statped.no

STATPED (2021). URL: *Opptak og presentasjoner fra Literacy-konferansen 26.–27. mai 2021* – www.statped.no

UNESCO (2004). URL: *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper* – UNESCO Digital Library

REFERANSER

AVERS, L. (2021). Det er aldri for sent. *Statped*. YouTube-video. URL: *Line Avers Det er aldri for sent teksten* – YouTube

BARNEHAGELOVEN. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>

ERICSON, K. (2019). Why is Literacy Critical in AAC? Innlegg presentert ved Communication Matters, Leeds. URL: *Why is Literacy Critical in AAC by Karen Erickson* – YouTube

ERICSON, K. & KOPPENHAVER D. (2020). *Comprehensive Literacy for All: Teaching Students with Significant Disabilities to Read and Write*. Baltimore: Brookes Publishing. Hentet fra: ebookcentral.proquest.com

FROST, J. (2020). *Merk språket – skriv og les*. Bryne: Info Vest Forlag.

HAGTVET, B.E., RYGG, R.F. & SKULSTAD R.N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre Skole* nr. 2 via *Utdanningsforskning*. Hentet fra: URL: *Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole* (utdanningsforskning.no)

HÅLAND, A. & MYRAN I.H. (2018). Skriving fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole* nr. 1 via *Utdanningsforskning*. URL: *Skriving fra første dag – hvis skolen er forberedt* (utdanningsforskning.no)

IMSEN, G. (2005). *Elevers verden – Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

KARLSEN, A.V. (2020). *Flere med i klassefellesskapet*. Oslo: Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019–2020)). URL: *Meld. St. 6, Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.pdf*

KLÆBOE, G. & SJØHELLE, K.D. (2018). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>



Overgang mellom skoleslag, varighet av sakkyndig vurdering og videreføring av spesialundervisning

Hvorfor er det sånn at mange elever som har spesialundervisning i barnehage, 7. klasse og 10. klasse, plutselig står uten tiltak i mottakende skole? Har alle behov blitt borte over sommeren?

AV SPESIALPEDAGOG MAGNUS DALE, på vegne av Solberg skole, sykehuskolen ved Spesialsykehuset for Epilepsi, SSE

Solberg skole er sykehuskole ved Spesialsykehuset for Epilepsi (SSE). Sykehuset mottar pasienter fra hele landet, og alle i skolealder får tilbud om undervisning ved sykehuskolen. Skolen har om lag 600 elever innom årlig på korte opphold fra 3 dager til 3 uker. Vi har elever fra 1. klasse til og med videregående skole og voksenopplæring. Flertallet av elevene har ulike grader av lærevansker, da mer enn halvparten av barn med epilepsi har slike vansker (Retningslinjen for epilepsibehandling, 2017). Mange har individuell opplæringsplan, IOP, eller er i ferd med å henvises til PP-tjenesten.

Skolens pedagoger deltar i tillegg til vanlig undervisning i observasjon og tverrfaglig utredning av elevene. Som riksdekkende skole får vi derfor en unik innsikt i hvordan PP-tjenesten og skolen tilrettelegger for elever med store lærevansker i de ulike kommunene og fylkene i landet.

Det store flertallet av elevene er heldigvis godt ivarettatt på sine hjemskoler og i kommuner og fylker. I de aller fleste tilfeller ser vi at kontaktlærere, spesialpedagoger og PP-tjenesten gjør en god og grundig jobb for å tilrettelegge for elever med behov for spesialundervisning. Men i for-

bindelse med overgang mellom skoleslagene ser vi at det er behov for presiseringer i forskriftene, slik at alle elever blir sikret en videreføring av tilrettelegging fra avgivende skoleslag og en god oppstart i mottakende skole.

Vi ser følgende systemiske problemer:

- Sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten har ofte en begrenset varighet til den sommeren man skifter skoleslag. PP-tjenesten har derfor ingen åpen sak på eleven ved skolestart.
- Mange steder vil skolen og PP-tjenesten at man gjør en ny kartlegging og utredning lokalt før ny henvisning til PP-tjenesten. Dette tar tid, og ny sakkyndig vurdering foreligger ofte ikke før etter jul i henholdsvis 1. klasse, 8. klasse og 1. året på videregående skole.
- Spesialundervisning avsluttes passivt, ved at det ikke skrives nytt enkeltvedtak.
- Rektors rett til å gjøre et midlertidig enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering fra avgivende skoleslag blir i for liten grad brukt.

Vi håper innspillet kan bidra til [...] at ingen elever skal oppleve å bli møtt i nytt skoleslag uten at helt nødvendig tilrettelegging er på plass.

Forslag til endringer i forskrifter og praksis:

- Varigheten til sakkyndige vurderinger fra PP-tjenesten endres fra en fastsatt dato til «når ny sakkyndig vurdering foreligger». Gyldigheten blir da på tvers av skoleslag, til eleven slutter på skolen eller til behovet ikke lenger er til stede.
- Mottakende skole skal forholde seg til gjeldende sakkyndig vurdering og møte eleven med den tilrettelegging og de hjelpemidler som er nødvendige for eleven. Rektor gjør et midlertidig enkeltvedtak om dette. Man kan også se for seg en midlertidig opplæringsplan for høsten, til mottakende skole er blitt kjent med eleven. Ressurser, hjelpemidler og IOP bør være klart ved skolestart, slik at eleven kan føle seg sett og oppleve mestring fra første dag. Tiltakene justeres når ny utredning og ny sakkyndig vurdering foreligger.
- Skole og PPT pålegges alltid å ha gyldig sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP for elever som har krav på dette, uavhengig av klassetrinn og overgang mellom skoleslag. Opphør av rett til spesialundervisning bør dokumenteres skriftlig eller opphøre når eleven avslutter videregående skole.

Dette forslaget til endring er basert på erfaringer pedagogene i ungdomsgruppa ved Solberg skole, som arbeider med elever fra 8. klasse og ut videregående skole, har gjort seg. Pedagogene som arbeider med 1. klasse, ser mye av det samme ved overgang fra barnehage til skole. Overgang til nytt skoleslag er et av de områdene vi har lagt mye vekt på, både på skolen og på sykehuset. Vi har også drøftet dette i hele kollegiet og med skolens ledelse ved rektor. Samlet ser vi mellom 10 og 15 saker årlig hvor elevene ikke får videreført den tilretteleggingen de hadde i avgivende skole, og som er helt nødvendig for en god oppstart i et nytt skoleslag.

Solberg skole ser bare de elevene som har en vanskelig behandlingsbar epilepsi, så tallet på elever som opplever det samme, med andre diagnoser og lærevansker, vil være høyere på landsbasis. Et forsiktig estimat tilsier 700–800 elever hvert år. Manglende støtte, tilrettelegging og opplevelse av mestring fører til motløshet, manglende selvtillit, svakt selvilde, depresjon og skolevegring. Dette ser vi særlig i videregående skole, der mange dropper ut av skolen den første høsten.

Slik Veilederen Spesialundervisning er formulert nå, kan den lett brukes til å avslutte spesialundervisning fra avgivende skoleslag ved at rektor ikke skriver nytt enkeltvedtak. Rektorene bør imidlertid bruke muligheten til å gjøre tidsbegrensede enkeltvedtak, jmfør Veilederen kapittel 6.4, *Overgang fra grunnskolen til videregående opplæring*, i langt flere tilfeller enn i dag. I Veilederen 4.1.2 står det at: «Skolens plikt til å prøve ut tiltak før henvisning til PP-tjenesten gjelder ikke hvis det, etter skolens vurdering, er åpenbart at tiltakene ikke vil føre til at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.» Dette unntaket bør få en sterkere stilling ved skoleoverganger.

Vi håper innspillet kan bidra til at nye lover og forskrifter for sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP formuleres og presiseres slik at ingen elever skal oppleve å bli møtt i nytt skoleslag uten at helt nødvendig tilrettelegging er på plass.

Innholdet og forslaget til endring som er presentert i denne teksten, har også blitt sendt i brev til Utdanningsdirektoratet og Statsforvalteren i Viken. □

REFERANSER

Veilederen Spesialundervisning: URL: [Spesialundervisning.pdf](#)
Retningslinjer for epilepsibehandling (2017). URL: [Kunnskapsbasert retningslinje om epilepsi \(epilepsibehandling.no\)](#)



E+ / kali9

Mangfold og inkludering i barnehagen

Artikkelforfatteren har arbeidet i barnehager både på Island og i Norge. Hun deler her noen erfaringer og tanker om hva som skal til for at man kan få til mer inkludering av barn som trenger spesialpedagogisk hjelp, i barnehagen.

AV SIGRÚN ARNA ELVARSDÓTTIR

I arbeidet med masteroppgaven min som jeg gjennomførte på Island i 2012, ønsket jeg å finne ut mer om hvorfor vi ofte ikke får til å jobbe mer inkluderende, og hvorfor barn med spesielle behov fortsatt ikke er en mer inkludert del av det allmennpedagogiske opplegget. Kunne jeg bidra til å endre etablerte mentale modeller om barn med spesielle behov? Kunne spesialpedagogisk hjelp bli en naturlig del av barnehagen? Svaret var ja! På en ganske så enkel måte, ved å se alle barn som likeverdige og se at spesialpedagogisk hjelp kunne være en del av kvaliteten i barnehagen (Elvarsdóttir, 2012). Dette har jeg bygd videre på i mitt arbeid som spesialpedagog i Norge.

Jeg har arbeidet som spesialpedagog i barnehager både på Island og i Norge, og jeg ser at forskjellen er stor. På Island har vi ikke de forventningene

til at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp skal få én person spesielt «på» seg. Alle barn skal få den hjelpen de trenger fra det vanlige avdelingspersonalet, og barna skal være en likeverdig del av barnegruppen, uansett grad av vansker. Min erfaring i Norge er at pedagoger her ikke er vant til å tenke slik, eller at barnehagen ikke har nok kompetanse til å kunne ta dette ansvaret, og ikke minst mangler de kapasitet med dagens bemanningsnorm.

Med god veiledning fra en spesialpedagog, gode tilrettelegger i hverdagen og med en inkluderende praksis vet jeg at det er mulig å få til å jobbe med spesialpedagogisk hjelp på en inkluderende og god måte i hverdagen. Men her i Norge virker det som det er slik at de som jobber i barnehagen, helst vil at det settes inn en ekstra ressurs for å jobbe med barnet. På den måten overlater de

Spesialpedagogisk hjelp må bli en del av en mer inkluderende praksis i barnehagen.

ansvaret for å inkludere barnet i aktiviteter til den som får dette oppdraget. Hvorfor er det egentlig slik? Er det bare et spørsmål om ekstra hender og et ekstra fang? Kan vi tenke annerledes og se at spesialpedagogisk hjelp er noe som kan gagne alle barna, og også det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen? Hva må til for å lykkes med inkludering? Disse og flere spørsmål forsøkte jeg å besvare gjennom masterstudien min og i arbeidet som spesialpedagog på Island, og jeg har også fortsatt med det samme her i Norge. Det er dette jeg ønsker å videreformidle i denne artikkelen.

I norske barnehager er det ifølge min erfaring vanlig at barna med de største vanskene mottar spesialpedagogisk hjelp enten som én-til-én-opplæring eller i smågrupper. Det er imidlertid flere og flere også her i Norge som har tatt til orde for at man ønsker at barnehagene skal bli mer inkluderende, at den spesialpedagogiske kompetansen kommer nærmere alle barna i barnegruppen, og at den skal være en del av den allmennpedagogiske virksomheten. Det er imidlertid fremdeles slik at mange av barna som trenger særskilt hjelp, får dette fra en person som kommer utenfra, for eksempel fra et pedagogisk ressurscenter og/eller PP-tjenesten.

Jeg har som nevnt erfart at det er mulig å få til en mer inkluderende praksis for alle barn i barnehagen. Da må man jobbe for å endre etablerte mentale modeller slik at man arbeider for at alle barna, også de med spesielle behov, skal være en del av det naturlige mangfoldet. Jeg vet at alle som jobber i barnehagen da blir mer aktivt involvert i arbeidet rundt disse barna. Det er viktig at vi sammen klarer å se muligheten det gir at den spesialpedagogiske hjelpen blir mer som en del av den normale driften i barnehagen. Da kan vi lettere verdsette mangfoldet og møte utfordringer hos den enkelte på en ny måte. Barn med spesielle behov er ikke et «problem» som en spesialpedagog eller en som er ansatt i et spesialpedagogisk ressurscenter, skal komme utenifra og fikse (Elvarsdóttir, 2012). Alle barna som går i barnehagen, burde bli møtt av pedagoger og ansatte med høy kompetanse om barn og læring.

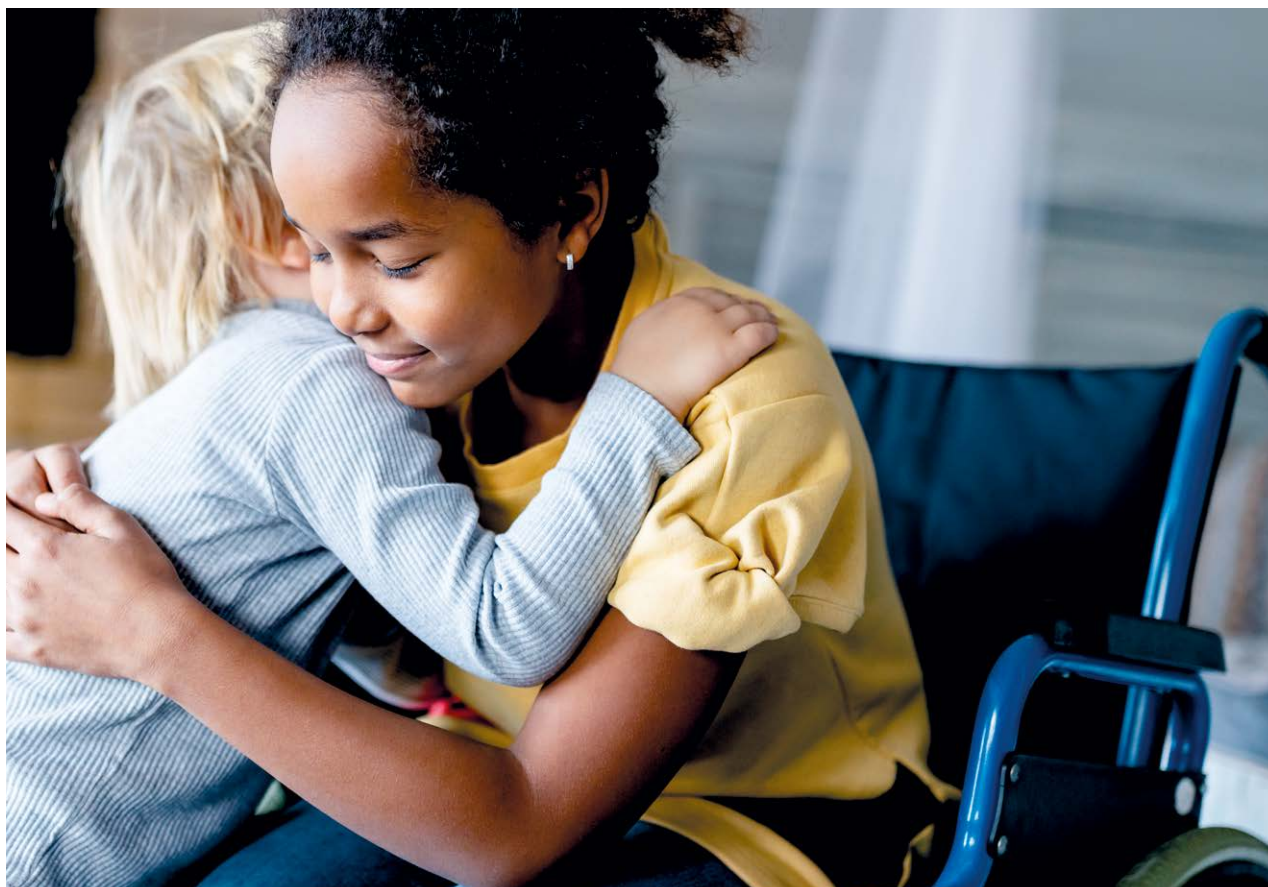
Et barn lærer mest og best ved å være sammen med andre barn, og dette gjelder både barn med og uten

spesielle behov. Vi må tørre å endre etablerte praksiser og måter å tenke på. Spesialpedagogisk hjelp flettet sammen med den allmennpedagogiske virksomheten må være to sider av samme sak. Vi må kunne si at vi ser alle barn som de er, og at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp ikke er et «problem». Vi må kunne utfordre personalet til å være med på å se de mulighetene som fins i hverdagen, og hvordan vi kan løse ulike utfordringer sammen. Spesialpedagogisk hjelp må bli en del av mer inkluderende praksis i barnehagen og en del av det naturlige, daglige arbeidet. Dette vet jeg er mulig, fordi jeg har opplevd at det lar seg gjøre. I alle mine saker som spesialpedagog her i Norge har jeg tenkt på denne måten, og jeg har vært opptatt av å få til en inkluderende praksis. Jeg jobber sjelden med barnet alene inne på et eget rom, fordi alle barn må få muligheten til å være en del av barnefellesskapet i barnehagen. Barn er alltid først og fremst barn, en diagnose eller en vanske må være det som kommer som nummer to.

Jeg har siden begynnelsen av mitt yrkesliv vært fascinert av ideen om en barnehage for alle, den inkluderende barnehagen. Helt fra barnet med spesielle behov starter i barnehagen, må vi legge til rette for at det får delta sammen med andre barn i de ulike aktivitetene i barnehagen. Istedenfor å konsentrere seg om barns svakheter og vansker og ta dem ut av den vanlige konteksten og jobbe med dem enkeltvis, bør man heller arbeide med flere barn inne på avdelingen i naturlige situasjoner.

Hensikten med min masteroppgave var å finne måter å jobbe med individuelle spesialpedagogiske mål på i naturlige settinger og øke kompetansen hos personalet. Jeg ønsket å bruke den spesialpedagogiske kunnskapen til det beste for alle barna på avdelingen ved å tilrettelegge for lek og aktiviteter der alle barna i barnegruppen kunne delta på sine premisser. På den måten ble alle barna en naturlig del av mangfoldet.

Som spesialpedagog med ansvar for alle barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, sluttet jeg å jobbe med barna enkeltvis og jobbet heller med dem i barnegruppen. Dette foregikk inne på avdelingen, men i noen få tilfeller startet jeg med én-til-én-opplæring av en ferdighet. Jeg jobbet imidlertid mest inne



iStock / Getty Images Plus / nd3000

på avdelingene og i et tett samarbeid med det vanlige avdelingspersonalet. Spesialpedagogisk hjelp ble på den måten en helt naturlig del av barnehagens daglige arbeid. Slik fikk flere barn og personale glede av den systematiske måten vi jobber på som spesialpedagoger. Vi oppdaget også flere barn i «gråsonen», og kunne sette inn tiltak tidlig og før bekymringene ble så store at det var behov for en videre henvisning (Elvarsdóttir, 2012).

På NERA-konferansen (Nordisk educational research association) i København i 2012 fikk jeg anledning til å presentere forskningen min fra masteroppgaven som jeg skrev da jeg bodde på Island. Der fikk jeg høre at min forskning var banebrytende på området inkludering i barnehagen. Dette var på samme tid som jeg flyttet til Norge, og jeg har nå fått 10 års erfaring fra arbeid i norske barnehager.

Barnehagen har i likhet med skolen ansvar for å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet til de ulike barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, så tidlig som mulig får den sosiale, pedagogiske og fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for at de kan få et inkluderende og likeverdig tilbud. Tiltakene og tilpassingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling (rammeplan for barnehagen, 2017).

Spesialpedagogisk hjelp i naturlige situasjoner

Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp har samme rettigheter og behov som andre barn i barnehagen. Derfor er det viktig at alle som arbeider i barnehagene,

har som et mål å inkludere alle barna i fellesskapet på sin avdeling. I mitt arbeid som spesialpedagog på Ressurssenteret for styrket barnehagetilbud i Stavanger kommune har jeg lagt merke til at mange har en ganske fastlåst måte å tenke på når det gjelder barn som har særskilte behov. Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp blir etter min mening ofte ikke inkludert på en god nok måte med resten av barnegruppen. Det kan være flere grunner til dette, for eksempel det at barnehagen mangler ressurser og kompetanse. Men det kan som nevnt også være problematisk at personalet i barnehagen har denne forventningen om at det er noen andre enn det «vanlige avdelingspersonalet» som har ansvaret for å følge opp disse barna. De forventer ofte at en person fra PP-tjenesten eller at en ansatt ved et pedagogisk ressurscenter skal komme utenifra og gi barnet den oppfølgingen det trenger. Personalet påpeker at de selv ikke har nok «armer og bein» til å ivareta dette barnet i tillegg til alle de andre «normale» barna.

Jeg har full forståelse for hvor hektisk en hverdag i barnehagen kan være. Jeg har selv jobbet både som pedagogisk leder på avdeling og som spesialpedagog. Men samtidig vet jeg godt at manglende ressurser i form av mer personale og mer kompetanse ikke er den eneste grunnen til at ikke alle barn blir inkludert. Problemet ligger ofte på et systemnivå, der vi har ansatte i for eksempel pedagogiske ressurscenter som ikke er en del av det vanlige personalet i barnehagen. Disse personene får et engasjement knyttet til ett bestemt barn med spesielle vansker, og de skal arbeide spesielt med dette barnet. På den måten blir ikke kompetansen om barnet delt godt nok med alle som jobber på barnets avdeling, eller med resten av personalet i barnehagen.

For å kunne endre på dette må vi kanskje endre på det synet og de holdningene mange har til personer med spesielle behov og ulike funksjonshemminger. Vi må kanskje utvikle nye perspektiver og tankemodeller som kan gjøre at vi setter mer pris på mangfoldet.

Inkludering

Det som er grunnleggende for å få til inkludering, er å kunne legge til rette for barn som på en eller annen måte ikke fungerer som forventet ut ifra alder eller funksjonsnivå. De har kanskje følelsesmessige vansker, reguleringsvansker og/eller atferdsvansker. Kanskje har de en somatisk diagnose eller ulik grad av utviklingshemming. Alle barn kan trenge ekstra hjelp og støtte i kortere eller lengre perioder. Dette er det viktig at de får, uten at det trengs en ekstra ressurs, et enkeltvedtak eller en sakkyndig vurdering. Vår oppgave som spesialpedagoger må være å hjelpe barn til å bli aktive deltakere i det miljøet, den konteksten og det samfunnet de befinner seg i, i nært samarbeid med resten av personalet i barnehagen og barnets foresatte. Vi må kunne tenke nytt når vi ser på læring, utvikling og barnehage. Inkludering må ikke bare fungere som et honnørord som vi kan ta fram når det passer, og skrive om i planer uten at det har et reelt innhold. Det må være en del av hvordan vi tenker og jobber hver dag.

Inkludering er noe som må «sitte i veggene», det må bli en del av hvordan barnehagepersonalet tenker, slik at de får denne forståelsen under huden. Dette har jeg vært opptatt av i lang tid, ikke bare når jeg holdt på med masteroppgaven min, men helt fra jeg startet min jobb i barnehage som pedagogisk leder. I mine øyne må alle vi som jobber i barnehagefeltet, være klare til å ta

Vår oppgave som spesialpedagoger må være å hjelpe barn til å bli aktive deltakere i miljøet ...

imot alle barn og kunne se at barn med spesielle behov er en likeverdig del av det naturlige mangfoldet. Disse barna kan delta i alt som foregår i barnehagen, på sin måte. Det er vår oppgave å legge godt nok til rette for at dette skjer. Det er viktig å ha en klar forventning og en struktur der likestilling og likeverd for alle ligger som en holdning i bunnen. Lek og læring i barnehagen skal passe for hver og en, og vi må vekk fra tanken om at alle må kunne de samme tingene til samme tid. Arbeidet må være basert på troen på at alle barn har rett til å vokse opp som likeverdige og få tilpasset opplæring der det trengs, der de er.

Inkluderende barnehager gjør det mulig for barn å få opplæring og trening i det de har behov for, sammen med deres jevnaldrende, på samme avdeling. Her skal de få muligheten til en aktiv deltakelse daglig. Spesialpedagogisk hjelp kan på den måten bli en naturlig del av det daglige arbeidet. Dette bør gjelde for alle barn, uansett fysisk eller psykisk funksjonsevne, nasjonalitet og språk. Her har vi spesialpedagoger verdifull kompetanse å bidra med.

Lek og læring

Danning og utvikling handler om så mye mer enn bare læring for å kunne krysse av oppnådde milepæler på et skjema. Det handler blant annet om hvordan de som jobber med barnegruppen, klarer å legge til rette på en måte som gir alle barn tilhørighet i barnegruppen. Det handler om kunne å se at et barn med nedsatt funksjonsevne har like mye verdi som andre barn. Sosial utvikling og samhandling, og det å kunne kommunisere med andre, er viktige behov for alle barn. Det å føle tilhørighet og kjenne seg verdsatt for akkurat den de er, er alle barns rett. Som Sonia Nieto (2010 s. 197) skriver i sin bok *The light in their eyes*: «Læreren trenger å se glimtet i barnets øyne og forstå at hver person er talentfull og verdifull akkurat som de er. Når dette skjer, kan 'barnehage' bli en kilde til håp og bekreftelse på at alle barn har tilhørighet i (barnehage)samfunnet» (min oversettelse).

Hvis vi ser på mangler/vansker/utfordringer som et problem, antar vi at alle som har noe av dette, ville hatt det bedre og vært bedre uten. Vi må kunne se på

funksjonshemming og det at folk har ulike utfordringer i livet sitt, som en del av det naturlige og verdifulle mangfoldet i samfunnet. Vi må lære alle barn å forstå og respektere dem som er forskjellige fra dem selv, og se verdien i dette (Sapon-Shevin, 2007, s. 172). Heldigvis prøver mange andre enn meg også å endre tanker og praksis, og jeg vet at et godt samarbeid er et sentralt element for å lykkes i dette arbeidet.

Inkluderende barnehager er basert på et mål om å fjerne barrierer og fremme faktorer som bidrar til å bygge broer mellom ulike individer (Bjarnason, 2007, s. 6). På denne måten kan vi utvide toleransen og forståelsen for at vi alle er ulike og har forskjellige behov. Alle barn har nytte av å kjenne personer som på en eller annen måte er annerledes enn dem selv, slik at de kan lære å se verdien i vårt mangfold i samfunnet (Jónsdóttir, 2002, s. 26).

Konklusjon

I forskningen jeg gjorde på Island i 2010–2011, kunne jeg konkludere med at det ikke var problematisk å se på spesialpedagogisk hjelp som en naturlig del av hverdagen i barnehagen. Endring i holdninger var faktisk grunnlaget for inkluderende praksis i barnehagen. De ansatte ble med på å se mangfold og ulikheter som verdi, styrke og ressurs, ikke som et problem en annen måtte løse.

Vi må tørre å utfordre etablerte mentale modeller og holdninger hos barnehagelærere og ledere. Undervisning og læring er basert på kommunikasjon, og derfor er holdningene til barnehagelærerne og deres verdigrunnlag enormt viktig. Det er ikke nok å finne en modell som skal fungere for alle, vi må kunne endre måten vi tenker på om barn som trenger ekstra støtte og opplæring.

For meg ble min forskning på Island starten på en lang prosess, og den har dannet grunnlaget for det samarbeidet jeg nå har med personale og ledelse i barnehagen. Det å lykkes med å jobbe på en inkluderende måte med spesialpedagogisk hjelp står og faller på et kontinuerlig arbeid med system, kontekst og modeller. Hvordan vi voksne møter barn med utfordringer, og hvilke forventninger vi har til dem, er spørsmål vi må stille oss selv hele tiden.

... vi kan benytte den spesialpedagogiske kunnskapen til å berike det allmennpedagogiske tilbudet ...

Det er viktig å merke seg at dette ikke bare er et spørsmål om plassering av barn med spesielle behov. Det må først og fremst tas hensyn til hvordan vi kan overvinne barrierene som hindrer deltakelse for barn med ulike utfordringer. Vi må få en felles forståelse for at vi kan jobbe med det aller meste i grupper inne på avdelingen og i naturlige situasjoner. Et viktig spørsmål blir hvordan vi kan benytte den spesialpedagogiske kunnskapen til å berike det allmennpedagogiske tilbudet og sørge for at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp blir en likeverdig del av gruppen. □



Sigrún Arna Elvarsdóttir er født og oppvokst i den lille byen Ísafjörður nordvest på Island. Hun er utdannet barnehagelærer og har tatt master i spesialpedagogikk ved Universitetet på Island. Hun har tidligere arbeidet i barnehage i 24 år og har bred erfaring fra arbeid med barn med mangfoldige utfordringer. Hun har arbeidet på ressurscenteret for styrket barnehagetilbud i Stavanger, og fra januar i år har hun startet i ny jobb i PP-tjenesten.

REFERANSER

ELVARSDÓTTIR, S.A. (2012). *Leikskóli margbreytileikans: sérkennsla í nýju ljósi, starfsþróunarverkefni*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

JÓNSDÓTTIR, E.S. (2002). «Og ég líka». *Uppeldi og menntun* 11, s. 9–20.

RAMMEPLANEN FOR BARNEHAGEN (2012). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Kunnskapsdepartementet. URL: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål (udir.no)*

NIETO, S. (2010). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities. 10th Anniversary Edition*. New York: Teachers College Press.

SAPON-SHEVIN, M. (2007). *Widening the circle. The power of inclusive classroom*. Boston: Beacon Press Books.

BJARNASON, D.S. & MARÓNÓSSON, G.L. (2007). Kenningaleg sýn. I: G.L. Marínósson (ritstjóri), *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (s. 47–58). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

I As s å l i e k le ame
 sier a en er ma isk.
 - i e o ø sk oe, sier = .
 - Me are år e lirkeli e ø es.
 As a akker ame o r sler mo skole.

Over: Sånn kan en tekst bli for en elev som ikke mestrer disse bokstavene: v t n g p u b d æ g



Ville du gitt en slik tekst i lesetrening?

Jobber du med elever som strever med å huske bokstaver?
 Det finnes en type lesevanske som innebærer store vansker med å huske bokstaver. Da blir selv enkle tekster umulig å lese og forstå.

Nyere norsk forskning viser at det er store forskjeller i bokstavkunnskap til de 20 prosent av elevene som har lavest leseforståelse, sammenlignet med de øvrige (Rogne, Gamlem & Ottesen, 2021).

I skolesammenheng finnes det ingen ferdighet som så raskt skaper store forskjeller mellom elever, som å lære bokstaver og knekker lese- og skrivekoden, og ikke gjøre det. Derfor er det ingen tid å miste når det gjelder å gi elever med bokstav-vansker tilpassede oppgaver og multisensorisk bokstavinnlæring. Stadig flere skoler velger å bruke iMAL for å hjelpe disse elevene til en enklere start med bokstaver, lesing og skriving. Både i ordinær begynneropplæring, og som tiltak innenfor intensiv opplæring og spesialundervisning.

Lærere som har brukt iMAL:

”

«Det er kort vei fra kartlegging til tiltak».

”

«Eleven gikk fra ingen motivasjon til å glede seg til leseøktene».



Hva er iMAL?

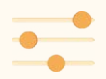
iMAL gjør lese- og skrivestarten enkel for alle – fra første bokstav. Over 500 skoler i Norge bruker iMAL



Kobler lyd og bokstav multisensorisk.



Oppgaver til utskrift og på læringsbrett.



Bokstavkartlegging og enkel tilpasning av lese- og skriveoppgaver.



Kan kombineres med alle læreverk.

Gratis testbrukerkurs og prøvetilgang til læremidlet.



Spesialpedagogen sitt dilemma i «inkluderingsparadokset»

Det går ein diskusjon om ein bør endre spesialpedagogen si rolle og spesialpedagogisk praksis. Mange har tatt til orde for at ein i større grad enn det som har vore vanleg tidlegare, skal gje den spesialpedagogiske støtta i ordinær barnegruppe, på avdeling, for å ta i vare idealet om inkludering. I denne artikkelen vert det drøfta ulike perspektiv på korleis vi kan forstå og omsetje inkludering i praksis.

AV KAREN INGEBJØRG DRAUGSVOLL

Om spesialpedagogen si rolle og spesialpedagogisk praksis bør endrast i tråd med inkluderingsidealet, er ein viktig diskusjon. Men om vi ser på inkludering i lys av behovet for tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40), så treng ikkje denne å vere einstydd med å aldri ta barn ut i mindre grupper. På same måte treng ikkje manglande inkludering vere synonymt med å ta barn ut i mindre grupper. Spesialpedagogen må for det første vere medviten kva som ligg i omgrepet inkludering, og korleis dette vert forstått og omsett i praksis. For det andre må vi forstå korleis vi kan fremje inkludering når behova til barnet tilseier at det treng å bli skjerma frå mange inntrykk eller å øve på bestemte ferdigheiter i mindre grupper, og i nokre tilfelle éin-til-éin.

Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Tradisjonelt har spesialpedagogisk hjelp vore gjennomført som eit eksternt tilbod, der barn med særskilde behov har vore plasserte utanfor den ordinære barnegruppa, i spesialsksular, spesialbarnehagar, spesialklassar eller eigne basar/avdelingar. Ein har også gjeve den spesialpedagogiske hjelpa internt i barnehagen og skulen som éin-til-éin-trening, i mindre grupper eller innlemma i den ordinære barnegruppa (Groven, 2013, s. 114).

Heimstad og medarbeidarar (2021) stiller spørsmål ved dei etiske argumenta for ein praksis der vi trekkjer barn ut av den ordinære barnegruppa, som dei meiner kan hindre inkludering. Dei påpeikar at dette kan hindre barn med



Illustrasjoner: Elin Karlsnes

særskilde behov sin rett til å vere eit subjekt og til å ta del i det barnefellesskapet som dei andre barna er ein del av. Dette er etiske spørsmål som det er viktig for spesialpedagogar å ta med seg inn i arbeidet med barna. På same tid må vi òg spørje om det kan hindre inkludering på ein *likeverdig* måte å ikkje ta barn ut i mindre grupper. Om regelen er å ikkje ta barn ut av den ordinære barnegruppa, kan ein då imøtekomme kravet om tilpassa opplæring i dei tilfella der barnet sine vanskar syner at det kan vere naudsynt å ta det ut og arbeide éin-til-éin, i mindre grupper eller i korte økter for å øve inn bestemte ferdigheiter? (Barnehagelova § 31; Utdanningsdirektoratet 2017, s. 40). Det er skilnad på å ekskludere barn med særskilde behov i eigne einingar og på å ta dei ut i mindre grupper for ei lita stund, når behovet til barnet tilseier dette.

Tilpassa opplæring og inkludering

Tilpassa opplæring er eit omgrep som vi tradisjonelt forbind med skulen. Det er tale om eit prinsipp som skal liggje til grunn for *all* opplæring, ikkje berre den opplæringa som vert gjeven til barn med særskilde behov. Det inneber at vi innanfor rammene av det ordinære opplæringstilbodet skal prøve å tilpasse tilbodet etter det einskilde barnet sine behov (Tangen 2008, s. 128–129; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Barnehagen har større tradisjon for å nytte omgrepet *likeverdig og inkluderande miljø* enn tilpassa opplæring (Hvidsten, 2014, s. 22). I rammeplanen står det at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbodet etter barna sine behov og føresetnader, og når barn har behov for ekstra støtte i kortare eller lengre periodar (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Det er bra at Heimstad og medarbeidarar (2021) set søkelys på korleis vi organiserer spesialpedagogisk støtte i barnehagen. Idealet bør sjølvstøtt vere at vi i størst mogleg grad klarer å gjere dette innanfor rammene av den ordinære barnehagekvardagen. Dette er viktig når vi veit at deltaking i leik med andre barn kan gje sosiale dugleikar for livet og er grunnleggjande for læring på alle område (Brostrøm, 2002; Shoaga 2015; Van Oers & Duijkers, 2013; Vedeler, 2001).

Nokre gonger kan det likevel vere naudsynt for spesialpedagogen å ta barn ut av den ordinære barnegruppa, i mindre grupper eller éin-til-éin, når behova til barnet tilseier dette. Å ta barn ut i mindre grupper treng som nemnt ikkje vere negativt så lenge spesialpedagogen er medviten *korleis* han eller ho gjer det. Buli-Holmberg & Ekeberg (2009, s. 22) viser til dette når dei seier at likeverdig opplæring ikkje må forvekslast med lik opplæring. Dei meiner likeverdig opplæring fordrar at spesialpedagogen kan sjå det einskilde barnet sin eigenart. Vidare at det krev stor forståing og toleranse for at det ulike i ei homogen barnegruppe kan vere ein rikdom for fellesskapet. Dette gjer at opplæringa må differensierast og tilpassast det mangfaldet som finst i barnegruppa.

Det at vi tek barn ut i mindre grupper treng heller ikkje vere einstyddande med at barna ikkje skal leike. Snarare kan det handle om å skape rammer for leiken til å utvikle seg i, der barna ikkje vert forstyrra av andre som vandrar forbi. Om vi tek innover oss at det i ei homogen barnegruppe vil vere ulike behov, og ser omgrepet inkludering i lys av omgrepet *tilpassa opplæring*, kan det krenkje barn med behov for individuell tilrettelegging i mindre grupper at vi gjennomfører den spesialpedagogiske støtta i store barnegrupper.

Opplæringa må differensierast og tilpassast det mangfaldet som finst i barnegruppa.

I mindre grupper kan ein leggje til rette for sosial samhandling i meir oversiktlege og trygge rammer.

Døme kan vere barn som manglar strategiar for å kome inn i leiken. Dei kan trenge tett støtte frå vaksne i mindre grupper for å tileigne seg kompetanse til å kome inn i leiken på ein hensiktsmessig måte. Leik kan verke enkelt, men han kjem ikkje alltid av seg sjølv. Webster-Stratton (2018, s. 418) viser til at for barn som slit med å kome inn i leiken, må dei sosiale dugleikane som leiken krev, brytast ned i deldugleikar som det vert øvd på. Ein måte å gjere dette på – seier ho – kan vere å forklare kvar deldugleik for barna og øve på dei i små sirkelsamlingar. Etterpå kan barna få prøve det ut i mindre leikegrupper. Under slike leikestunder bør spesialpedagogen delta i leiken på barna sine premiss og nytte sosial coaching for å støtte opp under dei leikedugleikane som barnet viser (Webster-Stratton 2018, s. 419).

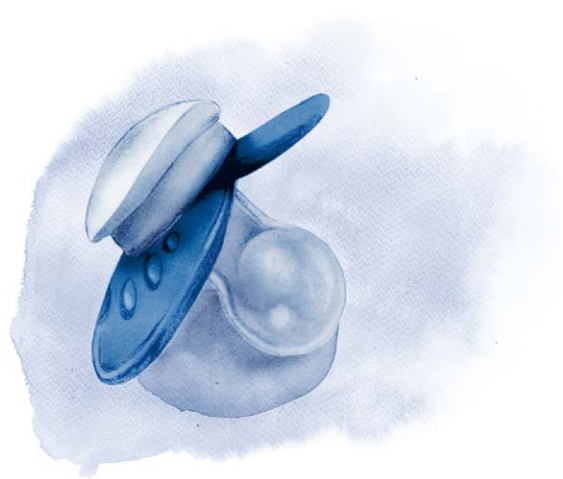
Til dømes kan spesialpedagogen seie: «Så god du var til å dele» eller «no ser eg at ... vart glad, fordi ho smilte». Når vi skal øve på sosiale dugleikar, kan det i tillegg vere nyttig å lese bøker og invitere til samtale undervegs, eller bruke konkretar som barna kan ha rollespel med i etterkant av boka.

Eit anna døme kan vere barn med behov for støtte til å utvikla språket. På den eine sida kan vi drive mykje språklæring i ordinær barnegruppe når barna er i leik. På den andre sida kan det i periodar vere naudsynt å arbeide intensivt med bestemte delar av språket, til dømes uttale (Johansson, 2015, 2019). Då kan det vere behov for å ta barnet ut i ei mindre gruppe eller korte økter éin-til-éin for å øve inn den aktuelle lyden. Det treng ikkje vere tale om lange økter – kan hende berre ti minutt. I tillegg handlar det om korleis vi går fram når vi skal ha barnet med i gruppe. Det kan krenkje barnet om vi dreg det ut av ein kjekk leik utan å førebu det på kva som skal skje. Då bør vi heller vente til barnet er ferdig med leiken. Det kan òg vere viktig å ha dialog med personalet på avdelinga, slik at dei kan førebu barnet på at det skal i gruppe med spesialpedagogen. Når personalet veit at spesialpedagogen planlegg ei gruppe, kan dei i tillegg unngå å starte leik eller aktivitetar med dei barna som skal vere med i gruppa, slik at barna er klare når spesialpedagogen kjem.

Det å leggje til rette for mindre grupper kan vere viktig når barn med språkvanskar ikkje kan bruke

språket som eit verktøy på same måte som barn med ei normal språkutvikling. Dei fleste barn med ein språkvanske vil ha behov for god tid til å oppfatte språklege budskap og til å sjølv produsere språk. Dei kan lett kome til kort og falle utanfor i leik og samspel med jamaldra, som ikkje alltid har tid til å vente på respons eller kan ha vanskar med å tolke det barnet prøver å formidle. Kulset (2012, s. 81–89; 2015, s. 86–88) kallar dette «det doble dilemmaet». På den eine sida er deltaking i leik med andre viktig for å utvikle språk. På den andre sida krev deltaking i leik ei viss mengde språklege dugleikar for å forstå dei mange kodane som leiken kan ha, noko som kan gjere det vanskeleg for barn som manglar verbalspråk på majoritetsmålet, å få innpass. Då vil det vere viktig for spesialpedagogen å gje desse barna strategiar til å kome inn i leiken på ein positiv måte. Dette kan gjere at dei kan verte inkluderte og verande i leiken over tid. Spesialpedagogen må leggje til rette for å tilpasse tempo og tid, noko som kan vere utfordrande når det er mange barn i gruppa og mykje som skjer på same tid (Platou, 2002, s. 189).

Ved å inkludere fleire barn i gruppa kan vi unngå å ta ifrå barn med språkvanskar høve til å vere inkluderte i det sosiale fellesskapet. Snarare skapar vi eit mindre



sosialt fellesskap der barnet har høve til å meistre, utan det høge tempoet og dei mange skiftingane som skjer i den ordinære barnegruppa med kan hende så mange som 18–20 barn. I mindre grupper kan ein leggje til rette for sosial samhandling i meir oversiktlege og trygge rammer, noko som kan vere ein føresetnad for utvikling av kommunikatív kompetanse (Kjølaas, 2002). Dette kan vere døme på tilpassa opplæring i ein inkluderande barnehage med plass til ulike behov og ulik organisering.

Intensjonen bak tanken om inkludering er at flest mogleg barn skal kunne gå i barnehage i sitt eige nærmiljø, med høve til sosial kontakt med andre barn og vaksne i barnet sitt nærområde på lik linje med andre barn. Menneske med funksjonshemming eller ein lærevanske vil ha dei same grunnleggjande sosiale behov som andre (Sjøvik, 2002, s. 33–34). At spesialpedagogisk støtte skal utøvast i barnehagen, treng likevel ikkje vere einstyndande med støtte i ordinær gruppe. I barnehagelova § 31 står det at den spesialpedagogiske hjelpa skal gjevast individuelt eller i gruppe (barnehagelova, § 31). I rammeplanen, som er ei forskrift til lova, står det at:

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter behov og føresetnadene til barna (...). Inkludering i barnehagen handlar òg om å leggje til rette for sosial deltaking. Innhaldet i barnehagen må formidlast på ein måte som gjer at ulike barn kan delta ut frå eigne behov og føresetnader. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40)

Dømet under syner utviklinga til eit barn som ikkje leikar, før og etter det tok imot støtte frå spesialpedagog:

Personalet i barnehagen har vore bekymra for eit barn på fem år som sjeldan leikar med dei andre barna og som går mest for seg sjølv, særskilt i utetida når den frie leiken rører seg over eit større område. Barnet har vanskar med uttale. Etter at barnet får støtte frå spesialpedagog i mindre grupper, ser barnehagen at det startar å involvere seg meir i leik med andre. Spesialpedagogen grunngir dei mindre gruppene med at dette kan gje tilhøyrse, meir føreseielege rammer og tryggleik for barnet til å meistre. Etter ei stund ser barnehagen at barnet kan fungere over lengre tid i leik, både når det gjeld å drive leiken vidare og la seg leie av andre.

Personalet i barnehagen ser at barnet treng støtte for å fungere i leik i det store fellesskapet. Spesialpedagogen legg til rette for mindre grupper, slik at barnet kan oppleve tilhøyrse og meistring i ei mindre og meir føreseieleg kontekst enn det store fellesskapet, slik at barnet kan få positive erfaringar og sjølvtilitt til å hevde seg i leik.

Autisme som døme og som spesialpedagogisk utfordring

I drøftinga over har det vore diskutert om barn med særskilde behov har høve til å kjenne tilhøyrse og oppleve meistring på linje med «normaltfungerande» barn, og om målet på inkludering skal vere å ikkje ta barn ut i mindre grupper eller små økter éin-til-éin, når behovet til barnet tilseier det. Eg vel her å nytte formuleringa «normaltfungerande» og setje det i hermeteikn, for det som er normalt for meg, ikkje treng å vere det for andre. Normalitet kan vere normativt og opplevast subjektivt, noko som gjer at det kan vere vanskeleg å definere konkret eller ein gong for alle. I tillegg er formuleringa meint å vere ei spissformulering, med mål om å stimulere til refleksjon.

Over har eg nytta som døme barn som ikkje meistarar å kome inn i leiken, og barn med språkvanskar. Ei anna gruppe som eignar seg godt til å kaste lys over korleis vi organiserer den spesialpedagogiske støtta og legg til rette for inkludering, er barn med ein diagnose på autismespekteret. Desse barna kan ha store behov for å verte skjerma mot for mange sensoriske inntrykk. Når barn med ein autismediagnose skal øve på ei ny ferdigheit, kan det vere naudsynt å gjere dette avskjerma frå avdelinga, i mindre grupper eller éin-til-éin, når for mange sensoriske uttrykk kan forstyrre innlæringa (Bakken, 2015; Bakken & Wigaard, 2015; Kern mfl., 2006; Martinsen mfl., 2016; Owren & Stenhammer, 2013). Når ferdigheita er lært, kan vi inkludere fleire barn og etter kvart utføre ferdigheita i den ordinære barnegruppa. Dømet under syner korleis barn med ein autismediagnose kan reagere når dei sensoriske inntrykka vert for mange:

Barna leikar i mindre grupper på avdelinga. Spesialpedagogen og barnehagebarn X sit ved legobordet og byggjer. Barnehagebarn X smiler og fører spesialpedagogen si hand på kvar kloss det plukkar opp, for at spesialpedagogen skal setje ord på fargen. Spesialpedagogen set ord på fargen, barnet smiler og byggjer vidare. Etter ei stund kjem det fleire barn til frå andre stader i barnehagen. Det vert mykje gåing omkring og forbi bordet. Dei andre barna samtalar og ler seg imellom. Barnehagebarn X byrjar å halde seg for øyra. Det samlar stolar som det plasserer omkring seg og gjev teikn til spesialpedagogen om å kome nærare.

Spesialpedagogen kan ikkje vite kvifor barnet reagerer som det gjer, men slik som han eller ho kjenner barnet, gjer det dette for å skjerme seg mot berøring frå dei andre barna som går forbi og lydnivået som aukar når fleire barn kjem til. Martinsen & Tellevik (2008) viser til behovet for å ikkje tenkje anten eller kring spørsmålet om vi skal ta barn ut i mindre grupper. Dei påpeikar at ein diagnose på autismespekteret kan utgjere ei spesialpedagogisk utfordring, og at ein slik diagnose vil vere gjennomgripande på alle område i livet. Dei hevdar at det i samfunnet har vakse fram eit ideal om at menneske med funksjonshemming og andre som er avhengige av hjelp frå det offentlege, skal ha eit fullverdig liv styrt av dei same verdiane og med tilgang på dei same livskvalitetane som andre med ei «normal» utvikling. Spørsmålet spesialpedagogen må stille, er kven sine standardar for god livskvalitet denne livskvaliteten vert definert ut ifrå?

Tanken bak «inkluderingsidealet» er god og viktig for å løfte fram at det kan finnast mange måtar å leve livet som menneske på, og at ein måte å leve livet på ikkje treng å vere mindre verd enn andre. Julia Kristeva, bulgarsk-fransk psykoanalytiker, lingvist og filosof, set ord på dette når ho skriv med utgangspunkt i møta mellom den funksjonshemma og den ikkje-funksjonshemma. Ved å gå kategoriar, normer og språklege tatter-gjeve-heiter etter i saumane, rettar ho merksemda mot marginaliserte prosessar i språket vårt og dei kategoriseringssystema som vi ofte nyttar i møte med menneske eller gruppe av menneske som er annleis enn oss

sjølv (Draugsvoll, 2016, s. 26; Engebretsen & Solvang, 2010, s. 13).

For Kristeva er ikkje funksjonshemming eller diagnoser først og fremst eit problem som vi må leggje til rette for, eller ein feil ved kroppen sin måte å fungere på. Derimot meiner ho funksjonshemming handlar om ulike måtar å leve livet som menneske i samfunnet på. For henne vil kvar einskild person kunne oppleve sin situasjon på ein spesifikk, annleis og unik måte. Med bakgrunn i dette vil barnet med autisme, barnet som ikkje meistarar leiken eller barnet med ein språkvanske ikkje vere medisinske eller spesialpedagogiske kasus, men subjekt blant andre subjekt i ei delt verd, der vi alle har ulike erfaringar og opplevingar av livskvalitet (Draugsvoll, 2016, s. 28; Engebretsen & Solvang 2010, s. 16–17, 19; Kristeva, 2010, s. 34).

Kristeva leiter ikkje etter svar som er gjevne ein gong for alle, men er oppteken av å møte andre som personar som kan vise oss vegen medan vi går (ibid.). For spesialpedagogen vil dette bety å observere for saman med kunnskap om diagnoser på autismespekteret å finne fram til gode måtar å inkludere barnet på i barnegruppa. Då kan vi bidra til læring og utvikling, og til at barnet kan oppleve god livskvalitet medan det er i barnehagen. Ved at vegen vert til medan vi går, vil tiltaka kunne variere frå barn til barn. Ein diagnose kan berre seie noko generelt om eit barn sine behov. *Barnet* må vise oss kva det individuelt treng for å kunne oppleve meistring, utvikling og god livskvalitet medan det er i barnehagen.

Problemet med «inkluderingsidealet» kan vere at tanken om inkludering vert styrt ut ifrå majoriteten sine føresetnader til å fungere i ei gruppe, der det å vere ein del av gruppa vert idealet for praksis. For mange av barna med vedtak om spesialpedagogisk støtte treng ikkje dette vere ei utfordring. Snarare kan det vere positivt at dei i større grad enn tidlegare vert integrerte i den ordinære barnegruppa. For barn med ein diagnose på autismespekteret kan dette derimot opplevast sensorisk vanskeleg (Bakken, 2015; Bakken & Wiberg, 2015; Kern mfl., 2006; Martinsen mfl., 2016; Owren & Stenhammer, 2013) når inntrykka vert for mange og for sterke, som vi kunne sjå av dømet over.

Ei viktig utfordring for spesialpedagogen vil vere knytt til å finne balansen mellom på den eine sida å inkludere barn med autisme i den ordinære barnegruppa og på den andre å ta i vare dei individuelle behova som desse barna vil ha med tanke på skjerming mot for mange og for sterke sensoriske inntrykk (ibid.).

Inkludering – livskvalitet – medverknad

Når barn har ulike behov, og idealet for ein inkluderande praksis tenderer til å verte definert ut ifrå kva majoriteten av oss kjenner og opplever som «normalt», kan det vere viktig for spesialpedagogen å reflektere over kva som ligg i omgrepet *livskvalitet*. I tillegg kan det vere naudsynt å erkjenne at livskvalitet for meg sjølv ikkje treng å vere det for andre, eller at livskvalitet for majoriteten av barn ikkje treng å vere det for alle.

Livskvalitet kan handle om å ha det godt og om å leve det gode liv, men det er *og* eit omgrep som kan vere vanskeleg å definere konkret. To perspektiv kan vere nyttige for å kaste lys over fenomenet. Det *subjektive perspektivet* legg vekt på den einskilde si oppleving av livskvalitet, medan det *objektive perspektivet* legg vekt på å forstå livskvalitet med utgangspunkt i på førehand definerte standardar for levekår (Sætre, 2010, s. 135–136).

Med det subjektive perspektivet vil det vere viktig for spesialpedagogen å ta innover seg at eit barn med ein funksjonsvanske vil kunne oppleve god livskvalitet på ein annan måte enn det vi sjølv gjer. Dei vil ha andre erfaringar av korleis det er å leve livet som menneske enn det vi sjølv har. Med ei slik erkjenning må vi lytte til det einskilde barnet sitt behov når vi skal leggje til rette for den spesialpedagogiske støtta. I dømet nemnt tidlegare nyttar barnet med ein diagnose på autismespekteret stolar og spesialpedagogen til å skjerme seg mot sensoriske inntrykk. Dette kan vere å *medverke* slik at spesialpedagogen oppdagar at barnet treng å redusere dei sensoriske inntrykka for å ha det godt. For å ta retten som barn har til å medverke, på alvor, må spesialpedagogen ta innover seg barnet sine signal og leggje til rette for at det kan trekkje seg tilbake i mindre grupper eller éin-til-éin-oppfølging, delar av dagen.

I rammeplanen står det at barn skal ha høve til å gje uttrykk for sitt syn på den daglege verksemda,

uavhengig av evne til verbalt språk. I planen vert det lagt vekt på at vi må vere medviten barn sine ulike uttrykksformer, og at yngre barn eller barn som kommuniserer via andre måtar enn talen, skal ha rett til å gje uttrykk for sitt syn på tilværet på lik linje med barn som har eit velutvikla verbalspråk. Spesialpedagogen må observere og prøve å forstå kva dei ulike uttrykka til barnet kan seie om kva behov det har (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27).

Å på førehand bestemme at vi skal unngå å ta barn ut av den ordinære barnegruppa slik som Heimdal mfl. (2021) i sin artikkel hevdar at bør vere idealet for spesialpedagogisk praksis, er etter mi meining ikkje alltid det rette å gjere. Om vi legg det subjektive perspektivet på inkludering og livskvalitet til grunn (Sætre, 2010), og undrar oss over kva det einskilde barnet treng for å lære og utvikle seg, kan det å gjennomføre den spesialpedagogiske støtta i ordinær barnegruppe vere å krenkje nokre barn sine grunnleggjande behov for mindre grupper og skjerming mot for mange sensoriske inntrykk (Bakken, 2015; Bakken & Wigaard, 2015; Kern mfl., 2006; Martinsen mfl., 2016; Owren & Stenhammer 2013). I tillegg kan retten som dei har til å medverke eigne behov i kvardagen verte krenkt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27).

Med eit objektivt perspektiv på livskvalitet og inkludering (Sætre, 2010) vil det derimot vere viktig for spesialpedagogen å tenkje korleis vi kan *unngå* å ta barn ut av den ordinære barnegruppa, utan særleg refleksjon over korleis dette vil verke på barn med behov for mindre grupper og kan hende skjerming i periodar av dagen. Dette vil vere å vurdere livskvalitet ut ifrå behova til majoriteten av barn, snarare enn dei individuelle behova til barnet med vedtak om spesialpedagogisk støtte. Vi kan hevde at Heimstad mfl. (2021) viser til ei objektiv forståing av omgrepa inkludering og livskvalitet når dei framstiller god spesialpedagogisk praksis som utelukkande gjennomført på avdeling, i den ordinære barnegruppa.

Inkludering handlar om å skape ein meningsfull kvardag for *alle* barn og famnar breiare enn at barn skal vere fysisk inkluderte i barnehagekvardagen (Haustätter, 2007, s. 15). Eit grunnleggjande element i samband med

tanken om inkludering er at barn med særskilte behov ikkje skal *førast* inn i noko, men ha høve til å kjenne tilhøyrse i det store fellesskapet like sjølvstøtt som andre barn. Med ei slik forståing av omgrepet vil tanken om inkludering vere retta mot miljøet som alle impliserte partar er ein del av, meir enn det einskilte barnet sine føresetnader for fungering (Sjøvik, 2002, s. 35). Då vil inkludering fordre ei subjektiv forståing av livskvalitet og handle om korleis vi kan leggje til rette for at *alle* barn får eit godt utbytte av det miljøet som barnehagen kan tilby. For nokre kan det bety at vi må dele i mindre grupper og ved nokre høve ta barna ut i éin-til-éin-oppfølging (barnehagelova, § 31; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Avslutning

Artikkelen har drøfta spesialpedagogen si rolle i ei tid der spesialpedagogisk praksis er i endring, og der tanken om inkludering, ofte forstått som inkludert i ordinær barnegruppe, står sterkt. Drøftinga har for det første synt at spesialpedagogen må vere medviten kva som ligg i omgrepet inkludering, og korleis dette vert forstått og omsett i praksis. For det andre korleis vi kan fremje inkludering når behova til barnet tilseier at det treng å vere i mindre grupper eller øve på bestemte ferdigheiter éin-til-éin. For det tredje at det nokre gonger kan vere naudsynt å ta barn ut i mindre grupper, og at dette ikkje alltid treng å vere einstyndande med manglande inkludering. □



Karen I. Draugsvoll arbeider som spesialpedagog i Øygarden kommune. Ho er utdanna barnehagelærar (2008) med etterutdanning i spesialpedagogikk (2010) og mastergrad i pedagogikk (2012). Ho har lang erfaring som barnehagelærar og pedagogisk leiar i barnehage.

REFERANSAR

- BAKKEN, T.L.** (2015). *Utviklingshemming og hverdagsvansker. Faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BAKKEN, T.L. & WIGAARD, E.** (2015). Sensoriske dysfunksjoner og kognitiv overbelastning hos mennesker med utviklingshemming. *Stiftelsen SOR*, 4, s. 14–31.
- BARNEHAGELOVA.** (2005). *Lov om barnehager* (LOV -2005-06-17-64). Lovdata. URL: *Lov om barnehager (barnehageloven) - Lovdata*
- BROSTRØM, S.** (2002). Børns sproglige læring via leg. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2–3), s. 168–177.
- BULI-HOLMBERG, J. & EKEBERG, T.R.** (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DRAUGSVOLL, K.I.** (2016). Spesialpedagogen i møte med eigen sårbarheit. *Spesialpedagogikk* 81(6), s. 26–35.
- ENGBRETSSEN, E. & SOLVANG, P.K.** (2010). Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk. I: J. Kristeva & E. Engebretsen (red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GROVEN, B.** (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUSTÄTTER, R.S.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HEIMSTAD, C., BERLE, R. & BJØRNBAK, S.** (2021). Barn som trenger spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, må tilhøre barnefellesskapet. *Første steg*. URL: *Barn som trenger spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, må tilhøre barnefellesskapet (utdanningsnytt.no)*
- HVIDSTEN, B.I.B.** (2014). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I: B.I.B. Hvidsten (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen. Barnet i fokus*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JOHANSSON, I.** (2015). *Utbygd grammatikk – språktrening med Karlstadmodellen*. Bryn: Info Vest Forlag.
- JOHANSSON, I.** (2019). *Språkutvikling hos barn med språkvansker*. Bryne: Info Vest Forlag.
- KERN, J.K., TRIVEDI, M.H., GARVER, C.R., GRANNEMANN, B.D., ANDREWS, A.A., SAVLA, J.S., JOHNSON, D.G., MEHTA, J.A. & SCHROEDER, J.L.** (2006). The Pattern of Sensory Processing Abnormalities in Autism. *Autism*, 10(5), s. 480–494.
- KJØLAAS, J.** (2002). Språk- og kommunikasjonsvansker – spesialpedagogisk forståelse og handling. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(1), 52–67.
- KRISTEVA, J.** (2010). Frihet, likhet, brorskap og ... sårbarhet. I: J. Kristeva & E. Engebretsen, (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KULSET, N.** (2012). *Musikk og andrespråk. Om musikk som verktøy i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn*. Mastergradsoppgave. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- KULSET, N.** (2015). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MARTINSEN, H. & TELLEVIK, J.M.** (2008). Autisme – en spesialpedagogisk utfordring. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*, (4. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- MARTINSEN, H., STORVIK, S., KLEVEN, E., NÆRLAND, T., HILDEBRAND, K. & OLSEN, K.** (2016). *Mennesker med autisme-spekterforstyrrelser (ASD). Utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- OWREN, T. & STENHAMMER, T.** (2013). Når ordinære omgivelser hindrer og hemmer: sensoriske vansker hos personer med autismespekterdiagnoser. *Psykologi i kommunen*, 5, s. 37–50.
- PLATOU, F.** (2002). Språkgrupper for førskolebarn – språkmestring i et sosialt perspektiv. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2-3), s. 187–195.
- SHOAGA, O.** (2015). Play and learning: Inseparable Dimensions to Early Childhood Education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), s. 185–192.
- SJØVIK, P.** (2002). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I: P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SÆTHRE, J.** (2010). Livskvalitet – et mulig grunnlag for å legge til rette og å evaluere (spesial)undervisning i en inkluderende skole. I: S.M. Reindal & R.S. Haustätter (red.). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TANGEN, R.** (2008). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*, (4. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- VAN OERS, B. & DUIJKERS, D.** (2013). Teaching in a Play-Based Curriculum: Theory, Practice and Evidence of Developmental Education for Young Children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), s. 511–534.
- VEDELER, L.** (2001). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2018). *Utrolige lærere. Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Oslo: Gyldendal.



Nyhet!
Intervensjons-
guide
på norsk

ABAS-3: vurdering av adaptiv funksjon i alderen 0 til 89 år

ABAS-3 (Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition) er et standardisert vurderingsverktøy som kan brukes for vurdering av adaptiv funksjon hos barn, ungdom og voksne i alderen 0 til 89 år.

Vurdering av adaptiv funksjon inngår vanligvis i en utredning av intellektuell funksjonsnedsettelse. Det kan også være aktuelt å vurdere adaptiv funksjon ved andre utviklingsrelaterte diagnoser som ADHD og ASF, ved hjerneskader eller ved hjernesykdommer som Alzheimers, eller utvikling av adaptiv funksjon over tid som følge av tiltak.



Den nye norske intervensjonsguiden støtter valg og planlegging av tiltak etter kartlegging med ABAS-3. Utreder får konkrete forslag på tiltak som kan øke individets adaptive funksjon. Tiltakene er tilpasset personens alder og funksjonsnivå. Se eksempel på www.hogrefe.no.

Tidlig innsats i barnehagen for å forebygge språkvansker

Denne artikkelen handler om hvordan personalet kan legge til rette for et godt tilpasset tilbud til alle barna i barnehagen og spesielt for de barna som strever med tale-, språk- og kommunikasjonsvansker.

AV ALDONA EWA WOJTKOWSKA

Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for ulike regjeringers arbeid for å forbedre utdanningssystemet vårt. De siste årene er det gitt tydelige føringer for at vi skal ha barnehager og skoler som gir muligheter for alle. Dette gjenspeiles blant annet i Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* og Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

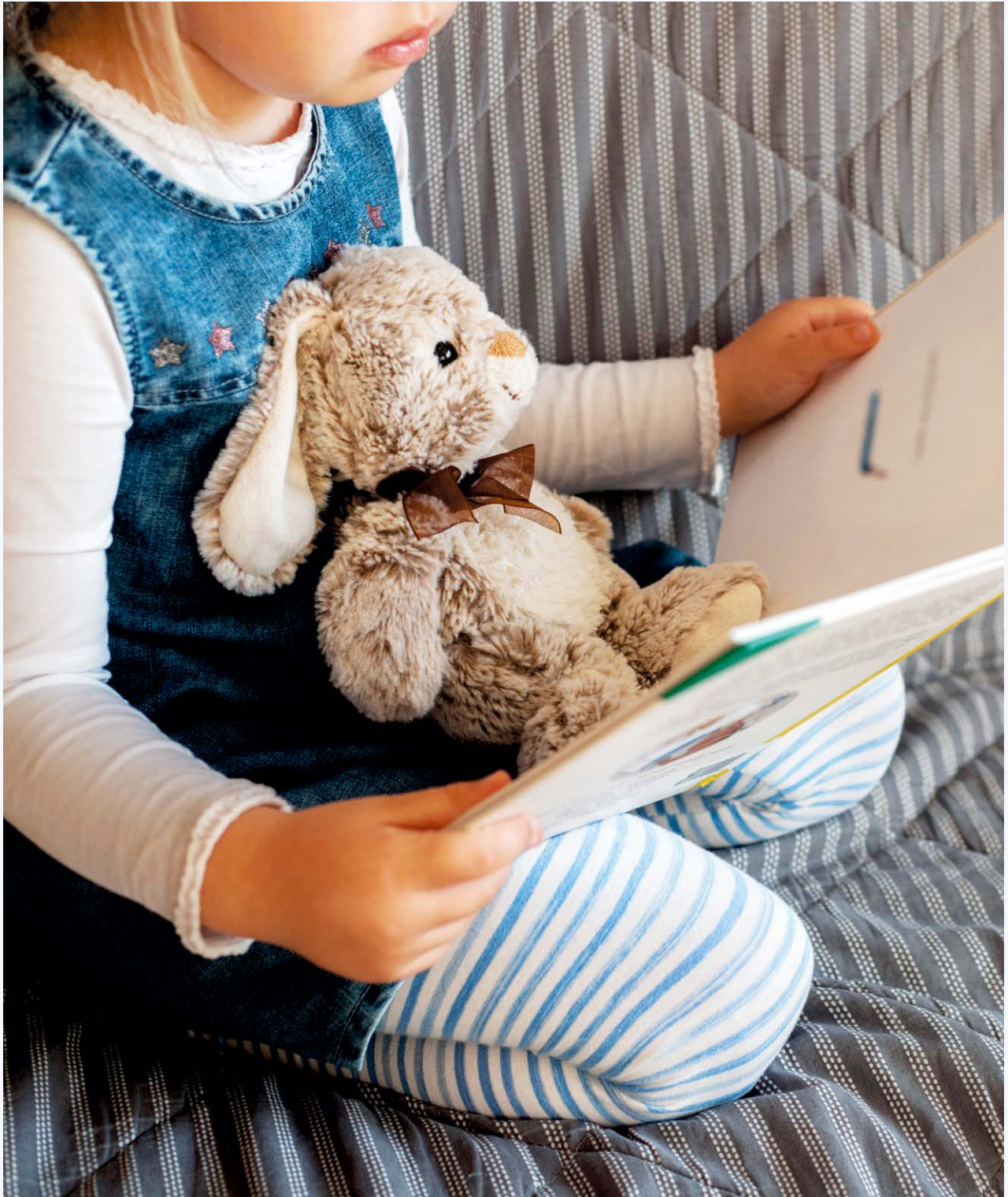
I Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* pekes det på at det er store kvalitetsforskjeller mellom barnehager når det gjelder tidlig innsats og spesialpedagogisk oppfølging. Det gjør at mange barn ikke får utbytte av det pedagogiske tilbudet på lik linje med andre. Det å skape en inkluderende barnehage for alle barn viser seg å være en stor utfordring. I denne artikkelen vil jeg presentere teori og tiltak som kan benyttes både forebyggende overfor alle barn og mer spesifikt overfor barn med tale-, språk- og kommunikasjonsvansker.

Tale-, språk- og kommunikasjonsvansker

Språkvansker blir gjerne definert som vedvarende vansker som har konsekvenser for sosial deltakelse og utdanningsløp. Språkvansker kan innebære vansker med språkområdene grammatikk, semantikk, pragmatikk, verbal læring/hukommelse og fonologi. Familiehistorikk, genetiske faktorer, arv og miljø spiller en viktig rolle for prognosen og tiltaksarbeidet (Neuman, 2018, s. 9.).

Det er to hovedgrupper av språkvansker:

1. Noen språkvansker oppstår i tilknytning til en biomedisinsk tilstand: hjerneskade, epilepsi, nevrodegenerative tilstander, cerebral parese, permanente hørselstap, genetiske tilstander som Downs syndrom, autismespekterforstyrrelser og psykisk utviklingshemming.
2. Utviklingsmessige språkvansker (Developmental Language Disorder (DLD)) oppstår i takt med barnets utvikling og kan gi ulike symptomer. DLD kan forekomme sammen med andre vansker, men ikke nødvendigvis.



Faglig veiledning om språkutvikling og språkvansker bør omfatte både personale og foreldre.

«Andre vansker» kan dreie seg om ADHD, motoriske vansker, lese- og skrivevansker, talevansker, atferdsvansker, emosjonelle vansker, auditive prosesseringsvansker og lav nonverbal fungering (så lenge det er ikke psykisk utviklingshemming).

Barnet med språkvansker kan ifølge Neumann (2018, s. 9) streve med

- syntaks og morfologi (hvordan ord dannes og settes sammen i setninger, altså grammatiske vansker)
- semantikk (knyttet til betydning av ord og setninger, f.eks. lite ordforråd)
- ordleting
- pragmatikk (vansker med forståelse eller produksjon av språk i en gitt kontekst, for eksempel uvanlig tonefall, at de tolker samtaler bokstavelig, leser feil kroppsspråk eller gir for lite eller for mye informasjon til samtalepartner)
- samtaleferdigheter (mangler rød tråd i en historie/samtale)
- verbal læring og hukommelse (vansker med å holde sekvenser med lyder eller ord i det verbale korttidsminnet, å lære assosiasjoner mellom ord og mening eller å lære lyder og non-ord i riktig rekkefølge)
- fonologi (vansker med å oppfatte, organisere og/eller manipulere språklyder)

Tidlig innsats når det gjelder barns språkutvikling

Det finnes ulike programmer og metoder for å forebygge og sette inn tiltak overfor barn med språkvansker, men uansett er det viktigste god kompetanse hos barnehagepersonalet og vilje til å gripe inn. Man må også ha tilgang til et godt tverretattlig samarbeid og vite når man trenger å iverksette tiltak på universelt nivå, målrettet nivå eller spesialistnivå.

Universelt nivå: God språkmestring i barnehagealder legger et viktig grunnlag for senere språk- og leseutvikling (Furnes, 2018). Det handler om å forebygge senere mulige språkvansker. På dette nivået kan det

for eksempel dreie seg om å gi generell informasjon om språkvansker på foreldremøte, kursing for ansatte og direkte arbeid med begreps trening. Tiltakene i barnehagen bør gjennomføres i samarbeid med foreldre og handle om hvordan man kan legge til rette for god språkutvikling gjennom ulike aktiviteter i det daglige. Faglig veiledning om språkutvikling og språkvansker bør omfatte både personale og foreldre.

Målrettet nivå: Dette nivået dreier seg om systematisk arbeid overfor barn som står i fare for å utvikle språkvansker. For disse barna trengs mer intensiv hjelp fra spesialpedagog eller logoped for i størst mulig grad å forebygge at barnet får vedvarende vansker. Det er viktig å komme raskt i gang med tiltak her og ikke ha en vente-og-se-holdning. Man bør være særlig oppmerksom på ordforråd, grammatikk og fonologi, da vansker på disse områdene er vanligst. Tiltakene man setter i verk, kan gjennomføres i gruppe, individuelt eller i en kombinasjon mellom disse.

Spesialistnivå: Her rettes oppmerksomheten mot barn med komplekse vedvarende språkvansker. Tiltaket må rettes mot de spesifikke problemene barnet har, og må gjennomføres av, eller under veiledning av, spesialpedagog eller logoped. Her blir det viktig å intensivt fremme barnets kommunikasjon og språkutvikling. Det kan også være nødvendig å lære barnet kompensierende strategier og hvordan det kan håndtere sine vedvarende språkvansker. Det dreier seg også om forebygging av følgevansker. Her må man også arbeide med miljøet rundt barnet og få til et godt samarbeid i laget rundt barnet (spesialpedagog, logoped, foresatte, barnehagepersonale, PP-tjeneste og barnet selv) (Rygvoid mfl., 2019).

Både barnehageloven og diverse meldinger til Stortinget påpeker betydningen av tidlig intervensjon (Befring, 2016). Dette er viktig både av hensyn til barnets trivsel i barnehagen og for barnets videre utvikling.

I Meld. St. 19 (2015–2016) står det at alle barn har behov for å bli møtt som individer med det utgangspunkt og de behov de har. Dette er viktig fordi ikke alle barn har samme muligheter for mestring og deltakelse som andre. I Meld. St. 21 (2016–2017) påpekes det at barnehager og skoler skal legge vekt på de første årene, fordi tidlige tiltak har sterkere effekt på elevens læring og på

deres personlige utvikling enn tiltak senere i opplæringsløpet. Den nyeste meldingen til Stortinget, Meld. St. nr. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* understreker betydningen av godt tverrfaglig samarbeid. Her legges det opp til at det må settes i gang et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for ansatte i barnehager.

Også *Rammeplanen for barnehagen* (2017, s. 40) legger vekt på forebygging og tidlig innsats. Her står det:

Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. [...] Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse.

Dersom barnehagen ikke kan dekke barnets behov innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen informere foresatte om retten til spesialpedagogisk hjelp (jf. barnehageloven § 31, sist endret 2021). Her står det: «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.» Hjelp skal også omfatte foreldrerådgiving. Videre i paragraf 33 står det at pedagogisk-psykologisk tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp, og at de skal «bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov».

Forskning viser at barn med språkvansker som ikke får tilstrekkelig hjelp, har økt risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, sosioemosjonelle vansker og/eller atferdsvansker (Næss, 2013). Stanovich (i Høien & Lundberg, 2012, s. 248) refererer til dette som «Matteus-effekten», det at barn med svake språkferdigheter i tidlig alder «snubler i starten», og at dette får alvorlige konsekvenser senere i alle fag på skolen. Resultater fra Stavangerprosjektet viste blant annet at barn med svake språkferdigheter ved 2 ½-årsalder fikk dårligere resultater enn jevnaldrende på skolen (Lesesenteret, 2018). En annen forskningsstudie påviste en sterk sammenheng mellom talespråk og skriftspråk (Arnesen mfl., 2013). Stangeland fant i sin forskning at det er en klar

sammenheng mellom språk, sosial fungering og status allerede før treårsalder (Lesesenteret, 2019). Lervåg viste til en studie der man fant at språkforståelse hos fireåringer også virker indirekte inn på utviklingen av leseforståelse i 2.–4. klasse (Læringsbloggen, 2018).

Forebygging av språkvansker

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. I rammeplanen legges det særlig vekt på barns sosiale og språklige utvikling. For å sette i verk tiltak på disse områdene skal barnehagen planlegge og organisere lærende aktiviteter (Rammeplanen, 2017, s. 37). Dette setter krav til god kvalitet og høy kompetanse blant ansatte. Ramey & Ramey (i Hagtvatn & Klem, 2019, s. 208) understreker at forebyggende tiltak må settes i verk tidlig, intensivt og over en lengre periode og må gjennomføres av kompetente voksne.

Viktige faktorer for å kunne forebygge språkvansker i barnehagen er

- kompetente voksne
- eksplisitt og implisitt stimulering
- lyttetrening
- kultur for språklig nysgjerrighet (Næss, 2013, s. 89)
- samarbeid med foreldrene (Lyngseth, 2018, s. 306)

Det er nødvendig at barnehagepersonalet vet hvordan de kan stimulere språket i det daglige. Dette er viktig siden barns spontanitet og nysgjerrighet i god samhandling med voksne er den beste arenaen for språklæring for de minste i barnehagen (Statped, 2019b). Hvis ikke barnehagepersonalet innehar tilstrekkelig kompetanse selv, vil veiledning fra kompetente fagpersoner om hvordan de kan gjennomføre ulike språkaktiviteter eller støtte enkelte barn, virke positivt på barnas språkutvikling. Det er viktig at de voksne i barnehagen og foreldrene hjemme er gode samtalepartnere, at de svarer barna på deres initiativ til å snakke om språk og tar barnets undring på alvor. Kompetente voksne i barnehagen vil i denne forbindelsen si voksne med kunnskap om språkstimuleringstiltak, voksne som benytter peda-

gogiske strategier i eksplisitt og implisitt stimulering av språket, som forstår viktigheten av hverdagssamtaler, og som kan sette inn ulike språkaktiviteter knyttet til dybdevokabular, lyttetrening og dialogisk lesing. Samtidig må de voksne skape en kultur for språklig nysgjerrighet og utvikling og selv bli gode rollemodeller for undring og refleksjon om hvordan språket er bygd opp og kan brukes (Næss, 2013, s. 89).

Læringsressurser som *Grep om begreper*, *Språksprell*, *Språkkiste* og *Snakkepakken* er eksempler på materiell man kan benytte, og der man kan finne mange gode forslag til språkaktiviteter (Statped, 2019b). For å styrke kompetansen til barnehagepersonalet om språkutvikling kan man også benytte *Språkløyper*. Språkløyper (2019) er en nasjonal strategi for språk, lesing og skriveing igangsatt av Kunnskapsdepartementet. Målet for denne strategien er å styrke barns språk- og tekstkompetanse og gjøre personalet bedre i stand til å identifisere barn med språk-, lese- og skrivevansker og tilrettelegge og iverksette tiltak overfor denne gruppen barn (Språkløyper, 2016). Små lekegrupper der kompetente voksne støtter barna, er et godt tiltak, fordi språklig kompetanse utvikler seg best gjennom lek og samspill med andre.

Selv om det er mange retningslinjer og føringer i ulike lovtekster, meldinger til Stortinget, NOU-er og andre fagdokumenter som tydelig understreker at barn med spesielle behov har rett til et tilrettelagt tilbud, kan den praktiske gjennomføringen likevel skape litt utfordringer. Flere barnehager mangler kompetent personale til å gjennomføre tiltak (Befring, 2019). Nordahl-rapporten (Nordahl mfl., 2018) framhever at mange barn som har behov for særskilt tilrettelegging, ofte møter voksne uten relevant kompetanse. Det å ha en tilgjengelig spesialpedagog med kompetanse på språk i barnehagen, som kan veilede og komme med forslag til tiltak, vil her være av stor betydning.

Tidlig innsats for barn i risikozonen

Den første bekymringen for et barn som står i fare for å utvikle språkvansker, begynner ofte med små, ikke så alvorlige mistanker, men som til sammen skaper en følelse av at «her er det noe som ikke stemmer». Slik uro skal alltid tas på alvor, særlig når også foreldrene uttrykker bekymring. Å snakke om uro for et barns utvikling med de andre voksne på avdelingen og med foreldrene gjør at man kan bli mer sikker i sine antakelser. Det gjør også at alle kan bli mer årvåkne overfor bekymringstegn (Rimehaug, 2018). Å vente og se er aldri en god løsning (Statped, 2019a).

Foreldrene kjenner barnet sitt best, mens det kan være litt ulikt når de ulike ansatte på barnets avdeling har kontakt med barnet. Når man skal igangsette mer inngående kartlegging og sette i verk tiltak, er det viktig at man har en god dialog med foreldrene til barnet. En studie gjennomført av Hagen og medarbeidere (2014) viser til positive resultater ved å trekke inn foreldrene i arbeidet. Godt foreldresamarbeid krever at barnehagelæreren på barnets avdeling er åpen og lyttende til foreldres beskrivelse av barnet. I tiltaksarbeidet kan de sammen styrke barnets iboende evner og passe på at barnet utvikler et godt selvbilde til tross for at det kanskje strever. Barnets motivasjon er jo avgjørende for å lykkes (Lyngseth, 2018).

I noen tilfeller viser det seg imidlertid også at foreldresamarbeidet kan være utfordrende. Dette kan være tilfelle hvis de har en annen oppfatning om barnets språkutvikling, eller ikke ønsker å delta aktivt i samarbeidet fordi de føler seg utilstrekkelige. Her har barnehagen ansvar for å gi foreldrene informasjon og veiledning for å gi barnet best mulig hjelp (Myrstad, 2019).

Både egne usystematiske observasjoner og test- og kartleggingsresultater kan inneholde unøyaktigheter eller feilkilder. For å oppveie disse feilkildene i det

Mange barn som har behov for særskilt tilrettelegging, møter ofte voksne uten relevant kompetanse.

pedagogisk arbeidet i barnehagen burde man bli flinkere til å arbeide og samarbeide tverrfaglig. Når samarbeid ender med at det fortsatt er uro eller bekymring, kan neste skritt være å søke samarbeid med en eller flere faginstanser utenfor barnehagen (kommunale instanser eller spesialistinstanser). Det mest nærliggende er å først kontakte et pedagogisk ressurscenter eller PP-tjenesten. Neste skritt kan være samarbeid med BUP, habiliteringstjenesten, pediatri, Bufetat eller Statped avhengig av hva man mistenker kan ligge til grunn for språkvanskene. Det viser seg at de sistnevnte tjenestene er lite i bruk, men også disse instansene kan være verdifulle å samarbeide med sammen med foreldrene. For å sortere bekymringer eller tvil og utvide kompetansebredden i tverrfaglig samarbeid kan disse instansene tilføre viktig kompetanse (Rimehaug, 2018). Men også her kan det oppstå problemer.

Dessverre har tverrfaglig samarbeid også noen fallgruver som man må ta hensyn til, slik at det ikke blir en profesjonskamp om hvem som har den beste forståelsen eller løsningen (Rimehaug, 2018). For å sikre kvaliteten på samarbeidet er det mange kommuner som bruker arbeidsmodeller som *BTI* (Bedre tverrfaglig innsats), dansk *SMART-systemarbeid* eller arrangerer *PPT-dager*. Slik kan man få mer kunnskap som gjør at barn og unge får den oppfølging og hjelp de trenger av riktig instans (Etne kommune, 2019; Danmarks læringsportal, 2019).

Kartlegging og tiltak

Som regel er en usystematisk observasjon tilstrekkelig for å tilpasse det pedagogiske arbeidet. Men i andre tilfeller kan det være aktuelt med mer systematisk kartlegging med for eksempel *TRAS*, *ALLE MED*, Norsk Fonemtest eller *Askeladden* (regjeringen.no, 2011). Når det gjelder kartlegging av språkutvikling, er det viktig å skille symptomer fra årsaker. Man må også forsi- kre seg om at den/de som skal kartlegge, har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre kartleggingsarbeidet. Barnehagelærere bør derfor ha kjennskap til flere verktøy og nok kompetanse til å tolke observasjonsresultatene sett opp mot barnets utvikling også på andre områder (Lyngseth, 2018). Barnehagelærerne bør derfor ha kjennskap til rapporten «Vurdering av verktøy som

brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager», som er å finne på regjeringens nettsider (regjeringen.no, 2011). Dette er en forskningsbasert vurdering av ulike kartleggingsverktøy. For å kunne iverksette relevante tiltak etter at man har analysert resultatene av kartleggingen, må man vurdere hvilke ressurser og kompetanse man har i barnehagemiljøet sett i forhold til hvordan man skal styrke barnets språklige mestring. Det man har funnet ut om barnets språkmestring gjennom kartleggingen, må også være utgangspunkt for diskusjoner i personalgruppen om hvordan man best kan legge til rette, slik at barnet får best mulig hjelp ut fra de ressursene man har til rådighet. Etter en periode med tiltak er det viktig at personalet evaluerer om tiltakene har hatt effekt, og hvis ikke, så må man kanskje tenke nytt eller kontakte andre faginstanser (Lyngseth, 2018).

Utfordringer

Som nevnt finnes det mange gode læringsressurser man kan benytte for å styrke kompetansen på språk og språkvansker og for å finne forslag til språkaktiviteter. Dette kan for eksempel være *Språkløypa*, *Grep om begreper*, *Språksprell*, *Språkkiste* eller *Snakkepakken*. Det har også fra myndighetene blitt lagt til rette for et kompetanse- løft for alle ansatte i barnehagene når det gjelder tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid. Bruk av *Språkløyper*, *PPT-dager* eller arbeidsmodeller som *BTI* og *Smart* gir håp om at man står bedre rustet for å lykkes med tidlig innsats. Satsing på disse områdene er en viktig forut- setning for å kunne forebygge språkvansker og er derfor helt nødvendig.

Men selv om det er mange NOU-er og meldinger til Stortinget som presiserer betydningen av tidlig inn- sats, er det likevel en del utfordringer man må ta i betraktning. Den første er knyttet til mangel på kom- petanse hos de barnehageansatte. Siden forskning jo viser at barn som får lite språkstimulering i starten av livet, har økt risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, sosioemosjonelle vansker eller atferdsvansker, er dette urovekkende. Lite og mangelfull kunnskap om lærings- ressurser, språkaktiviteter og språkutvikling hos bar- nehagepersonale kan få store konsekvenser for barnets utvikling og livsløp.

Barnehageansatte må få innsikt i hva ulike hjelpeinstanser kan bidra med.

En annen utfordring kan være at barnehagepersonale og foreldre som har en bekymring og føler at «her er det noe som ikke stemmer», likevel velger en vente-og-se-holdning, eller at de ikke har anledning til å hjelpe barnet i tilstrekkelig grad. Lite kjennskap til kartleggingsverktøy eller feiltolkning av resultater kan føre til at språkvanskene blir undervurdert.

Nok en utfordring er det hvis man undervurderer verdien av spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse om språkutvikling og språkvansker. Dette kan føre til at barna ikke får den hjelpen de trenger. De kan istedenfor bare blir tilbudt et opplegg med en ukvalifisert person på tross av at de kanskje har vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Tverrfaglig samarbeid og foreldresamarbeid kan være krevende. Likevel er det helt nødvendig at dette fungerer godt for at barnet skal få riktig hjelp til riktig tid. Samarbeidet må være til barnets beste og ikke bli en kamp om hvem som har rett. Det at foreldre, barnehagepersonale og ulike faginstanser har ulik erfaring og kompetanse, kan gjøre at de kan belyse barnets språkvansker fra flere perspektiver. Dette må ses på som noe verdifullt der alle kan ha viktige bidrag til å finne de rette tiltakene for å hjelpe barnet. Barnehageansatte må derfor få innsikt i hva ulike hjelpeinstanser kan bidra med, og hvordan de kan kontakte dem.

Konklusjon

For at barnehagen skal kunne forebygge språkvansker og ha et godt tilpasset pedagogisk tilbud for alle, er det nødvendig at hele personalet har god kompetanse om barns språkutvikling og kunnskap om hvilke læringsressurser som finnes. For å lykkes må man også få til et godt samarbeid med foreldrene og med sine arbeidskollegaer og ha kjennskap til andre faginstanser. Det er viktig å komme i gang med å forebygge språkvansker – på universelt nivå og tidligst mulig. På den måten hjelper man barnet til å trives og utvikle seg i barnehagen og til å få en god start på utdanningsløpet i et faglig, kulturelt og inkluderende fellesskap. □



Aldona Ewa Wojtkowska arbeider som spesialpedagog i Etne kommune. Hun har master i pedagogikk med videreutdanning i spesialpedagogikk, og hun har særlig interesse for nevroutviklingsforstyrrelser, særlig språkforstyrrelser og vansker med sanseoppfatning.

REFERANSER

- ARNESSEN A., MEEK-HANSEN, W., FROST J. & OTTEM E. (2013). Barns vansker med språk, lesing og sosial atferd i læringsmiljøet; en undersøkelse basert på lærervurderinger og leseprøver i grunnskolen 2.-5. trinn. *Psykologi i kommunen* (6), s. 51.
- BARNEHAGELOVEN (2021). URL: *Lov om barnehager (barnehage-loven)* – Lovdata
- BEFRING, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I: E. Befring, K.A.B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BULI-HOLMBERG, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen, *Tidlig innsats. Bedre læring for alle*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- DANMARKS LÆRINGSPORTAL (2019). SMART-modellen: Tydelige mål for alle. Hentet 11.05.2020 fra: <https://emu.dk/grundskole/ledelse/strategisk-ledelse/smart-modellen-tydelige-mal-alle>
- ETNE KOMMUNE (2019). *Betre tverrfagleg innsats for born og unge i Etne kommune: Bli-Z*. Hentet 11.05.2020 fra: <https://etne.betreinnsats.no/>
- FURNES, B. (2018). Barns skriftkunnskap og språkutvikling i barnehagen som grunnlag for tidlig lese- og skriveinnlæring i skolen. I: V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAGEN, Å., MELBY-LERVÅG, M. & LERVÅG, A. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker? *Norsk tidskrift for logopedi*. (4), s. 6–13.
- HAGTVET, B.E. & KLEM, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I: E. Befring, K.A.B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HØIEN, T. & LUNDBERG, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal.
- LESESENTERET (2018). *Hovedfunn i Stavangerprosjektet – det lærende barnet*. Hentet 09.05.2020 fra: <https://lesesenteret.uis.no/stavangerprosjektet/nyheter/hovedfunn-i-stavangerprosjektet-det-larrende-barnet-article129417-12759.html>
- LESESENTERET (2019). *Den viktige sammenhengen mellom språk og lek*. Hentet 06.05.2020 fra: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/den-viktige-sammenhengen-mellom-sprak-og-lek-article114526-12719.html>
- LESESENTERET (2019). *Språkleker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen*. Hentet 11.05.2020 fra: <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/135158/Lesesenteret/pdf-filer/spraakleiker.pdf>
- LYNGSETH, E.J. (2018). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I: V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehage. Forskning og praksis*. Bergen: Fagforlaget.

LÆRINGSBLOGGEN (2018). *Utvikling av språk og leseforståelse fra 4 år til 4. klasse*. Hentet 09.05.2020 fra: <http://laeringsbloggen.com/ny-artikkel-utvikling-av-sprak-og-leseforstaelse-fra-4-ar-til-4-klasse/>

MELD. ST. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. URL: [Meld. St. 19 \(2015–2016\) – regjeringen.no](http://meld.st.19(2015-2016)-regjeringen.no)

MELD. ST. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. URL: [Meld. St. 21 \(2016–2017\) – regjeringen.no](http://meld.st.21(2016-2017)-regjeringen.no)

MELD. ST. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. URL: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) – regjeringen.no](http://meld.st.6(2019-2020)-regjeringen.no)

MYRSTAD, V. (2019). *Samarbeid med foreldre til barn med lese- vansker. Spesialpedagogikk*, 83(1), s. 18–23.

NEUMAN, H. (2018). Språkvansker og terminologi. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 64(3), s. 9–11.

NORDAHL, T., PERSSON, B., DYSSEGAARD, C.B., HENNESTAD, B.W., WANG, M.V., MARTINSEN, J., VOLD, E.K., PAULSRUD, P. & JOHNSEN, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2010: 8. *Med forskertrang og lekelyst – Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. URL: [NOU 2010: 8 – regjeringen.no](http://nou2010:8-regjeringen.no)

NÆSS, K.A.B. (2013). *Barns språkutvikling*. I: I.L. Hybertsen & R. Karlsdóttir (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika.

RAMMEPLANEN (2017). *Rammeplanen for barnehagen*. Innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet.

REGJERINGEN.NO (2011). URL: Rapport: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager - regjeringen.no

RIMEHAUG T. (2018). *Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikosonen*. I: V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehage*. Forskning og praksis. Bergen: Fagforlaget.

RYGVOLD, A.L., GARMANN N.G., TORKILDSSEN, J.V.K. & NÆSS K.A.B. (2019). *Språkforstyrrelser hos barn*. I: E. Befring, K.A.B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

SPRÅKLØYPER (2016). Universitetet i Stavanger. Hentet 09.05.2020 fra: <https://sprakloyper.uis.no/>

STATPED (2019a). *Språkvansker og begrepsavklaring*. Hentet 02.05.2020 fra: <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>

STATPED (2019b). *Tidlig innsats*. Hentet 09.05.2020 fra: <https://www.statped.no/spesifikke-sprakvansker/spesifikke-sprakvanskar---tidleg-innsats/>

ANNONSE



Jobber du i opplæringssektoren og ønsker mer kunnskap om hørsel?

Signo kompetansesenter gir tjenester over **hele landet** til barnehager, skoler og andre utdanningsinstitusjoner som jobber med barn og unge som har **hørselshemming** i kombinasjon med ulike **funksjonsnedsettelses** eller **døvblindhet**.

Tjenestene gis til fagpersoner i kommuner og fylkeskommuner, og vi samarbeider tett med lokal PP-tjeneste.

www.signo.no/ssk
facebook.no/signoSSK

Minne frå ein spesialpedagogisk studiekvardag

I fjor var det 60 år sidan Statens spesiallærerhøgskole (nå Institutt for spesialpedagogikk) vart etablert. I dette essayet fortel forfattaren med ein humoristisk vri korleis det var å vere student der i perioden 1981–1985, då Edvard Befring sat ved roret som rektor.



I mitt tredje år som førskulelærer i Rødtvet barnehage (1980) sende eg rundt juletider inn ein søknad til dåverande Statens spesiallærerhøgskole om opptak på første avdeling spesialpedagogikk. Det var svært vanskeleg å kome inn på studiet den gongen, og eg hadde høyrte at ein måtte rekne med å søke to–tre gonger før ein ville kome inn – og ein måtte minst ha fem års praksis! Stort var difor sjokket då meldinga kom i februar om at eg var teken opp som student. I etterkant fekk eg vite at søkarar frå utkantfylke som Sogn og Fjordane og av typen hankjønn var ettertrakta. Statens spesiallærerhøgskole var nøydd til å gjere noko med det sørgelege faktumet at 80 prosent av spesialpedagogikkstudentane – av dei 95 prosent kvinner, var busette i ein radius av to mil frå Hosle i Bærum. I ein periode var det visst like mange spesialpedagogar i Asker og Bærum som i resten av landet til saman!

Kva skulle eg gjere no, eg som lika meg så godt i barnehagen og hadde tenkt å vere der i minst to år til? På den andre sida: Kunne eg ta sjansen på å seie frå meg ein så attraktiv studieplass og håpe på å få han igjen om 2–3 år? Uff, dette vart vanskeleg. Den kreative og spontane delen av hjernen ville vere i barnehagen, medan den logiske alt hadde sagt ja til studieplass. Og slik vart det.

Måndag 20. august 1981 tok eg ut frå Grorud i mi lyseblå VW boble og sette kursen mot eit til då ukjent landskap, Oslo vest. Alt ved Ullevål starta problema, fram med kart, spørje om veg, Riis, Huseby, Røa og så ut på landet igjen. Griniveien heitte det visst, før eg igjen kom inn i tettbygd strøk i Granåsen. Vegen svinga seg forbi den eine villaen flottare enn den andre og enda til slutt opp ved ei kolonialforretning (Lorentzen, sjølvsagt), ei bustadblokk, eit postkontor og – Statens spesiallærerhøgskole. Lett slentrande, men med høg spenning og uroleg puls, entra eg denne høgborga av spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse som eg hadde høyrte så mykje om. Opp trappene og inn i aulaen med nesten 200 medstudentar, norsk flagg og pynta talarstol.

Eg sette meg, som eg har for vane i slike samanhengar, lengst bak ut mot glaset og frykta det verste. Den einaste skilnaden på dei velkomsttalane eg hadde høyrte hittil i livet, var at nokre var lengre enn andre. Ei øyredøyvande stille la seg over forsamlinga. Lufta var tung. Ute skein sola på eit jorde med fredelege, beitande sauer. Eg drøymde meg straks heim til dei vestlandske utmarkene og fjella og lurte litt på kva eg gjorde her.

Minuttane snigla seg fram. Der skjedde det





STATENS SPESIALLÆRERHØGSKOLE

- videre utdanning i spesialpedagogikk på ulike nivå fram til doktorgrad
- tverrfaglig samfunnsvitenskapelig forskning

Gammelt postkort
med foto av SSLH

endeleg noko. Ein pent kledd herre med eit alvor-
samt andlet entra talarstolen. Det var rektor Edvard
Befring, eller «Eddi Bef» som vi seinare skulle
kome til å kalle han.

*Kjære studentar, sa han – de er alle pionerar
på den spesialpedagogiske slåttemark. Eg gløtta ut
glaset og måtte smile. Kva er spesialpedagogikk?*
spurde han så på sin feilfrie nynorsk. Eg kjende
meg alt litt rolegare; kunne ein sunnfjording greie
seg så godt i dette miljøet at han blei rektor, var det
kanskje eit lite håp om overleving for ein sogning
øg. *Ja, kva er spesialpedagogikk?* spurde han igjen.
Intuitivt skjøna forsamlinga at det ikkje var venta
at nokon skulle svare på spørsmålet. Det var eit
såkalla retorisk spørsmål, lærte vi seinare.

*Jau, heldt rektor fram – spesialpedagogikk er
ein spesielt god pedagogikk. Folk rundt meg nikka.*
Dei var tydelegvis einige. Men går det an å vere
ueinige i noko slikt, då?

*Pedagogikk er for dei mange, sa Befring,
– spesialpedagogikk er for dei få. Det vart nikka
rundt meg igjen. Så enkelt, tenkte eg, og likevel
så vanskeleg!*

Brått vart det ein del uro ved døra bak meg. Ein
lyshåra ung mann i kvit skjorte og kvite(!) bukser
som såg ut som ein student, kom raskt inn i salen.

Han ropte og skreik på eit slags knotete sunnmø-
ring: *Dette er jo bare tøv, ropte han. Her sitter over
100 oppvakte mennesker og hører på reinspikka vrøvl
fra en akademisk talerstol når dere skulle vært på
golvet. Dere skulle jo jobba og slitt sammen med de
som trenger dere mest!*

Å seie at mine framtidige medstudentar vart
urolege, ville vere ei underdriving. Folk reagerte
med mistru og skrekk. Nokre blei skikkeleg sjok-
kerte, medan andre prøvde å halde maska.

*Her blir det liv, tenkte eg, kva er dette for ein
tulling?* «Tullingen» gjekk nesten laus på rektor, det
kom til eit lite basketak framme ved talarstolen.
Sjølvsamt var eg på veg fram for å ta i eit tak, då eit par
av dei mannlege lærarane (Skogen og Damsgård,
skjøna eg seinare) fekk den galne sunnmøringen
ut medan han ropte og skreik om «overgrep»,
«diktatur», «frihet» og liknande.

Uroa la seg etter kvart. Ingen nemnde episo-
den før vi ei veke etterpå, på innføringskurset. Då
fekk vi vite at dette var eit nøyte planlagt pedago-
gisk «stunt» for at vi som studentar skulle kjenne
på kroppen kva som skjer når nokon sprenger gren-
sene for det normale og det akseptable. Kva skjer
med oss når vi blir utsette for avvikande åtferd, og
korleis reagerer vi?

Nok ein gong opplevde vi at kunnskap må under huda på folk for at ein skal lære.



Om lag slik gjekk det føre seg første gong eg møtte han som i fire år var ein av lærarane mine, og som seinare vart barneombod: Trond Waage. Det var eit spesielt og lærerikt møte, men Trond stod ikkje så høgt i kurs den første tida. Det vart ikkje betre av at han og to kollegaer heldt ei heil førelesing om motivasjon og forventningar medan dei heldt på kvar sitt instrument – utan å spele ein tone! Slikt provoserer musikkglade menneske, og det var jo poenget deira, skjøna vi i etterkant. Nok ein gong opplevde vi at kunnskap må under huda på folk for at ein skal lære. Oppleving – erfaring – læring. Eg opplevde, erfarte og lærte – og hugsar det enno.

Tida gjekk. Utover hausten vart både studentar og lærarar etter kvart litt meir kjende med kvarandre. Nokre av «oss gutta» i førsteklasse meinte vi måtte lage ein haustfest så denne «bli-kjent-prosessen» fekk litt fart på seg. Som sagt, så gjort. Arne, Jan, Kai Robert (sjølvaste smørsongaren frå Mysen) og underteikna tok kontakt med rektor Befring. Han reagerte spontant og positivt på det han kalla «eit sosialpedagogisk tiltak med utgangspunkt i studentane sjølve».

Befring sende sjølv ut nabovarsel, seminargruppa vår pynta aulaen, medan ei anna seminargruppe handla mat og drikke på Lorentzen. Dei stabla varene på ei tralle rett i heisen, og på ein, to, tre hadde vi utsal av ost, kjeks, v og øl. Bandet vårt var ei herleg blanding av glade amatørar, halvprofesjonelle og delvis profesjonelle musikarar. Mysens store son Kai Robert (song, trompet), Jan (bass) og Per (trommer) kom frå den då så kjende barnevisegruppa «Visvas». Geir frå Moss var ein svært habil sologitarist, medan Arne og underteikna song med sine nebb og spela gitar så godt vi kunne. Vi hadde sjølvstas også ordna oss med gjesteartist. Rektor hadde lova å ta med dragspelet. Store plakatar med «Eddi Bef and the Spespedders» hang overalt på heile skulen. Det var klart for haustfest.

Det vil vere for dumt å tru at ein no 40 år etter skal kunne greie å attskape den elektriske stemninga som oppstod denne kvelden. The Spespedders gav «jernet», som det heiter. Arne og Dag stod

for Beatles/Stones-avdelinga medan Kai Robert mellom anna stod for «kramgoa låtar» frå over kjølen. Tolkinga hans av «My Way» – med trompet-solo – heng vel framleis i veggane på Hosle, vil eg tru. Eit anna høgdepunktet sytte rektor for. Det tok heilt av då Eddi Bef entra scena med dragspel og feiande flott gammaldans. Sjeldan har så mange vestkantfruer dansa på bordet til Evert Taube som akkurat denne kvelden. Nachspiel vart det også med Grete Knutsen og Einar Førde frå Arbeidarpartiet. Slik sett gav denne kvelden eit ansikt til det for mange hittil ukjente omgrepet lobbyverksemd.

Dagen etter måtte Befring utøve endå meir lobbyisme og diplomatiske evner då formann i burettslaget, sjølvaste Carl I. Hagen, kom for å klage. Etter to timar på rektors kontor forlét Hagen skulen vår med eit smil om munnen. Bak skrivebordet sat Befring med eit endå breiare smil. Kva, korleis og kvifor veit ingen. Det einaste vi veit, var at då vi seinare sende ut nabovarsel i samband med julefesten og vårfesten, kom det ingen klager frå naboblokka verken i forkant eller i etterkant.

Kva med det faglege, spør du? Opningsseremoni, haustfest og julefest er vel og bra, men kva med læringsutbyttet? Dette trur eg kan svarast på med to ord: seriøsitet og kvalitet. Både dei tilsette, faglege som administrative, og dei aller fleste studentane jobba målretta med studiet. Mange av lærarane hadde sjølv som foreldre opplevd å ha eit barn med funksjonsnedsettingar og kunne på ein levande og innsiktsfull måte gje oss haldningar og kunnskap vi ikkje kunne lese oss til. Andre hadde solid teoretisk basis, og mange hadde gjeve ut lærebøker på ulike felt. Skulen levde på mange måtar opp til namnet sitt: *ein statleg spesiallærarhøgskule*. Det at dei fleste av studentane hadde lang røynsle frå praksis, gjorde at vi i gruppediskusjonar og prosjektarbeid og hadde mykje å tilføre kvarandre.

Etter at 1. avdeling var fullført, var det naturleg for ein del av oss å halde fram med 2. avdeling hausten 1982. Val av line var enkelt, det vart T-lina for meg. T-en stod for tilpassingsvanskar, eit ord spesialpedagogikken alt hadde lagt bak seg.





Vi utdanna oss til spesialpedagogar som skulle arbeide med *barn med emosjonelle og sosiale vanskar*, eller *psykososiale vanskar*, som det heiter i dag. Undervisninga på T-lina bygde på tankane til Dewey, Kilpatrick og Illeris om eksemplarisk læring, deltakarstyring og prosjektarbeid. Av mine beste minne frå dette året er det store sjølvvalde prosjektet «Pedagogiske speilbilder» og eksamen i mai, som var eit tre vekers gruppearbeid i ordets beste forstand.

I «Pedagogiske speilbilder» sleppte vi laus dei kreative kreftene i oss. Vi inviterte medstudentane våre ut på ei pedagogisk (fly)reise, og Arne, som hadde ekstrajobb på Fornebu lufthamn, ynskte velkommen i kapteinsuniform med ei flyvertinne på kvar side. Vi hadde laga video, eigne dikt, songar, rollespel. To av oss reiste Oslo rundt og tok over 200 lysbilde av ulike oppvekstmiljø. Vi plukka ut dei 50 beste og sette dei saman til musikk av Keith Jarrett og Jan Garbarek. Utruleg lærerikt og veldig kjekt. Det var akkurat som i reklamen for kinderegge – tre overraskingar på ein gong: vi jobba, vi opplevde, og vi lærte.

I mai kom det einaste vi faktisk grudde oss til, gruppeeksamen i tre veker. Men også det skulle syne seg å bli ei flott oppleving. Visst var det hardt, visst jobba vi, visst krangla vi så fillene føyk, og visst var vi frustrerte så det heldt. Men vi lærte, ikkje minst om det å gi og få i eit forpliktande samarbeid. Vi hadde base hjå Arne som disponerte ei stor leilegheit ved Bislett. Vi organiserte oss med veggavis, spleisa på telefon, hadde grupperom der vi jobba to og to og felles storsamlingar i stova der vi hadde eit kjempedigert tankekart på den eine veggen. Vi jobba frå ni til tre kvar dag i tre veker. Kva vi skreiv om, spør du kanskje? «Barn og media» sjølv sagt. Det var ein sikker vinnar i 80-åra. Og korleis gjekk det?

Etter vår meining vart dette ei av dei beste oppgåvene som nokon gong er leverte ved Statens spesiallærerhøgskole! Men å få oppgåva igjen vart ein nedtur på line med terrengløpet som Roy Jacobsen fortel om i «Seierherrene» frå 1993.

Forfattaren hadde trena heile vinteren for å slå broren i det årlege terrengløpet på Hovedøya. Han hadde snike seg ut når broren ikkje visste om det og trena så blodsmaken stod i kjeften på han, kveld etter kveld, veke etter veke. Endeleg kom den store dagen. Terrengløp på Hovedøya med alle naboane og den litt eldre broren på startstreken. For å gjere ei lang historie kort, Roy klarte det, på siste oppløpssida tok han att broren og var først i mål! Men kva skjedde under premieutdelinga? Det var same året gått ut bod frå Det kongelege norske Arbeidarparti med den sosialdemokratiske bodskapen *idealtid!* Vinnaren av dette løpet var ein spinkel fjerdeklassing frå Veitvet, og Roy Jacobsen opplevde sitt livs største skuffelse. Det same gjorde eksamensgruppa vår etter å ha jobba og slite i tre veker for å prestere eit best mogeleg resultat – for så å få oppgåva attende med dette eine ordet: Godkjent! Ein kan bli høgremann av mindre.

Slik sluttar denne historia om mine to første år på Statens spesiallærerhøgskole. Eg vart verande der i to år til og fullførte hovudfaget i 1985 i lag med mange flotte og dyktige studentar som seinare har markert seg på ulike vis og vore med å prege spesialpedagogikken inn i eit nytt tusenår – men det er ei anna historie. Takk for ei flott utdanning, gode minne og gratulerer så mykje med 60-årsdagen til alle som på ein eller annan måte var involverte i Statens spesiallærerhøgskole. □



Dag Skram er førstelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Han er utdanna førskulelærer i Sogndal i 1978 og tok hovudfag ved Statens spesiallærerhøgskole i 1985. Han har undervist på Barnevernsakademiet i Oslo, Høgskulen i Sogn og Fjordane og Høgskulen på Vestlandet frå 1985 og fram til dags dato. Han har gitt ut fleire pensumbøker i pedagogikk, den siste «Barns utvikling – leik og læring» som kom ut på Det Norske Samlaget i 2016.



Hva vet lærere om tiltak og handlingsplaner knyttet til skolefravær og skolevegring?

Artikkelforfatterne presenterer her en undersøkelse der de har spurt lærere om hva de vet om årsaker til skolefravær og skolevegring, hvordan skolevegring kan forebygges og hvilke tiltak de vet om og kanskje har benyttet for å hjelpe disse elevene tilbake på skolen.

AV CHRISTINE MARSWALL, DAG ØYVIND JØRAHOLMEN, LINDA LUNDGAARD LAURIDSEN, MERETE MOEN DAHL OG MONICA VEDVIK

Skolene og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) rapporterer om et økt antall elever med skolefravær. Spesielt gjelder dette elever som vegrer seg for å gå på skolen. Vi opplever også en økt oppmerksomhet om dette temaet i mediene, men årsakene kan være komplekse og løsningene likeså. Vi mener derfor at det er et stort behov for å forske mer på ulike sider ved dette temaområdet.

I vårt prosjekt har vi derfor valgt å få et utvalg lærere til å svare på om skolene har en handlingsplan for å iverksette tiltak ved mistanke om skolevegring. Vi ønsket også å få kunnskap om hvilke tiltak de ulike skolene hadde tatt i bruk, og om lærerne kjente til disse.

Før vi redegjør for svarene på undersøkelsen, vil vi imidlertid presentere teori og tidligere forskning om temaet skolevegring.

Skolevegring

Forskning viser at det er sammensatte forhold både hos den unge og den unges familie som kan være grunn til fravær. Individuelle faktorer og familiefaktorer kan imidlertid også trigges av forhold i skolen,

som mobbing, et dårlig læringsmiljø og høyt stress relatert til fag og aktiviteter i skolen. Derfor spiller også skolen en sentral rolle i utviklingen av fraværsproblematikk. Flere skoler, foreldre og elever føler seg maktesløse, og det er stort behov for mer kunnskap og forståelse om hva som kan gjøres for å hjelpe elever med høyt fravær (Havik, 2018).

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet *skolevegring*. Dette kan forklares med at skolevegring ikke kan betraktes som en egen diagnose, men i stedet er et symptom på andre problemer (Løvereide, 2011).

Jo Magne Ingul (i Sundquist, 2020) bruker fem kriterier som definerer skolevegring:

1. Eleven har et relativt høyt og uforklart fravær.
2. Den unge er vanligvis hjemme når hen skulle vært på skolen.
3. Den unge viser et følelsesmessig ubehag som angst eller tristhet når hen snakker om skolen.
4. Den unge viser ellers ingen alvorlig antisosial eller normbrytende atferd.
5. Foreldrene ønsker, og har prøvd, å få den unge til å gå på skolen

Vi har valgt å ta utgangspunkt i Guri Holgersen og Kari Fasting (2017) sin definisjon av begrepet skolevegring. De definerer skolevegring slik: «Med skolevegring mener vi barn og unge som helt eller delvis er borte fra skolen uten gyldig grunn», og de poengterer også at vegringen skal forstås som et symptom på andre problemer.

Vi ønsket å bruke denne definisjonen fordi den omfatter alle elever med skolevegring uansett grunn, og samtidig fremhever den at skolevegring er et resultat av flere faktorer.

Risikofaktorer

Det er faktorer både ved barnet og barnets omgivelser som kan være med og bidra til, eller beskytte mot, utvikling av skolevegring. Et barns oppvekstvilkår kan virke både som risikofaktor og som beskyttende faktor. Foreldrenes sosioøkonomiske status, holdninger til skolen og oppdragerstil, skolens grad av tilpassing og tilrettelegging samt holdninger og verdier i vennekretsen er alle elementer som både kan støtte og utfordre barnet (Løvereide, 2011).

Når et barn har mye fravær, er det ofte en sammensatt problemstilling der risikofaktorer hos eleven, i hjemmet, blant venner og/eller på skolen er mer omfattende enn de beskyttende faktorene. Dersom flere av risikofaktorene oppstår samtidig, er eleven ekstra utsatt (Utdanningsdirektoratet 2020).

Utdanningsdirektoratet (ibid.) gir følgende eksempler på risikofaktorer for å forklare årsaken til skolefravær:

1. *Risikofaktorer knyttet til eleven kan være:* psykisk sårbarhet som angst, depresjon, atferdsforstyrrelser, lærevansker, prestasjonsangst, lav sosial kompetanse og ensomhet.
2. *Risikofaktorer knyttet til familien kan være:* psykiske lidelser hos foreldre, endringer i familiesituasjonen, fattigdom og lav sosioøkonomisk status, dårlige holdninger til skole, lav utdanning hos foreldre og familiekonflikter.
3. *Risikofaktorer knyttet til skolen kan være:* dårlig skolemiljø – både læringsmiljø og sosialt miljø, høyt fravær blant lærerne, lav kompetanse om

barns psykiske helse, dårlige relasjoner mellom elever og lærer(e), dårlig skole–hjem–samarbeid og mobbing

Et barns iboende resiliens (motstandskraft) kan virke som en motvekt til de risikofaktorer som omgir det. Resiliente barn fremstår med gode ressurser til å beskytte seg selv, og de viser en personlig robusthet og motstandsdyktighet mot risikable oppvekstforhold. Dette er barn som også klarer å finne beskyttende ressurser i sitt livsmiljø. Resiliente barn har dermed ofte et velfungerende liv til tross for en oppvekst med stor risiko for problemutvikling (Befring mfl., 2020, s. 174).

Emosjonelt sårbare elever kan på sin side være usikre på sin evne til å utføre faglige oppgaver og på å utvikle relasjoner med sine jevnaldrende. Dette kan medføre at de prøver å unngå skolen. Unngåelse kan være knyttet til elevens manglende evne til å håndtere stress på skolen, og stressteorier kan dermed være relevante for å forklare skolevegring. Skolevegring kan også være en reaksjon på krevende sosiale og faglige forhold på skolen (Havik, 2018, s. 68–69).

Skolevegring er som nevnt også nært knyttet til emosjonelle problemer som angst og depresjon. Studier viser at sammenhengen mellom angst og skolevegring er sterkere enn sammenhengen mellom depresjon og skolevegring. Barn og unge som blir henvist til andrelinjetjenesten for skolevegring, viser ofte alvorlige psykiske problemer. 50 prosent av de som blir henvist dit, har diagnoser som angstlidelser, depressiv lidelse eller begge deler (Havik, 2018, s. 62).

Elever med skolevegring kan ha angst, men ikke alle elever med angst vegrer seg for å gå på skolen (Ingul & Nordahl, 2013). Det betyr at det er noe mer som bidrar til skolevegringen enn angst, noe i tillegg, altså summen av ulike risikofaktorer. Skolevegring kan også oppstå uavhengig av angst eller andre psykiatriske diagnoser (Havik mfl., 2015b). I funn som Havik refererer til, er det 50 prosent av elever med skolevegring som *ikke* har psykiske problemer (Havik, 2018, s. 62).

Stort fravær kan bety at eleven mister tilhørighet til skolen, klassen og vennene.

Opprettholdende faktorer og konsekvenser

Ved fravær over lengre tid vil det ofte oppstå konsekvenser og følelser som gjør det vanskelig for barnet å komme tilbake til skolen. Disse opprettholdende faktorene blir en ond sirkel som er vanskelig å bryte. Stort fravær kan bety at eleven mister tilhørighet til skolen, klassen og vennene – og dermed blir sosialt isolert. En annen konsekvens er at eleven kan bli hengende etter faglig. Mangel på mestring samt en følelse av å mislykkes og være annerledes påvirker elevens selvbilde negativt. Når eleven ikke møter på skolen, er det vanskelig å avkrefte de negative tankene, og det oppstår lett økt angst og en følelse av maktesløshet. Opplevelsen av angst kan øke ytterligere idet elevene møter krav om oppmøte på skolen (Skolevegringsteamet, PPT, 2009).

Trivelige aktiviteter hjemme kan også virke som opprettholdende faktorer. Dataspill og andre aktiviteter på internett er ofte forbundet med skolefravær. Spillingen trenger ikke være årsaken til fraværet, men arenaen bidrar til økt fraværspromatikk. Lave krav til barnet og mulighet for å gjøre kjekke ting hjemme i stedet for å gå på skolen er generelt å betrakte som opprettholdende faktorer (Havik, 2018, s. 88–92).

Modellen til Thambirajah (figur 1) illustrerer de opprettholdende faktorene ved skolevegring (Skolevegringsteamet, PPT, 2009, s. 13).

De opprettholdende faktorene som oppstår når barnet blir lenge borte fra skolen, kan også betraktes som konsekvenser av skolefraværet. Barnet blir påvirket emosjonelt, sosialt og faglig. På kort sikt kan dette føre til dårlige skoleprestasjoner, dårlig mestringsfølelse, stress, sosial isolasjon og familiekonflikter. Et stort skolefravær kan også gi langsiktige konsekvenser. Frafall fra videregående opplæring, manglende utdanning, utfordringer med å få jobb og økonomiske problemer er noen av dem. Angst og depresjon er også utfordringer som kan følge barnet inn i det voksne liv (Havik, 2018, s. 44).

Forebyggende tiltak

Forebyggende tiltak gjelder for alle elever og kan ha som mål å forebygge skolefravær generelt, men også skolevegring spesielt. De faktorene som omtales som forebyggende tiltak, kan også være aktuelle å justere og tilrettelegge for som del av en tidlig intervensjon når fraværspromatikk er i ferd med å oppstå. Eksempler på tiltak kan være at skolen må ha et godt system for å registrere fravær, tilby en forutsigbar og trygg skolehverdag, legge til rette for gode overganger, ha gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, ha forebyggende tiltak mot mobbing og bestrebe seg på å ha et mestringsorientert læringsmiljø og et godt skole-hjem-samarbeid (Havik, 2018, s. 105).

FIGUR 1 Opprettholdende faktorer ved skolevegring.



Ref. Modell fra Thambirajah mfl. 2008, s. 32

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) og Havik (2018) må skolene ha gode registreringssystemer for fravær og systemer for jevnlig oppfølging av fravær. En nøyaktig fraværregistrering gir skolen mulighet for å se om det er et mønster i fraværet, og kanskje finne ut hvorfor eleven er borte. Det er viktig å være oppmerksom på om fravær alltid rammer enkelte timer, fag eller dager. Ved bekymring må dette kartlegges ytterligere i samarbeid med foresatte og eventuelt PPT og helsesykepleier, og i tillegg bør skolen utarbeide en handlingsplan (Havik, 2018, s. 106–107).

Forutsigbarhet er et av flere preventive tiltak som Utdanningsdirektoratet (2020) fremhever for å forebygge fravær. En forutsigbar og trygg skolehverdag handler på det konkrete plan om å forberede elevene best mulig på det som skjer. God informasjon, klare avtaler og tett oppfølging bidrar til at elevene opplever at de har bedre kontroll og dermed slipper mange ubehagelige overraskelser. Et trygt læringsmiljø henger også sammen med hvordan klasseledelsen utføres. Elevene skal få nok faglig og emosjonell støtte samtidig som læreren utfører en nødvendig grad av tilsyn og kontroll (Havik, 2018, s. 108–110).

Det er også viktig at skolen sikrer gode overganger mellom barnehage og skole, ulike skoleslag og klassetrinn, ved bytte av lærer og ved skolebytte – og gode overganger i løpet av en skoledag (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å få til dette må alle overganger forberedes godt og være oversiktlige, strukturerte og forutsigbare. Elevene trenger å vite hva som skal skje, når det skal skje, hvordan og med hvem. Eksempler på tiltak som kan gjøre overgangene enklere, er: møte den nye læreren før ferien, få timeplanen før skolestart, bli møtt

på skoleveien eller i porten, lik oppstart og avslutning på alle timer og tydelige instruksjoner ved ulike oppgaver og aktiviteter (Havik, 2018, s. 112–113).

For at elevene skal trives på skolen faglig og sosialt, er det viktig med gode relasjoner. Gode relasjoner er derfor en beskyttende faktor med tanke på skolefravær og skolevegring. Det er læreren som har ansvaret for relasjonen til elevene og skal i sin klasseledelse kunne utøve både emosjonell og organisatorisk støtte (Havik, 2018, s. 115). Lærernes relasjonskompetanse er avgjørende, og for at en elev skal oppleve at lærer–elev-relasjonen er god, må eleven føle at hen blir respektert og vist interesse. Det er viktig at elevene opplever å bli rost og få støtte på egne initiativer, og at de blir møtt med toleranse og forståelse (Sollesnes, 2018, s. 73–78).

Relasjonen mellom elevene har også stor betydning for elevenes trivsel og trygghet, og læreren har her en viktig rolle både som forbilde og som aktør. Læreren skal kontinuerlig jobbe med å tilrettelegge for gode relasjoner mellom elevene både i timer og i friminutt. Organiserte aktiviteter i friminuttene kan være et konkret tiltak. Det kan også være elever som trenger å få trening i sosiale ferdigheter for bedre å kunne etablere og opprettholde vennskap (Havik, 2019, s. 119–123).

Skolens plikt til å jobbe mot nulltoleranse for mobbing er forankret i opplæringsloven § 9A-1, som sier: «Alle elever i grunnskolen og i vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Forebygging av mobbing henger sammen med skolens arbeid med inkludering i et trygt og godt skolemiljø. I tillegg er det viktig at skolen har effektive tiltak for å avdekke og stoppe mobbing (Havik, 2018 s. 110, 127 og 129).

I fraværssaker er det helt nødvendig med et nært og godt samarbeid mellom skole og hjem.

Frykt for kritikk og frykt for å mislykkes er ofte et problem for elever med skolevegring. Skolen bør derfor jobbe for å få til et trygt læringsmiljø der det legges vekt på mestring og læring fremfor prestasjon. For å få til dette kreves det tilpasning til den enkelte elev (Havik, 2018, s. 130–131). Utdanningsdirektoratet (2020) bruker begrepet *nærværsfaktorer* i sin beskrivelse av fraværsforebyggende arbeid. Et av prinsippene for arbeid med nærvær er at skolen skal legge til rette for læring for alle elever, stimulere den enkeltes motivasjon og lærelyst og ivareta elevenes tro på egen mestring. Skolen skal med andre ord skape et mestringsorientert læringsmiljø.

Et godt skole–hjem–samarbeid kan være med og bidra til å forebygge skolevegring. Det er skolen som har ansvaret for å ta initiativet og tilrettelegge for et godt samarbeid. Dersom det er en god relasjon mellom skole og hjem, er det enklere for foreldrene og for lærer å ta kontakt. I sitt samarbeid med foreldrene kan skolen også prøve å skape gode holdninger ved å formidle betydningen av tilstedeværelse og hvilke konsekvenser mye fravær kan ha for elevene (Havik, 2018, s. 131–132).

Intervenerende tiltak

Tidlig identifisering og intervensjon i skolen handler om oppfølging og tilpasning av undervisningen og læringsmiljøet for elever som av ulike årsaker er borte fra skolen, eller som er i faresonen for å unngå å komme på skolen. Sentrale intervensjoner kan være tilrettelegging og tilpasning av skoledagen for eleven, å øke elevens sosiale ferdigheter, å bruke medelever som en ressurs, å unngå hjemmeundervisning og å opprettholde en mest mulig «normal» hverdag dersom eleven er hjemme i skoletiden (Havik, 2018, s. 136). I tillegg til forebyggende tiltak kan det være behov for mer spesifikke tiltak for skolevegrere som kan være mer krevende å implementere, og som må tilpasses kvalifikasjoner og ressurser ved den enkelte skolen.

Mange tiltak krever ikke ekstra ressurser, men de krever økt bevissthet og kompetanse om hva elevene trenger. For alle elever, men spesielt for elever med skolevegring, kan dette dreie seg om: forutsigbarhet, lærerstøtte og betydningen av sosiale forhold ved skolen. Ofte handler det om å være kreativ og fleksibel for å gi gode

og tilpassede tiltak med allerede eksisterende ressurser. Men den aller viktigste ressursen i skolen er læreren og hvordan læreren ser og forholder seg til den enkelte eleven (Havik, 2018, s. 159).

I fraværssaker er det helt nødvendig med et nært og godt samarbeid mellom skole og hjem. Et slikt samarbeid er særlig viktig når det ikke skjer fremgang til tross for tilrettelagte tiltak, og når elever har vært lenge borte fra skolen. Det kan også være behov for veiledning fra støtteapparatet, som kan være PPT, skolehelsetjeneste, fastlege, spesialisthelsetjeneste og barnevernstjeneste. Veiledningen kan rettes mot både skolen, eleven og foresatte. Fagfolk i støtteapparatet kan bistå med veiledning, konkrete råd, behandling, praktisk hjelp, utredning og videre henvisning eller bistå om samarbeidet mellom skolen og hjemmet har «gått i lås». (Havik, 2018, s. 153). Det anbefales ikke «å vente og se» om eleven kommer tilbake til skolen.

Enkelte elever har behov for mer intensive målrettede tiltak, slik som elever med alvorlige emosjonelle vansker, for eksempel sterk sosial angst. Alle tiltak bør være evidensbaserte. Det kan handle om tiltak for å øke sosial kompetanse, tiltak for å redusere angst og depresjon eller tiltak mot traumer som kan ha oppstått etter langvarig mobbing.

Noen generelle prinsipper for å hjelpe eleven i møte med angst og skolevegring kan være å øve på avslapning, avspenning, meditasjon, kognitiv restrukturering av situasjoner som er forbundet med det å gå på skolen, sosial ferdighetstrening og tiltak rettet mot å gå på skole – slik som gradvis tilbakeføring og nødvendig tilrettelegging både faglig, sosialt og organisatorisk. Når det gjelder tiltak rettet mot foreldre, kan det være å ignorere uønsket atferd (slik som å skyld på somatiske plager) og positivt forsterke mestringsatferd, etablere og opprettholde gode og faste morgenrutiner og kveldsrutiner, redusere forhold som opprettholder fraværet, og gi effektive instruksjoner og klare regler som er forutsigbare og faste for barnet (Havik, 2018, s. 144–147).

I komplekse fraværssaker, der problemet har utviklet seg over tid, er den individuelle tilretteleggingen og iverksettelsen av tiltak av god kvalitet avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dersom en elev

har skolevegring, er det viktig å prøve å stoppe fraværet så fort som mulig, fordi fravær kan føre til mer fravær. Måten dette gjøres på, er avhengig av hvilke risikofaktorer og opprettholdende faktorer som er til stede, samt omfanget av fraværet. I boka *Skolefravær* anbefaler Havik (2018, s. 100) at det utarbeides en plan som inneholder

- hvilke timer eleven skal starte med å komme til
- hvor raskt kravet om fremmøte bør økes
- hvilke justeringer som bør gjøres hjemme og på skolen
- hvem som har ansvar for hva
- konkret hva som skal gjøres om tiltakene ikke virker
- dato for når planen skal evalueres

Utdanningsdirektoratet (2020) gir også forslag til hvordan komplekse fraværssaker skal håndteres. I slike saker må skolen:

- være tett på og ha god kommunikasjon med eleven selv og andre rundt eleven
- inngå i et godt tverrfaglig samarbeid med tydelig ansvars- og oppgavefordeling
- kartlegge nærværsfaktorer for å finne ut hva eleven trenger for å være på skolen
- kartlegge opprettholdende faktorer
- legge vekt på nærværsgrunner, elevens ressurser og behov for støtte
- planlegge og prioritere tiltak på grunnlag av kartleggingen og ressurser som trengs for å gjennomføre tiltakene
- evaluere tiltakene kontinuerlig og justere ved behov

Valg av metode og gjennomføring av prosjektet

For å finne svar på problemstillingen om hva lærere vet om tiltak og handlingsplaner knyttet til skolefravær og skolevegring, har vi benyttet en kombinert metode – en kvantitativ undersøkelse i form av et spørreskjema og en kvalitativ undersøkelse i form av intervju.

Ved bruk av spørreskjema kunne vi innhente data fra et stort antall informanter på den begrensede tiden vi hadde til rådighet. Vi ønsket i tillegg å gjennomføre et intervju med en fagperson for å tilføre forskningsprosjektet vårt mer utdyping enn det kun et spørreskjema ville gi.

I den kvantitative undersøkelsen var vi ute etter å finne ut hva lærere vet om temaet skolevegring, i hvilket omfang de har erfaring med problematikken, og om de har kjennskap til handlingsplaner, fraværstiltak og tiltak. Spørsmålene ble sendt ut digitalt til 14 barneskoler fordelt rundt i landet. Vi sendte spørsmålene både til enkeltlærere og til rektorer som videreformidlet spørreskjemaet til sine lokale lærere. På grunn av denne fordelingen vet vi ikke hvor mange lærere som har mottatt undersøkelsen og har valgt ikke å svare.

Informanten i intervjuet var en sosiallærer med bred kompetanse og erfaring i arbeid med elever med bekymringsfullt stort skolefravær. Vi tok direkte kontakt med denne informanten på arbeidsplassen til en av artikkelforfatterne.

Spørreskjemaet og intervjuguiden ble strukturert med ferdig utformede spørsmål knyttet til problemformuleringen. Flere av spørsmålene i spørreskjemaet og intervjuet ble likt utformet, men med ulike innfallsvinkler for å belyse problemstillingen på best mulig måte. I den kvalitative undersøkelsen syntes vi det måtte være rom for betraktninger som gikk utover de spørsmålene vi hadde planlagt å stille, slik at intervjuobjektet også fikk mulighet til å utdype enkelte ting hun var opptatt av. Vi kunne også stille oppfølgingsspørsmål hvis svarene vi fikk, var vanskelige å tolke eller var uklare.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført digitalt og ble utarbeidet ved hjelp av verktøyet Microsoft Forms. Dette verktøyet gjorde det mulig på en enkel måte å presentere resultatene i søyler og sirkeldiagrammer.

Funn

Spørreundersøkelsen

Vi fikk totalt 59 svar på spørreundersøkelsen. Vi ønsket som nevnt å finne ut om skolene har en handlingsplan for å iverksette tiltak ved mistanke om skolevegring, hvilke tiltak de har, og om lærerne kjenner til tiltaksplanen og tiltakene.

Spørsmål 1

I spørreundersøkelsens første spørsmål ble lærerne bedt om å ta stilling til om de har erfaring med arbeid med elever som har bekymringsfullt høyt skolefravær / skolevegring.

Resultatene på spørsmål 1 viser at 46 av 59 (78 %) har erfaring med elever som har et bekymringsfullt høyt fravær, mens 13 (22 %) ikke har noen erfaring med dette.

Spørsmål 2

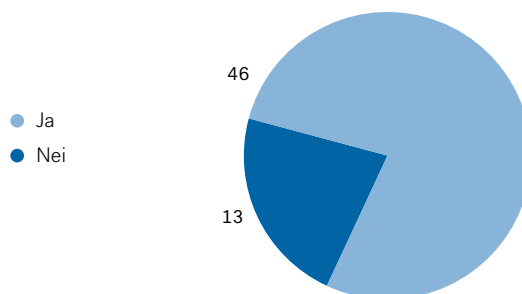
En suksessfaktor i arbeidet med skolevegring er at tegn oppdages og tiltak blir satt inn på et tidlig tidspunkt. Et av tegnene kan være økende fravær (Havik, 2018). Vi ønsket derfor i spørsmål 2 og 3 å få en oversikt over om skolene har rutiner for fraværsføring, og hvilke muligheter de har for kategorisering av fravær.

56 av 59 lærere (95 %) svarer på spørsmål 2 at skolen har rutiner for fraværsføring, 2 av 59 (3 %) svarer at skolen ikke har rutiner, mens 1 av 59 (2 %) vet ikke om skolen har rutiner for fraværsføring. Funnene viser at de fleste skoler har rutiner for registrering av fravær.

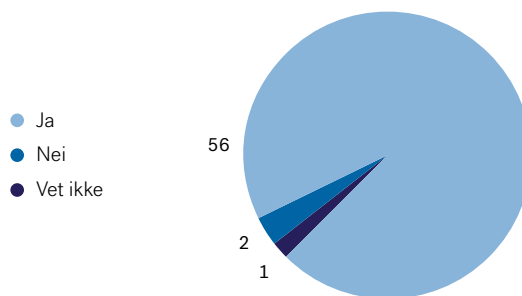
Spørsmål 3

Det finnes ulike måter å kategorisere fravær på. Listen med valgmuligheter som vi har laget i spørsmål 3, tar utgangspunkt i Oslo skolens muligheter for fraværsføring. Vi har i tillegg lagt til kategorien «annet» som svaralternativ, da andre kommuner kan ha andre kategorier for fraværsføring. På dette spørsmålet kan respondentene krysse av på flere svar som passer for dem. De fire kategoriene som flest av informantene har krysset av på, er: udokumentert (45 av 59), legitimert (41 av 59), permisjon (35 av 59) og legeerklæring (35 av 59). Det viser at skolene har ulike kategorier for fraværsføring som kan fange opp de ulike årsakene til fravær.

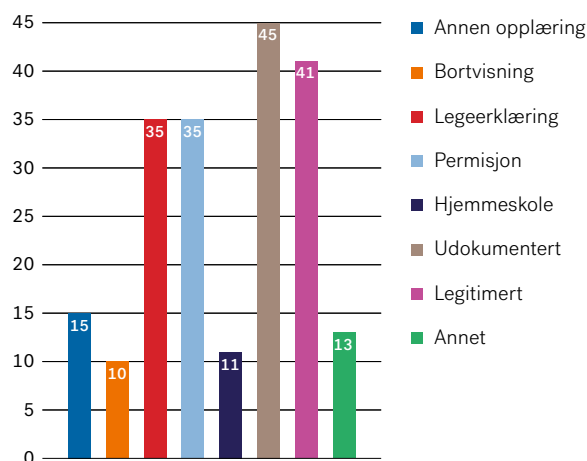
SPØRSMÅL 1 Har du som lærer erfaring med arbeid med elever som har bekymringsfullt høyt skolefravær / skolevegring?



SPØRSMÅL 2 Har skolen rutiner for registrering av fravær?



SPØRSMÅL 3 Hvilke rutiner og muligheter har skolen for registrering av årsaker til fravær, hvorfor er eleven borte? Her kan du krysse av på flere.



Spørsmål 4

På spørsmål 4, der lærerne skal svare på om skolen har en fraværsprotokoll som fanger opp mønsteret i fraværet, svarer 33 av 59 (56 %) at de har det. Samtidig svarer 8 av 59 (14 %) at de ikke har det, og 18 av 59 (31 %) at de ikke vet om de har det. Det er altså kun litt over halvparten som vet at de har en fraværsprotokoll som fanger opp mønsteret i skolefraværet.

Spørsmål 5

I spørsmål nummer 5 ønsket vi å kartlegge hvem som er ansvarlig for å iverksette tiltak. På dette spørsmålet kunne respondentene krysse av på flere alternativer og i tillegg legge til en kommentar til svaret. Derfor vil summen av antall svar være høyere enn 59.

35 av 59 svarer at skolens ledelse har ansvar for igangsetting av tiltak. (Her har 8 respondenter svart at det er ledelsens ansvar alene.)

23 svarer at også sosiallærer tar del i dette arbeidet. 2 av 59 svarer at ansvaret ligger hos sosiallærer alene, mens 21 av 59 svarer at sosiallærer har ansvaret i samarbeid med andre.

44 av 59 respondenter gir tilbakemelding om at kontaktlærer har ansvar for å sette i gang tiltak. (Av disse 44 mener 11 respondenter at kontaktlærer har ansvaret alene, mens resten (33) mener at kontaktlærer har dette ansvaret sammen med ledelsen/sosiallærer).

5 av 59 respondenter svarer at de har et eget ressursteam som er involvert i å sette i gang tiltak.

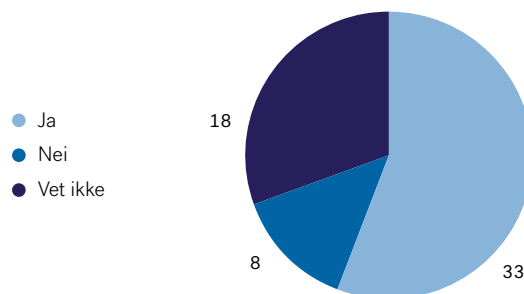
7 av 59 oppgir svaralternativet *annet*. I denne gruppen kommer det frem at helsesykepleier, spesialpedagog og faglærere er involvert. 2 av de 7 oppgir at de ikke har rutiner for hvem som setter i gang tiltak.

I godt over halvparten av svarene fra de 59 respondentene (36 av 59) svares det at det er flere som samarbeider om å sette i gang tiltak. Dette kommer frem av svardetaljene og vises ikke direkte i diagrammet. Kontaktlærer og skolens ledelse nevnes ofte.

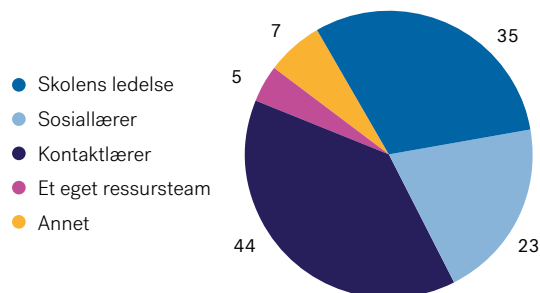
Spørsmål 6

Vi vet at det finnes mange planer på både kommune- og skolenivå som omhandler problematikken rundt skolevegring. Mange kommuner har dette i sine strategiske

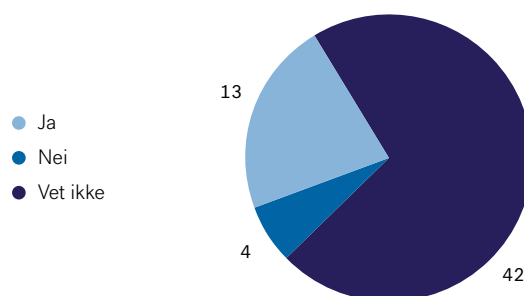
SPØRSMÅL 4 Bruker skolen en fraværsprotokoll som kan fange opp mønsteret i fraværet? (f.eks. er det spesielle dager eller timer eleven er borte)



SPØRSMÅL 5 Hvem har ansvaret for å sette i gang tiltak overfor elever med høyt og bekymringsverdig fravær?



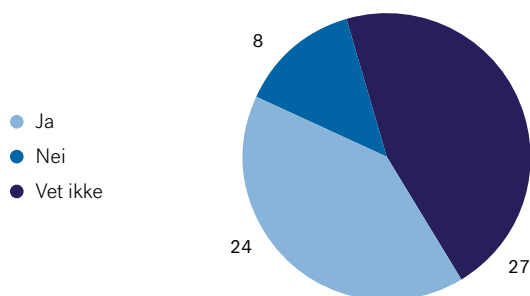
SPØRSMÅL 6 Har skolen/kommunen en handlingsplan der skolevegring blir omtalt?



planer og har som en målsetting at flere elever og læringer skal fullføre videregående opplæring. Mange skoler omtaler også fravær og nærvær i planer for psykososialt læringsmiljø. Utdanningsetaten i Oslo (Skolevegringsteamet, PPT, 2009) har blant annet utarbeidet en praktisk og faglig veileder om skolevegring. Det finnes også informasjon om forebygging og oppfølging av skolefravær på Utdanningsdirektoratets nettsider. Et interessant spørsmål er om lærerne kjenner til om det finnes en handlingsplan der skolevegring blir omtalt. I spørsmål 6 ønsket vi derfor å finne ut om lærerne vet om skolen eller kommunen har en handlingsplan som omhandler skolevegring spesielt.

Resultatene på spørsmål 6 viser at det er 13 av 59 (22 %) som svarer ja, 4 av 59 (6 %) svarer nei, og 42 av 59 (71 %) svarer vet ikke.

SPØRSMÅL 7 Har skolen fastsatte rutiner for hva de gjør ved begynnende mistanke om skolevegring?



Spørsmål 7

Videre ønsket vi å undersøke om skolen har fastsatte rutiner for hva de skal gjøre ved begynnende mistanke om skolevegring. Om funnet her viser om skolen faktisk har faste rutiner, eller om den enkelte læreren vet om de faste rutinene skolen har, kommer ikke frem i resultatet. Ettersom det er lærere som er respondenter her, er det nærliggende å se på resultatet som at det forteller hva læreren vet.

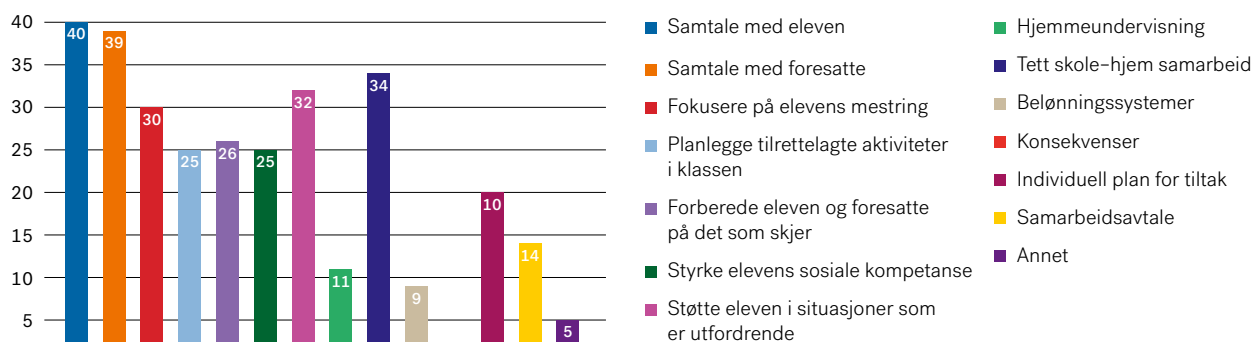
På spørsmål 7 svarer 24 av 59 (41 %) respondenter at skolen har faste rutiner, 8 av 59 (13 %) sier at skolen ikke har fastsatte rutiner, og 27 av 59 (46 %) svarer at de ikke vet om skolen har faste rutiner for hva de skal gjøre ved begynnende mistanke om skolevegring.

Spørsmål 8

Ifølge Havik er elever med skolevegring en sammensatt gruppe som krever ulike typer tiltak (Havik, 2018). Det er også av betydning om tiltaket settes inn ved tidlig identifisering eller ved komplekse fraværssaker. Vi ønsket å undersøke hvilke tiltak våre respondenter har benyttet, uavhengig av når i prosessen tiltaket er satt inn.

Tiltakene som respondentene gir tilbakemelding om, og som benyttes mest når det gjelder spørsmål 8, er i synkende rekkefølge: samtale med eleven, samtale med foresatte, tett skole-hjem-samarbeid og det å støtte eleven i situasjoner som er utfordrende. 76 % svarer at de har benyttet seg av flere enn fire av disse tiltakene.

SPØRSMÅL 8 Har du som lærer benyttet noen av disse tiltakene i møtet med elever som viser tegn til skolevegring?



Spørsmål 9

Som nevnt tidligere vet vi at det finnes veiledere og informasjon utarbeidet for bruk i skolene, både på skolenivå, kommunalt nivå og nasjonalt nivå. Havik mener at skolen må ha klare prosedyrer for hva de skal gjøre, og når de skal sette inn tiltak dersom en elev blir borte «uten grunn». (Havik 2018). Vi i prosjektgruppa mener at lærere må ha kunnskap om feltet skolevegring for å oppdage behovet og sette i gang tiltak.

På spørsmål 9 ønsket vi å undersøke om lærerne kjenner til den informasjonen som er tilgjengelig. Her svarer 7 av 59 (12 %) at det ikke finnes noe slikt i kommunen eller skolen, 11 av 59 (19 %) svarer ja på spørsmålet, og 41 av 59 (69 %) vet ikke om det finnes en veileder.

Spørsmål 10

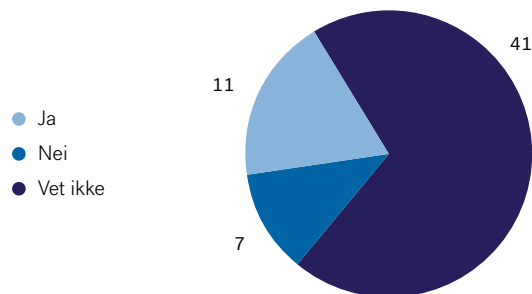
Til slutt i undersøkelsen ønsket vi at respondentene skulle vurdere sin egen kompetanse på temaet skolevegring. Kompetansen skulle vurderes på en skala fra 1 til 5, der 1 var liten eller ingen og 5 var svært god.

På spørsmål 10 svarer de fleste respondentene (21) alternativ 3 på skalaen over hvor god kompetanse de har om skolevegring, noe som tilsvarer 35 % av de spurte. 81 % svarer 3 eller dårligere. Gjennomsnittet for lærernes vurdering av egen kompetanse ligger på 2,2 på skalaen. Flertallet vurderer dermed seg selv til å ha under middels kompetanse.

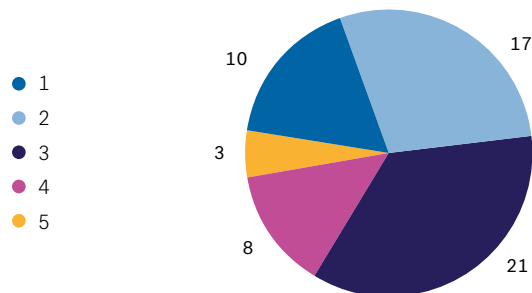
Intervjuet

Sosiallæreren vi intervjuet, fortalte at skolen der hun jobber, har en handlingsplan for å forebygge skolevegring. Planen er en del av en større handlingsplan for et trygt, godt og inkluderende læringsmiljø. Hun fortalte at personalet på skolen bruker begrepet *nærvær* i motsetning til *fravær* og legger dermed vekt på forebygging for å unngå de store skolevegringssakene. Hun påpekte at mange skoler har en eller annen form for plan for det psykososiale miljøet på skolen, men at mange av lærerne ikke kjenner til planen. Sosiallæreren bekrefter at det kan være mange årsaker til skolevegring. Faktorer både på skolen, i hjemmet og på fritiden kan ha innvirkning på elevens tilstedeværelse på skolen. I intervjuet

SPØRSMÅL 9 Har skolen/kommunen en veileder eller tilgjengelig informasjon som beskriver skolevegring og tiltak som kan settes inn eller bør settes inn?



SPØRSMÅL 10 På en skala fra 1 til 5, hvor god kompetanse vil du si du har om skolevegring? Der 1 er liten eller ingen og 5 er svært god.



nevner hun at alle elever med skolevegring har en eller annen form for sårbarhet, og at sårbare barn ofte har sårbare foreldre.

Sosiallæreren forteller om noen grunnleggende prinsipper i arbeidet med å håndtere skolefravær. Disse prinsippene er for det første å oppdage og sette inn tidlige tiltak. Videre er det viktig å kunne samarbeide med foresatte og andre ressurspersoner tilknyttet skolen og kommunisere til dem at *noe* tilstedeværelse er bedre enn ingen. For å kunne forstå årsaker og sette inn riktige tiltak må man kunne se helheten rundt eleven. For å lykkes i arbeidet med skolevegring må det være en kontaktlærer som er årvåken og god til å kommunisere problematikken som omhandler elevens fravær.

Manglende rutiner kan gjøre det vanskeligere å fange opp elever med begynnende skolevegring.

Sosiallæreren nevner følgende tiltak som sentrale for å øke nærværet på skolen:

- fraværsføring og kontroll på mønsteret i fraværet
- rask kontakt med foresatte ved elevfravær
- undersøkelse av både hjemmeforhold, skoleforhold og venner/fritid
- samtale med foresatte og elev
- samarbeid mellom foresatte, kontaktlærer og sosiallærer
- trygging av foresatte i situasjonen
- en individuelt utformet tiltaksplan for å øke nærværet og være åpen for justeringer underveis

Drøfting og refleksjon

Havik (2018) hevder at et viktig tiltak når det gjelder skolevegring, er at skolene må føre fravær daglig. På bakgrunn av dette vil vi påstå at elevene som går på skoler uten rutiner for registrering av fravær, settes i en svært sårbar posisjon. Det er godt å se at 95 prosent av våre respondenter svarer at skolen de jobber på, har faste rutiner for registrering av fravær. Samtidig vil vi påpeke at det er 3 prosent som ifølge lærerne ikke har rutiner for føring av fravær. Manglende rutiner kan gjøre det vanskeligere å fange opp elever med begynnende skolevegring. I denne sammenhengen ser vi også at skolene med fordel kunne ha hatt flere valgmuligheter for føring av fravær innenfor kategorien «legitimert fravær», slik at det var mulig å skille mellom ulike årsaker.

I tillegg til å føre fravær daglig er det ifølge Havik (2018) nødvendig å gjennomgå fraværsprotokollene jevnlig for å se om det er systematikk i fraværet. På spørsmål 4 angående fraværsprotokoll som kan fange opp mønsteret i fraværet, svarte en stor andel nei eller at de ikke visste om skolen hadde dette. Vi stiller oss spørsmålet om hvordan de 14 prosentene som sier at de ikke har det, vil kunne oppdage en eventuell systematikk i en elevs fravær. Det er 31 prosent som svarer at de ikke vet om skolen har en slik fraværsprotokoll. Dersom dette er lærere med kontaktlæreransvar, mener vi at disse lærenes elever vil være i en potensielt sårbar situasjon. Det bør også nevnes at det kan være noe uklarhet i formuleringen «fraværsprotokoll som kan fange opp

mønsteret i fraværet». Det kommer ikke direkte frem i formuleringen hvem som eventuelt skal fange opp mønsteret i fraværet, eller hvordan dette skal foregå. I denne sammenhengen vil vi nevne at sosiallæreren i intervjuet vårt poengterer at det er opp til kontaktlærer å være årvåken for å fange opp mønsteret i fraværet.

I undersøkelsen skulle lærerne blant annet svare på hvilke tiltak de setter inn ved tegn på skolevegring. Undersøkelsen kom med ulike forslag som respondentene kunne velge. Dette kan til en viss grad virke ledende, men gir likevel en oversikt over hyppigheten av de nevnte tiltakene. De mest brukte tiltakene er ifølge undersøkelsen samtale med elev og foresatte, og et tett skole-hjem-samarbeid. Dette samsvarer med anbefalte tiltak fra Havik (2018) og Utdanningsdirektoratet (2020) samt tiltak som er nevnt i intervjuet av sosiallæreren om skolens tiltaksplan.

Når det gjelder «å støtte eleven i situasjoner som er utfordrende», undrer vi oss over at dette tiltaket ikke velges oftere. Bare 32 av 59, litt over halvparten (54 %), sier at de gjør dette. Mener lærerne at eleven ikke har utfordringer i ulike situasjoner på skolen? Hva er i så fall årsaken til skolevegringen? Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) er det i komplekse fraværssaker viktig å sette søkelyset på elevens nærværsgrunner, ressurs og behov for støtte. Havik poengterer også at elevene skal ha nok faglig og emosjonell støtte til å oppleve skolehverdagen som god og trygg. Samtidig er dette tiltaket grunnleggende i utøvelsen av læreryrket, og vi viser til § 9a-2 i opplæringsloven, hvor det uttrykkes at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Sosiallæreren vi intervjuet, nevner også at skoler bør legge vekt på begrepet *nærvær* i sine handlingsplaner for et godt psykososialt miljø.

Det er bare 30 av 59 som nevner elevens mestring, og 25 av 59 som velger å planlegge tilrettelagte aktiviteter i klassen som tiltak mot skolevegring. Kanskje er det slik at mange lærere tenker at det er nok med samtaler og samarbeid, eller at de tenker at dette ikke er tiltak de velger spesielt mot skolevegring, men som en del av skolehverdagen generelt, rettet mot alle elever? Ut ifra den teorien vi har lest om skolevegring, anbefales det å legge vekt på det å ha et mestringsorientert læringsmiljø

med tilrettelegging og tilpasning av skolehverdagen. Vi må huske på at skolevegring ofte er forbundet med et opplevd ubehag ved skolesituasjonen. Havik poengterer for eksempel på frykt for kritikk og frykt for å mislykkes ofte er et problem for disse elevene. Ut fra denne kunnskapen er det naturlig å arbeide for å fremme mestring hos elevene i større grad enn det vi kan lese ut fra svarene på dette spørsmålet. Vi viser også til opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring.

26 av 59 (44 %) svarer at de har forberedt eleven og foresatte på det som skal skje. Dette tiltaket blir også brukt i mindre grad enn vi hadde forventet. Forutsigbarhet i skolehverdagen er ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) og Havik (2018) en viktig faktor for å forebygge skolevegring. Men det er mulig at respondentene har misforstått denne kategorien / dette tiltaket. Kanskje er det slik at mange lærere oppfatter at dette er et tiltak de bruker generelt og ikke mot skolevegring spesielt, eller at dette tiltaket ikke har vært relevant for respondentene.

Vi vet at det å sette inn tiltak for å øke elevens sosiale ferdigheter er et godt tiltak mot skolevegring, både som forebygging og som intervensjon. Derfor er det interessant at bare 25 av 59 (42 %) svarer at de benytter dette tiltaket. Det kan være fordi lærerne ikke har følt et behov for å gjennomføre dette, at de jobber med dette generelt (altså at de ikke anser dette som et spesifikt tiltak mot skolevegring), eller at tiltaket rett og slett oppleves som for krevende å jobbe med.

Vi ser at de minst valgte tiltakene er konsekvenser, belønningssystemer og hjemmeundervisning. Dette er tiltak som heller ikke anbefales av Utdanningsdirektoratet eller Havik. Vi vet at hjemmeundervisning i seg selv er en opprettholdende faktor for skolefraværet. Belønningssystemer kan kanskje fungere som tiltak for enkelte elever som trenger ekstra hjelp til motivasjon. De minst valgte tiltakene handler om konsekvenser, belønning og hjemmeundervisning i motsetning til støtte, mestringsfokus og nærvær.

Vi har stilt spørsmål om lærerne har kjennskap til veiledere og handlingsplaner om skolevegring. Bare 11 av 59 (19 %) svarer at det finnes en handlingsplan eller veileder i kommunen. Dette samsvarer med

informasjonen vi får i intervjuet. Sosiallæreren mener at mange lærere ikke kjenner til disse handlingsplanene, og vi ser derfor at skolen har et viktig implementeringsarbeid å gjøre med tanke på dette. Havik (2018) hevder at skolene må ha tiltak for å forebygge alle typer skolefravær, og at forebyggende tiltak bør stå i en handlingsplan. Hvordan skal det forebyggende arbeidet foregå dersom lærerne ikke kjenner til planen?

Havik (ibid.) påpeker at skolene bør ha klare retningslinjer for hva som gjøres når og av hvem. Vi mener derfor at skolen må ha fastsatte rutiner for å etterkomme dette. De fastsatte rutinene bør også komme frem av skolens handlingsplan. På spørsmålet om fastsatte rutiner svarer under halvparten (41 %) av lærerne at skolen har dette. Det viser som nevnt, etter vår mening, en stor sårbarhet når det gjelder å oppdage elever med bekymringsfullt høyt skolefravær. Det er da også tvilsomt om de får den hjelpen de trenger til rett tid.

Avslutning

I dette prosjektet har vi undersøkt om skolene har en handlingsplan for å iverksette tiltak ved mistanke om skolevegring, hvilke tiltak ulike skoler har, og om lærerne i så fall kjenner til disse tiltakene.

Havik (2018) peker på at flere skoler, foreldre og elever kan føle seg maktesløse, og at det er et stort behov for mer kunnskap og forståelse om hva man kan gjøre for å motvirke skolevegring. Dette bekrefter også funnene våre som avdekker at mange lærere ikke har kjennskap til om skolen de jobber på, har en handlingsplan mot skolevegring. Gjennom arbeidet med prosjektet vårt har det også kommet frem at respondentene våre var usikre på hvordan mønsteret i fraværet skal fanges opp. Vi vil trekke frem viktigheten av at spesielt kontaktlærere er seg bevisst det ansvaret de har i forbindelse med fraværsregistrering, og at skolens ledelse kommuniserer dette klart og tydelig til lærerne. Vi har fått vite at lærerne har liten kjennskap til skolens handlingsplaner mot skolevegring og anser seg selv som under middels kompetente på skolevegringsproblematikken. Selv om lærerne til tross for dette er med på å sette i gang gode tiltak, mener vi at bedre kjennskap til slike handlingsplaner kan berike igangsettingen av tiltak. Det kan også

gjøre at lærerne stiller sterkere når det gjelder å sette i gang flere tiltak samtidig og se helheten i kartleggingen av de risikofaktorer som kan være til stede.

Elever med skolevegring ser ut til å være en sammensatt gruppe. Årsaker kan være emosjonelle problemer, angst og andre risikofaktorer tilknyttet individuelle, familiære og skolerelaterte faktorer. Alle disse faktorene kan hver for seg være hovedårsak til skolevegring, eller flere faktorer kan virke sammen og forsterke hverandre.

For å kunne oppdage skolevegring raskt må skolen kjenne til tidlige og observerbare tegn, være bevisst på eventuelle mønstre i elevfraværet og ha god kommunikasjon med elev og foresatte. Det er viktig at skolen følger opp disse elevene ekstra og tar dem på alvor, fordi konsekvensene kan være alvorlige hvis de ikke gjør det, både på kort og lang sikt.

Skolen har som oppgave å sette i gang, følge opp og evaluere tiltakene. De skal også endre, intensivere eller tilpasse tiltakene hvis det er behov for det. Siden skolevegring ofte er komplisert og inneholder mange problemstillinger, kan det være vanskelig å få tak i «sakens kjerne». Det kreves et godt tverrfaglig samarbeid rundt eleven hvor også foreldrene er inkludert. Forebygging av mobbing, god klasseledelse og det å arbeide for gode relasjoner lærer-elev og mellom elevene er viktige faktorer for at alle elever skal ha et trygt og godt læringsmiljø. For å lykkes med dette er det viktig at man jobber systematisk, helhetlig og langsiktig, og at alle lærere kjenner til skolens handlingsplaner for et godt psykososialt miljø. Grunnen til at lærerne ikke kjenner til disse planene og tiltakene, og hvordan man på en best mulig måte skal kunne få disse planene «under huden» på lærerne, kunne vært interessant å forske videre på.



Christine Marswall, Dag Øyvind Jørholm, Linda Lundsgaard Lauridsen og Merete Moen Dahl

er alle studenter på videreutdanning i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet.

Monica Vedvik er høyskolelektor ved avdeling for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet

REFERANSER

BEFRING, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.

HAVIK, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.

HOLGERSEN, G. & FASTING, K. (2016). Hvordan forstå skolevegring: mulige årsaker og forslag til forebygging og behandling. *Spesialpedagogikk*, 81(1), s. 14–19. URL: [Hvordan forstå skolevegring: mulige årsaker og forslag til forebygging og behandling \(utdanningsnytt.no\)](https://www.utdanningsnytt.no/artikler/hvordan-forsta-skolevegring-mulige-arsaker-og-forslag-til-forebygging-og-behandling)

LØVEREIDE, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk* 76(4), s. 16–24. URL: [Forskning om skolevegring \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no/artikler/forskning-om-skolevegring)

OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998- 07-17-61). Lovdata. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

SKOLEVEGRINGSTEAMET, PPT (2009). *En praktisk og faglig veiledning* (brosjyre). Hentet fra: <http://docplayer.me/2901448-Utdanningsetaten-stromsveien-102-pb-6127-etterstad-0602-oslo-tlf-02-180-faks-22-65-79-71-www-ude-oslo-kommune-no-postmottak-ude-oslo-kommune.html>

SOLLESNES, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm.

SUNDQUIST, J. (2020). De første tegnene på skolevegring. *Psykologisk.no*. <https://psykologisk.no/2020/05/de-forste-tegnene-pa-skolevegring/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020). *Forebygging og oppfølging av fravær*. Hentet fra: <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/forebygge-fravar-i-grunnskolen/forebygging-og-oppfolging/>

Ei kritisk drøfting om hjerneforskning

Boka Hjernen og barnevernet – en kritisk drøfting av Per Lorentzen tar opp eit tema som dei siste tiåra har fått stor merksemd innanfor spesialpedagogikk-, pedagogikk- og psykologifeltet: hjernen og hjerneforskning. Forfattaren tar oss med på ein gjennomgang av kva relevans betydninga av hjernen har, eller ikkje har, i å forstå born si utvikling. Det at forskning kan trekke for bastante slutningar om komplekse fenomen, eller gjere slutningar på tynt grunnlag, finn vi òg i Lars Smith si bok frå 2021, Refleksjoner omkring barns utvikling. Begge bøkene kjem frå erfarne fagpersonar som har følgd forskning kring born si utvikling over tid. Eg tolkar dei nemnde bøkene som eit varsku om ikkje å bli blind på forskingsfelt og teoriar som i utgangspunktet har mykje nyttig i seg, men som også har avgrensingar og område der desse teoriane kjem til kort. Per Lorentzen refererer for eksempel til Ludwig Wittgenstein (s. 52) som har skive at ideen om tenking som ein prosess i hovudet, i eit fullstendig avstengt rom, gir ideen eit okkult preg.

Reduserande haldning

Forskingsmiljø som fremmer teoriar og meiner dei har funne sanninga i det å forstå utvikling og åtfærd hos born til fulle, treng å verte grundig gjennomgått. Lorentzen meiner at det no er særskilt viktig at vi stoppar og ser på kva det i grunn er som kjem fram ved hjerneforskning, og kva som kan provast

gjennom denne typen kunnskap. Vil det å skanne hjernen i eit laboratorium der omgivnadane er kontrollerte og med lite stimuli, vere overførbart til ein meir kompleks kvardagssituasjon med mange og gjerne emosjonelle stimuli? Det er vel få, om nokon, som tviler på at hjernen er eit viktig organ som medverkar til å oppfatte, forstå, tolke og handle. Forfattaren stiller seg ikkje tvilande til det. Men at hjernen er den einaste stjerna, det vert å redusere menneske sitt sanseapparat. Den totalsituasjonen med erfaring som igjen skaper forståing og refleksjon, er det som gjer oss til dei menneska vi er. Komplekse emosjonar som kjærleik og tru, verdier og haldningar vert reduserte til enkel stimuli-respons, som gjer det mogleg å forske på. Men nøkkelordet her vert forenkling. Emosjonelle reaksjonar kan verke enkle å forstå, men er oftast grunna i komplekse erfaringar tileigna over tid. Ei hjerneskaning kan ikkje forklare dette til fulle. Det vil berre vise at ein del av hjernen reagerer. Det er her Lorentzen roper varsku og ber om at vi ikkje tolkar hjerneskaning som ei sanning om all menneskeleg tenking og resonnering.

Språkleg påverknad

Forfattaren harselerer med den språklege påverknaden som har dukka opp rundt bruken av hjerneforskning i forståing av born. Her trekker forfattaren fram at det ikkje lenger er omgrepa born eller men-

neske som vert nytta som subjekt i teksten. No er det hjernen som har åtferd eller som utviklar seg. Her blir det vist til fleire sitat og formuleringar der hjernen vert omtala som eit sjølvstendig organ. Det er ikkje barnet som utviser trass, men hjernen som slår seg vrang, og som nektar å samarbeide. Formuleringar som dette gir ei forståing av at hjernen lever eit frådelt og sjølvstendig liv som har lite med resten av barnet å gjere. Og da er vi attende til ei haldning der kropp og tanke er to fråskilde einingar, ein tankegang som vart kassert for mange år sidan. Lorentzen påpeikar at hjernen berre er ein del av eit totalt menneske.

Tilknyting

For fagfolk har det å vise til hjerneforskning ved rettleiing av foreldre og omsorgspersonar vore ein nøkkel inn til det å verte lytta til. Foreldre vil så gjerne gjere det som er rett for borna sine, og dersom det i tillegg kan styrke hjernen til borna, så strekker dei seg ekstra. Fagfolk slepp å bli sett på som moraliserande når dei har hjerneforskning til å bakke opp argumenta sine. Tilknyting vert forklart som ein prosess styrt av det limbiske system, som gir ei forståing av tilknyting som ein teknisk prosess der det handlar om å gje barnet dei rette stimuliane. Her stoppar forfattaren opp og meiner at det er svært tvilsamt at ein så komplisert prosess som tilknyting utelukkande vert styrt av eit knippe



PER LORENTZEN
Hjernen og barnevernet. En kritisk drøfting
 Universitetsforlaget, 2021
 206 sider
 ISBN 9788215053189

strukturar i hjernen. Tilknyting skjer gjennom ei omfattande psykologisk og sosial samhandling mellom omsorgsgjevar og barn. Hjernen har si rolle i dette, men han er ikkje åleine på scena.

Avsluttande kommentar

Boka har interesse for alle som er opptatt av borns ve og vel, og er ein nyttig korreksjon inn i tendensen til å forenkle forståinga av born og utvikling. For denne lesaren var det ei nyttig påminning om den kompleksiteten som finst i born si utvikling, og at plastisitet og høve til å rette opp att feilutvikling bringar inn optimisme i fagfeltet. Det treng ikkje gå gale med born om ikkje alt er perfekt dei første tre åra.

Tittelen indikerer at boka er retta mot barnevernet, men også tilsette i barnehage, skule og andre institusjonar som møter born, vil ha noko å lære her. Formuleringane ber preg av god skrivekunst og retoriske formuleringar, og til tider er teksten så sett på spissen at det vert reint humoristisk å lese. I alle fall må denne lesaren innrømme å ha dratt på smilebandet fleire gonger under lesinga av boka. □

Dysleksi i skolen

Susanna Cederquist, som er forfatter av boken som her omtales, er lærerutdannet og har jobbet i 15 år med forelesninger og veiledning om dysleksi. Hun har diagnosen selv og har lenge vært opptatt av at man ikke forstår «hele bildet» når man kun ser dysleksi som vansker med lesing og skriving.

Hun påpeker at måten vi forstår og definerer dysleksi på, gjør at vi ikke favner helheten av hva dysleksi handler om. Personer med lesevansker blir funksjonshemmet når lesing kun forstås som noe man gjør med øynene. Cederquist definerer lesing som å ta til seg informasjon og lanserer begrepet *å lese med ørene*, som blant annet innbefatter lydbøker, tekst-til-tale eller QR-koder som skannes for å få teksten opplest. Sistnevnte er en viktig del av boken *Dyslexi i skolan*, og man får den trykte boken med lydboken integrert – det er et smart grep! Andre QR-koder gir mulighet til å se filmsnutter eller filmklipp fra foredrag, konferanser og annet som omhandler dysleksi, der særlig styrkene til personer med dysleksi vises og omtales, noe flere forskere etter hvert har vært opptatt av.

Boken er således en «multibok» som i seg selv fungerer som et eksempel på gode strategier og virkemidler for å fjerne en unødvendig opplevelse av å være mislykket i møte med tekster og fagstoff. I tillegg til QR-koder og mulighetene for både øye- og ørelesing har boken gode fargekoder og tankekart som støtte for lesere som foretrekker slike tilpasninger. Det er også en rekke beskrivelser (caser) av klasseromssituasjoner fra dyslektikers perspektiv. Casene følges opp med refleksjoner og gode råd. Susanna Cederquists hovedanliggende er å endre omgivelsenes syn fra at dysleksi er et problem og et avvik fra normen, til at dysleksi kan forstås som en annen måte å lære på, som følgelig bør gis andre veier til læring (f.eks. ørelesing). I dette ligger også hennes arbeid med å dokumentere det både hun



SUSANNA CEDERQUIST
Dyslexi i skolan. Se hela bilden
 Sanoma utbildning, 2021
 Språk: svensk
 ISBN 978-91-523-6008-8

og mange andre med dysleksi har erfart – at dysleksi ikke sjelden opptrer sammen med en rekke styrker, slik som en relativ letthet med hensyn til tredimensjonal og holistisk oppfatning, en god evne til visuelt minne og det å lære og huske via bilder. Hun viser til en rekke studier og forskere fra mange land som har undersøkt dette over flere år, og påpeker at det er høyere forekomst av dysleksi blant kunstnere, ingeniører og entreprenører enn i befolkningen generelt. Det er altså forhold som kan tyde på at hvis andre tar seg av øyelesing og skriving, kan det rett og slett være en fordel å ha med en med dysleksi i gruppearbeid og strategimøter.

Boken tar ellers opp godt kjent pedagogisk kunnskap som at elever det stilles lave forventninger til, ofte presterer svakere enn elever som blir møtt med en tro på at de vil mestre. Hun viser også til risikoen for dårligere tilfang av begreper og resonnementer hvis man feilaktig tenker at personer med dysleksi trenger enklere tekster for å lese med øynene, fremfor å få muligheten til å lese med ørene.

Boken er engasjerende og velskrevet, det er fullt mulig for nordmenn å lese den på svensk, men vi kan jo håpe at noen ser behovet for denne kunnskapen og får den utgitt på norsk. □

Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2022, vil vi gjerne ha ditt bidrag! Så send oss gjerne:

- fagartikler,
- gode historier fra praksis,
- beskrivelse av metoder som har vært vellykkede for å fremme mestring og kompetanse for ulike barn og med spesialpedagogiske utfordringer,
- debattinnlegg om noe du er opptatt av,
- eller bokmeldinger om bøker du har lest.

Vi ønsker oss ulike temaer, men teksten bør ha en spesialpedagogisk vinkling eller relevans slik at den passer inn i tidsskriftet.

Bruk e-postadressen: ellen@spesialpedagogikk.no



FAGLIG FROKOST: SKOLEVEGRING SOM FENOMEN

GRATIS ARRANGEMENT

Møt Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen i samtale der de forsøker å forstå skolevegring som fenomen. Hva er det som skjer i familiene, på skolene og ellers i samfunnet som gjør at et stort og økende antall norske barn og unge ikke går på skolen?

TORSDAG 24. MARS 2022, Klokken 0845 - 0930

Sted: Cappelen Damm-huset, Akersgata 47/49, Oslo

VI SERVERER GRATIS FROKOST

Arrangementet **STREAMES** på cappelendamm.no

Arrangementet
streames



OLE JACOB MADSEN er professor i kultur- og samfunnspsykologi, skribent og forfatter

GAUTE BROCHMANN er arkitekt, skribent, redaktør for Arkitektur N og forfatter

Spesialpedagogikk nr. 3, 2022 har utgivelse 27. mai.

Der kan du lese om:

Skolen som regulerende miljø: Artikkel av Kristine Finsæther. *Auditiv lytting og læring*: Artikkel av Margrethe Sylthe om hvordan man kan benytte auditiv lytting i undervisning for alle barn, men især for barn med synshemming. *Rom for menneske – rom for rom*: en reportasjefortelling av Astrid Røddølen fra et museumsbesøk på Kube i Ålesund med en gruppe ungdomsskoleelever fra en forsterket avdeling. *Godt skoleovergang for barn med hjelpemidler*: Artikkel av Ann Mette Rekkedal, Sissel Moen, Astrid Vikingsen Fauske, Trine Lilleby og Anne Marit Arnegaard. *Reflekterende team som veiledningsverktøy i spesialpedagogisk arbeid*: Artikkel av Roger Sträng og Dag Sørmo. *Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste – en første utprøving*: Fagfellevurdert forskningsartikkel av Joachim Kolsnes.

Spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2022

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	15. des. 2021	4. februar
2	16. februar	18. mars
3	20. april	27. mai
4	31. august	30. september
5	2. november	2. desember

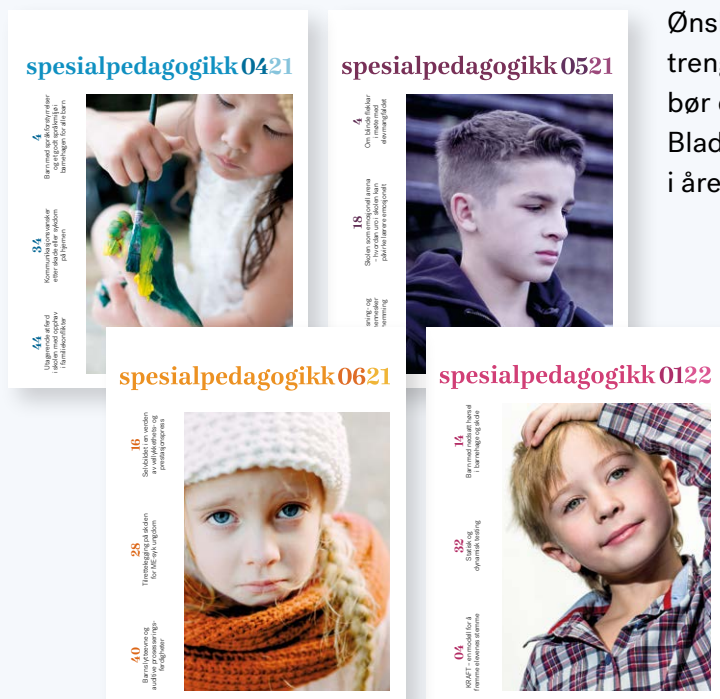


iStock / Getty Images Plus / omgimages

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!

@spesialpedagogikk



Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 5 nummer i året.

Nå
også som
e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

Velg papirutgave, e-blad eller
begge deler – for samme pris!

Kjære nye og gamle abonnenter

Er du allerede abonnent får du bladet til samme pris som før – uavhengig av hvordan du vil ha det levert – i postkassen, digitalt, eller begge deler!

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet kan du gå inn på Min side: udf.no/min-side/mine-abonnement – huk av for Spesialpedagogikk som e-blad.

Spørsmål om ordningen? Da kan du sende e-post til medlem@udf.no eller kontakte medlemsservice på tlf.: 24 14 20 00, tast 2 (betjent 08–15).

Er du ikke medlem eller ny abonnent kan du sende e-post til abonnement@utdanningsnytt.no

Et årsabonnement koster:

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet
Kr 500,- for ordinært abonnement

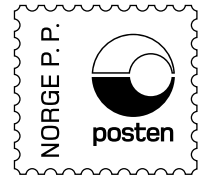


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

ANNONSE

Foto: Gettyimages  fasett



**I begynnelsen
var ordet, står det.
Men for noen er
veien til det
skrevne ord lang.**

Logos er en samling av tester som hjelper deg med å kartlegge lesevaner og diagnostisere dysleksi fra andre trinn til testpersonen er voksen. Du får også hjelp til å skreddersy pedagogiske tiltak.

Logos er nettbasert og kan kjøres på PC, Mac og Chromebook. Over 5 000 sertifiserte spesialpedagoger, logopeder, pedagoger og psykologer i Skandinavia benytter Logos. Ved behov gir Logometrica support.

Du finner mer informasjon, tegner abonnement og bestiller nettbasert sertifiseringskurs på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle