

Thomas Nordahl, Kjersti Sørmoen Håland
og Ellen Nasset Mælan

Prinsipper og prosedyrer for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning – Telemark fylke

Høgskolen i Hedmark
Oppdragsrapport nr. 7 – 2014

Senter for praksisrettet utdanningsforskning



Høgskolen i Hedmark

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I oppdragsserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger som er eksternt finansiert.

Oppdragsrapport nr. 7 – 2014
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-929-1
ISSN: 1501-8571



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Prinsipper for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning – Telemark fylke			
Forfattere: Thomas Nordahl, Kjersti Sørmoen Håland og Ellen Nesset Mælan			
Nummer: 7	År: 2014	Sider: 41	ISBN: 978-82-7671-929-1 ISSN: 1501-8571
Oppdragsgivere: Fagutvalg for oppvekst og utdanning i Telemark			
Emneord: Spesialpedagogisk hjelp, spesialundervisning, tilpasset opplæring			
Sammendrag: <p>Kommunene i Telemark har i likhet med en rekke andre norske kommuner, opplevd at andelen av barn i barnehage og elever i grunnskolen som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, har økt de senere årene. Dette er et nasjonalt fenomen og i Telemark fylke har andelen elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen, økt i mange år. Det siste året har det vært en liten nedgang, og i 2013/14 mottar 1910 elever i grunnskolen spesialundervisning, noe som tilsvarer 9,54 % av grunnskoleelevene i Telemark. Andelen elever med spesialundervisning på landsbasis er på 8,4 %.</p> <p>Rapporten inneholder anbefalinger til rutiner for vurdering av tilpasset opplæring, spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Dette er ment som en veileder til ledere i skoler og barnehager, samt til skole- og barnehageeier, for å sikre en mer enhetlig og systematisk praksis. Anbefalingene bygger på et helhetsperspektiv på undervisning og læring som ivaretar både den faglige, sosiale og personlige inkluderingen. Det bør videre sikres at utgangspunktet er en relasjonell og systemisk forståelse av den undervisning og læring som foregår i den enkelte skole og barnehage. Startpunkt for alle overveielser og tilnærminger må være barn/elever som ikke har en tilfredsstillende læring og utvikling. Disse barna og elevene skal ha en rask respons som skal sikre et bedre læringsutbytte.</p> <p>Helhetsperspektivet er i varetatt i rapporten gjennom en redegjørelse for ulike sider ved inkluderingsbegrepet. Videre er forståelse av spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp belyst gjennom et individuelt perspektiv og et relasjonelt perspektiv. Det er også presentert en modell for pedagogisk analyse som skoler og barnehager bør anvende i vurderinger av barn og unge sitt behov for hjelp og støtte.</p> <p>Rutinene som er beskrevet omkring vurdering av behov for og iverksetting av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, er bygd opp omkring fem hovedpunkter:</p> <ul style="list-style-type: none">• Rutiner i kommune/skole/barnehage• Før henvisning til PP-tjenesten• Henvisning til og sakkyndig vurdering av PP-tjenesten• Enkeltvedtak og utarbeidelse av individuell opplæringsplan• Iverksetting og evaluering av spesialundervisning <p>Disse hovedpunktene behandles spesifikt for barnehage og skole, og det gis også en kort beskrivelse av kommunen sitt ansvar som skole- og barnehageeier.</p>			



Title: Principles of special educational assistance and special education - Telemark county			
Authors: Thomas Nordahl, Kjersti Sørmoen Håland and Ellen Nettet Mælan			
Number: 7	Year: 2014	Pages: 41	ISBN: 978-82-7671-929-1 ISSN: 1501-8571
Financed by: Fagutvalg for oppvekst og utdanning i Telemark			
Keywords: Special educational assistance, special education, adapted education			
Summary: <p>The municipalities in Telemark, like many other Norwegian municipalities, found that the proportion of children in kindergarten and primary school students receiving special educational assistance and special education has increased in recent years. This is a national phenomenon and in Telemark county, the proportion of students who receive special education in elementary school, increased in many years. The past year has been a slight decline, and in 2013/14 receives 1,910 pupils in primary school special education, which corresponds to 9.54 % of primary school pupils in Telemark. The proportion of pupils with special education nationwide is 8.4%.</p> <p>The report contains recommendations for procedures for adapted education, special education and special educational assistance. This is intended as a guide for managers in schools and kindergartens, as well as for owners of schools and kindergartens, to ensure a more coherent and systematic practice. The recommendations are based on a holistic perspective on teaching and learning that take both the academic, social and personal inclusion. It should also be ensured that the starting point is a relational and systemic understanding of the teaching and learning that takes place in each school and kindergarten. Starting point for all considerations and approaches must be children/students who do not have a satisfactory learning outcome and development. These children and students should have a quick response to ensure a better learning outcome.</p> <p>A holistic perspective is taken care of in the report through a presentation of various aspects of the concept of inclusion. Further understanding of special education and special educational assistance is illuminated through an individual perspective and a relational perspective. It also presented a model for pedagogical analysis as schools and kindergartens should apply to assessments of children and young people's need for help and support.</p> <p>The procedures described about assessing the need for and implementation of special educational assistance and special education is built around five main points:</p> <ul style="list-style-type: none">• Procedures in the municipality / school / kindergarten• Process before referrals to psychology services (PPT)• Referral to and expert assessment of psychology services (PPT)• Decisions regarding special education and prepare plans for special education• Implementation and evaluation of special education <p>These main points are treated specifically for kindergarten and school, and it also provides a brief description of the municipality's responsibility as school and kindergarten owner</p>			

Forord

Dette er en rapport om prosedyrer og rutiner ved vurdering av behov for og iverksetting av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i barnehage og skole. Rapporten er utarbeidet på oppdrag av kommunene i Telemark ved Fagutvalg for oppvekst og utdanning, og den har tatt utgangspunkt i de faktiske utfordringene i Telemark.

I tillegg til at rapporten bygger på vurderinger i Telemark fylke, har rapporten sitt grunnlag i en rekke utviklings- og forskningsprosjekt som Senter for praksisrettet utdanningsforskning har gjennomført tilknyttet tilpasset opplæring, spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp.

Vi vil rette en takk til de som har stilt sin tid til disposisjon for intervjuer og til de som har gitt oss et nødvendig grunnlagsmaterialet i Telemark. Ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning er det professor Thomas Nordahl som har ledet arbeidet

Hamar 28.02.14

Innhold

Forord	7
1. Innledning	9
2. Grunnleggende perspektiver og tilnærminger	11
2.1 Inkludering i barnehage og skole	11
2.1.1 Forståelse av de ulike inkluderingsarenaene i barnehage og skole	13
2.2 Tilnærminger til spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak	14
2.2.1 Den grunnleggende individorienterte tilnærmingen	14
2.2.2 Den relasjonelle tilnærmingen	16
2.3 Behov for endring i pedagogisk praksis	18
3. Pedagogisk analyse	20
3.1 Forståelse av sosiale systemer som grunnlag for pedagogisk analyse	20
3.2 En modell for pedagogisk analyse	21
4. Prinsipper og prosedyrer for vurdering av behov og eventuell etablering av spesialundervisning – i skolen	24
4.1 Rutiner i den enkelte kommune/skole	24
4.2 Før henvisning til PPT	25
4.3 Henvisning til og sakkyndig vurdering av PPT	26
4.4 Enkeltvedtak og utarbeidelse av individuell opplæringsplan	27
4.5 Iverksetting og evaluering av spesialundervisningen	28
4.6 Oppsummering – tre forløp for elever med problemer tilknyttet læring og utvikling	29
5. Prinsipper og prosedyrer for vurdering av behov og eventuell etablering av spesialpedagogisk hjelp – i barnehagen	30
5.1 Rutiner i kommunen/barnehagen	30
5.2 Før henvisning til PPT	30
5.3 Henvisning til og sakkyndig vurdering av PPT	32
5.4 Enkeltvedtak og utarbeidelse av individuell opplæringsplan	32
5.5 Iverksetting og evaluering av spesialpedagogisk hjelp	33
5.6 Tre forløp for barn med problemer tilknyttet læring og utvikling	34
6. Kommunens ansvar som barnehage- og skoleeier	35
7. Vedlegg	36
7.1 Områder for vurdering tilknyttet barn/elev:	36
7.1.1 Faglig og sosial læring og utvikling	36
7.2 Hvordan lærer jeg?	38
Litteraturliste	39

1. Innledning

Det er i utgangspunktet vanskelig å argumentere imot ønsket om å hjelpe barn og unge som har problemer i skolen og barnehagen, ved at de får en egen form for undervisning med tett kontakt med lærere/voksne. De fleste vil det gode, forstått som å hjelpe de svake. Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning framstår som en slik hjelp til de svake elevene, forstått som en hjelp til de elevene som sliter og til dels mislykkes med læringen i skolen. På samme måte vil det i barnehagen være en intensjon om at spesialpedagogisk hjelp skal bidra til en god læring og utvikling. Det ligger noen premisser eller antakelser til grunn for denne tenkemåten. Disse antakelsene kan reformuleres som følgende spørsmål som vil ligge til grunn for analysene i Telemark:

- Hvem skal definere eller finne fram til de barn og unge som har behov for eller rett til denne formen for undervisning og hjelp?
- Hvilken sammenheng er det mellom kvaliteten på den ordinære pedagogiske praksis og undervisningen og barn og unge sitt behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?
- Hvordan kan vi analysere oss fram til hvilke behov og forutsetninger den enkelte har tilknyttet spesifikke læringsområder?
- Hvordan bør spesialundervisningen og spesialpedagogisk hjelp organiseres, og hvilket innhold bør den ha?
- Får alle barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, et tilfredsstillende læringsutbytte knyttet til faglige og språklige områder samt sosial og personlig utvikling og læring?
- Bidrar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning til en sosial og faglig inkludering?
- I hvilken grad opplever barn og unge seg som sosialt inkludert, eller erfarer de ekskludering og stigmatisering?

Senter for praksisrettet utdanningsforskning har i arbeidet med denne veilederen innhentet informasjon gjennom:

- Tallmateriale fra GSI pr.01.okt 2013, samt statistikk hentet fra Skoleporten og SSB.
- Intervju med skoleeiere og barnehageeiere. Fylkeskommunen var representert, i tillegg til kommunene Seljord, Nissedal, Kragerø, Drangedal, Siljan, Porsgrunn og Bamble. Alle kommunene i Telemark fikk tilbud om å delta.
- Intervju med rådgivere for utdanningsdirektøren, Berit Moen og Tor Willanger-Tvedt.

Kommunene i Telemark har i likhet med en rekke andre norske kommuner, opplevd at andelen av barn i barnehage og elever i grunnskolen som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, har økt de senere årene. Dette er et nasjonalt fenomen og i Telemark fylke har andelen elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen, økt i mange år. Det siste året har det vært en liten nedgang, og i 2013/14 mottar 1910 elever i grunnskolen spesialundervisning, noe som tilsvarer 9,54 % av grunnskoleelevene i Telemark. Andelen elever med spesialundervisning på landsbasis er på 8,4 %. Fordelingen mellom trinn viser at 4,21 % av elevene mottar spesialundervisning på 1.trinn, mens 13,45 % av elevene mottar spesialundervisning på 10.trinn. Spesialundervisning som et forebyggende tiltak i skolen, ser ikke ut til å bli realisert, heller tvert imot. Spesialundervisningen framstår som et reaktivt tiltak som iverksettes sent i grunnskolen for mange elever.

Andelen gutter som har et enkeltvedtak, er på 69 %, og også denne andelen har vært stabil i mange år. Det er imidlertid vanskelig å gi noen entydig forklaring på at mer enn to av tre elever som mottar spesialundervisning er gutter. Det foregår også noe segregert spesialundervisning i Telemark. Dette ser vi ved at 178 elever var skoleåret 2012/13 registrert i egen fast avdeling for spesialundervisning, enten ved egne skoler (spesialskoler) eller egne avdelinger for spesialundervisning på skoler (GSI). Dette er 50 elever færre enn skoleåret før. Skoleåret 2012/13 benyttet 9 kommuner seg av slike tiltak, mot 5 kommuner i 2013/14. Nedgangen kan tyde på at flere kommuner ønsker integrerte tiltak i skolen, fremfor segregerte tiltak.

I Telemark gikk 90,5 % av alle barn i alderen 1–5 år i barnehage i 2012 (tall fra SSB). De fleste barna har oppholdstid mellom 25 og 40 timer pr uke i barnehagen. Det har vært en klar økning i antall barn i barnehage og i oppholdstid de siste 10 årene. De fleste tiltak om spesialpedagogisk hjelp foregår i barnehager, selv om denne hjelpen skal være tilgjengelig uavhengig av om barnet går i barnehage eller ikke, og kan organiseres som eget tiltak eller knyttes til en barnehage, skole eller sosiale og medisinske institusjoner.

Det forekommer hvert år noen klager på vedtak om spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp, som behandles av Fylkesmannen i Telemark. I 2013 mottok Fylkesmannen i Telemark til sammen 15 klager, mot 10 klagesaker i 2012.

Det er stor variasjon i hvordan de ulike kommunene i Telemark har organisert sine PP-tjenester. Det eksisterer to interkommunale tjenester for barnehager, grunnskole og voksenopplæring, samt egen PPT i de to største kommunene i fylket og tre av de mindre kommunene. I tillegg er det organisert en egen PP-tjeneste i Fylkeskommunen som dekker videregående opplæring. Det vil være variasjon i hva slags kompetanse de ulike tjenestene dekker, og noen tjenester har behov for å kjøpe tjenester på felt de selv ikke har tilstrekkelig kompetanse til å dekke. Det vil også være naturlig at erfaring med ulike former for systemrettet arbeid vil variere mellom tjenestene.

2. Grunnleggende perspektiver og tilnærminger

2.1 Inkludering i barnehage og skole

Inkludering er et begrep som er vanskelig å gi en entydig forståelse av, og som det ikke minst finnes en rekke ulike tilnæringsmåter til. (Mitchell, 2005; Markussen m.fl, 2009). Tradisjonelt har inkluderingsbegrepet vært definert ved å skjelne mellom å være medregnet og deltaker i et fellesskap. Det vil si at det ikke er tilstrekkelig å være medregnet i et fellesskap, du skal også være en aktiv deltaker for å kunne være inkludert. Denne forståelsen av både å være medregnet og aktiv deltaker er like vesentlig i både skole og barnehage. Videre kan dette knyttes til to typer av inkludering forstått som en kvantitativ, passiv tilstedeværelse (å telle med i et fellesskap – tilstedeværelse) og en inkluderende, aktiv deltakelse (å ta del i et fellesskap). I skolesammenheng vil dette for eksempel innebære deltakelse i undervisning med et faktisk læringsutbytte, og i barnehagen vil det blant annet innebære deltakelse i pedagogiske aktiviteter som gir barnet både sosial og språklig læring.

Men det kan også reises kritikk mot forståelse av inkludering som både passiv tilstedeværelse og aktiv deltakelse. Qvortrup (2012) uttrykker i en artikkel om inkludering i barnehage og skole kritiske tilnærminger til begrepene tilstedeværelse og deltakelse i fellesskapet. Det påpekes at disse begrepene fokuserer for mye på kvantitet, forstått som hvor mange barn som er til stede og deltar i et fellesskap som et suksesskriterium på inkludering. Her ligger det implisitt en økonomisk besparelse i å inkludere flest mulig. En slik økonomisk forståelse har aldri vært intensjonen med inkluderingsbegrepet.

Begrepsforståelsen knyttet til tilstedeværelse og deltakelse sier dessuten ingenting om hvordan det inkluderte barnet klarer seg, om det faktisk deltar aktivt i felles aktiviteter eller hvordan barnet selv opplever sin situasjon i fellesskapet. Det vil si at barn og ungdoms reelle opplevelser ikke inkluderes i denne forståelsen av inkludering. Denne opplevelsen den enkelte har av sin deltakelse vil være avgjørende for om deltakelsen er reell (Haug, 2014).

Qvortrup mener at de ikke er tilstrekkelig å skjelne mellom fysisk og sosial inkludering og foreslår en tredje tilnærming, den opplevde inkludering (når barnet selv opplever å være inkludert i et fellesskap), for at inkluderingen skal være suksessfull. Slik får vi et skille mellom fysisk inkludering (opptatt inkludering, passiv), sosial inkludering (deltakelse i fellesskapet, aktiv) og psykisk inkludering (opplevd inkludering). Argumentet for denne tredelingen er at inkludering er mer

enn bare passiv/aktiv deltakelse i felleskapet, man må også forholde seg til om individet opplever seg som en del av fellesskapet. Dette opplevde perspektivet har ofte vært fraværende i drøftinger om inkludering (Allan, 2012).

Dette er i stor grad i samsvar med Haug (2014) sin forståelse av inkludering som er knyttet til en utvidelse av felleskapet (fysisk), aktiv deltakelse i fellesskapene i skolen (sosialt) og medvirkning (opplevd). Haug påpeker også at det er avgjørende å være inkludert i det faglige fellesskapet i skolen og ha et faktisk læringsutbytte. Knyttet til barnehage vil dette innebære å være inkludert i de ulike pedagogiske aktivitetene i barnehagen og utvikle gode sosiale og språklige ferdigheter. Ut fra dette kan vi operere med fire former for inkludering i barnehage og skole.

- Fysisk inkludering (deltakelse i den enkelte skole og barnehage)
- Sosial inkludering (deltakelse i fellesskapet sammen med andre)
- Faglig/pedagogisk inkludering (deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med et faktisk læringsutbytte)
- Psykisk inkludering (opplevd inkludering av barn og unge)

Videre viser Qvortrup (2012) at det er god grunn til å drøfte begrepet fellesskap. Selv om barnet er inkludert i et fellesskap er det ikke sikkert det er inkludert i andre typer av fellesskap som barnet er i. I både barnehage og skole eksisterer det ulike former for fellesskap der det er mulig å være inkludert i ett uten å være inkludert i et annet. Vi kan her skille mellom fellesskap som eksisterer innenfor voksenstyrte aktiviteter, som f.eks. undervisning i skolen. Videre eksisterer det interpersonlige fellesskap mellom både voksne og barn/unge og ikke minst mellom jevnaldrende. Vi vil ut fra dette skille mellom tre typer av fellesskap i skole og barnehage:

- Formelle voksenstyrte læringsfellesskap
- Voksen – barn/elev fellesskap (interpersonlige fellesskap)
- Barn/elev – barn/elev fellesskap (interpersonlige fellesskap mellom barn og unge)

Skolens og barnehagens oppgave er å stimulere til alle elevers læring og utvikling på best mulig måte, og en avgjørende forutsetning for det er at alle barn inkluderes i institusjonens ulike fellesskap. Fravær av ulike typer av inklusjon i fellesskapene vil ofte innebære en form for eksklusjon. Det er viktig å tilføye at forholdet mellom inkluderings- og ekskluderingsarenaer ikke er helt enkelt. Dersom elever i skolen er for opptatt av vennfellesskapet, så kan det ta fokus fra læringsfellesskapet. Omvendt kan også for sterk deltakelse i læringsfellesskapet svekke inkluderingen i elevfellesskapet (Nordahl, 2012). En for sterk inkludering i fellesskapet mellom voksne og barn kan også svekke inkluderingen mellom barn og unge i både barnehage og skole. Dette åpner for en refleksjon rundt inkluderingsinnsatsen hvor man kan spørre om noen fellesskap er viktigere enn andre, eller om alle former for inkludering må være gjennomført og opplevd før inkluderingsinnsatsen er vellykket.

2.1.1 Forståelse av de ulike inkluderingsarenaene i barnehage og skole

Nedenfor er det satt opp en oversikt over inkluderingsperspektiv som resultatene i denne rapporten blant annet vil bli drøftet i forhold til. Her er det den faglige, sosiale og psykiske inkluderingen som vektlegges. Videre kan denne inkluderingen foregå innenfor de tre fellesskapene: voksenstyrte læringsfellesskap, barn – voksen fellesskap og barn – barn fellesskap. Disse ulike tilnærmingene til inkludering er satt sammen i tabellen nedenfor.

	Faglig/pedagogisk inkludering	Sosial inkludering	Psykisk (opplevd) inkludering
Fysisk inkludering			
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap			
Voksen-barn/elev fellesskap (inter-personlige fellesskap)			
Barn/elev - barn/elev fellesskap (inter-personlige fellesskap)			

Denne inndelingen og forståelsen kan knyttes til en inkluderingsposisjon der fokus rettes mot at det er barnehagen og skolen og de ansatte der som må tilpasse seg og ta hensyn til variasjonen mellom barn og unge som befinner seg i disse institusjonene. Bare på denne måten kan alle barn og unge oppleve å være inkludert (Ainscow, 2007). Her vektlegges utviklingen av en skole for alle elever som skal gi eleven både faglig, sosial og opplevd deltakelse i fellesskap. På samme måte skal barnehagen gi barn opplevelsen av å være en deltaker i både fellesskap innenfor pedagogiske aktiviteter, i fellesskapet til voksne og til andre barn i barnehagen. Barn som opplever et læringsmiljø der de ikke lykkes med læring og er mer eller mindre sosialt isolert og utsatt for mobbing og andre krenkelser, vil innenfor denne forståelsen være mer eller mindre ekskludert.

Fokuset i denne forståelsen er videre ikke på barn og unge sine problemer og individuelle vansker, men på hvordan barnehagen og skolen kan møte barn og unge på en best mulig måte (Haug, 2014). Det tas ikke stilling til om hvilke barn som passer inn eller som har behov for egne segregerte tiltak. Utgangspunktet er at alle hører til, og det er barnehagens og skolens oppgave å tilpasse seg og ta hensyn til variasjon og heterogenitet blant barn og unge, enten dette er knyttet til sosial og kulturell bakgrunn, kjønn eller individuelle vansker og funksjonshemminger.

En bred forståelse av inkluderingsbegrepet gjør det også mulig å være mer analytisk og empirisk i forståelsen av inkludering og slik kunne se på inkludering som noe mer og noe annet enn et rent normativt standpunkt. Skal man analysere og vurdere inkluderingsinnsatser, er det hensiktsmessig å gjøre det på et empirisk grunnlag (Qvortrup, 2012). Ikke minst kan denne inndelingen brukes for å analysere forskjeller og likheter mellom barnehagene og skolene når det gjelder både faglig, sosial og psykisk inkludering, og også forskjeller og likheter mellom ulike grupper av barn som for eksempel gutter og jenter, minoritetsspråklige og majoritetsspråklige eller ulike vanskegrupper. I førtilmeldingsfasen omkring spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er det avgjørende viktig å drøfte både faglig, sosial og psykisk inkludering for de barn/elever dette gjelder. Det er f.eks. mulig at eventuell spesialundervisning kan ha negative konsekvenser for både sosial og opplevd inkludering. Slike forhold bør alltid vurderes.

Samtidig åpnes det her muligheten for en mer nyansert beskrivelse av faktisk foreliggende inkludering og ekskludering, nettopp fordi spørsmålet om inkludering ikke kan besvares med et enkelt ja eller nei. Det vil alltid eksistere grader av inkludering og ekskludering.

2.2 Tilnærminger til spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak

Innenfor spesialpedagogisk forskning skiller det ofte mellom to grunnleggende tilnærminger eller forståelsesmodeller tilknyttet spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp.

2.2.1 Den grunnleggende individorienterte tilnærmingen

Individperspektivet er grunnleggende i tilnærming til både sakkyndig vurdering, henvisning, vedtak om og gjennomføring av spesialundervisningen og spesialpedagogisk hjelp. Det innebærer at det rettes et sterkt søkelys mot de problemene og utfordringene som det enkelte barn har i skolen eller barnehagen. På mange måter er dette individfokuset en forutsetning for at spesialundervisning skal kunne realiseres, men samtidig kan den sterke vektleggingen av det enkelte barns vansker bidra til at man i mindre grad ser nærmere på barnets sterke sider, og ikke minst på den undervisningen som drives i skolen eller pedagogiske aktivitet som foregår i barnehagen.

Dette individperspektivet defineres ofte som et kategorisk perspektiv innenfor spesialpedagogikken, og kan anvendes på alle barn som har utfordringer enten de mottar spesialundervisning eller ikke. Det kategoriske perspektivet er sterkt individentsentrert og knyttet til de vansker eller skader som det enkelte barn har. Barnets atferd og læring/utvikling, og ikke minst problemer tilknyttet dette, bli her tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger (Skrtric, 1991). Forståelsesmodellen er at disse barna har problemer, skader og vansker som hindrer dem i å dra nytte av den ordinære opplæringen i skolen eller de pedagogiske aktivitetene i barnehagen og de muligheter for tilpasning som ligger i disse. Spesialpedagogikken gjennom den praktiske spesialundervisningen, har til hensikt å kunne tilby den kompetansen som gjør det mulig å hjelpe

disse barna, slik at problemene reduseres og i beste fall forsvinner. Oppmerksomheten rettes i hovedsak mot det enkelte barn og i langt mindre grad mot den pedagogiske praksisen i skolen eller barnehagen.

Identifisering av det enkelte barns problemer og vansker vil derfor stå sentralt for å kunne gi best mulig individuelt tilpasset hjelp. Innenfor det kategoriske perspektivet anvendes det derfor i stor grad diagnostikk for å definere problemene og finne fram til gode metodiske løsninger. Den stadig økende bruken av diagnoser i skolen tyder på at diagnostisering og patologisk tilnærming står sterkt i skolen (Nordahl mfl, 2010). Dette ser vi i spesialpedagogikken ved bruk av betegnelser som atferdsvansker, lærevansker, lese- og skrivevansker og mer spesifikke diagnostiske termer som Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Aspergers syndrom, dysleksi, dyskalkuli, Tourettes syndrom og lignende (Befring & Tangen, 2008). Betegnelsene og diagnosene uttrykker implisitt en sterk individorientering ved at de beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som det enkelte barn har. Det kan hevdes at problemene forstås og forklares gjennom en form for sykeliggjøring av elevene.

Til grunn for denne individorienterte spesialpedagogiske praksisen kan det sies å ligge en grunnleggende og udiskutabel tro på spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp som et rasjonelt og hensiktsmessig virkemiddel (Skrtic, 1991). Spesialundervisning ses på som et hensiktsmessig og funksjonelt tilbud til barn som blir diagnostisert til å ha problemer, eller til å være barn med særskilte behov. Ved å identifisere barnets vansker kan det ut fra denne tilnærmingen planlegges og gjennomføres pedagogiske tiltak som er godt tilrettelagt for å møte det enkelte barns problemer (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Forvaltningen og videreføringen av det kategoriske og individorienterte perspektivet med tilhørende årsaksforklaringer skjer i noen grad gjennom de tjenestene og profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske feltet i skolen og barnehagen (Skrtic, 1991). Spesialpedagoger, psykologer, leger og andre pedagoger som arbeider innenfor dette feltet, har hatt og har fortsatt stor makt og innflytelse til å definere eller diagnostisere hvilke barn som har vansker, og hva slags hjelp og støtte de trenger. Gjennom den praksisen profesjonene utøver, vil deres tilnærminger og avgjørelser kunne få konsekvenser for mange barn og unge i samfunnet.

Disse profesjonene forvalter den «objektive» kunnskapen, og det er lite innsyn i og dokumentasjon av hvordan kunnskapen brukes, og hvilke resultater som oppnås gjennom bruken av dagens organiseringsformer og elevkategorier (Bachmann & Haug, 2006). På mange måter er det tatt for gitt at det kategoriske perspektivet med en individorientert praksis er et rasjonelt planlagt og koordinert tjenestesystem som alltid er tjenlig og hensiktsmessig for de barna som blir diagnostisert til å motta disse tjenestene.

2.2.2 Den relasjonelle tilnærmingen

Innenfor den relasjonelle tilnærmingen til en forståelse av elevenes problemer, vil forståelsen til en viss grad være motsatt av det kategoriske perspektivet (Persson, 1997). I dette perspektivet legges det vekt på at flere av de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets og skolens struktur, de mellommenneskelige relasjonene og ikke minst i innholdet i den vanlige undervisningen i skolen. Denne retningen har etter hvert bygd opp et stort empirisk grunnlag som viser en klar og entydig sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og utvikling (Nordenbo mfl., 2008; Hattie, 2009). Barnets problemer forstås ikke her som kun en konsekvens av vansker eller skader hos barnet, men også som et resultat av at den vanlige pedagogiske praksisen i skolen eller barnehagen ikke har vært kvalitativt god nok (Nordahl, 2010). Overforenklet kan vi si at dårlige resultater i skolen eller negativ utvikling hos et barn i førskolealder ikke alltid kan forklares ved at det er noe galt med barnet. Det kan også være noe galt med undervisningen eller det pedagogiske tilbudet i barnehagen.

I et relasjonelt perspektiv vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det legges særlig vekt på sosiale og faglige prosesser i kollektivet i skolen eller barnehagen. Det eksisterer her en forståelse av at det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar til både inkludering og ekskludering. Dette gjelder i forbindelse med både faglig læring og sosial utvikling. Ulike funksjonshemminger, lærevansker og atferdsproblemer blir her ikke bare sett på som et individuelt problem, men også som et implisitt produkt av skolen/barnehagen og det fellesskapet som setter rammer og etablerer betingelser for reell deltakelse. Som en konsekvens av dette, påpeker man behovet for deltakelse i fellesskapet, en kvalitativt bedre undervisning for alle elever, og det argumenteres for en faglig og sosialt inkluderende praksis i skolen (Dale, 2008). På samme måte kan en argumentere for en utviklingsfremmende og inkluderende pedagogisk praksis i barnehagen.

Innenfor det relasjonelle perspektivet i pedagogikken eksisterer det flere teorier og ideologier som kan gi forståelse av ekskluderende og inkluderende prosesser. Normalisering er et eksempel som også har fått reell innflytelse gjennom blant annet avviklingen av helsevernet for psykisk utviklingshemmede (Wolfensberger, 1980). En sterkere vektlegging av et systemperspektiv kan ses på som en mulig løsning innenfor dette programmet, og da særlig innenfor en forståelse av sosiale systemer (Luhmann, 2000; Rasmussen, 2003). Det eksisterer også empirisk basert kunnskap som viser at det er klare sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen, i form av sosiale strukturer, og problemer elever har i skolen knyttet til både læring og atferd (Nordenbo m.fl., 2008; Marzano, 2009; Hattie, 2009). Svært mange av de problemene elever har i skolen, blir i kvantitativ empirisk forskning i hovedsak forklart av betingelser eller forhold i skolen, og i mindre grad av egenskaper ved den enkelte elev. Det er dermed både ideologisk, teoretisk og empirisk støtte for dette relasjonelle perspektivet.

Barn og unge sine problemer i barnehage og skole kan i dette perspektivet ses som et uttrykk for og en reaksjon på pedagogiske og organisatoriske forhold i institusjonene. Skrtic (1991) argumenterer sterkt for at disse sammenhengene eksisterer i den praktiske spesialpedagogikken, og han uttrykker at mange av elevenes problemer i skolen kan ses på som uttrykk for at skolen som

organisasjon, fungerer svært dårlig. I skolen må elevene tilpasse seg en rekke organisatoriske rammer og faglige forventninger som skaper problemer for enkelte elever. Spesialpedagogikkens oppgave i et relasjonelt perspektiv vil da blant annet være å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper færre problemer og utfordringer for elevene.

Søkelyset må rettes mot læringsmiljøet i skolen og barnehagen og den pedagogiske praksis, ikke bare mot barnet og eleven. I det individuelle perspektivet ville løsningen være å gi eleven spesialundervisning, eventuelt også segregerte eller ekskluderte spesialpedagogiske tilbud. Ved å anvende kategoriske og individrettede tilnærminger vil skolene dermed slippe å se kritisk på sin egen praksis ved å forklare utfordringene som noe elevene har. På samme måte kan et barns utfordringer i barnehagen ses på som et uttrykk for og en reaksjon på pedagogiske og organisatoriske forhold i barnehagen. Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen vil i et relasjonelt perspektiv blant annet være å finne frem til rammer som skaper færre utfordringer for barna.

Innenfor dette relasjonelle perspektivet er det også vesentlig å se barn og unge som aktører i eget liv. Barn og unge er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse (Nordahl, 2010). Deres oppfatninger og handlinger må forstås i lys av dette. Barn og unge sine oppfatninger av det som foregår i barnehagen og skolen, er subjektive og dannet på grunnlag av deres egne tidligere erfaringer. Det innebærer at én og samme situasjon forstås på ulike måter av forskjellige mennesker. Som voksne kan vi være ganske sikker på at barn og unge oppfatter de fleste situasjoner på en annen måte enn det vi gjør. I dannelsen av egne oppfatninger og meninger er hvert barn og hver ungdom like meningsberettiget som de voksne. Våre subjektive oppfatninger er ikke bare vesentlige i seg selv. De er også viktige fordi de i mange situasjoner danner grunnlaget for våre handlinger. Vi bør kjenne til barn og unge sine verdier og oppfatninger dersom vi i barnehage og skole ønsker å endre eller påvirke læringsstrategier, læringsinnsats, atferd og annet. Denne oppfatningen er i samsvar med et kristent-humanistisk menneskesyn der vi tillegger mennesket en viss vilje og evne til å styre eget liv. Innenfor individperspektivet kan det lett ligge et deterministisk menneskesyn der barn og unge sine handlinger forklares gjennom deres egenskaper.

En utfordring ved det relasjonelle perspektivet er at det står sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk. Dette har sannsynligvis sammenheng med de dilemmaer som oppstår i skjæringspunktet mellom å skulle gi enkeltindivider nødvendig hjelp og støtte, samtidig med at man skal legge vekt på en inkluderende pedagogisk praksis. I de senere årene derimot er det kommet dokumentasjon på at denne tilnærmingen til en forståelse av elevenes utfordringer i skolen har bidratt til pedagogiske løsninger som gir elevene et bedre læringsutbytte (Kostøl, 2012). Den empiriske støtten til perspektivet gir gradvis sterkere føringer for en form for undervisning og lærerpraksis som har en god effekt på alle elevers læringsutbytte (Hattie, 2009). Dette dreier seg om at lærerne bør ha god kompetanse for å gi tilbakemeldinger til elevene, kunne håndtere bråk og uro i klassen, framstå som en tydelig klasseleder og samtidig kunne ha en god og støttende relasjon til elevene. Særlig de to siste punktene har sannsynligvis også stor gyldighet i barnehagen.

Det er viktig å understreke at den individuelle og den relasjonelle tilnærmingen ikke kan ses som to atskilte og til dels motstridende perspektiver. Perspektivene kan både som analytiske modeller og som uttrykk for en pedagogisk og spesialpedagogisk praksis, sies å gripe inn i hverandre. Det er fullt mulig å ha en relasjonell tilnærming og samtidig ha øye for individets vansker og problemer, og omvendt. Vi kan heller si at perspektivene i rendyrket form uttrykker to motsetningsfylte posisjoner som også kan nærme seg hverandre.

2.3 Behov for endring i pedagogisk praksis

Når læreren har og møter elever som sliter i skolen, er det enklest å endre på ytre strukturelle eller organisatoriske forhold i skolen. Det samme gjelder til dels i barnehagen. Elever/barn testes for å finne fram til problemene, PP-tjenesten foretar sakkyndige vurderinger, det fattes vedtak om og iverksettes spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp, det ansettes en assistent som skal være med, eller barnet blir tatt ut av fellesskapet alene eller i egne grupper, og lignende (Nordahl & Hausstätter, 2009). Denne type tiltak er alle strukturelle endringer som er enkle å iverksette, men som dessverre har liten effekt på elevens læringsutbytte (Hattie, 2009). Barn og unge sin læring og utvikling handler ikke om ytre strukturer og organisering. Læring og utvikling handler om det som foregår i den daglige undervisningen og pedagogiske praksis der læreren/barnehagelæreren er til stede sammen med barn og unge.

Disse strukturelle endringene vi som regel iverksetter, kan også betraktes som strategier som gjør at vi slipper å se på oss selv som lærere/barnehagelærere og på den undervisningen eller pedagogiske praksis som foregår (Fullan, 2011). Det er alltid lettere å snakke om og endre på det som er rundt oss, enn å analysere og endre vår egen praksis. Videre er det også lett å gi et inntrykk av at nå går det mye bedre, ved å henviser til strukturelle grep.

Det er i dag et stort misforhold mellom målet om at alle skal realisere sitt potensial for læring, og den mangelen på gjennomtenkte, koordinerte og systematiske tiltak når barn og unge ikke lærer og åpenbart sliter i skole og barnehage (Dufour & Marzano, 2011; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det eksisterer en rekke gode intensjoner og vedtatte nasjonale målsettinger, men dette realiseres ikke for barn og unge. Fra de vedtatte nasjonale intensjonene og planene er det en altfor lang vei til den pedagogiske praksis barn og unge møter. Vi har ikke i tilstrekkelig grad tatt hensyn til at det er den praksis som realiseres, som avgjør om barn og unge får et tilfredsstillende læringsutbytte (Hattie, 2012).

Nedenfor beskrives en rekke anbefalinger og intervensjoner som forskning viser har effekt på barn og unge sin læring innenfor både spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning og mer ordinær pedagogisk praksis (Dufour & Marzano, 2011).

- Alle barn og unge skal ha tilgang til effektiv undervisning og pedagogiske aktiviteter hver eneste dag.
- De proaktive, støttende og forebyggende pedagogiske tilnærmingene skal dominere.
- Pedagogisk praksis skal bygge på vurderinger og analyser som gir lærerne og barnehagelærere regelmessig informasjon om barn og unge sin læring og utvikling.
- Hjelpen og støtten i barn og unge sin læring må være fleksibel og ikke konstant.
- Intervensjonene og strategiene skal være direkte og ha tydelige forventninger til barn og unge.
- Strategiene skal være fleksible for å kunne møte barn og unge i sin utvikling.
- Den pedagogiske praksis skal møte barn og unge sine faktiske problemer i læring og utvikling.
- Strategiene som velges må gjennomføres systematisk og over tid.
- Strategiene og den pedagogiske praksis skal iverksettes innenfor en kultur med høye forventninger og der det er lov til å feile.

Elevenes/barnas læringsutbytte er avhengig av den læreren/barnehagelæreren dette barnet har, og hva denne voksne faktisk gjør og ikke gjør (Bakken, 2010). Svært få kommuner, skoler og barnehager ser ut til å ha et kvalitetssystem som på en tilfredsstillende måte sikrer at barn og unge får realisert sitt potensial for læring.

3. Pedagogisk analyse

3.1 Forståelse av sosiale systemer som grunnlag for pedagogisk analyse

Fellestrekket i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten (Eide & Eide, 2000). I tradisjonell individrettet problemløsning letes det etter årsaker i det enkelte individ eller i individets bakgrunn ut fra en lineær forståelse av forholdet mellom årsak og virkning. Ut fra systemperspektivet er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer for problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. Det er mønstrene og samspillet mellom individene i det sosiale fellesskapet som er i fokus i den sosiale systemteorien (Luhmann, 2000).

I sosiale systemer som barnehager og skoler eller klasser, foregår det en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Interaksjonene skaper systemet, og senere samhandling påvirkes av dette systemet. Påvirkning fra de sosiale systemer vi deltar i, kan ingen unndra seg. Sosial påvirkning finner sted enten vi ønsker det eller ikke. Påvirkningen foregår når et individ forholder seg til nærværet av ett eller flere andre mennesker.

Når elevene i en klasse eller barn i en barnehage kommuniserer og samhandler, etablerer de mønstre og strukturer som gjør at gruppen av barn og unge framstår som et sosialt system. Disse mønstrene og denne strukturen påvirker senere hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i elevgruppen. En pedagogisk konsekvens av dette er at om vi forstår mønstrene og strukturen i en gruppe, kan vi også bedre forstå handlingene til de barn og unge som befinner seg i systemet. Dessuten innebærer dette at om vi endrer omgivelsene og mønstrene i gruppe av barn og unge, vil vi også kunne endre arbeidsinnsatsen, læringsstrategiene og atferden hos de som befinner seg der.

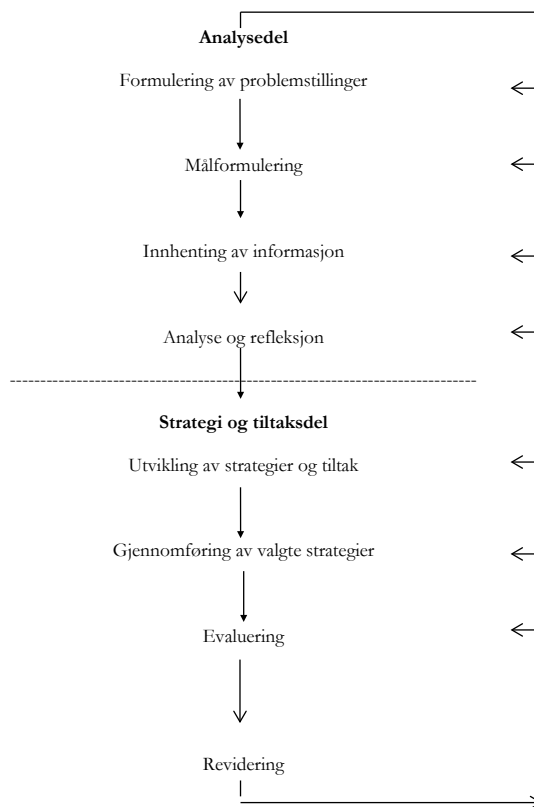
Når elever har problemer med læring eller atferd i skolen, letes det ofte etter årsaker i det enkelte individ eller i individets bakgrunn ut fra en lineær forståelse av forholdet mellom årsak og virkning. Dette er en nesten umulig tanke innenfor forståelsen av sosiale systemer. Der er kommunikasjonen og interaksjon det interessante. I et klasserom eller på en avdeling i barnehagen skjer det så mye eller det er så stor kompleksitet at det i liten grad er mulig å tenke årsak – virkning. Det vil si at tradisjonelle forklaringer knyttet til at en årsak alltid fører til en bestemt virkning, ikke kan anvendes innenfor systemteori og forståelse av sosiale systemer. Et eksempel på dette er forholdet mellom en termostat og temperaturen i et rom. Er det termostaten som styrer

temperaturen, eller er det temperaturen som styrer termostaten? Et slikt spørsmål kan det ikke gis svar på fordi temperaturen og termostaten styrer eller påvirker hverandre (Kneer & Nassehi, 1997).

Ut fra et sosialt systemperspektiv er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse for og forklaringer på problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. Det er først når vi analyserer mønstre og sammenhenger at vi kan få en god forståelse av det som foregår. Dette er både bakgrunnen for og hovedprinsippene i en pedagogisk analyse (Nordahl, 2013).

3.2 En modell for pedagogisk analyse

Nedenfor beskrives og vises en modell for analyse der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder sosiale, språklige og faglige læringsproblemer i skole og barnehage. På dette grunnlaget kan det så gjennom bruk av modellen, utvikles og gjennomføres tiltak og strategier som bidrar til at utfordringene blir mindre og resultatene bedre. Modellen kan med fordel brukes i førtilmeldingsfasen vedrørende spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Modellen kan framstilles på følgende måte:



Figuren viser at det er to hoveddeler i modellen, en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Det er avgjørende viktig at disse delene holdes klart fra hverandre. Analysedelen bør så langt som mulig være gjennomført før arbeidet med å utvikle tiltak og strategier startes. En eventuell revidering skal foretas etter at strategiene og tiltakene er gjennomført og resultatene evaluert. Figuren viser at det i revideringsfasen også er vesentlig at oppmerksomheten kan rettes mot alle de øvrige fasene i modellen. Det er avgjørende at de lærerne som anvender modellen, er lojale i forhold til framgangsmåtene, og at de anvender den systematisk over tid i samarbeid med andre lærere.

I den pedagogiske analysen er analysen og refleksjonen viktig. I denne fasen er hensikten å finne fram til hvilke faktorer som opprettholder utfordringene som eksisterer. En opprettholdende faktor er et forhold i et sosialt system som har en sammenheng med at atferd og handlinger hos et eller flere individer gjentas over tid. Som oftest er det flere opprettholdende faktorer i det sosiale systemet som sammen opprettholder handlinger som problematferd, dårlige læringsutbytte, lav arbeidsinnsats eller sosiale problemer.

I undervisningen vil vi som lærere ofte oppleve noe utfordrende eller problematisk ved elevenes atferd, læringsutbytte eller arbeidsinnsats som vi ønsker å gjøre noe med. Opprettholdende faktorer vil da være de spesifikke faktorer i den aktuelle opplærings situasjon som bidrar til eller har sammenheng med at dette problemet gjentas regelmessig og over tid. Tiltakene vil dreie seg om å redusere eller fjerne opprettholdende faktorer og gjennom det etablere nye faktorer som bidrar til at det foregår læring, vises god arbeidsinnsats og en hensiktsmessig atferd. På samme måte kan dette knyttes til barn som viser en uhensiktsmessig sosial utvikling, dårlige språklige ferdigheter eller mistrives i skolen. Her vil det også være avgjørende å finne fram til hvilke faktorer i barnehagen som opprettholder denne type utfordringer. De tiltakene eller strategiene som iverksettes i barnehagen etter en slik analyse, skal ha til hensikt å redusere betydningen av de opprettholdende faktorene og dermed bidra til at utfordringene blir mindre. Denne sammenhengen mellom opprettholdende faktorer og problemer eller utfordringer vi ønsker å gjøre noe med, kan illustreres på følgende måte:



Det er i praksis ofte vanskelig å finne fram til hvilke faktorer som er opprettholdende i forhold til de utfordringene barnehagelæreren og læreren står overfor i hverdagen. Det har blant annet sammenheng med at hva vi ser av opprettholdende faktorer er avhengig av hva vi ser etter, hvilke briller vi ser med og hvordan vi vurderer det vi ser. En barnehagelærer eller lærer som over lang tid har stått i de samme utfordrende situasjonene, vil ha store problemer med å finne fram til de faktorer som er opprettholdende. Derfor er det avgjørende at den pedagogiske analysen gjennomføres sammen med kollegaer og gjerne under veiledning av f.eks. PP-tjenesten.

4. Prinsipper og prosedyrer for vurdering av behov og eventuell etablering av spesialundervisning - i skolen

Den følgende oversikten over anbefalte rutiner for vurdering av tilpasset opplæring og spesialundervisning er basert på opplysninger om dagens praksis i ulike kommuner i Telemark og Telemark fylkeskommune. Mye av dette vil være godt innarbeidete rutiner på skole- eller kommunenivå allerede, mens andre felt er mindre systematisk gjennomført. Dette er ment som en veileder til ledere i skoler, samt til skoleeier, for å sikre en mer enhetlig og systematisk praksis. De videregående skolene benytter en snevrere definering av elevgruppen som har rett til spesialundervisning, enn man tradisjonelt har gjort i grunnskole og barnehage. Likevel tror vi de videregående skolene i Telemark kan ha nytte av denne oversikten i arbeidet med å få gode rutiner for tilpasset opplæring på den enkelte skole.

Disse prinsippene omhandler kvalitet på all pedagogisk praksis og undervisning og et godt læringsutbytte for alle barn og unge, uansett hvor de er og hvilke rammebetingelser som eksisterer. Premissen er at læring skal komme først, og fokuset til ansatte skal flyttes fra pedagogisk praksis/undervisning og over på barnets/elevens læring.

4.1 Rutiner i den enkelte kommune/skole

Hver kommune og skole bør ha utarbeidet faste rutiner for vurdering og kartlegging av elevers måloppnåelse i de enkelte fag, som nedfelles i en skriftlig plan. Planen bør inneholde en oversikt over hva slags kartlegging som bør gjennomføres for alle elever på de ulike trinnene. Det bør samtidig vurderes nøye hva slags kartlegginger som er nødvendige. Man bør unngå å få et kartleggingsregime som tar for mye tid og fokus vekk fra elevers faglige arbeid og utvikling.

Videre bør planen omfatte *kartleggingsverktøy* som kan benyttes i forhold til elever som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, der en trenger mer kunnskap om deres faglige og sosiale utvikling. I planen bør det komme frem hvem på skolen som har kompetanse i å bruke de ulike kartleggingsverktøyene, og kompetanse i å vurdere hvilke resultater/utfall som bør utløse tiltak overfor en elev. I de tilfellene hvor elever viser manglende faglig utvikling/svake resultater på kartlegginger, bør man lage rutiner for informasjon til foresatte, gjerne innkalle til drøftingsmøte med hjemmet.

Planen for den enkelte skole bør ha et helhetsperspektiv på undervisning og læring som ivaretar både den faglige, sosiale og personlige inkluderingen. Det bør vidare sikres at utgangspunktet er en relasjonell og systemisk forståelse av den undervisning og læring som foregår i den enkelte skole. Startpunkt for alle overveielser og tilnærminger må være elever som ikke har en tilfredsstillende læring og utvikling. Disse elevene skal ha en rask respons som skal sikre et bedre læringsutbytte.

4.2 Før henvisning til PPT

Det er avgjørende at det foregår et grundig arbeid på den enkelte skole før henvisning til PPT. Dette understrekes klart i Opplæringsloven § 5–4 der det påpekes at skolen har en *plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak* med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen før vedtak om spesialundervisning.

Bekymring for en elevs læring og utvikling

Bekymring kan springe ut fra at en elev ikke synes å ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen eller strever på andre måter i skolehverdagen. Det kan være eleven selv som først tar kontakt med lærer om noe som er problematisk eller elevens foreldre som kontakter skolen med sin bekymring. Det kan også være lærer som først nærer bekymring for en elevs utvikling. Det er viktig at skolen raskt tar ansvar for en samtale med foreldre og elev og sammen kommer frem til hva en bør foreta seg for å endre på den bekymringsfulle situasjonen. Det bør avtales hva hver enkelt skal foreta seg, og tidfestes et tilbakemeldingsmøte hvor informasjon om hva som er gjennomført og hva det har ført til, blir utvekslet.

Analyse av situasjonen og vurdering av tiltak og framgangsmåte

Dersom bekymringen ikke er redusert etter kontaktpunktene som er beskrevet ovenfor, bør bekymringen drøftes i skolens TPO-team, hvor PPT er til stede. Det er her nødvendig med en analyse av situasjonen med sikte på å se på både den ordinære undervisningen og barnets utfordringer. I analysen her vil det være avgjørende med en systemorientert tilnærming. Modellen for *pedagogisk analyse* vil være hensiktsmessig å anvende. Det vil si at det må vurderes ulike faktorer som kan tenkes å opprettholde elevens/barnets problemer. Dette vil være avgjørende for senere pedagogiske tiltak. Det bør gjøres en vurdering av elevens faglige og sosiale utfordringer, samt vurdering av elevens læringsmiljø.

Iverksetting av pedagogiske strategier og tiltak

Ut fra analysene og drøftingene omkring enkeltelevs eller hele klassers utfordringer, bør det iverksettes mulige pedagogiske strategier og tiltak. Disse tiltak bør vurderes i denne rekkefølgen:

- Hvilke pedagogiske strategier eller tiltak må skolen sette inn for å imøtekomme elevens behov?
- Hva slags system-rettet bistand fra PPT har skolen behov for, slik at skolen kan gjennomføre de nødvendige tiltakene (veiledning, kurs/opplæring)?
- Tiltakene som settes i verk, bør ha fokus på tidlig intervensjon, og hovedvekten av tiltak for tilpasset opplæring og spesialundervisningen bør settes inn i løpet av de første skoleårene. Målrettede tiltak iverksatt tidlig, bør ha som mål at behovet for spesialundervisning ikke øker oppover skoletrinnene.
- Tiltakene kan være rettet inn mot læringsmiljøet og undervisningen i klassen og/eller mer direkte støtte inn mot elevens spesifikke utfordringer. Eksempler på aktuelle strategier og tiltak:
 - Forebyggende arbeid med læringsmiljøet i klassen, mer tydelig klasseledelse, bedre tilpasning og differensiering av innholdet i undervisningen, veiledning av lærer.
 - Intensive lesekurs, særskilt norskopplæring, bruk av ekstra lærerressurser, vektlegging av opplæring i grunnleggende ferdigheter, innkjøp av læremidler.
- Vurdering av utprøvede tiltak og strategier. Her skal det både vurderes om de aktuelle tiltakene faktisk er gjennomført slik de var avtalt, og det skal vurderes om tiltakene har gitt de ønskede resultatene. Her kan gjerne vurderingsforskriftene anvendes

Videre skal det være en dialog mellom ulike lærere, mellom pedagoger og foreldre og med den eleven det gjelder. Det er særlig den opplevde inkluderingen som krever en dialog med barn og unge direkte.

Oppsummert kan det skisseres tre mulige utfall av en analyse med tilhørende utprøving av pedagogiske strategier og tiltak:

1. Ekstra støtte til den eller de aktuelle elevene uten sakkyndig vurdering
2. Videreutvikle ordinær pedagogisk praksis/undervisning i klassen
3. Henvisning til og sakkyndig vurdering av PPT

4.3 Henvisning til og sakkyndig vurdering av PPT

Henvisning til PP-tjenesten

I henvisningsskjemaet bør det komme frem hvilke tiltak skolen har satt i verk før henvisning, hvordan disse er gjennomført og i hvilken grad de har ført til et bedre sosialt og/eller faglig læringsutbytte for eleven. Henvisningsskjemaet bør også romme elevens faglige og sosiale utfordringer, samt informasjon om elevens læringsmiljø, og hvordan dette innvirker på elevens utfordringer.

Utarbeidelse av sakkyndig vurdering

Vurderingen bør inneholde en beskrivelse av elevens utfordringer og elevens læringsmiljø. PPT må innhente kunnskap om skolens rammer og arbeidsformer i tillegg til elevens forutsetninger. PPT bør prioritere å observere den aktuelle eleven inne i klassen/ute i friminutt som en del av sakkyndighetsarbeidet. Videre skal det i sakkyndighetsarbeidet være en dialog med foreldrene.

Sakkyndig vurdering kan anbefale spesialundervisning eller tilpasset opplæring, det vil si at det ikke er behov for spesialundervisning. Det kan være behov for utredning ved PPT eller andre instanser for å få satt riktig diagnose, selv om det ikke er behov for spesialundervisning. Andre instanser enn PPT kan ha kompetanse på elevens behov, men det er like fullt PPT som er sakkyndig instans og kan vurdere om det er behov for spesialundervisning for å imøtekomme disse behovene.

Den sakkyndige vurderingen må ha eleven i fokus, og den skal bidra til at elevens potensiale for læring blir realisert i skolen. Det er en fare for at spesialundervisning i like stor grad blir en avlastningsordning for lærer og klasse som en reell hjelp til den enkelte elev. Dette skal PPT motvirke.

4.4 Enkeltvedtak og utarbeidelse av individuell opplæringsplan

Gjennomføring av enkeltvedtak

Enkeltvedtak foretas av den enkelte skoleleder. I forkant av at enkeltvedtak fattes, bør skoleleder i samarbeid med den spesialpedagogisk ansvarlige ved den enkelte skole, drøfte tiltak og omfang av spesialundervisning for den enkelte elev. Dersom vedtaket avviker fra anbefalingene i sakkyndig uttalelse, må avviket begrunnes, og vedtaket bør inneholde en konkret beskrivelse av hvordan denne eleven likevel skal få et forsvarlig opplæringstilbud.

Utarbeidelse av IOP

Utarbeidelse av IOP bør skje i samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog/lærer som skal gjennomføre tiltaket. I utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner bør en ha fokus på konkrete mål som kan evalueres jevnlig gjennom skoleåret og i rapport ved skoleårets slutt. Videre bør innholdet i spesialundervisningen beskrives sammen med de metoder og arbeidsmåter som skal brukes. Det er også nødvendig at organiseringsprinsipper utdypes og at mulige konsekvenser for elevens sosiale, faglige og personlige inkludering vurderes.

Prinsipper for vurdering for læring gjelder også for elever med spesialundervisning og er et viktig redskap for å fremme motivasjon og arbeidsinnsats hos eleven. IOP må romme en beskrivelse av hvordan skolen kan evaluere om eleven har nådd målene og om tiltakene er gjennomført slik

det er beskrevet i sakkyndig vurdering og IOP. IOP skal være et arbeidsredskap for den som skal utføre tiltaket, og det må eksistere prosedyrer på skolen som sikrer at dokumentet kontinuerlig blir brukt aktivt i forhold til den undervisningen som gjennomføres.

4.5 Iverksetting og evaluering av spesialundervisningen

Ansvar for kontaktlærer og spesialpedagog

Det er kontaktlærer og spesialpedagog, forstått som den lærer som skal gjennomføre spesialundervisningen, som skal sørge for at den undervisning som er planlagt, faktisk blir gjennomført i hverdagen. Det vil blant annet være viktig at klassens plan (f.eks. gjennom ukeplaner) koordineres med elevenes IOP. I de tilfeller det er fattet vedtak om bruk av assistent, skal kontaktlærer eller spesialpedagog sørge for at nødvendig veiledning blir gjennomført. Kontaktlærer og spesialpedagog skal videre melde fra til skolens ledelse om spesialundervisningen ikke lar seg gjennomføre i samsvar med IOP eller om tiltakene ikke resulterer i ønsket læringsutbytte.

Skoleleders ansvar

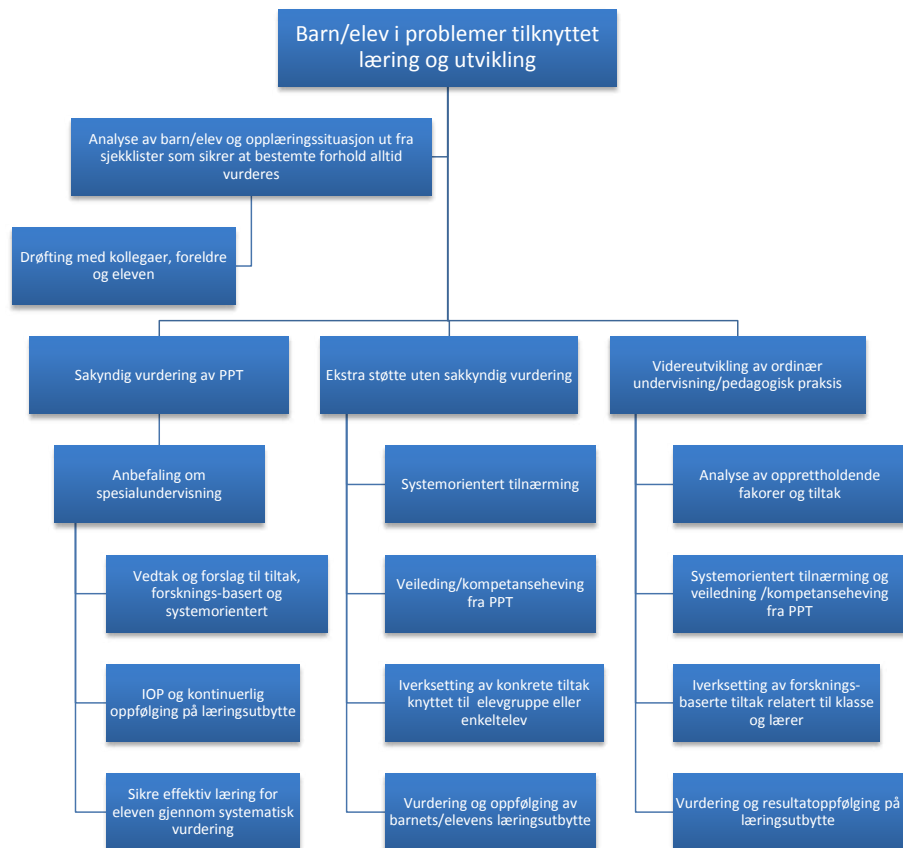
Skoleleder har ansvar for å følge opp gjennomføringen av tiltak og etterspørre måloppnåelse gjennom skoleåret. Skoleleder må avklare ansvarsforhold og veiledning der det er ansatt assistenter/fagarbeidere i spesialpedagogiske tiltak og timeplanfeste når samarbeid skal skje. For å realisere dette ansvaret som skoleleder, kan det være nyttig å lage et årshjul som kan fungere som et kvalitetssikringsverktøy. Her bør det regelmessig etterspørres hvilket læringsutbytte elevene som mottar spesialundervisning, har og hvilken sammenheng dette har med den faktisk gjennomførte undervisningen.

Årlig rapport med utgangspunkt i IOP

Rapporten bør inneholde en beskrivelse av hva en har gjennomført og en vurdering av om målene i planen er nådd. Evalueringen må romme både måloppnåelse og grad av gjennomføring, og føre frem til en endring av tiltak der målene ikke er nådd. Styrkingen av undervisvurdering og en vurderingspraksis som har læring som mål, samt prinsipper for elevmedvirkning i vurdering for læring, gjelder også/særlig for elever som mottar spesialundervisning. Endring av tiltak bør skje underveis i skoleåret, der undervisvurderingen tilsier det. Det må være en klar sammenheng mellom konklusjoner i årsrapporten og mål for neste skoleårs IOP. Det bør så langt som mulig legges fram dokumentasjon på elevenes læringsutbytte gjennom f.eks. bruk av ulike tester i fag som norsk, matematikk og engelsk.

4.6 Oppsummering - tre forløp for elever med problemer tilknyttet læring og utvikling

I figuren nedenfor er de tre utfallene ved vurdering av elever som har utfordringer tilknyttet lærings skissert:



Hensikten med figuren er å vise hva som bør være ulike tilnæringsmåter og hvordan alle elever skal følges opp, også de elevene som ikke trenger en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning. Det skal tas valg og uansett skal elever følges opp, uavhengig av om det iverksettes spesialundervisning eller ikke. Fokus skal være på barn og unge sin læring og utvikling. Videre vil det ofte være nødvendig at det både er en sakkyndig vurdering og at det parallelt arbeides med den daglige pedagogiske praksis og undervisning.

5. Prinsipper og prosedyrer for vurdering av behov og eventuell etablering av spesialpedagogisk hjelp - i barnehagen

Den følgende oversikten over anbefalte rutiner for vurdering av spesialpedagogisk hjelp og pedagogiske tiltak i barnehagen er basert på opplysninger om dagens praksis i ulike kommuner i Telemark. Mye av dette vil være godt innarbeidete rutiner på barnehage- eller kommunenivå allerede, mens andre felt er mindre systematisk gjennomført. Dette er ment som en veileder til ledere i barnehager, samt til barnehageeier, for å sikre en mer enhetlig og systematisk praksis.

5.1 Rutiner i kommunen/barnehagen

Hver kommune og barnehage bør ha utarbeidet faste rutiner eller en plan for vurdering og kartlegging av barns utvikling og læring. Planen bør inneholde en oversikt over hva slags kartlegging som bør gjennomføres av barna i barnehagene. Det bør samtidig vurderes nøye hva slags kartlegginger som er nødvendige. Man bør unngå å få et kartleggingsregime som tar for mye tid og fokus vekk fra den daglige pedagogiske praksis.

Videre bør planen omfatte *kartleggingsverktøy* som kan benyttes i forhold til barn som ikke har en tilfredsstillende utvikling. I planen bør det komme frem hvem i kommunen eventuelt barnehagen som har kompetanse på å bruke de ulike kartleggingsverktøyene. I de tilfellene hvor barn viser en lite tilfredsstillende utvikling, bør det være rutiner for informasjon til foresatte.

Planen bør ha både den språklige, sosiale og personlige inkluderingen som grunnleggende prinsipp. Det bør videre sikres at utgangspunktet er en relasjonell og systemisk forståelse av de pedagogiske aktiviteter og barns utvikling og læring i barnehagen. Barn skal raskt kunne få vurdering og hjelp når de ikke har en ønsket sosial og språklig utvikling.

5.2 Før henvisning til PPT

Det er avgjørende at det foregår et grundig arbeid i den enkelte barnehage før eventuell henvisning til PP-tjenesten. Dette arbeidet bør dreie seg både om en analyse av de utfordringer som eksisterer, og ikke minst en utprøving av mulige alternative tiltak i barnehagen.

Bekymring for et barns læring og utvikling

Bekymring for et barns utvikling kan komme fra barnets foreldre, som tar kontakt med barnehagen, eller det kan være barnehagens personale som opplever bekymringen først. Det er viktig at barnehagen raskt tar ansvar for en samtale med foreldrene og sammen med dem kommer frem til hva en bør foreta seg for å endre på den bekymringsfulle situasjonen. Det bør avtales hva hver enkelt skal foreta seg, og tidfestes et tilbakemeldingsmøte hvor informasjon om hva som er gjennomført og hva det har ført til, blir utvekslet. Det bør også vurderes om en har behov for samarbeid med andre instanser, slik som helsestasjon, fastlege, fysioterapeut, familievern eller barnevernstjenesten.

Analyse av situasjonen og vurdering av tiltak og framgangsmåte

Dersom bekymringen ikke er redusert etter kontaktpunktene som er beskrevet ovenfor, bør bekymringen drøftes i barnehagen med PPT til stede. Det er her nødvendig med en analyse av situasjonen med sikte på å se på både barnets utfordringer og det pedagogiske tilbudet barnet har i barnehagen. I analysen her vil det være avgjørende med en systemorientert tilnærming. Det vil si at det må vurderes ulike faktorer som kan tenkes å opprettholde barnets problemer. Her vil modellen for pedagogisk analyse være hensiktsmessig å anvende (Nielsen, 2014). Dette vil være avgjørende for senere pedagogiske tiltak.

Iverksetting av pedagogiske tiltak og aktiviteter

Ut fra analysene og drøftingene i barnehagen bør det prøves ut tiltak og aktiviteter med henblikk på å forbedre barnets situasjon. Tiltak og aktiviteter kan vurderes etter følgende framgangsmåte

- Hvilke tiltak må settes inn i barnehagen for å imøtekomme barnets behov?
- Hva slags system-rettet bistand fra PPT har barnehagen behov for, for å gjennomføre de nødvendige tiltakene (veiledning, kurs/opplæring)?
- Tiltakene kan være rettet inn mot læringsmiljøet og de generelle pedagogiske aktivitetene og/eller være mer direkte rettet mot det enkelte barn.
- Vurdere om aktuelle tiltak er satt i verk og gjennomført som planlagt, og om det har gitt et tilfredsstillende resultat knyttet til barnets læring og utvikling. Deretter skal det vurderes om det er behov for henvisning til PPT og evt. habiliteringstjenesten /spesialisthelsetjenesten.

Videre skal det være en dialog mellom de voksne i barnehagen som er involvert i barnets hverdag, og mellom foreldre og barnehagelærere.

Oppsummert kan det skisseres tre mulige utfall av en analyse med tilhørende utprøving av pedagogiske aktiviteter og tiltak:

1. Ekstra støtte uten sakkyndig vurdering
2. Videreutvikle ordinær pedagogisk praksis
3. Sakkyndig vurdering av PPT

5.3 Henvisning til og sakkyndig vurdering av PPT

Henvisning til PP-tjenesten

I henvisningsskjemaet bør det komme frem hvilke tiltak barnehagen har satt i verk før henvisning, hvordan disse er gjennomført og om de har ført til bedret utvikling. Henvisningsskjemaet bør også romme informasjon om barnets språklige, motoriske, emosjonelle og/eller sosiale utfordringer, samt informasjon om barnets miljø, de pedagogiske aktivitetene i barnehagen og hvordan dette innvirker på barnets utfordringer.

Utarbeidelse av sakkyndig vurdering

Den sakkyndige vurderingen bør inneholde en beskrivelse av barnets utfordringer og miljøbetingelser. PPT må innhente kunnskap om barnehagens rammer og arbeidsformer i tillegg til barnets forutsetninger. Videre skal det i sakkyndighetsarbeidet være en dialog med barnets foreldre. PPT bør prioritere å observere det aktuelle barnet i barnehagen som en del av sakkyndighetsarbeidet.

Sakkyndig vurdering kan anbefale spesialpedagogisk hjelp eller generelle tiltak i barnehagen. Det kan være behov for utredning ved PPT eller andre instanser for å få satt riktig diagnose, selv om det ikke er behov for spesialpedagogisk hjelp. Andre instanser enn PPT kan ha kompetanse på barnets behov, men det er like fullt PPT som er sakkyndig instans og kan vurdere om det er behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

5.4 Enkeltvedtak og utarbeidelse av individuell opplæringsplan

Enkeltvedtak

Enkeltvedtak foretas av den enkelte styrer eller barnehageeier. Dersom vedtaket avviker fra anbefalingene i sakkyndig uttalelse, må avvikelsen begrunnes, og vedtaket bør inneholde en konkret beskrivelse av hvordan dette barnet likevel skal få et forsvarlig barnehagetilbud.

Utarbeidelse av IOP

Utarbeidelse av IOP bør skje i samarbeid mellom styrer eller pedagogisk leder og spesialpedagog/ pedagog som skal gjennomføre tiltaket. I dette arbeidet skal også foreldrene involveres. I utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner bør en ha fokus på konkrete mål som kan evalueres jevnlig gjennom barnehageåret og i rapport ved barnehageårets slutt. Planen skal også omfatte innhold i aktivitetene, arbeidsmåter og organiseringsprinsipper.

IOP må romme en beskrivelse av hvordan barnehagen kan evaluere om barnet har nådd målene og om tiltakene er gjennomført slik det er beskrevet i sakkyndig vurdering og IOP. IOP bør også romme beskrivelse av nødvendig samarbeid og informasjonsutveksling med andre instanser som arbeider med barnet. IOP skal være et arbeidsredskap for den som skal utføre tiltaket.

5.5 Iverksetting og evaluering av spesialpedagogisk hjelp

Ansaret til pedagogisk leder og spesialpedagog/pedagog

Det er pedagogisk leder og spesialpedagog/pedagog som skal sørge for at den spesialpedagogiske hjelpen som er planlagt, faktisk blir gjennomført i hverdagen. Det vil blant annet være viktig at avdelingens plan og aktiviteter koordineres med barnets IOP. Pedagogisk leder og spesialpedagog skal sørge for at nødvendig veiledning av andre ansatte i barnehagen blir gjennomført. Pedagogisk leder og spesialpedagog skal videre melde fra til styrer om den spesialpedagogiske hjelpen ikke lar seg gjennomføre i samsvar med IOP, eller om tiltakene ikke resulterer i ønsket læringsutbytte.

Styrers ansvar

Styrer i barnehagen har ansvar for å følge opp gjennomføringen av tiltak og etterspørre måloppnåelse gjennom skoleåret. Styrer må avklare ansvarsforhold og veiledning der det er ansatt assistenter/fagarbeidere i spesialpedagogiske tiltak og timeplanfeste når samarbeid skal skje. Det kan være nyttig å lage et årshjul som skal sikre kvalitet en på den spesialpedagogiske hjelpen. Her bør det regelmessig etterspørres hvilke resultater som oppnås av den spesialpedagogiske innsatsen.

Årlig rapport med utgangspunkt i IOP

Rapporten bør inneholde en beskrivelse av hva en har gjennomført og en vurdering av om målene i planen er nådd. Evalueringen må romme både måloppnåelse og grad av gjennomføring, og føre frem til en endring av tiltak der målene ikke er nådd. Endring av tiltak bør skje underveis i barnehageåret, der underveisvurderingen tilsier det. Det må være en klar sammenheng mellom konklusjoner i årsrapporten og mål for neste barnehage- eller skoleårs IOP.

5.6 Tre forløp for barn med problemer tilknyttet læring og utvikling

I figuren nedenfor er de tre utfallene ved vurdering av barn som har utfordringer tilknyttet utvikling skissert på et overordnet plan:

1. Videreutvikle ordinær pedagogisk praksis
2. Ekstra støtte uten sakkyndig vurdering
3. Sakkyndig vurdering av PPT

Hensikten med figuren er å vise hva som bør være ulike tilnæringsmåter og hvordan alle barn skal følges opp, også de barna som ikke trenger en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp.



6. Kommunens ansvar som barnehage- og skoleeier

Det bør på kommunenivå utvikles konkrete planer og rutiner for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning til hjelp og støtte for de enkelte barnehagene og skolene. De prinsippene og rutinene som er beskrevet i dette dokumentet bør danne et godt grunnlag for dette. En slik plan må også konkret beskrive hvordan kommunen som barnehage- og skoleeier, skal ha informasjon om de resultatene som oppnås gjennom spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. På samme måte som kommunen har oversikt over f.eks. resultater på nasjonale prøver, bør kommunen ha oversikt over resultater fra spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.

Skole- og barnehageeier har ansvar for at det etableres faste rutiner i kommunen for overføring av kunnskap og informasjon om barn med spesielle behov som skal begynne på skolen. Det er viktig at det i god tid før skolestart sørges for at barnehagen får formidlet hva de har lykkes godt med i barnehagen og som bør videreføres i skolen. Videre er det viktig at barnets utfordringer blir beskrevet, slik at mottakerskolen kan legge til rette for å imøtekomme barnets behov. Barnets utfordringer må vurderes i forhold til skolens rammefaktorer, og det må derfor i overgangen gjennomføres en ny vurdering av om det er behov for spesialpedagogiske tiltak eller om behovene kan imøtekommes ved å videreutvikle ordinær pedagogisk praksis/undervisning.

7. Vedlegg

7.1 Områder for vurdering tilknyttet barn/elev:

De tematiske områdene som er gjengitt nedenfor vil ikke nødvendigvis dekke alle barns/elevs behov og forutsetninger. Men for en stor andel barn/elever med ulike utfordringer vil dette være hensiktsmessige områder å analysere og iverksette tiltak innenfor. Disse vurderingsområdene er avgjørende både om barnet/eleven har spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning eller skal ha litt ekstra hjelp og støtte i den daglige pedagogiske praksis. Områdene vil i noen grad dekke mulighetene for både faglig og sosial inkludering slik dette skissert tidligere i dokumentet. Disse områdene og punktene er hentet fra York Region School Board¹ i Canada og de anvendes direkte i skoler og barnehager.

7.1.1 Faglig og sosial læring og utvikling

Språkutvikling

- Fonologiske prosesser tilknyttet for eksempel å identifisere og lage rytme i ord og setninger
- Forståelse og bruk av muntlig språk
- Hukommelse tilknyttet informasjon, lyder i ord og lignende
- Sammenheng mellom oppmerksomhet på lyder og lydsymboler
- Respons på spørsmål
- Oppmerksomhet i samtale

Lesing

- Fonologisk fra lyd til ord
- Forståelse av hva som leses
- Forståelse av visuelle mønstre
- Hukommelse av hele ord
- Scanning av visuell informasjon
- Lesing over tid
- Gjennomføre mål tilknyttet lesing

¹ York District ligger i Ontarioprovinen i Canada og har ca 1 million innbygger. Regionen består av 210 skoler med 120 000 elever.

Skriving

- Fonologisk fra lyd til bokstav og ord
- Forståelse og bruk av skriftspråk
- Kunne skrive over tid
- Hukommelse tilknyttet ideer og uttrykk
- Hastighet på skriving
- Organisere ideer til tekst

Matematikk

- Forståelse av matematiske begreper og uttrykk
- Skrive tall nøyaktig og presist
- Estimere og sammenligne visuelle bilder (geometri)
- Grad av automatiserte grunnleggende ferdigheter/regnearter
- Utøve matematisk kalkulasjon hurtig
- Utholdenhet i matematiske oppgaver
- Systematisk problemløsning

Organisatoriske ferdigheter

- Kunne følge og gi beskjeder
- Kunne bruke plassen i skrivebøker og på papir
- Forståelse av helhet og deler
- Kunne ta med nødvendig materiell
- Start og avslutning av arbeid
- Organisere pult, bøker, pennal og lignende.

Sosiale ferdigheter/atferd

- Kunne forstå, ta i mot og utføre beskjeder
- Samarbeid og vise selvkontroll i forhold til andre barn, unge og voksne
- Forståelse av og reaksjon på nonverbal interaksjon
- Forståelse og hukommelse av hva som forventes i sosiale situasjoner
- Oppmerksomhet tilknyttet for eksempel tur-taking
- Være oppmerksom på og regulere egne emosjoner.

7.2 Hvordan lærer jeg?

Nedenfor er det et kort oppsett som kan anvendes i dialog med barn og unge som har utfordringer i barnehage og skole. Det må selvsagt tilpasses alder og funksjonsnivå, men det er avgjørende tilnærminger i forhold til den opplevde inkluderingen.

Hvordan lærer jeg best? (Barn og unge sine sterke sider skal her komme fram gjennom spørsmål fra barnehagelærer/lærer.)

Hva er det som er vanskelig for meg? (Barn og unge sine behov skal her komme til uttrykk slik de selv opplever det både faglig og sosialt.)

Dette er hva som vil hjelpe meg. (Barn og unge skal her ved hjelp fra voksne, uttrykke hvilken hjelp de selv mener vil være best.)

Litteraturliste

- Ainscow, M. (2007): Towards a more inclusive education system: where next for special schools?
I: Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Allan, J (2012): *Å tenke nytt om inkludering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bachmann, K.E. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Forskningsrapport nr. 62.Høgskulen i Volda.
- Bakken, A. (2010): *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år: kjønn, minoritetsstatus og foreldresutdanning*. Oslo: NOVA-rapport 9/2010.
- Befring, E. og Tangen, R. (2008): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, E.L. (2008): *Felleskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dufour, R. & Marzano, R. J. (2011): *Learning of Leaders*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Egelund, N. og S. Tetler (2009) (red.) *Effekter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Eide, H. & Eide, T. (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Fullan, M. (2011): *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Center for Strategic Education
- GSI 2012/2013. *Grunnskolen informasjonssystem*.
- Hattie (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routedledge.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014): *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Kneer, G. og Nassehi, A. (1997): *Niklas Luhmann. Introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzel forlag.
- Kostøl, A (2012): Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. (1.utg. s 36-63). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). LOV 1998, sist endret 19.12.2008.
- Luhmann, N. (2000): *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009): *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Marzano, R. J. (2009): Setting the record straight on "High Yield" strategies. I: *Kappan* September s. 30–37.
- Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mitchell, D. (2005): Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I: D. Mitchell (red.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1–21). London: Routledge.
- Nielsen, M. M. (2014): *Dette vet vi om barnehagen: Observasjon og pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T (2007): *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2011): Reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning, I *Paideia* 1/2011. Frederikshavn: Dafolo forlag.
- Nordahl, T. (2012): *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Nordahl, T (2013): *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldedal forlag
- Nordahl, T & Hausstätter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009

- Nordahl, T., Knudsmoen, H., Løken, G., & Overland, T. (2011). «*Tilfeldighetenes spill*»: en kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke (Vol. nr. 9-2011). Elverum: Høgskolen.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og barners læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Rasmussen, J. (2003): Inklusion og eksklusjon – om skolens rummelighet, I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40 (6–12),
- Persson, B. (1997): *Spesialundervisning och differentiering*. Göteborgs universitet. Institutionen för spesialpedagogik.
- Skrtic, T.M. (1991): *Behind Special Education. A critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Wolfensberger, W. (1980): The definition of normalization. I: Flynn, R.J. & Nitsch, K. E. (ed): *Normalisation, Social Integration and Community Service*. Baltimore: University Park Press.
- Qvortrup, L. (2012): Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*. 5/12 s. 5–17.