



Statsforvalteren

i Østfold, Buskerud, Oslo og Akershus

Samarbeid og rutiner før henvisning

Skole - PPT utland

Skoleåret 2024-2025

Revidert august 2024

Hilde Ryli Straume
Fagansvarlig PPT utland

Innholdsfortegnelse

Om PPT utland (heretter PPT)	4
Kontaktinformasjon.....	4
Tilpasset opplæring og individuelt tilrettelagt opplæring – en begrepsavklaring	5
Rutiner før henvisning til PPT	6
Retningslinjer for r-team for skoler som PPT har kontakt med	7
Hensikten med r-team.....	7
Deltakere	7
Ansvar	7
Hyppighet	7
Saksgang	7
Læringsutfordringer - generelle lærevansker	8
Kjennetegn	8
Kartlegging.....	8
Tiltak	8
Konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker	8
Hva er konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker?	8
Kjennetegn	9
Årsaksforhold og kartlegging.....	9
Tiltak og tilrettelegging.....	9
Språkforstyrrelser.....	11
Taleflytvansker	11
Språkvansker	11
Språklydvansker (artikulasjonsvanske og/eller fonologiske uttalevansker)	11
Ekspressiv språkforstyrrelse	11
Pragmatiske vansker	11
Impressiv språkvanske (språkforståelse).....	11
Forslag til kartlegging og analyse	11
Språkstimulerende tiltak avhengig av alder (grått - for svakt fungerende elever på 1.-2. trinn) og funksjonsnivå.....	12
Lese- og skrivevansker.....	13
Kjennetegn ved spesifikke lese- og skrivevansker (dysleksi).....	13
Forslag til kartlegging	13
Tiltak	14

Helhetslesing	15
Nedsatt hørsel	15
Hørsel er en av de viktigste sansene for:	15
Kjennetegn på god tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel	16
Fysiske tiltak som skaper gode visuelle forhold og lyttemiljøer med minst mulig forstyrrende støy	16
Tekniske hjelpemidler som gir god tilgang til telesignalene og optimaliserer bruk av hørselen	16
Det psykososiale miljøet.....	16
Forslag til tiltak	17
Matematikkvansker	17
Årsaksforklaringer	17
Generelle kjennetegn	18
Forslag til kartlegging	18
Tiltak	19
Utviklingshemming.....	20
Kjennetegn	20
Tiltak	20
Autismespekterforstyrrelser	21
Kjennetegn	21
Sosiale ferdigheter	21
Kommunikasjon.....	21
Atferd.....	22
Generelle tiltak og tilretteleggingsmuligheter	22
Forslag til tiltak	22
Sosiale og emosjonelle vansker.....	23
Beskrivelse og kjennetegn.....	23
Kartlegging og tiltak.....	23
Bekymringsfullt skolefravær.....	23
Barn utsatt for mobbing eller mistanke om mobbing.....	24
Barn utsatt for omsorgssvikt og/eller overgrep	25
Minoritetsspråklige elever	25
Beskrivelse.....	25
Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter	25
Kartlegging.....	25
Systemarbeid PPT utland	26
Vedlegg.....	27

Vedlegg 1: Melding om sak til ressursteam (r-team) – PPT utland.....	27
Vedlegg 2: Sjekkliste konsentrasjonsvansker	29
Vedlegg 3: Systematiske tiltak for egenledelse.....	30
Vedlegg 4: Den grunnleggende ferdighet å kunne regne som utgangspunkt for IOP	33
Vedlegg 5: Hard times tavle (for emosjonsregulering)	34
Vedlegg 6: Leseobservasjon og samtale.....	35

Om PPT utland (heretter PPT)

PPT utland bistår skoler i utlandet som er godkjent etter lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova). Skolene skal ifølge privatskoleloven § 2-3 drive virksomheten sin etter læreplaner som er godkjent av norske myndigheter.

PPT arbeider ifølge privatskoleloven § 3-6 for å sikre en tilfredsstillende og likeverdig opplæring for alle elever med særskilte behov etter opplæringsloven § 11-6 om rett til individuelt tilrettelagt opplæring, § 11-7 om sakkyndig vurdering, § 11-7 om saksbehandling i forbindelse med vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring og § 11-10 om unntak fra reglene om innhold i opplæringen. På dette området har departementet ansvar for elever i utlandet. Ansvaret er delegert til Statsforvalteren i Østfold, Buskerud, Oslo og Akershus, som fatter vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring. Utdanningsdirektoratet (heretter Udir) er klageinstans.

PPT tilbyr råd og veiledning til foresatte, skoleansatte og skoleeiere, og foretar utredning av vansker hos elever i grunnskole og videregående, samt sakkyndige vurderinger og uttalelser ved søknad om vurdering av behovet for individuelt tilrettelagt opplæring i skole. PPT vurderer også henvisninger der det søkes om fremskutt skolestart, fritak for opplæringsplikt og særskilt norskopplæring. Dette gjelder da barn som allerede er bosatt i utlandet.

Utarbeidelse av sakkyndige vurderinger er en lovpålagt oppgave for PPT. PPT ønsker samtidig å styrke handlingskompetansen i skolene, for å skape gode og stimulerende lærings- og oppvekstmiljø gjennom tilpasset og inkluderende opplæring. Vi vil bistå i utarbeidelsen av et godt læringstilbud for alle elever, også de med særlige behov.

Derfor har vi prøvd å sammenfatte informasjon om høyfrekvente læringsutfordringer, gitt innspill til hva som karakteriserer vanskene, samt kommet med forslag til relevant kartlegging og tiltak. Ønsket og forventningene er at denne informasjonen skal være nyttig i forkant av drøfting i ressursteam (r-team) og henvisninger, slik at relevante tiltak og kartlegging kan prøves ut før eleven blir tilmeldt til PPT.

Kontaktinformasjon

Hilde Ryli Straume Fagansvarlig PPT utland Tlf: 22003884 E-post: hilde.straume@statsforvalteren.no	Ulike skjema finnes på PPT utland sin hjemmeside
Adresse: Holbergs Terrasse, Stensberggata 27, 0170 Oslo Postadresse: Statsforvalteren i Østfold, Buskerud, Oslo og Akershus Postboks 325 1502 Moss	Referanser og gjeldende lovverk: Opplæringsloven § 1-1 og kapittel 11 Privatskoleloven §§ 3-4a, 3-4b, 3-5 og 3-6

Tilpasset opplæring og individuelt tilrettelagt opplæring – en begrepsavklaring

Tilpasset opplæring skal være et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og er nedfelt i privatskoleloven § 3-4a og opplæringsloven §11-1: «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at opplæringa er tilpassa, det vil seie at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa uavhengig av føresetnader, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine. Lærebedrifta skal sørge for tilpassa opplæring for dei som har læretid i bedrift».

Meld. St. 6 (2019/2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

vektlegger at: «Vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Regjeringen vil i denne stortingsmeldingen legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene.» Stortingsmeldingen vektlegger viktigheten av å styrke det tverrfaglige samarbeidet.

Vi bruker begrepet tilpasset opplæring når vi snakker om organisering av opplæringen, valg av arbeidsmåter og metoder, variasjon i arbeidsoppgaver, bruk av lærestoff, variasjon i bruk av læringsstrategier, ulikt tempo og progresjon i opplæringen, vanskegrad i oppgaver og ulik grad av måloppnåelse.

Tilpasset opplæring handler også om at skolen og læreren skaper et læringsmiljø som kan ivareta den enkelte elevs evner og forutsetninger, og samtidig det fellesskapet som eleven er en del av. Dette er viktige aspekter å ta med inn i det lokale arbeidet med læreplaner, og det forutsetter at skolen kontinuerlig vurderer, varierer og endrer sin egen praksis.

Stortinget har vedtatt endringer i [opplæringsloven](#) og [privatskoleloven](#) med virkning fra 1. august 2024. Begrepet tidlig innsats på 1. til 4. trinn er endret til intensiv opplæring fra 1. til 4. trinn. Regelen er ellers videreført. Det vil si at intensiv opplæring på 1. til 4. trinn fremdeles er avgrenset til de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning. Det er gjort en språklig justering i bestemmelsen ved at den gjelder for «*eleva som står i fare for ikkje å ha forventa progresjon*». Dette innebærer ikke en endring av regelen.

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder både den ordinære opplæringen og individuelt tilrettelagt opplæring. Elevens eventuelle behov for individuelt tilrettelagt opplæring, må ses i sammenheng med skolens arbeid med tilpasset opplæring. Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, har rett til individuelt tilrettelagt opplæring etter privatskoleloven § 3-6 og opplæringsloven § 11-6.

Aktuelle begrepsendring i gammel og ny opplæringslov:

Ord og begreper i gammel opplæringslov	Ord og begreper i ny opplæringslov, august 2024	Lovspeil opplæringsloven/privatskoleloven
Spesialundervisning	Individuelt tilrettelagt opplæring, personlig assistanse og fysisk tilrettelegging	§ 11-6 § 11-4 § 11-5
Tidlig innsats	Intensiv opplæring	§ 11-3
Særskilt norskopplæring	Forsterket opplæring i norsk	§ 3-6 og § 6-5 (rettighet etter §11-6 for elever ved privatskoler i utlandet)
Ordensreglement	Skoleregler	
Skjerpet aktivitetsplikt	Skjerpet	

Varsle	Melde fra	
Undervisningsstilling	Lærerstilling	
Sosial- pedagogisk rådgivning	Rådgivning om utdannings og yrkesvalg	

Se også [Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis \(Udir\)](#).

Hva er målet med kompetanseløftet?

Kompetanseløftet skal bidra til at det er tilstrekkelig kompetanse som er tett på barna og elevene. De trenger kompetanse til å kunne forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle, inkludert de som har behov for særskilt tilrettelegging. Samtidig er det noen barn og elever som har så store og komplekse behov at det vil være behov for spesialisert kompetanse fra Statped.

Arbeidet med kompetanseløftet må ses i sammenheng med rammeplan for barnehagen og fagfornyelsen i skolen. Barnehagen og skolen må gi barn og elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av barnas forutsetninger.

Rutiner før henvisning til PPT

Skolen skal følge med på elevene og vurdere om de har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, jf. opplæringsloven §11-2. Skolen skal også sørge for at opplæringen er tilpasset, uavhengig av forutsetningene til den enkelte elev, §11-1. Når det gjelder rutiner før henvisning, skal opplæringsloven § 11-7 følges:

«Før kommunen eller fylkeskommunen avgjør om ein elev har krav på individuelt tilrettelagd opplæring, skal dei hente inn ei sakkunnig vurdering frå den pedagogisk-psykologiske tenesta. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal ta stilling til om eleven treng individuelt tilrettelagd opplæring. Dersom eleven også treng personleg assistanse eller fysisk tilrettelegging etter §§ 11-4 og 11-5, skal den sakkunnige vurderinga gi ei heilskapleg vurdering av kva for tilrettelegging eleven treng. Kommunen og fylkeskommunen kan berre fråvike den sakkunnige vurderinga dersom dei kjem til at eleven kan få tilfredsstillande utbytte av opplæringa på ein annan måte. Ei slik avgjerd skal vere grunnlagt i vedtaket. I vedtak om individuelt tilrettelagd opplæring kan det gjerast unntak frå reglane om innhaldet i og organiseringa av opplæringa.

Eleven eller foreldra må samtykke før kommunen eller fylkeskommunen gjer ei sakkunnig vurdering, og før dei gjer vedtak om individuelt tilrettelagd opplæring. Eit tilbod om individuelt tilrettelagd opplæring skal utarbeidast i samråd med eleven og foreldra, og det skal leggjast stor vekt på kva eleven og foreldra meiner.

Intensjonen med rutinene er å sikre at alle sider ved barnet blir sett og vurdert, og for å sikre best mulig kvalitet og kontinuitet i opplæringa, samt en mer enhetlig praksis blant utenlandsskolene. For å oppnå dette, har vi utarbeidet et skjema (Melding til R-team, se vedlegg 1) som skal brukes i forkant av en henvisning».

Retningslinjer for r-team for skoler som PPT har kontakt med

Hensikten med r-team

R-team skal være et møtepunkt mellom skole og PPT. Her kan vi drøfte tiltak for å komme tidlig inn med god tilpasset opplæring, samt følge opp allerede igangsatte tiltak og vurdering av behovet for henvisning. Hensikten med r-team er at elevene skal få best mulig tilpasset opplæring med rettigheter etter privatskoleloven § 3-4a. I de tilfellene som eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet skal PPT vurdere behov for individuelt tilrettelagt opplæring etter privatskoleloven § 3-6, jfr. opplæringsloven §§ 11-6, 11-7 og 11-8.

I r-team kan skolen drøfte enkeltelevers behov for særlig tilrettelegging. Dette skal i forkant være avklart med foreldrene og eleven. Skolen kan også ta opp spørsmål og utfordringer som gjelder elevenes læringsmiljø eller andre generelle spørsmål som gjelder særlig tilrettelegging.

Deltakere

Faste deltakere i r-team skal være rektor, PP-rådgiver og koordinator for spesialundervisning ved skolen. Andre aktuelle deltakere kan være sosiallærer/rådgiver og aktuelle lærere.

Ansvar

Rektor er ansvarlig for innkalling/koordinering av ressursteam. Rektor er leder i møtene og styrer saksgangen.

Hyppighet

I starten av hvert semester skal rektor i samarbeid med PPT sette opp en møteplan for kommende halvår. Møtene avholdes på Skype eller andre egnede media. Det anbefales å ha møter 1,5 timer en gang pr. mnd. (eventuelt oftere ved behov).

Saksgang

- 1) I forkant av å melde en sak inn til ressursteam skal lærer melde en bekymring til skolens ledelse. Saken skal deretter drøftes internt på skolen, og med foresatte. Dette kan også gjelde elever som allerede har spesialundervisning der det stilles spørsmål om progresjon og utvikling, eller endring i behov for spesialundervisning.
- 2) Det anbefales at ledelsen ved skolen gjennomfører observasjoner av elev og klassemiljø, samt klasseledelse.
- 3) Tilpasninger forsøkes og evalueres internt på skolen.
- 4) Ved fortsatt bekymring kan saken meldes til rektor for drøfting på r-team.
- 5) Som forberedelse til r-team skal aktuell lærer beskrive elevens utfordringer og tiltak som er utprøvd.
- 6) Lærer presenterer saken og forsøkte tilpasninger i r-teamet. Saken drøftes i fellesskap, og det vurderes behov for mer kartlegging og nye tiltak som skal prøves ut. Dette gjelder både tiltak rettet mot individ og system.
- 7) Beslutninger om ansvarsfordeling og videre tiltak dokumenteres skriftlig av skolen.
- 8) Saken følges opp på nytt r-team etter at avtalte tilpasninger er gjennomført. Behov for endringer og justeringer av tiltak vurderes.
- 9) PPT utland og skolen må deretter i samarbeid bli enige om det er aktuelt med en henvisning til PPT. Foresatte må samtykke til henvisning.
- 10) **NB! Henvisninger til PPT som ikke er drøftet på r-team vil som hovedregel bli returnert.** Uten en felles drøfting i r-team vil PPT ofte ha for liten informasjon om eleven, utprøvd tiltak og nåværende rammebetingelser. I r-team vil vi også lage avtaler om hva vi ønsker at

skolen legger ved henvisningen, så vi unngår å be om ettersendelse av informasjon og unødvendig saksbehandlingstid. Foresatte har også selvstendig rett til å henvise.

11) Nye elever som blir henvist i mai og juni, vil i all hovedsak ikke få en vurdering før skolestart. I helt spesielle tilfeller kan dette fravikes.

Læringsutfordringer - generelle lærevansker

Kjennetegn

Begrepet generelle lærevansker er et utfordrende begrep, fordi det kan være noe vanskelig å definere hvem som skal falle innenfor denne kategorien. Elevgruppen fungerer noe under gjennomsnittet og kan fort få problemer med å lære å lese, skrive og regne pga. begrensede læreforutsetninger. De trenger gjerne mer tilpasning og begrensede forventninger til læring, for eksempel kortere og enklere oppgaver.

Mye verbal informasjon fra læreren kan være vanskelig for disse elevene å forstå, og da er det lett at de heller fokuserer på andre ting.

Dårlig selvtillit og selvbilde er vanlig, sammen med svak motivasjon og konsentrasjon. Dette kan igjen føre til at de yter under det en skulle forvente ut fra evnenivå.

For denne gruppen elever er repetisjon og overlæring spesielt viktig, og læring ved ett forsøk har som regel liten virkning.

Kartlegging

En nøyaktig kartlegging av hvordan eleven fungerer faglig og sosialt er viktig. Skolen må bruke normerte prøver for å finne elevens faglige nivå, samt gi en beskrivelse av hvordan eleven tilegner seg et tilpasset undervisningsopplegg.

Kartlegging av generelt evnenivå: PPT kan administrere standardiserte og normerte evneprøver for å få indikasjoner på om eleven har lærevansker; generelle, spesifikke eller sammensatte.

Tiltak

For elever med enten generelle eller sammensatte lærevansker er følgende forhold viktige å vurdere:

- Innlæringstempoet
- Vanskelighetsgrad og mengde lærestoff
- Opplæringsmål
- Behov for tilpassede læremidler
- Knytte det som skal læres til det eleven kan fra før.
- Hyppige repetisjoner
- Enkle læringsstrategier

Konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker

Hva er konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker?

Evne til konsentrasjon og oppmerksomhet er viktig for læring og bearbeiding av informasjon fra miljøet, og kravene til disse ferdighetene øker med klassesjennene. Elever med oppmerksomhet- og konsentrasjonsvansker har utfordringer med å styre og regulere egen læring, og tilpasset opplæring er avgjørende for at disse elevene skal kunne gjennomføre opplæringen på en god måte. Anslagsvis 3 – 5 % av elevene har såpass store vansker med oppmerksomhet/konsentrasjon, impulsivitet og

hyperaktivitet at de oppfyller kriteriene for diagnosen ADHD. Uavhengig av diagnose trenger elever med slike utfordringer tilrettelegging.

Kjennetegn

Vanskene kjennetegnes ved at eleven ikke mestrer å regulere aktivitetsnivå og oppmerksomhet i tråd med de kravene den enkelte situasjon stiller. Disse elevene oppleves gjerne å ha lavere utholdenhet, svak evne til planlegging og høy grad av impulsivitet.

Mange strever med å bearbeide informasjon, og kan derfor få problemer med å følge instruksjoner, gjennomføre oppgaver og organisere egne aktiviteter. Grunnet kortere oppmerksomhetsspenn gjør gjerne eleven feil som oppleves som unødvendige. Eleven har vansker med å opprettholde oppmerksomhet over tid mot oppgaver eller aktiviteter. Oppgaver blir gjerne ikke fullført, og eleven vil ofte unngå oppgaver som krever mental utholdenhet. Disse elevene kan ofte distraheres lett og kan glemme raskt.

Når det gjelder kjennetegn på uro, høyt aktivitetsnivå og impulsivitet, kan dette vise seg som kroppslig uro, vandring i klassen, vansker med å sitte stille når det kreves og vansker med å holde på med rolige aktiviteter. De skifter ofte fra en aktivitet til en annen, og kan ha vansker med å ferdigstille oppgaver. Utfordringer med impulsivitetskontroll gjør at de ofte handler før de har tenkt seg om. Det fører gjerne til at de svarer før et spørsmål er avsluttet, ikke klarer å vente på tur og avbryter andre.

Det er viktig å ha i bakhodet at evnene til å holde konsentrasjonen og oppmerksomheten oppe, samt å regulere følelser også utvikles gradvis i takt med barnets alder og modenhet. For eksempel er et lite barn helt avhengig av omsorgspersoner for å regulere følelser og atferd. Omgivelsene har en avgjørende betydning for utviklingen.

Årsaksforhold og kartlegging

Vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet er symptomer som kan henge sammen med en rekke forhold ved eleven og miljøet rundt. Vanligvis opptrer konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker sammen med ulike lærevansker eller psykososiale vansker. Derfor er det ofte vanskelig å peke på årsakene til konsentrasjons- og oppmerksomhetsvanskene, og det er viktig at det gjøres en grunnkartlegging for å få tak i hva elevens vansker består i. Det er naturlig å trekke inn foreldrene og etablere et godt samarbeid med dem.

I en vid analyse og kartlegging bør skolen vurdere hvordan eleven opplever undervisningen, relasjonene mellom elevene i klassen, og til lærer. Her bør det vurderes om konsentrasjons- og oppmerksomhetsvanskene kan være uttrykk for manglende faglig mestring eller reaksjon på undervisning som oppleves som lite engasjerende. Disse faktorene er samtidig ikke gjensidig utelukkende, men kan heller forsterke hverandre. Det bør også vurderes psykososiale forhold og trivsel på skolen, for eksempel ved bruk av klassetrivselsundersøkelse. Plages eller mobbes eleven? Har det skjedd ting hjemme eller på fritiden som kan tenkes å påvirke elevens evne til konsentrasjon ved skolefaglig arbeid? En analyse av atferd er også relevant. Å observere hva som er foranledningen til atferden, hva eleven gjør, hva som er konsekvensen og hva som kan forsterke atferden, er nødvendig.

Tiltak og tilrettelegging

Det må vurderes konkret hvilke tiltak som vil være aktuelle i det enkelte tilfelle, da det kan være ulike årsaker til atferden, elevforskjeller og lignende.

Ved mistanke om ADHD kan det være behov for langvarige hjelpetiltak på ulike arenaer, herunder også skolen. Det vil da være behov for nøye utredning av PPT og eventuelt Barne- og ungdomspsykiatri (BUP), dersom familien har rettigheter i det norske helsevesenet. Alle elever med ADHD er unike og kan være vidt forskjellige fra hverandre. Det finnes ulike underkategorier av ADHD-diagnosen, samt at elever med ADHD oftest har tilleggsvansker. Dette kan gjerne være atferdsvansker, ulike psykiske vansker, spesifikke språk-/lærevansker, motoriske vansker, tics etc. I slike tilfeller vil det være behov for tiltak på flere områder, som fokuserer både på individuelle forhold og kontekstuelle forhold som venner, klassemiljø og oppvekstmiljøet generelt.

For å hindre at tilleggsproblemer utvikler seg, er det viktig at skolen tidligst mulig kartlegger hvordan barnet lærer best, samt hvilken kompetanse skolen trenger for å møte elevens behov. Læreren har en nøkkelrolle når det gjelder tilrettelegging for elever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, uansett årsak. Mange tiltak overfor elever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker ligger i skjæringspunktet mellom allmenn- og spesialpedagogikk, og ofte kan gode tiltak være tiltak som elever generelt profiterer på. Eksempler kan være:

- Tydelige beskjeder og klasseledelse
- Forsøk å være i forkant av hendelser
- Gi oppmerksomhet til ønsket atferd (positiv forsterkning)
- Struktur og oversikt
- Klare og tydelige avtaler
- Oppfølging i overgangssituasjoner
- Repetisjon, gjelder beskjeder, instruksjoner og regler
- Ta utgangspunkt i elevens interesser
- Gi utfordringer som eleven opplever å mestre
- Oppgaver kan brytes ned i mindre bolker etc.
- Variasjon i oppgaver og hyppige pauser. Gi utløp for motorisk rastløshet
- Skjerming av ytre støy og distraherende momenter
- Hjelp til motivering. De trenger raske, hyppige og tydelige «forsterkere» for å kunne opprettholde oppmerksomheten
- Lavere krav til læringstempo og redusert arbeidsmengde hvis eleven har sen bearbeiding
- Ved innføring av regler for god klasseatferd er det viktig at elevene får et «eierforhold» til reglene. Ikke innfør flere regler enn det som det er rimelig at klassen kan forholde seg til.
- Tilpasse krav og forventninger etter elevens dagsform
- Gi lekser som gir stor grad av mestringsopplevelse
- Læringsstrategier, hjelpe eleven til «å lære å lære»
- Bruk av planen «systematiske tiltak for en bedre skolehverdag» og idebank for spissede tiltak, er et nyttig verktøy her (vedlegg 2).

Det kan være nyttig å lese om barn som bekymrer og som viser utfordrende atferd. Helsedirektoratet har sammenfattet kunnskap som gir oss et grunnlag for å forstå de mekanismene som gjør at barn har det vanskelig i ulike overganger i livet. Tematisk er rapporten avgrenset til å gjelde kunnskap og kompetanse som er relevant i arbeidet med å oppdage barn som bekymrer. Mer konkret innbefatter dette en oversikt over risiko- og beskyttelsesfaktorer, tegn og signaler på utsatte barn, samtalemetoder og hvordan disse elementene inngår i mer helhetlige systemer. Rapporten kan leses her: [Kunnskapsgrunnlag – Metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge \(Helsedirektoratet\)](#).

Språkforstyrrelser

En språkforstyrrelse er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/eller å produsere språk. Det kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene: *innhold*, *form* eller *bruk*, eller i interaksjon mellom disse. Vansker med språkets *innhold* innebærer utfordringer knyttet til betydningen av språklige uttrykk, hva ord og ytringer betyr. Vansker med språkets *form* innebærer utfordringer med fonologi, morfologi og syntaks. Vansker med språkets *bruk* (pragmatikk) knyttes til utfordringer med å bruke språket på en hensiktsmessig måte i kommunikasjon med andre.

Taleflytvansker

Talevansker blir brukt som felles betegnelse på stamming og løpsk tale. Vanskene har som regel en sammensatt karakter. For ytterligere informasjon om vanskene, se hjemmesidene til Statped om [stamming og løpsk tale \(Statped\)](#) eller [norsk interesseforening for stamming og løpsk tale \(NIFS\)](#).

PPT utland har ikke mulighet for å jobbe direkte med taleflytvansker, men kan jobbe indirekte ved å gi råd.

Språkvansker

Språkvansker kan opptre sammen med eller som en konsekvens av andre vansker/skader. Barn har ofte vansker med språket ved hørselsnedsettelse, ulike syndromer, psykisk utviklingshemning, generell utviklingsmessig forsinkelse, premature barn, tospråklig/minoritetspråklig og ervervet hodeskade (eks trafikkskade/fallulykker/infarkt).

Se også forklaringer og avklaring av diskusjoner rundt begrepsbruk:

- [Spesifikke språkvansker/utviklingsmessig språkforstyrrelser \(Statped\)](#)
- [Utviklingsmessige språkvansker \(Læringsbloggen\)](#)

Språklydvansker (artikulasjonsvanske og/eller fonologiske uttalevansker)

Barnets uttale av språklyder ligger under nivået som forventes ut fra dets mentale alder, mens språkferdighetene for øvrig er normalt utviklet.

Ekspressiv språkforstyrrelse

Barnets evne til å uttrykke seg, bruke/hente frem riktige begreper, bøyingsformer og setninger ligger betydelig under nivået som forventes ut ifra til barnets mentale alder. Språkforståelsen ligger innenfor normalvariasjon for alderen. Det kan samtidig foreligge artikulasjonsavvik.

Pragmatiske vansker

Vansker med språk i bruk for eksempel turtaking, blikkontakt, tolke andres utsagn osv.

Impressiv språkvanske (språkforståelse)

Barnets språkforståelse ligger under det nivået som forventes ut fra dets mentale alder. I nesten alle tilfeller er det ekspressive språket samtidig forstyrret, og det forekommer ofte vansker med produksjonen av språklyder.

For ytterligere informasjon om språkvansker, se hjemmesiden til Statped om [utviklingsmessige språkforstyrrelser](#).

Forslag til kartlegging og analyse

- Fyll ut og vurder "20 spørsmål om språkferdigheter"
- Kartlegging med «Språk 6-16»

- TRAS (dersom 1. klasse og svak språklig)
- BPVS (tas av PPT, men enkelte skoler har også kompetanse til å kartlegge med dette verktøyet)
- TROG-2 (tas av PPT, men enkelte skoler har også kompetanse til å kartlegge med dette verktøyet)
- CCC-2 og CELF er verktøy som benyttes primært av PPT

Reflekter og drøft med spesialpedagogisk ansvarlig på skolen om språkvansken anses som en del av en annen problematikk eller som en spesifikk/utviklingsmessig språkvanske.

Språkstimulerende tiltak avhengig av alder (grått - for svakt fungerende elever på 1.-2. trinn) og funksjonsnivå

- Ressurspermen til TRAS og «Tiltak til TRAS»
- Språkveilederen
- Snakkepakken, språkkisten
- Språkverkstedet
- [Veileder om begrepslæring \(Statped\)](#) – Ottem m.fl. (kan lastes ned gratis fra Statped.no)
- «30-ordslista» Ottem m.fl.
- Diverse språkkapper for iPad og programmer for PC som styrker språk og språklig bevissthet
- Utstrakt bruk av læringsstrategier, for eksempel tankekart
- Visuell støtte i undervisning

Generelle tilpasninger og tilrettelegginger - barn som strever med språk trenger:

- Mer tid til å oppfatte, fastholde og tolke språklige uttrykk, samt til å produsere språklige uttrykk som respons.
- En lærer som snakker sakte og tar pauser.
- Avgrenset informasjon og enkle setninger – gi en beskjed av gangen, og forsikre deg om at beskjeden er forstått.
- Mange repetisjoner, særlig av begreper og beskjeder, gjerne på presentert på ulike måter (muntlig, skriftlig, visuelt, auditivt, tegning, rollespill, bevegelse etc.).
- Visuell støtte i form av film, bilde, symbol, skrift og kroppsspråk.
- Varierte og fleksible prøveformer.
- Systematisk arbeid med de ulike delene av språket (innhold, form og bruk). Begrepsinnlæring bør gå som en «rød tråd» gjennom hele skoledagen, og knyttes til alle aktiviteter og situasjoner. Ulike sider ved begreper bør belyses: bruksområde, viktige kjennetegn og måter begrepet kan forklares på (funksjon, egenskaper, utseende, kategori, innhold og konteksten det brukes i). Relevante begreper bør gjennomgås i forkant av undervisning.
- Hjelp til å forstå ironi, dobbeltbetydning, billedlig språk og uttrykk.
- Teknologi som kan hjelpe dem med å forstå og formidle kunnskap.
- Voksne som er gode språkmodeller. Sett ord på det som foregår i hverdagen, det man ser, hører og gjør. Bekreft og utvid elevens språklige innspill, og oppmuntre til å bruke språket i samhandling med andre.
- Trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen.

For ytterligere tiltak se:

- Utviklingsmessige [språkforstyrrelser, Staped](#)
- [Skole - Lesesenteret](#)

Lese- og skrivevansker

Det overordnede målet for lesing er å forstå innholdet i teksten. Gough og Tunmer (1986) utviklet en enkel formel for å beskrive hva lesing er: Lesing = produktet av ordavkodning og forståelse. Tidlig i leseutviklingen er avkodning viktigst, fordi barn må utvikle ordavkodningsferdigheter for å forstå innholdet. Når eleven mestrer det tekniske, tar språkforståelsen over som viktigste faktor for å utvikle leseforståelsen videre. Derfor er elevers ordkunnskap/ordforråd viktig både for ordavkodning og for leseforståelsen. Språkvansker og dysleksi kan være komorbide vansker, det vil si at de kan opptre sammen. Man anslår at rundt en tredjedel av barn med språkvansker, har eller utvikler dysleksi (Catts, Adolf, Hogan & Weimer, 2005).

Lese- og skrivevansker kan opptre sammen med eller som en konsekvens av andre vansker, som for eksempel hørselsvansker, synsvansker, motoriske vansker, ulike syndromer, psykisk utviklingshemning, generell utviklingsmessig forsinkelse, generelle lærevansker, samt to- eller minoritetsspråklighet.

Kjennetegn ved spesifikke lese- og skrivevansker (dysleksi)

Betegnelsen dysleksi brukes når barnet ikke utvikler lese- og/eller skriveferdighetene i hht. normal lese- og skriveutvikling, uten noen åpenbar forklaring. Det er stort sprik mellom barnets innsats/læringsevne og lese-/skriveferdigheter. Imidlertid har dysleksi ingen sammenheng med elevers intelligens. Vansken vedvarer til tross for tilpasset undervisning. Elever med dysleksi kan med alderen oppnå adekvate leseferdigheter, men mange vil ofte fortsatt streve med rettskrivning. Til tross for at betegnelsen dysleksi ikke finnes som en egen diagnose i diagnostiske manualer, er termen mye brukt i pedagogisk-psykologisk utredning, i forskning og av interesseorganisasjoner ([Dysleksi Norge](#)).

En definisjon av dysleksi som er mye brukt er denne:

Dysleksi er en lærevanske som først og fremst påvirker evnene til å lese korrekt og med flyt og til å stave. Karakteristiske kjennetegn på dysleksi er vansker med fonologisk bevissthet, språklig minne og språklig prosesseringshastighet. Dysleksi forekommer på alle evnenivåer. Dysleksi bør ses som en vanske på kontinuum, og ikke som en avgrenset kategori som det eksisterer klare avgrensningsspunkter for. Personer med dysleksi kan også ha vansker med visse deler av språket, motorisk koordinasjon, hoderegning, konsentrasjon og organisering. Disse vanskene er imidlertid ikke i seg selv markører for dysleksi. Man kan få en god indikasjon på hvor sterk og varig personens dyslektiske vansker er, ved å observere hvordan personen responderer på systematiske og godt strukturerte hjelpetiltak (The Rose report, 2009).

Forslag til kartlegging

Skolene må oppsummere og tolke resultatene og oversende kartleggingsresultatene som vedlegg til PPT ved en henvisning. Den enkelte skole vurderer selv hvilken kartlegging/ tester de ønsker å benytte, men PPT har foretatt et utvalg av tester vi vurderer relevante i hht. problematikken. For å kunne sette inn gode og effektive tiltak for elever med lese- og skrivevansker må man kartlegge hva eleven mestrer og hva som er utfordrende. Lesekompetanse kartlegges som ordavkodning og leseforståelse. Skrivekompetanse kartlegges som rettskriving og skriving av tekst.

- Logos

- Språk 6-16
- Nasjonale prøver norsk
- Ordkjedetesten
- Setningsleseprøven (S-40)
- Lesesenterets staveprøve (ved kartlegging av staveferdigheter)
- Informasjon om elevens syn, samsyn og hørsel, samt når dette ble sjekket sist.
- Kort oppsummering av leseobservasjon gjennomført av lærer (se vedlegg 6)
- Egenskrevet tekst av eleven på norsk og eventuelt engelsk dersom det er relevant (f.eks. på ungdomstrinnet).
- [ORF](#)- kartlegging av leseflyt og leseforståelse. Anbefales!

Tiltak

Det er av avgjørende betydning for framgang at spesifikk trening blir iverksatt i hht. kartleggingsresultatene.

Tiltak som fremmer lese- og skriveferdigheter:

- Må bygge på det vi vet om effektive tiltak/intervensjoner
- Tiltakene må ta tak i de delferdighetene som må mestres for at leseutvikling skal finne sted
- Hjelp til å mestre sammenhengen mellom tale og skrift og til å mestre det alfabetiske prinsippet samt automatisere ordidentifiseringen
- Motivasjon er en viktig faktor. Belys for eleven hva eleven mestrer i dag som han/hun ikke mestret tidligere
- Tiltak som er systematiske har naturlig nok størst effekt
- De grunnleggende **fonologiske** ferdighetene som er viktig både for ordavkodning og staving, kan styrkes gjennom arbeid med ordrim og endelser (eks: Høres det ut som om spann passer sammen med/rimer med mann? Rimer alle ordene hatt, katt og høne?). Oppmerksomhet kan også rettes mot enkeltlyder i ord og det å lytte ut enkeltfonemer (eks: Kan du høre at ordene sol, såpe og sofa er litt like? Hvorfor er de det?). Elever som strever med å forstå språkets lydstruktur, kan ha behov for å øve på å trekke sammen lyder sammen til ord. Oppgaver med å ta bort eller legge til lyder i ord er langt vanskeligere enn de nevnte oppgavene, men kan styrke lagringen av ords fonologiske identitet i langtidsminnet (eks: Kan eleven ta bort første lyd / l / i ordet løse og få ordet øse?). Dersom de fonologiske vanskene er store, kan identifisering av artikulasjonsmåte hjelpe eleven til å identifisere lydstrukturen i ord gjennom identifisering av artikulatorkrift (eks: *kjenn etter hva du sier. Si ordet sol sakte. Hva hører du aller først? Kjenn etter når du beveger munnen (leppe, tunge osv) til neste lyd? Hva hører du da....osv.*).
- **Ordavkodning** er avhengig av hvor godt eleven mestrer det alfabetiske prinsippet, prinsippet om at skrifttegn representerer lyder i språket. Dersom eleven strever med ordavkodning kan det være lurt å undersøke om evnen til å koble lyd til skrifttegn er automatisert. For eldre elever kan dette dreie seg om skrifttegn med mer enn en bokstav, eks: skjorte, mange, kjøpe osv. Østlandsk retrofleksjer kan også være utfordrende (eks: Stjert, ert, barn og garn).
- **Repetert lesing**: Se gjerne Lyster, [Elever med lese- og skrivevansker, hva vet vi?](#)
- **Å lese bøker** er et godt tiltak for å utvikle elevens vokabular. Å lytte til lydbok kan også virke språkstimulerende, samt fremme «leseglede» i den forstand at eleven får oppleve å ha glede av en fortelling uten å streve med avkodning. Dette skal selvfølgelig ikke erstatte lesing av bøker, men kan være et godt språkstimulerende tillegg.

- **Arbeid med narrative historier** er spesielt viktig for elever som sliter med leseforståelse. Lærer kan snakke med eleven om hva han/hun tror er hensikten med teksten, hvilken kunnskap eleven har om temaet, hva eleven tenker seg å lære mer om osv.
- **Å bygge skrivekompetanse** ved å ha eksplisitt opplæring i skrivestrategier.
- **Kompensatoriske hjelpemidler:** Det er viktig å legge til rette for bruk av ulike hjelpemidler så tidlig som mulig i barneskolen, slik at disse kan være nyttige verktøy senere i utdanningsløpet når lesing og skriving primært skal brukes som verktøy for å lære.

Helhetslesing

PPT anbefaler heftet «[Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder](#)» fra Statped.

- **Lesekurs**
Forskning viser at intensiv trening i en avgrenset periode gir stor effekt. Lesekurs betyr intensiv trening som tar utgangspunkt i elevens vanskeområder. Tiltak viser seg å ha best effekt når de er systematiske og intensive. Enkelte elever kan ha behov for gjentatte kurs.
- **Tilpasset undervisning/bruk av hjelpemidler**
Dette kan for eksempel være smartbøker/brettbøker, tilpassede lekser, opplesing av tekst, bruk av retteprogram.

PPT utland anbefaler alle skoler å lage en systematisk plan for arbeid med språk og leseferdigheter. Andre skolers planer kan brukes som inspirasjon. Eksempel [Grimstadskolen](#)

Se også Vigdis Waaler sin presentasjon fra friskolesamling 02.11.2021.

Nedsatt hørsel

En hørselshemming er en kommunikasjons- og informasjonsvanske som påvirker både språk og tilgang på sosiale koder (som normalhørende har). I vanlige klasserom handler det å ha nedsatt hørsel i stor grad om redusert tilgjengelighet til det samme læringsmiljøet som normalhørende barn har tilgang på. Mye av opplæringen i skolen er organisert via ulike former for kommunikatив samhandling. Personer rundt eleven må tilstrebe god metodikk og løsninger for å organisere et læringsmiljø som muliggjør læring. Nedenfor er råd i forbindelse med barn som har dårlig hørsel.

Imidlertid er det en utfordring med de barna som har redusert hørsel, men ikke blir oppdaget. Å erverve seg kunnskap for å kunne vurdere om et barn som viser «lite interesse», er «uoppmerksom» eller som ikke er «helt på» kanskje har utfordringer med hørsel, er derfor viktig.

Hørsel er en av de viktigste sansene for:

- å utvikle språk
- å samle erfaringer
- å utvikle regler for samspill med andre
- å kunne orientere seg
- varsling
- god motorisk utvikling

Konsekvensene av et uoppdaget eller ignorert hørseltap kan gi alvorlige følger. Et hørseltap krever vedvarende oppmerksomhet fra omgivelsene. God tilrettelegging kan langt på vei gi en person med nedsatt hørsel muligheter for full deltagelse i samfunnet.

Kjennetegn på god tilrettelegging for elever med nedsatt hørsel

Pedagogisk tilrettelegging som bygger på en helhetlig tenkning om barnets behov, herunder tilrettelegging og tiltak med fokus på utvikling av aldersadekvat språk er viktig.

- Personer med nedsatt hørsel er ofte munnnavlesere, så sørg for å holde munnen synlig, fri for tygging, hender og annet når du prater. Har du skjegg: Stuss barten!
- Plassering i klasserommet slik at eleven med nedsatt hørsel ser ansiktene til de andre elevene, ikke sitter i motlys og sitter nære lydkilden. Å sitte i hesteko er en god løsning, eventuelt fremst på vindusrekka.
- Støy i form av høye lyder, musikk og bakgrunnsstøy, samt dårlig akustikk bør unngås for at eleven lettest kan klare å skille ut ønsket lyd (lyder som klikking av pinner, blafring i papir og tastaturlyder blir også forsterket i høreapparater/cochlea implantat).
- Snakk i rolig tempo og med normale, men tydelige munnbevegelser (unngå å overdriv).
- Snakk ikke høyere enn normalt med mindre eleven ber om det.
- Snakk mot klassen, ikke mot tavlen, selv om du har mikrofon. Plasser deg slik at eleven ser ansiktet ditt, og ikke beveg deg for mye mens du snakker.
- Tiltrek deg oppmerksomheten til eleven før du begynner å prate. Dette gjør det lettere for de som skal lytte å vite hvor de skal fokusere.
- Elever med nedsatt hørsel bruker mye energi på å lytte. Konstant fokus og konsentrasjon over lengre tid er slitsomt og ikke særlig gunstig i innlæringsprosessen.
- Ta kontakt med eleven før oppstart av timen og spør om det er spesielle hensyn du bør ta.

Fysiske tiltak som skaper gode visuelle forhold og lyttemiljøer med minst mulig forstyrrende støy

- Lukk dører
- Sett sokker eller tennisballer som det klippes hull i på stolben
- Gode lysforhold
- Del opp gruppen
- Benytte grupperom i gruppearbeid, individuelt arbeid (etter avtale)
- Svingstol i klasserommet. Elever med nedsatt hørsel er avhengige av å se ansiktet til den som snakker, og det kan bli belastende å snu nakken hele tiden
- Lydregulerende rom (tepper, gardiner, bokhyller o.l. kan dempe etterklang)

Tekniske hjelpemidler som gir god tilgang til telesignalene og optimaliserer bruk av hørselen

- Lydutjevningssystem (høytaler og mikrofon): Høytalere til pedagogisk bruk, hensikten er ikke økt lydforsterkning, men å løfte frem stemmen.
- Streamer/FM-løsninger med direkte lyd til høreapparater/cochlea implantat
- Utbedring av akustikk i undervisningsrom (dårlig akustikk medfører redusert taleoppfattelse)

Det psykososiale miljøet

Elevers sosiale samhandling blir mer kompleks når de blir eldre, og det å kunne delta i det kommunikative fellesskapet stiller etter hvert andre krav til deres kommunikative ferdigheter. Dersom kommunikasjonen svikter kan eleven oppleve det psykososiale miljøet som vanskelig. Det er viktig å kontinuerlig arbeide med miljøet rundt eleven slik at aksept for annerledeshet fremmes.

Visse elever har en særlig høy risiko for å utsettes for krenkninger. Gjennom rettspraksis er det understreket at skolen har et skjerpet ansvar for å ivareta elever med en særskilt sårbarhet. Det er

derfor viktig at skolene kjenner til hvilke elever dette gjelder, og følger særskilt med på hvordan disse elevene har det på skolen.

Forslag til tiltak

- Klassen får informasjon om hørselsvansker (etter avtale med eleven/foresatte)
- Eleven bør øve på å si ifra hvis han/hun ikke får med seg hva som blir sagt, samt på å være åpen om hørselstapet sitt ved å fortelle andre hva som hjelper hen å oppfatte
- Vi lærer å snakke gjennom å lytte til språkmodeller. Mindre tilgang til lyd kan gjøre at eleven har hull i begrepsapparatet. Det er viktig å innarbeide, repetere nye begreper, samt forberede eleven i forkant av introduksjon av nye temaer og begreper
- Engelsk kan være spesielt vanskelig for elever med nedsatt hørsel. Dette er fordi det finnes noen høyfrekvente språklyder som er vanskelige å høre, og som vi ikke har på norsk. Her er det viktig med repetisjon, og i noen tilfeller hensiktsmessig å supplere med lydskrift for å bevisstgjøre eleven på de ulike lydene man kanskje ikke oppfatter auditivt
- Sosiale koder kan læres gjennom tilrettelagte aktiviteter, som f.eks. lekegrupper. Hvordan man tar kontakt og starter lek, venter på tur, hvordan man får oppmerksomhet, hvordan man presenterer en idé og hvordan man innretter seg etter reglene som til enhver tid gjelder. Hjelp eleven til å bli oppmerksom på sosiale spilleregler i kommunikasjonen

Se også [Hørsel - Statped](#) og [Symptomer på nedsatt hørsel hos barn - ReSound](#)

Matematikkvansker

Matematikkvansker viser seg på forskjellige måter og har ulike årsaker. Det finnes ikke noen entydig definisjon av matematikkvansker. Flere definisjoner er i bruk, og det kan derfor oppstå forvirring omkring begrepsbruken.

Spesifikke matematikkvansker (ofte synonymt med dyskalkuli) brukes oftest som betegnelse når personen mestrer de andre fagene i skolen i samsvar med elevens forutsetninger, samtidig som hen eleven presterer lavt i matematikk sett i forhold til evner og anlegg. Vanskene viser seg ofte å være knyttet til antall og tallforståelse. Generelle matematikkvansker brukes som betegnelse når personen har generelt svake kognitive forutsetninger, og at det er et samsvar mellom forutsetningene og den matematiske kompetansen.

Årsaksforklaringer

Det kan være ulike grunner til at eleven henger etter, og ofte en kombinasjon av flere årsaker. Det er vanlig å dele årsakene inn i fire overordnede forklaringer:

1. En spesifikk læreplansknytning til blant annet å forstå enkle tallbegreper (nevro-psykologisk)
2. Holdninger, verdier og muligheter i kulturen, hos foresatte og venner (sosiologisk)
3. Motivasjon, selvtillit, stress og angst med mer (psykologisk)
4. Holdninger, verdier og tilrettelegging for å delta og lære i skolen (pedagogisk)

I tillegg til at det finnes ulike årsaksforklaringer til matematikkvansker, fins det også ulike utgangspunkter for hvordan vi betrakter vanskene. Som følge av dette fins det også ulike måter å legge til rette for videre læring og utvikling hos elevene. Dette handler i bunn og grunn om ulike verdier og holdninger som kan være mer eller mindre bevisste.

Forskning på matematikdidaktikk og spesialpedagogikk fremhever at planlegging, tilrettelegging og vurdering som tar utgangspunkt i struktur (holdninger, verdier, innhold, organisering og ressurser) gir best utbytte. Da blir den ordinære opplæringen utvidet til å være inkluderende og variert. Noen ganger kan kortvarige intervensjoner være nyttige, hvis de blir knyttet tett sammen med innholdet i den ordinære opplæringen. Noen ganger er det nødvendig å differensiere innenfor den ordinære opplæringen, som et komplementært tilbud for helt spesielle behov. Pedagogisk praksis er likevel ofte preget av **diagnose**-tenkning, der organisering av tiltak hovedsakelig er rettet mot individet og ofte i form av segregerte tilbud (Statped 09.10.2018).

Generelle kjennetegn

Når vi oppdager matematikkvansker, kan vi ikke bare se på eleven, men må undersøke den tilrettelagte opplæringen. Hvordan har læringssituasjonene vært lagt til rette for at eleven skal utvikle seg som person, delta i læringsfellesskap og lære fag? Dersom det har vært gode læringsvilkår, men utbyttet av matematikkopplæringen ikke er tilfredsstillende, må vi undersøke vanskene hos eleven nærmere.

Matematikk handler ikke bare om å regne eller behandle tall. En elev kan være dyktig på enkelte tema i matematikk, for eksempel geometri, men streve veldig med andre. For at eleven skal opprettholde troen på seg selv, er det viktig at eleven får opplæring i hele fagets bredde, og ikke bare i temaer som er vanskelige.

Tallbehandling kan ofte vise seg å være vanskelig. Her er en liste med kjennetegn som på bakgrunn av pedagogiske erfaringer og forskning, ofte ser ut til å henge sammen med matematikkvansker i skolealder. Kjennetegnene som kan vise seg hos enkelte barn, er noe skolen må være observant på og ha en plan for å følge opp. Slike kjennetegn kan være når et barn:

- Strever med å telle baklengs
- Har en svak forståelse for tall og overslag
- Strever med å huske tallfakta, til tross for mange timers øving
- Bare tar i bruk strategien å telle en og en når størrelser er vanskelige å fremkalle fra minnet
- Strever med å forstå plassverdisystemet
- Mangler mening om et svar er rett eller nesten rett
- Glemmer matematiske prosedyrer, spesielt de sammensatte, for eksempel ved divisjon med store tall
- Alltid velger addisjon som metode
- Unngår oppgaver som kan føre til feil svar
- Er svak i hoderegning
- Viser høy grad av engstelse for matematikk

Mange av vanskene i matematikk kan overvinnes eller omgås. Likevel kan de vedvare inn i voksenlivet, og matematiske ferdigheter som har vært vanskelige å oppnå, må sannsynligvis opprettholdes kontinuerlig. Men vi kan heller ikke se bort fra at elever som har vært i store vansker i skolealder, kan oppleve å klare seg greit med matematikken senere i livet, og kanskje til og med oppleve suksess med matematikk (Chinn & Ashcroft 2017).

Forslag til kartlegging

- M- prøvene
- Myres kartleggingsprøve
- Adler

- Alle teller
- Dynamisk kartleggingsprøve i matematikk
- [Regnefaktaprøven](#)

Tiltak

Det finnes ingen enkle løsninger når skolen skal legge til rette for elever som strever med å lære matematikk, men det finnes noen gode prinsipper man kan følge. Et utgangspunkt kan være å innhente kunnskap om elevens utfordringer og styrker, og tilpasse deretter. Siden matematikkvansker ofte er et sammensatt fenomen, bør det derfor ligge en bred, systematisk kartlegging til grunn når det planlegges og gjennomføres tiltak. Utprøving av hjelpemidler, for eksempel praktiske oppgaver, bruk av konkreter, regelbok etc. kan være en god hjelp. Det bør utprøves ulike læringsstrategier og organisatoriske tiltak (individuelt, i gruppe/kurs, i klasse) og ulike organisatoriske tiltak (individuelt, i gruppe/kurs, i klasse). Det er også vesentlig at det sikres god opplæring i grunnleggende ferdigheter (se plan Den grunnleggende ferdigheten å kunne regne).

- Strategier:

I matematikk er det viktig å bygge opp forståelse for matematiske sammenhenger. Dette krever mye tenkning av eleven når problemer skal løses. Derfor bør den faglige kartleggingen også beskrive elevens matematiske tenkning, altså hvilke ulike strategier eleven bruker. Det finnes flere måter å tenke både riktig og feil på. Når eleven tenker systematisk feil, kan dette skyldes en misoppfatning. Kunnskap om hva slags form for støtte som bidrar til at eleven lykkes, er også viktig å innhente. Slik elevkunnskap gir læreren forutsetninger for å treffe mer målrettet med undervisningsoppleggene.

Kunnskapen om hvordan eleven fungerer faglig må ses i sammenheng med andre momenter som kommer fram gjennom kognitive tester. Det handler blant annet om hvordan eleven bruker hjernen når han eller hun løser ulike typer problemer:

- Hvordan fungerer arbeidsminnet? Klarer eleven å planlegge sine arbeidsoperasjoner?
- Bruker eleven lang tid i prosessen? Er det vanskelig å holde oppmerksomheten?
- Hvordan oppfatter eleven informasjon som kommer via ørene og øynene?

- Relevans:

Lærer bør ha positive forventninger til eleven. Dersom lærer kan legge til rette slik at eleven opplever undervisningen som relevant og meningsfull, vil dette som regel være motiverende. Noen elever oppfatter matematikken som en verden for seg, uten sammenheng med «det virkelige livet». Lærer kan motvirke dette ved å planlegge slik at det tas hensyn til:

- elevens interesser
- elevens egne og de foresattes oppfatninger
- hvordan eleven fungerer i hverdagen
- sosiale forhold hjemme og på skolen

Se også [Matematikkvansker - Statped](#) og [Matematikkkompasset - Statped](#) (som gir mulighet for en bred forståelse av en vanskelig matematikksituasjon).

Utviklingshemming

Kjennetegn

Termen utviklingshemming har vært i stadig endring gjennom tidene, men kan i dag først og fremst forstås som; «*en felles betegnelse på en svært uensartet gruppe mennesker med ulike former for kognitive funksjonsforstyrrelser, ulike funksjonsnivå og med svært forskjellig personlig karakteristikk*» (Gomnæs og Rognhaug, 2012). Viktige livsfunksjoner som tenkning, læring, hukommelse, oppmerksomhet, orienteringsevne, problemløsning, evne til lek og samspill, persepsjon, tilegnelse av språk og overføring av læring fra en situasjon til en annen kan rammes og reduseres i større eller mindre grad.

Når diagnosen psykisk utviklingshemming skal fastsettes, gjøres flere medisinske og psykologiske undersøkelser samt feltobservasjoner i en bred funksjonskartlegging og utredningsfase. Her anvendes psykometriske intelligenstagter og evnetester som målemetode, for eksempel WPPSI eller WISC. Den diagnostiske prosessen måles etter det internasjonale systemet ICD-10, utviklet av Verdens Helseorganisasjon (WHO).

ICD-10 beskriver utviklingshemming som en tilstand med stagnert eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som særlig kjennetegnes av svekkede adaptive, hverdagslige ferdigheter som viser seg i løpet av utviklingsperioden. Dette er ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske eller somatiske lidelser, og kan deles inn i lett, moderat, alvorlig eller dyp grad av psykisk utviklingshemming. I Norge er det Habiliteringstjenesten som utreder og stiller en eventuell diagnose.

Ut ifra et spesialpedagogisk ståsted vil en utviklingshemming først og fremst betraktes som en lærehemming, som kan ramme både kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter. I et godt, beskyttet sosialt miljø med tilgjengelige støttepersoner, er ikke lærehemmingen alltid like åpenbar hos mennesker med lett grad av psykisk utviklingshemming. Det kan dermed være vanskelig å oppdage slike tilfeller på et tidlig stadium.

Tiltak

Da elever med psykisk utviklingshemming har varierende begrensninger når det gjelder kompleks og abstrakt tenkning, bør læringen tilpasses individuelt. Mange vil profittere på økt grad av konkrete opplevelser gjennom praktisk aktivitet som læringsform. Det bør være de naturlige og funksjonelle begrepene, tekst og tall som er det sentrale i undervisningsopplegget. En godt planlagt sekvens med forberedelse, gjennomføring og etterarbeid av aktiviteter gir muligheter for å knytte teori og praksis tett sammen. Det bør i mindre grad være lærebøkene som styrer rekkefølgen av temaer som skal tas opp. Undervisningen bør bygges opp med utgangspunkt i hvilke begreper og ferdigheter det er hensiktsmessig å fokusere på i henhold til den enkelte elevs funksjonsnivå. Undervisningens innhold og organisering bør imidlertid diskuteres i skoleledelsen og eventuelt med PPT i hver enkelt sak. Livskvalitet, tilhørighet og mestring bør være kjernekomponenter i skolegangen til elever med utviklingshemming i. Skole og foreldre må sammen finne en balanse mellom hvilke ferdigheter som skal prioriteres, samt øg på hvilke områder eleven har størst mulighet for å oppleve mestring og utvikle stabile ferdigheter i et fremtidig perspektiv.

Se også [Veerle Garrels forskerblogg om utviklingshemming](#). Hun har mange temaer som er aktuelt for skole.

Autismespekterforstyrrelser

Kjennetegn

Betegnelsen «Autismespekterforstyrrelser» (ASF) forstås som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Underkategorier innen autismespekteret omfatter blant annet diagnoser som barneautisme, Asperger syndrom, atypisk autisme og Uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Mennesker med ASF kan i tillegg også ha andre funksjonshemminger og somatiske vansker.

ASFer funksjonsvansker som særlig påvirker kommunikasjon, evnen til gjensidig sosialt samspill, samt hverdagslige ferdigheter. Tidlige kjennetegn på ASF eller andre alvorlige utviklingsavvik kan være manglende ferdigheter til babling, bruk av gester, verbal kommunikasjon med enkeltord eller enhver tilbakegang og stagnasjon av språk og/eller sosiale ferdigheter. I henhold til kriteriene i ICD-10 må vansker knyttet til sosial samhandling, det å ha et snevert atferds- og interesserepertoar, samt vansker med språk og kommunikasjon, ha vist seg før fylte 5 år. En del individer med ASF har også eksekutive vansker og persepsjonsvansker (en annerledes måte å bearbeide sanseinformasjon).

Ved bekymring bør en drøfte med helsestasjon, fastlege og/eller PPT. I Norge er det andrelinjetjenesten ved BUP (Barne- og ungdomspsykiatrien) eller Habiliteringsavdelingen som utreder og diagnostiserer for ASF.

Sosiale ferdigheter

- Barn med disse vanskene virker ofte uinteressert, synes ikke å reagere når de blir lekt med eller stelt, eller reagerer påfallende annerledes enn andre barn. De kan være vanskelig å roe når de gråter, og virker ofte fornøyd med å være alene.
- Noen liker kroppskontakt særlig ved voldsom lek, mens andre blir stive og avvisende når de blir tatt på.
- Noen synes ikke å reagere på stemmer og blir ofte mistenkt for å være døve/hørselshemmet. Andre er veldig vare både for syns- og hørselsinntrykk.
- Noen har dårlig blikk-kontakt, mens andre lar blikket gli over ansiktet til dem de møter eller stirrer granskende inn i ansiktet fra kloss hold.
- De lærer sjelden ved å ta etter andre og har store vansker med å forstå og delta i ulike sosiale aktiviteter.
- Samhandling med andre og evnen til å oppfatte andres perspektiv er begrenset. Dette må derimot ikke tolkes som mangel på empati!
- De har stort behov for forutsigbarhet.

Kommunikasjon

- Språkferdighetene er varierende.
- Noen kan snakke en del og forstå mye. Andre har et nærmest normalt språk, men likevel vansker med gjensidig kommunikasjon.
- Noen kan gjenta mekanisk det andre sier uten at det virker meningsfylt i sammenhengen (ekkotale).
- Talen virker ofte monoton på grunn av dårlig talerytme og lite betoning.
- De fleste har lite mimikk, gester eller kroppsspråk, eller det er manglende samsvar mellom det de sier og mimikken.
- Noen utvikler ikke funksjonelt talespråk og må bruke alternativ kommunikasjon.

Atferd

- Mange har et sterkt begrenset atferdsrepertoar preget av gjentakelser og "ritualer".
- Mange har vansker med å bruke leker på en funksjonell måte, for eksempel stiller dem opp i lange rekker, samme rekkefølge hver gang. Å snurre hjulene på lekebilene kan synes mer interessant enn å kjøre den.
- De viser ofte uvanlig interesse for ting som kan dunkes, svinges, snurres og luktes på, og ting som lyser eller blinker.
- Enkelte liker spesielle lyder, mens andre unngår visse lyder ved å holde seg for ørene.
- Noen er veldig urolige og har et høyt aktivitetsnivå, andre er passive eller fjerne.

Generelle tiltak og tilretteleggingsmuligheter

En annerledes kognisjon innebærer at man håndterer og tolker inntrykk på en annerledes måte. Derfor trengs støtte fra omgivelsene til å utvikle eller kompensere elevens evner til sosialt samspill. Mange elever med ASF trenger å få skolens sosiale regler forklart for seg. De kan ikke forventes å oppfatte disse på en intuitiv måte. Regler for lek og samhandling kan med fordel forklares tydelig for eleven. For mange kan det være en støtte at pedagogen visualiserer sosiale settinger. Sosiale historier er en av flere metoder som mange opplever hjelper elever til å forstå forskjellige sosiale situasjoner og hva man kan gjøre i dem.

Da det er store individuelle forskjeller i hvert enkelt barns behov, bør en rådføre seg med PPT eller annen rådgivningsinstans før en igangsetter bestemte tiltak eller metoder. For alle elever med utviklingsforstyrrelser og/eller ASF er imidlertid struktur, forutsigbarhet og trygghet svært viktig.

Forslag til tiltak

- Gjør og si ting enkelt.
- Elever med ASF oppfatter ofte uttalelser bokstavelig. Unngå derfor ironi, sarkasme og ordspill, og formuleringer som lett kan misforstås. Vær konkret i formidling av sosial kunnskap.
- Fortell hvordan ting er. Vær selv vennlig og tydelig.
- Gjør ting oversiktlige og forutsigbare.
- Skreddersy undervisningen. Ta hensyn til de kognitive særtrekkene i valg av læringsmål.
- Fokuser på elevens sterke sider. Tilpass krav og forventninger.
- Unngå misforståelser og konflikter.
- Forebygg og avhjelp sosial utstøting. Behandle eleven mest mulig likt andre elever og bygg sosialt samvær på elevens interesser og ferdigheter.
- Bruk regler og avtaler for å styre sosial atferd.
- Hjelp eleven til å få kontroll over dagen, f.eks. gjennom individuelle dags- eller ukeplaner. Vektlegg planlegging. Lag konkrete planer.
- Demp stress. Avhjelp engstelse og vegring.
- Bruk visuell støtte i undervisning og planer.
- Gi tid og rom for små pauser der eleven kan trekke seg litt tilbake med en lystbetont aktivitet, alene eller sammen med noen få andre som barnet trives med. Mange sanseintrykk og mye sosial omgang kan gjøre barn med ASF slitne. Et lengere friminutt med mye støy og lek er nødvendigvis ikke en like hensiktsmessig pause for disse elevene som for mange andre barn.

Les gjerne håndboken «[Informasjon og tips til lærere i grunnskolen om elever med Asperger syndrom \(Statped\)](#)».

Sosiale og emosjonelle vansker

Beskrivelse og kjennetegn

Sosiale og emosjonelle vansker kan komme til uttrykk gjennom reaksjoner knyttet til primære og sekundære følelser. Følelser som sorg, frykt, engstelse og ensomhet kan ligge til grunn for at barn blant annet kan reagere med sinne, aggresjon, tomhet, sterk tilbaketrukkethet eller nedstemthet. Barnets vansker med å håndtere følelsene sine kan dermed gi utslag i en sekundær følelse, som for miljøet ofte oppleves som *atferdsvansker*.

Det finnes flere former og grader av sosiale og emosjonelle vansker. De kan også gi utslag som eller forsterke fagvansker og utfordringer med blant annet konsentrasjon, oppmerksomhet og impulshemning. Det kan på samme tid være vanskelig å skille vanskene fra hverandre, og avdekke hva som er et utslag av hva. Fellestrekkene er at disse formene for utfordringer kan gå på bekostning av skolens normer, regler og forventninger. De kan hemme undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og de kan vanskeliggjøre positiv samhandling med andre.

Sosiale og emosjonelle vansker kan være biologisk betinget grunnet nevrologiske vansker og arvelige komponenter, og/eller som en konsekvens av vanskelige hendelser. På bakgrunn av forskjellige omstendigheter, enten det er indre eller miljømessige, påvirkes barn av situasjoner som er skadelig for deres emosjonelle helse. Dette kan for eksempel være mangel på mestring, skremmende hendelser eller mye avvisning. Omgivelsenes påvirkning og tilrettelegging vil uansett alltid ha en stor betydning for hvordan vanskene oppstår eller utvikler seg! Å hjelpe barn med å avvenne uønsket eller lite hensiktsmessig atferd krever at man går systematisk frem, fremfor å håndtere atferden fra «dag til dag». Det er viktig at skolen samarbeider med foreldrene om dette, slik at eleven møter de samme forventningene fra de viktige personene rundt seg.

Kartlegging og tiltak

- Bestem hvilken atferd det er ønskelig å regulere ned. En av gangen, slik at det oppleves overkommelig. Bruk av planen «**systematiske tiltak for en bedre skolehverdag**» er et nyttig verktøy her (se vedlegg 3).
- Registrer systematisk hvilke situasjoner det er snakk om; hva utløser atferden, hva oppnår eleven og hva kan forsterke/regulere atferden?
- Bestem hvilke tiltak som skal iverksettes og forklar disse for eleven. Fokuser også på ønsket atferd, og hva det man ønsker å avvenne skal erstattes med. Bruk av **hard-times tavlen** kan være et nyttig verktøy her (se vedlegg 5).
- Lærer må øve på å gjenkjenne eskalerende uro/frustrasjon hos eleven, og hjelpe til med å bryte mønsteret ved å opptre rolig, oppnå kontakt, koble seg på, hjelpe eleven videre og skifte fokus.
- Anerkjenn følelser! Selv om sinneutbrudd eller kraftig engstelse for en situasjon kan fremstå som uforståelige for voksne, er det likevel noe barnet prøver å fortelle. Barnet vil lettere oppnå ro og trygghet ved at noen kobler seg på, og ser og setter ord på at barnet har det vanskelig. Deretter kan man hjelpe barnet videre. Å forsøke å snakke til fornuft er lite hensiktsmessig når det koker.
- Gi hyppige tilbakemeldinger. Understrek hva som er positivt, nokså umiddelbart etterpå. I tillegg til slike sosiale «belønninger» kan det iblant være nyttig med noe mer konkret, for eksempel i form av aktiviteter eleven liker godt.
- Evaluer jevnlig hvordan/om de iverksatte tiltakene fungerer.

Bekymringsfullt skolefravær

Noen elever strever med å komme på skolen og har av ulike grunner et stort skolefravær. **Å ha et bekymringsfullt skolefravær er ofte et symptom på at eleven ikke ønsker eller våger å være på**

skolen. Fraværet fra skolen kan være en stor utfordring for enkeltelever og familier. Vansker med å møte på skolen starter gjerne i det små, med fravær fra timer, deler av dagen eller enkelte dager. Dersom fraværet varer over tid vil adferden ofte bli mer fastlåst og tilleggsproblematikk kan oppstå. For å forebygge utviklingen, bør det derfor være en lav terskel for igangsetting av tiltak. En skole som tydelig vektlegger betydningen av tilstedeværelse, samt har gode rutiner for registrering av fravær og oppfølging ved høyt fravær, kan vise til lav fraværsproblematikk (Ingul, 2005).

Arbeid med skolefravær kan deles i fire faser:

- Forebygging av fravær
- Identifisering og kontakt
- Kartlegging, tiltak og evaluering av samarbeidsavtale
- Behov for ytterligere tiltak

Det er viktig at skolen har en handlingsplan for intervensjon ved høyt skolefravær. De to viktigste prinsippene i en handlingsplan er tidlig innsats, og at eleven raskest mulig skal tilbake til skolen. PPT kan være en aktuell samarbeidspartner i slike saker. For inspirasjon se [Fravær rutiner](#), tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid (Bærum kommune).

Videre er det skoleplikt i grunnskolen i de fleste land, og det er de lokale myndighetene som avgjør et eventuelt avvik fra skoleplikt. Skolen må informere foresatte om de ikke klarer å ivareta skoleplikten.

Barn utsatt for mobbing eller mistanke om mobbing

Både de som opplever mobbing og de som mobber andre har større risiko for å utvikle emosjonelle vansker. Barn som opplever mobbing utvikler ofte plager i form av depressivitet, angst, lav selvtillit, ensomhet, selvmordstanker, psykotiske symptomer og psykosomatiske plager som hodepine, magesmerter og søvnevansker. Voksne på skolen har et stort ansvar med å være gode rollemodeller på hvordan man behandler og inkluderer hverandre. Skolen har også en aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, som innbefatter fem delplikter; *følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak*, jf. privatskoleloven § 2-4 og opplæringsloven § 9 A-4.

Klassetrivsel er et verktøy som kan brukes til å *følge med*, og øke mulighetene for tidlig innsats til å deretter gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak

[Klassetrivsel](#) er trivselsverktøyet til skolens undervisere, ledelse, rådgivere og SFO. På en overskuelig, sikker og tidsbesparende måte får skolen den nødvendige innsikten i elevenes aktuelle relasjoner og trivsel for å kunne forbedre skolehverdagen til hver enkelt elev. Kartleggingen kan gi en presis avdekning av elevenes posisjoner innenfor klassen, og kan brukes når man vil studere hvordan forskjellige typer av grupper fungerer, samt til å finne frem til elevens rolle i forhold til gruppen. Klassetrivsel generer unike, dynamiske sosiogrammer, som på en sikker måte visualiserer elevenes relasjoner med hverandre i overskuelige klasse/gruppe- og deltakerrapporter. I Klassetrivsel kan det settes opp målrettede undersøkelser, som lar elevene svare på spørsmål som handler om det aktuelle synet de har på, og hvordan de opplever, eksempelvis undervisningen, fellesskapet og hvordan de trives på skolen. Skolen kan formulere egne spørsmål eller velge mellom predefinerte spørsmål. Klassetrivsel er skolens eget verktøy, og kan gjennomføres på tidspunkter som passer. Spørsmålene er gruppert i temaer (undersøkelsesområder), som 'Klassens liv', 'Elevens liv i klassen', 'Elevens posisjoner og relasjoner', 'Grupperinger i klassen', 'Mobbing', 'Elevens forhold til skolen', 'Elevens forhold til undervisningen', 'Elevens forhold til lærerne', 'Uro i klassen', 'IKT og medier' og 'Språkbruk i klassen'. Husk å ivareta elevenes personvern ved at du ikke utleverer opplysninger om dem til andre.

PPT vil understreke at prinsippene bak verktøyet er noe vi anbefaler, men ikke noe skolene kan pålegges å bruke, da dette ikke er et gratis program.

Utdanningsdirektoratet har også laget en oversikt over hva skolen plikter å gjøre av tiltak i skolemiljø saker. [Les mer om tiltak skolemiljø \(Udir\)](#).

Barn utsatt for omsorgssvikt og/eller overgrep

Det er også viktig å ha i bakhodet at barn utsatt for omsorgssvikt og/eller overgrep kan utvikle store vansker og kan vise symptomer på blant annet: Angst, dissosiering, overdreven tilpasning, innlæringsproblemer/konsentrasjonsvansker, tretthet, store impulskontrollvansker, manglende grenser, aggresjon, samt fysiske kjennetegn (blåmerker, brannså, bruddskader, vondt i mage og hode). For noen barn er det samtidig ingen tilsynelatende tydelige tegn. Barnevernstjenesten i Norge har myndighet til å foreta undersøkelser i løpet av de første 6 månedene eleven har bodd i et annet land. Dette fordrer at det sendes en bekymringsmelding. For de norske skolene i utlandet skal

- Seniorrådgiver Agnete Krogvig
- E-post: Agnete.Krogvig@bufdir.no
- Telefon: 466 16 492

kontaktes og gir hjelp med dette. PPT kan gjerne også kontaktes for å bistå med råd og veiledning på hvordan skolen videre kan håndtere utfordringen og snakke med barnet.

For ytterligere tiltak i viktige barnesamtaler hos personale ved skoler ved misstank om omsorgssvikt se: snakkemedbarn.no

Minoritetsspråklige elever

Beskrivelse

Med *minoritetsspråklige* elever menes elever med et annet morsmål enn majoritetsgruppen av elever. Eksempelvis elever som har et annet morsmål enn norsk på en skole der flesteparten av elevene har norsk som morsmål. *Morsmål* er det språket eleven har tilegnet seg i samvær med foreldre, søsken og andre nære personer. *Andrespråk* er det språket som eleven tilegner seg i et samfunn hvor elevens morsmål ikke er samfunnets språk. Tospråklige elever møter, og har bruk for, to språk i sin hverdag.

Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter

Privatskoleloven § 3-5 omhandler rett til språkopplæring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den ordinære opplæringa i skolen. Særskilt språkopplæring fra språklige minoriteter gjelder ikke for norske skoler i utlandet. Læreplanen for språklige minoriteter med kort botid i videregående gjelder heller ikke for norske skoler i utlandet. Hvis en elev ved en skole i utlandet ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen pga manglende norskkunnskaper vil eleven ha rett til spesialundervisning.

Kartlegging

For å kartlegge og følge elevenes norskspråklige utvikling er det av [Utdanningsdirektoratet utviklet kartleggingsmaterieill](#) tilknyttet læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Når elevene har nådd målene i læreplanenes nivå 3 skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne.

Læreplaner, veiledninger, kartlegging, idéhefter, og informasjon finnes på [Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring \(NAFO\)](#). Her ligger også fyldig informasjon om læremidler. Ved å gå inn på ressursbanken vil du også finne fram til digitale læremidler, faglitteratur og informasjon om tospråklig opplæring, samt materiell til bruk i undervisningen.

[Kartleggingsmateriell fra NAFO](#) (ungdommer) og [kartleggingsmateriell fra Trondheim kommune](#) (barneskole) kan brukes som supplement til Udirs kartlegging.

Systemarbeid PPT utland

PPT utland ønsker i tråd med nasjonale føringer å være en samarbeidspartner med de norske pratksolene i utlandet også når det gjelder å sette søkelys på systemsaker.

Høsten 2022 har PPT utland i samarbeid med DNS Rojasles og DNS Costa Blanca fått opplæring i bruk av kartleggingsverktøyet [Inkluderende praksis](#). Det er et refleksjonsverktøy som er utarbeidet av Statped som berører inkluderende praksis i skole (og barnehage). Verktøyene kartlegger skolers/barnehagers inkluderende praksis ved at personalet fyller ut et digitalt påstandsskjema.

Refleksjonsverktøyet "Inkluderende praksis" er et rådgiververktøy som PPT og Statped kan bruke i sitt systemrettede arbeid med å fremme inkluderende læringsmiljø i barnehager og skoler. Inkluderende praksis ble tidligere omtalt som et analyseverktøy. Utprøving av Inkluderende praksis har vist at å benevne det som et «refleksjonsverktøy» gir et bedre bilde av formålet med verktøyet.

Formål:

- Bidra til at barn og unge får tilfredsstillende opplæring i et inkluderende læringsmiljø, og opplever seg som deltagere i fellesskapet.
- styrke samarbeidet mellom PP-tjeneste og barnehage/skole
- Gi kunnskap om barnehagens/skolens ståsted i arbeidet med inkluderende læringsmiljø og bidra til å støtte barnehagen/skolens endringsarbeid mot en mer inkluderende praksis.
- Implementere føringer om inkluderende læringsmiljø i læreplanverk og lovverk.

Evalueringen etter utprøving viser at det kan være nyttig å gjennomføre spørreundersøkelsen både høst og vår. I mellomtiden arbeider skolen med en gitt problemstilling som ledelsen, med bakgrunn i personalets besvarelse, vurderer er nyttig for skolen. Ved skoleslutt vil det kunne være mulig å få lærerens vurdering av om det har skjedd en endring i praksisen som det har vært arbeidet med.

Vedlegg

Vedlegg 1: Melding om sak til ressursteam (r-team) – PPT utland

Anonymiserte meldeskjema sendes på vanlig e-post til fagansvarlig i PPT utland (hirst@statsforvalteren.no). Skjemaet sendes senest én uke før planlagt møte.

Bruk initialene til eleven. Dersom drøftingen gjelder en spesifikk elev, må dette alltid avklares med foresatte før skolen drøfter saken med PPT utland.

Skole:	
Trinn:	
Leder for r-team:	
Melders navn:	Dato for utfylling:
Saken er drøftet med PPT utland tidligere (navn på PP-rådgiver og dato):	

Hva gjelder meldingen?

Elevsak	
Elevens initialer:	
Har skolen innhentet samtykke fra foresatte, for å drøfte saken med PPT utland?	Dato:
Beskrivelse av problemstilling:	
Kartlegging/tiltak som er iverksatt (kort beskrivelse av iverksatte tiltak, vurdering av tiltak og kartleggingsresultater):	
Hva ønsker skolen hjelp til fra PPT utland?	

Klasse-/skolemiljøarbeid	
Beskrivelse av problemstilling:	
Kartlegging/tiltak som er utført og skolens vurdering av disse:	
Hva ønsker skolen hjelp til fra PPT utland?	

Organisasjonsutvikling og endringsarbeid	
Beskrivelse av problemstilling:	
Kartlegging/tiltak som er utført og skolens vurdering av disse:	
Hva ønsker skolen hjelp til fra PPT utland?	

Behov for kompetanseheving	
Språk/lese/skrive	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>
Konsentrasjon/oppmerksomhet	<input type="checkbox"/>
Atferd	<input type="checkbox"/>
Andre lærevansker	<input type="checkbox"/>

Annet:
Utfyllende opplysninger om behov for kompetanseheving:

Avtalt videre arbeid (fylles ut av leder for r-team etter videokonferansen)
Planlagte tiltak: - - -
Evalueringsdato:
Ansvarlig:

Vedlegg 2: Sjekkliste konsentrasjonsvansker

Ja Nei

1. Har eleven problemer med synet?
2. Har eleven problemer med hørselen?
3. Har eleven problemer med lesing eller skriving?
 - a. Hvis ja: hvordan kommer det til uttrykk? _____
4. Har eleven språklige vansker?
 - a. Hvis ja: Hvordan kommer det til uttrykk? _____
5. Hvilke situasjoner er eleven konsentrert?
 - a. Hva særpreger disse? _____
6. Har eleven sosiale vansker?
 - a. Hvis ja, hvordan arter disse seg? _____
7. Er det noen situasjoner som er spesielt vanskelig for eleven?
 - a. Hvis ja, hva kjennetegner disse situasjonene? _____
8. Er eleven/familien i en vanskelig situasjon?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte? _____
9. Virker det som om eleven har psykiske vansker?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer disse vanskene til uttrykk? _____
10. Har konsentrasjonsvanskene vedvart over tid?
 - a. Hvis ja, hvor lenge?

11. Sitter eleven plassert slik at han/hun har minst mulig uroende elementer rundt seg?
 - a. Beskriv hvordan eleven sitter plassert: _____

Systematiske tiltak for en bedre skolehverdag

Navn:	Fødselsdato:
Skoleår:	Klassetrinn:

I perioden _____ vil elevens opplæringstilbud tilpasses på denne måten:

- Eleven og foreldrene skal være deltakende i utarbeidelse av planen.
- Tiltakene bør justeres dersom de ikke har effekt og ettersom eleven utvikler seg. Tidsperioden før evaluering bør ikke være for lang (3-6 måneder), avhengig av type tiltak/utfordringer.

NB: ved bruk kan / bør denne malen formateres større, i vannrett posisjon.

Spisset tiltak:	Hensikt:	Voksne på skolen gjennomfører tiltaket ved å:	Elevens bidrag er:	Foreldrene støtter opp tiltaket hjemme ved å:	Evaluering:

Listen kan brukes som idébank under arbeidet med å utforme spissede tiltak for eleven.

Kjennetegn på god lærerpraksis	Praksisen sannsynliggjør
Gode rutiner, forutsigbarhet og struktur. For eksempel fast oppstart, skifte av aktiviteter og avslutning av arbeidsøkta.	Frigjør arbeidsminnekapasitet til å konsentrere seg om andre ting, som fag.
Lærer bruker ukeplan, dagsplan og plan for arbeidsøkten. Lærer bruker også tid på å gå gjennom ukeplan og dagsplan med eleven.	Sannsynliggjør at eleven opplever skolehverdagen som mer forutsigbar og frigjør arbeidskapasitet.
Dobbelt sett med bøker.	Sannsynliggjør at eleven alltid vil ha mulighet til å gjøre lekser hjemme og skolearbeid på skolen.
Lærer beveger seg i klasserommet og går innom eleven for å lede hans/hennes oppmerksomhet tilbake til oppgaven, for eksempel ved å ta på eleven eller peke på arket.	Sannsynliggjør på at eleven ikke blir hengende etter, som igjen vil kunne øke motivasjonen til eleven.
Lærer forsterker positiv atferd ved å gi ros. Rosen bør være umiddelbar, konkret og knyttet til flere områder, ikke kun faglige. Positive tilbakemeldinger må gis hyppig.	Sannsynliggjør at eleven blir mer bevisst på det han/hun får til og opplever økt mestring.
Lærer beskriver ønsket atferd, heller enn å påpeke uønsket atferd.	Sannsynliggjør mer av den ønskede atferden fordi eleven forstår hva han/hun skal gjøre i stedet.
Lærer sørger for å ha øyekontakt med eleven når det gis beskjeder. Beskjedene bør være formulert på en rolig, respektfull og høflig måte.	Sannsynliggjør at eleven får med seg beskjeden og føler seg inkludert.
Lærer lager avtale med eleven om å bruke påminnelse-signaler og oppmuntringstegn.	Sannsynliggjør at påminnelser oppleves mer positivt.
Lærer deler opp oppgaver i mindre deler og gir visuell støtte for eleven. For eksempel en avkryssingsliste.	Sannsynliggjør at oppgaven oppleves mer overkommelig.
Lærer tilrettelegger krevende aktiviteter med avtalte pauser. Pausene kan være aktive og i klasserommet.	Sannsynliggjør at eleven opprettholder motivasjonen og fokus på skolearbeidet.
Lærer tilbyr eleven utvidet tidsfrist på oppgaver/prøver. Lærer gir også støtte til igangsetting og konsentrasjon på prøver.	Sannsynliggjør at eleven får mer av det de kan og får flere mestringsopplevelser og erfaringer med å fullføre oppgaver.
Lærer støtter eleven ved overganger og oppstart av nye oppgaver.	Sannsynliggjør at eleven ikke faller av i overgangen til nye aktiviteter, samt kommer raskere i gang med nye oppgaver.
Lærer sørger for at bokskap/eske er plassert ved siden av pulten.	Sannsynliggjør at eleven får en smidigere overgang til nye oppgaver.
Lærer gir utvidet tidsfrist på oppgaver og gir eleven mulighet til å fullføre påbegynte oppgaver.	Sannsynliggjør økt mengdetrening og mestringsfølelse hos eleven.

Lærer gjenkjenner situasjoner som kan fyre opp under elevens impulsive tendenser. Lærer forsøker å være i forkant av slike situasjoner og gjør nødvendige tilrettelegginger.	Sannsynliggjør at eleven i økt grad vil kunne unngå sårbare situasjoner, som ofte har negative konsekvenser.
Lærer snakker med eleven når eleven har roet seg i etterkant av vanskelige situasjoner.	Sannsynliggjør at lærer og elev forstår hvilke situasjoner som er sårbare, og hvordan man kan unngå dem i fremtiden. Dette vil også kunne være relasjonsfremmende og gjøre at eleven føler seg forstått.
I situasjoner der eleven har gode intensjoner, men utfallet blir uheldig, framhever læreren de positive hensiktene til eleven.	Sannsynliggjør at elever som ofte «får skylden», får bekreftelse på prososial atferd. Dette øker sannsynligheten for mer av den ønskede atferden.
Lærer lager avtaler med eleven om hva som skjer/hva eleven skal gjøre når det blir vanskelig.	Sannsynliggjør at eleven i økt grad vil kunne unngå negative situasjoner.
Lærer får på plass gode, automatiserte rutiner (for eksempel oppstart av timen, organisering av timen og oppgaver, overganger osv.).	Sannsynliggjør at eleven får frigjort viktig mental kapasitet til andre oppgaver, som å følge undervisningen.
Lærer porsjonerer informasjonen som gis til eleven, både muntlig og skriftlig.	Sannsynliggjør at eleven får frigjort mental kapasitet til å lære og gjøre skolearbeidet.
Lærer gir eleven verktøy i undervisningen som kompenserer for nedsatt arbeidsminne. For eksempel lister og faglige oppskrifter.	Sannsynliggjør at eleven får med seg ny læring ved å tilegne seg kompenserende strategier.

Den grunnleggende ferdighet å kunne regne som utgangspunkt for IOP

Det anbefales mål som skal stryke elevens grunnleggende regneferdigheter og begrepsforståelse. Den grunnleggende ferdigheten å kunne regne omfattes blant annet av underområdene: antallsoppfatning og overslag, tidlig forståelse av tallord og tallsymboler, rekkefølger, telling og tallmønstre, gruppering og plassverdier med 10 som grunntall, additive strategier (addisjon og subtraksjon) og matematiske tekster og problemløsningsoppgaver.

PPT utland tilrår at spesialundervisningen innledes med at eleven kartlegges med skjemaet «den grunnleggende ferdigheten å kunne regne». Skjemaet er tilgjengelig ved å kontakte PPT utland. Rekkefølgen på læringsmålene innenfor hvert område følger den vanlige progresjonen for utvikling av regneferdigheter. Når dette er avklart, anbefales det å la neste mål i rekken inngå som læringsmål i elevens IOP.

Tiltak og arbeidsmetoder:

- Legg vekt på repetisjon som skaper overlæring.
- Verbaliser og hjelp eleven til å verbalisere, spesielt ved problemløsningsoppgaver.
- Legg vekt på forståelse av grunnleggende matematiske begreper.
- Følge de fire nivåene for utvikling av matematisk kompetanse i all opplæring: det konkrete nivå, det halvkonkrete nivå, det halvabstrakte nivå og det abstrakte nivå.

Vedlegg 5: Hard times tavle (for emosjonsregulering)

Lag en liste sammen med eleven om hvilke spesifikke situasjoner som fører til at han/hun mister beherskelsen (såkalt triggere). Snakk med eleven om hva dette innebærer (eks. roper, banner, slår). Avgjør hvilke av disse handlingene som skal settes på en «kan ikke gjøre» -liste. Holde denne listen nokså kort, og fokuser på én atferd av gangen. Lag så en liste om hva eleven kan gjøre for å erstatte disse handlingene (såkalt erstatningsatferd. Disse bør være 3 eller 4 strategier eleven kan bruke fremfor atferden som ikke kan gjøres. Sett opp dette på en såkalt «hard times board». Øv deretter inn den nye atferden. Si til eleven: «la oss late som du er lei deg fordi du var uenig i hvem som vant». Hvilken strategi vil du bruke? Etter å ha øvd jevnlig en uke eller to kan strategiene brukes i naturlige situasjoner. Start med mindre irritasjoner før dere etter hvert beveger dere videre til de større og mer utfordrende «triggere». Du som lærer må fungere som en god modell for eleven i denne prosessen. Om eleven fremdeles strever kan det introduseres belønninger (stjerner, smileansikt) når hun/han klarer å benytte seg av de gode strategiene på «hard times tavla». Når eleven på sikt klarer å gå rett på de gode strategiene uten å bruke tavlen, fortjenes det en større belønning!

Eksempel på «Hard times tavle»:

	<p>Triggere: Hva gjør meg sint?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Når jeg må slutte med noe2. Når jeg må lese/skrive3. Når ting ikke blir som planlagt
	<p>Hva kan jeg ikke gjøre?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Slå andre2. Ødelegge noe2. Si stygge ting til andre
	<p>Når ting er vanskelig, kan jeg ta en pause og:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Tegne2. Lese bok3. Høre på musikk4. Snakke med en voksen

Vedlegg 6: Leseobservasjon og samtale

Leseobservasjon og samtale

Kartlegging gjennom høytlesing og samtale, med fokus på flyt, kvalitet og strategier og ting som forstyrrer lesingen. Sjekk lesing av ord, setninger og avsnitt. Prøv ut hvilket tekstnivå eleven mestrer med sikkerhet og god flyt. Bruk gjerne tekstene i Arbeidsprøven eller andre tekster med ulike vanskegrad. Eks Se [kartleggingsverktøyet ORF](#), Oral Reading Fluency som har mange lesetekster med ulik vanskegrad.

Forstyrrende lese måter?

- Nøling ved enkeltord
- Rask ordlesing med feil
- Små tenkepauser foran eller inni ord
- Stotring eller småstopp ved konsonantforbindelser
- Drar ut vokaler
- Holder pusten eller strammer skuldre
- Stopper ikke ved punktum
- Leser videre selv om det ikke gir mening- leser ikke noe om igjen

Kompenserende strategier?

- Leser noen bokstaver nøye og gjetter på resten
- Leser kun de to første eller første og siste bokstav
- Gjetter på ordet ut fra bilde, sammenheng eller setning
- Kombinerer ulike strategier
- Leser veldig sakte og nøye, bokstav for bokstav- hørbart eller innadvendt
- Hopper over ord som er vanskelig.

Hentet fra Lesevansker og kartlegging, Vigdis Refsahl, referanse Hagtvedt, Frost og Refsahl (2024).