

# SPECIAL- PEDAGOG 03 GIKK 24

**10**

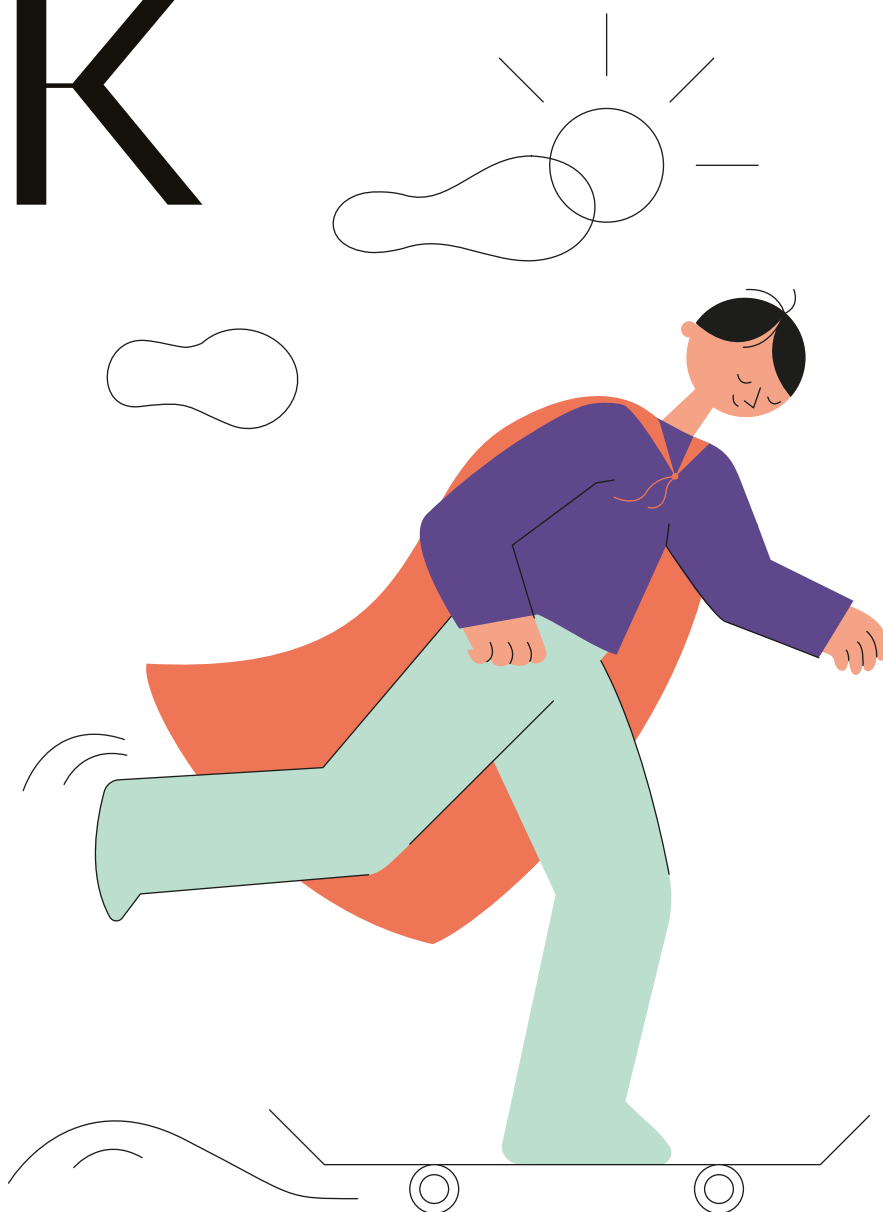
ADHD-utegruppe for barn og unge – et eksempel på alternativ psykoedukasjon i BUP

**26**

Differensiering for høytpresterende elever

**30**

Aktiv lytting krever metode og trening



# Individuelt tilrettelagt opplæring i videregående skole



*Ellen B. Ruud*

Ellen Birgitte Ruud

I Bryant og Elseth-Janssons artikkel i Spesialpedagogikk nr. 1 i år kritiserer de strukturelle barrierer i inntakssystemet og organiseringen av spesialundervisningen i tilrettelagte grupper, noe de mener vanskeliggjør inkludering. I denne utgaven imøtegår Hovland en del av påstandene i denne artikkelen og påpeker at tilrettelagte grupper tvert imot kan styrke inkluderingen ved at elvene i disse gruppene blir sett og ivaretatt på en bedre måte.

Det er jo dessverre ikke slik at dersom alle elever plasseres i det som omtales som «ordinære» klasser, og ikke egne grupper, så vil målet om inkludering være nådd. Organiseringen av opplæringen er selvfølgelig viktig – men tilpasset innhold både faglig og sosialt er jo det som vil være avgjørende for elevenes trivsel og læring. Hvis man kan få til dette i ordinære klasser, også for de elevene som trenger noe ekstra, så er jo det bra. Men for noen elever er det kanskje uansett bedre å få et eget tilbud, og iallfall hvis de opplever at lærerne i ordinære klasser ikke har tid, kompetanse og muligheter for å gi dem den spesialpedagogiske oppfølgingen de burde ha krav på.

I en artikkel i denne utgaven av Spesialpedagogikk beskriver Wang og Frøseth, to lærere i en tilrettelagt gruppe i videregående skole, hvordan de med hjelp av HELT MED og ungdomsbedrift

har klart å tilrettelegge opplæringen for noen av sine elever med lett psykisk utviklingshemming slik at de har fått kompetanse og selvtillit og dermed står bedre rustet til å delta i arbeidslivet.

For alle elever er jo det å føle mestring og tilhørighet viktig, i tillegg til det å få en vurdering som føles rettferdig og riktig med tanke på elevenes innsats og måloppnåelse. Videregående skole skal jo også bidra til å forberede elevene på et fremtidig arbeidsliv, og da er et kompetansebevis viktig for å dokumentere det elevene kan.

Heldigvis kom det i april i år en kunngjøring fra kunnskapsdepartementet om at det nå skal innføres et nytt og mer rettferdig vurderingsuttrykk på kompetansebeviset for elever som har spesialundervisning (individuelt tilrettelagt opplæring) og en individuell opplæringsplan (IOP) som avviker fra læreplanen og de ordinære kompetansemålene. Det skal stå «vurdert etter individuell opplæringsplan» i stedet for «ikke vurderingsgrunnlag». For selv om elevens oppnåelse av individuelle mål skal beskrives på kompetansebevisets vedlegg, kan det virke misvisende at det på kompetansebeviset står IV (ikke vurdert) i rubrikken for karakter.

**Utgiver**  
Utdanningsforbundet

**Redaktør**  
Ellen B. Ruud  
ellen@spesialpedagogikk.no

**Markedskonsulent**  
Hilde Aalborg  
ha@utdanningsnytt.no

**Design**  
Tank Design AS

**Trykk**  
Ålgård Offset

**Spesialpedagogikk**  
Hausmannsgt. 17, Oslo  
Postboks 9191 Grønland  
0134 Oslo  
Telefon 24 14 20 00  
redaksjonen@spesialpedagogikk.no  
www.spesialpedagogikk.no

**Annonsekontakt**  
Grethe Ånerud  
HS Media AS  
utdanning@hsmedia.no  
Telefon 62 94 69 04 | 92 83 68 30

**Abonnement**  
For medlem i Utdanningsforbundet gå inn på [www.udf.no/minside](http://www.udf.no/minside)  
For ikke-medlemmer kr 500,- pr år  
abonnement@utdanningsnytt.no

**Utgivelse**  
4 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6513 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Tank Design | Samira Hrustic  
Årgang 89  
ISSN 0332-8457



# Innhold

# 56

- 04** Individuell tilrettelegging for elevens karakterstyrke – kan dette være en aktuell utfordring for spesialpedagoger?

Av Hallvard Håstein

- 10** ADHD-utegruppe for barn og unge – et eksempel på alternativ psykoedukasjon i BUP

Av June Sønsterudbråten

- 20** Barn med CHARGE syndrom trenger tilrettelagt opplæring i barnehage og skole

Av Linda Næss Solheim

- 26** Differensiering for høytpresterende elever

Av Mariken Hedvig Weisser

- 30** Aktiv lytting krever metode og trening

Av Svein Tore Bergestuen

- 36** Et tilsvarende til artikkelen «Å passe inn eller å høre til»

Av Mats Torgerstuen Hovland

- 44** Den viktige overgangen fra elev til arbeidstaker for mennesker med nedsatt funksjonsevne

Av Christian Wang og Ragnhild Øines Frøseth



## FORSKNINGSDEL

Individuelle opplæringsplaner for ungdom med utviklingshemming i tilrettelagt videregående opplæring – mellom verdier, vilje, kunnskap og system

Av Gøril Moljord og Solveig Reindal

- 
- 74** Bokomtale

Av Halvard Håstein

- 76** Bokomtale

Av Kirsten Flaten

---



# Individuell tilrettelegging for elevens karakterstyrke – kan dette være en aktuell utfordring for spesialpedagoger?



I denne artikkelen drøftes det hvordan det å bygge på elevenes karakterstyrker kan være en positiv vinkling på spesialpedagogikken.

---

**TEKST:**  
HALLVARD HÅSTEIN

Den nye opplæringsloven gir elever rett til *individuell tilrettelagt opplæring* dersom de ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (§§ 11-4, 11-5 og 11-6). Individuell tilrettelegging er ingen fast størrelse. Den kan igangsettes for mange områder innenfor elevenes opplæringsbehov og realiseres gjennom et vidt sett av ulike typer tiltak.



**Det å legge vekt på elevenes karakterstyrker kan være en måte å arbeide med personlig utvikling på.**

---

Individuell tilrettelegging kan også innbefatte elevens behov og potensial for personlig utvikling. Skjer dette på en bra måte, vil det kunne ha gunstig innvirkning også på elevens sosiale og faglige læring. Det å legge vekt på elevens *karakterstyrker* kan være en måte å arbeide med personlig utvikling på. Læringsprogrammet *Guttas Campus* (Mekki, Roald & Tronsmo, 2024) er et eksempel på hvordan dette kan gjøres i praksis. Programmet er nå på vei inn i en rekke kommuner. Ellers innbefatter programmet også lesing, skriving, regning og en rekke andre aktiviteter som skal bidra til at gutter ikke faller ut av skolen (se også bokomtale bak i denne utgaven). Å arbeide med karakterstyrker gjøres for å fremme elevens evne til å bli en bedre ressurs for seg selv og for å styrke sine læringsmuligheter.

#### **Kunsten å bygge på styrker**

Overskriften til dette avsnittet er hentet fra Veerle Garrels (2021) sin artikkel «Positiv psykologi i spesialundervisning – Kunsten å bygge på styrker», som stod i *Spesialpedagogikk* nr. 3, 2021. Her heter det: «En tydelig tilstedeværelse av bestemte styrker

er i seg selv assosiert med positive resultater.» Ideer til hvordan en kan arbeide med å fremme elevers karakterstyrker, finnes både i materiale utviklet i Guttas Campus og i Garrels' artikkel.

### Positiv psykologi

Opplegget for å stimulere elevens karakterstyrker i Guttas Campus bygger i stor grad på fagområdet *positiv psykologi*, og i særdeleshet forskningen til grunnleggeren Martin Seligman og hans medarbeidere. Elever som har rett til spesialundervisning (individuelt tilrettelagt opplæring), beskrives ofte med begreper som konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker og sosiale og emosjonelle vansker. I sin artikkel spør Garrels: «Men hvordan står det til med vårt felles språk når vi skal beskrive det som fungerer best hos en elev?»

Positiv psykologi benekter ikke betydningen av menneskers utfordringer og vansker, men vil være kritisk til det å legge ensidig vekt på dette. Som en konsekvens av dette tematiserer positiv psykologi heller fenomener som glede, kreativitet, karakterstyrke, indre motivasjon og posttraumatisk vekst.



### Språk og handling

Det språket og de betegnelsene en skole benytter om sine elever, influerer på skolens og lærernes handlinger og oppmerksomhet. Det er derfor av vesentlig betydning hvilke betegnelser vi bruker for å beskrive elever som muligens kan innvilges rett til individuelle tilrettelegginger. Det kan til og med være slik at hvilket språk som benyttes, kan innvirke på hvem som oppnår retten til individuelt tilrettelagt opplæring (enkeltvedtak og individuell opplæringsplan).

Spørsmålet om å finne fram til fruktbare begreper for beskrivelser av de positive sidene ved en elev tenker jeg på som en vesentlig spesialpedagogisk utviklingsoppgave. Kanskje kan ulike typer karakterstyrker inngå i dette? Oppsummert: Hvordan en elev oppfattes av lærerne, avhenger blant annet av skolemiljøets måter å beskrive og snakke om elever på.

### Signaturstyrker

Et av eksemplene i Garrels' artikkel er knyttet til det hun kaller en elevs *signaturstyrke*. Dette gjelder den karakterstyrken som kjennetegner en bestemt person. Signaturstyrken viser seg ved at den kommer frem og kjennetegner eleven i en lang rekke situasjoner. Aktiveringen av egen karakterstyrke opplever eleven gjerne som «autentisk, oppkvikkende og motiverende».

Derfor: Når individuell tilrettelegging skal realiseres, og opplegget for faglig læring skal bygges opp – hvor mulighetsskapende ville det ikke da være om en samtidig kombinerer dette med å satse på å benytte elevens signaturstyrke!

### Karakterarbeid i grupper

Guttas Campus har gjort den erfaringen at arbeidet med karakterstyrker synes best å skje i små grupper, gjerne på 3–5, altså noe i likhet med hvordan mye spesialundervisning til nå har vært organisert. For mange elever som hittil har hatt rett til spesialundervisning, er det søkt om enetimer, men er endt opp med et tilbud i gruppe. Dersom en finner at en vil satse på også å stimulere elevens karakterstyrker, kan denne erfaringen være et tilleggsargument for å organisere individuelt tilrettelagt opplæring som gruppeundervisning.



### Spekteret av karakterstyrker

*Sosial kompetanse, engasjement, viljestyrke, selvkontroll, takknemlighet, optimisme og nysgjerrighet.* Dette er de syv karakterstyrkene som inngår i læringsprogrammet til Guttas Campus. Andre karakterstyrker kan være for eksempel *mot, vennlighet, utholdenhet og humor*. Tidligere var vektlegging av karakterstyrker vanlig også for speidere og i opplæringen av militært befall.

Seligman er kjent for mer enn å være en pioner for positiv psykologi. Begrepet *tillært hjelpeløshet* er også hans. Ikke rart at denne betegnelsen har slått an: Svært mye velment støtte- og hjelpevirksomhet vil lett medføre grader av tilvenning til hjelpeløshet. Jeg spør: Kan arbeidet med å utvikle elevens karakterstyrke være et mottrekk i en mer byggende retning?

### Livsmestring

Satsingene på å arbeide med karakterstyrker ligger nær det jeg oppfatter som kjernen i forståelsen av livsmestring slik begrepet brukes i gjeldende læreplan. «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå

og å kunne påvirke faktorer som er av betydning for mestring av eget liv», heter det i LK20. Jeg antar at det å være opptatt av elevenes karakterstyrker kan være et fruktbart utgangspunkt for å finne ut hvordan opplæring i livsmestring kan konkretiseres.

### Eleven og verden er sammensatt

Spesialpedagoger har sitt virke i en sammensatt virkelighet, og vanskene de skal forsøke å løse eller lette hos en person, vil henge sammen med en rekke faktorer. Lærevansken eller funksjonsnedsettelsen lar seg ikke isolere fra resten av personen og konteksten. Heller ikke det å arbeide med elevers positive karakterstyrker vil være noe unntak fra dette. Som alle andre er også elever sammensatte mennesker. På forhånd vil vi derfor sjelden vite hvordan elever reagerer. Derfor vil det som pedagog være vanskelig å vite hvordan en skal gripe arbeidet an.

### Intervenere eller være på besøk?

Meget forenklet vil det være to måter å nærme seg sammensatte problemer på: (1) Være løsningsorientert, det vil si at en har målet klart og utnytter

den kompetanse, den kunnskap og de hjelpemidler en har til disposisjon. En regner med å oppnå resultater. Ordet *intervensjon* brukes ofte om denne framgangsmåten. (2) Være dialogorientert, det vil si å delta uten klare tanker om hva det er realistisk og mest verdifullt å oppnå. En erkjenner at problemet som ønskes løst, er en del av noe særdeles komplekst og uoversiktlig. Derfor er det trolig begrenset hva en kan å få til. I første omgang vil en nøye seg med et forsøk på å komme i dialog med problemet. Dette kaller jeg dialogorientert tankemåte.

### Veien videre

For å lage spesialpedagogiske opplegg med individuell tilrettelegging der både elevens vansker og karakterstyrker skal inngå, trengs trolig både fantasi, mot, faglighet og handlekraft. En start kan være å lese og samtale ut fra den nevnte artikkelen til Garrels (2021) og boka om Guttas Campus (Mekki, Roald & Tronsmo, 2024). —



**HALLVARD HÅSTEIN** er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogikkfaglige publikasjoner i Danmark og Norge.

### Referanser

**Mekki, O., Roald K. & Tronsmo P.** (2024). *Guttas Campus – et intensivt læringsløp for gutter som vil styrke seg faglig, personlig og sosialt*. Cappelen Damm Akademisk.

**Garrels, V.** (2021). Positiv psykologi i spesialundervisning – Kunsten å bygge på styrker. *Spesialpedagogikk*, 86(3), s. 4–15. URL: 2021 spnr. 3.pdf (utdanningsnytt.no)





*Ta et kurs!*

# E-læring og digitale kurs i våre tester

Vi tilbyr e-læring og digitale kurs i flere av våre tester:

- **ABAS-3:** Vurdering av adaptiv funksjon fra 0 til 89 år.
- **BRIEF-2:** Vurdering av eksekutive funksjoner hos barn og unge mellom 5 til 18 år.
- **Leiter-3:** Nonverbal evnetest fra 3-75 år.
- **NRDLS:** Vurdering av forståelse og produksjon av språk, hos barn i alderen 3-6 år.
- **SON-R:** Nonverbal evnetest fra 2-40 år.



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

 hogrefe

# Utegruppe for barn og unge med ADHD



Barn og unge som er gamle nok, skal selv ha informasjon og opplæring om sin diagnose.

Artikkelforfatteren forteller her om oppstart og erfaringer med psykoedukasjon for grupper utendørs med barn og unge med ADHD, i regi av BUP Kongsvinger. Målet med gruppene er å gi mulighet for selvutvikling gjennom fysisk aktivitet, lek og samarbeidsoppgaver.

---

**TEKST OG FOTO:**  
JUNE SØNSTERUDBRÅTEN

**A**DHD er en forkortelse for Attention Deficit Hyperactivity Disorder og karakteriseres av uoppmerksomhet, konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet. Folkehelseinstituttets rapport *ADHD i Norge* fra 2016 melder at 4,3 prosent av gutter i alderen 6–17 år og 1,7 prosent av jenter er registrert med ADHD-diagnose minst én gang, og at én av tre er registrert med minst én annen psykiatrisk diagnose i tillegg (Elvsåshagen, Dahlgren, Eidet, Nilsen, Morken & Øgrim, 2020).

*Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging av ADHD* (Helsedirektoratet, 2016) kommer med en anbefaling om at første trinn i behandling og oppfølging er at personen med ADHD får psykoedukasjon. Barn og unge som er gamle nok, skal selv få informasjon og opplæring om sin diagnose. Opplæringen bør inkludere informasjon til nære familiemedlemmer, personell i barnehage og skole og andre dersom det gis tillatelse til dette. På *Akershus universitetssykehus* (2021) sin nettside forklares psykoedukasjon som en behandlingsform hvor pasienter og deres pårørende får kunnskap og informasjon

omkring en spesifikk diagnose. Behandlingen skal gi realistiske forventninger til bedring og prognose, informasjon og en slags undervisning i den aktuelle diagnosen eller lidelsen.

### **Bakgrunn**

Våren 2022 startet noen kolleger ved BUP Kongsvinger kurs for foresatte til barn med diagnosen ADHD. Vi arrangerte en kursrekke fire mandager på rad fra kl. 13:30 til 15:30 med maksimalt 30 voksne (herav to voksne per barn). På en av kursdagene i juni 2022, der temaet var faglig utvikling, foreslo jeg ADHD-utegruppe for barn og unge som et alternativ til at hvert enkelt barn skulle få psykoedukasjon av sin behandler. Jeg foreslo dette fordi et av funnene i min masteroppgave i pedagogikk var at elever lærer gjennom samarbeidsoppgaver ute i naturen (Sønsterudbråten, 2018). Min hypotese var derfor at funnene i masteroppgaven min også kunne ha overføringsverdi til barn og unge som blir tilbudt psykoedukasjon om ADHD i vår BUP. Ledelsen var positive til forslaget, og høsten 2022 startet jeg et pilotprosjekt i samarbeid med en psykolog. Metoden beskriver jeg nærmere senere i artikkelen.

### Teoretiske perspektiver

I metoden vi har benyttet, er Vygotskys utviklingsteori sentral. Jeg knytter Vygotskys begrep om *den nærmeste utviklingssone* til utviklingssoner i utendørsterapi. I tillegg bygger metoden på relevant teori fra Winnicott om betydningen av lek i menneskers utvikling og for barns psykiske helse. Ifølge den russiske psykologen Lev Vygotsky er det barnets samhandling med omgivelsene, som en del av et kollektivt og kulturelt fellesskap, som danner grunnlaget for utviklingen som individ. Først utvikles barnet i relasjon med andre, så kan barnet utvikles inni seg selv.

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological).

Vygotsky, 1978

Vygotskys utviklingsteori kan knyttes til pedagogisk praksis gjennom begrepet *den nærmeste utviklingssonen*, som han definerte slik:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Vygotsky, 1978

Vygotsky mener at barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente barn kan prestere mer i problemløsnings situasjoner enn det kan klare på egen hånd. Det barnet klarer i denne samhandlingen, utvikler barnet mot et høyere trinn i sin egen utvikling, slik at det senere kan klare det alene.

I vedtektene til Norsk forening for utendørsterapi defineres utendørsterapi på følgende måte (Fernee, Palucha, Olsen & Gabrielsen, 2023):

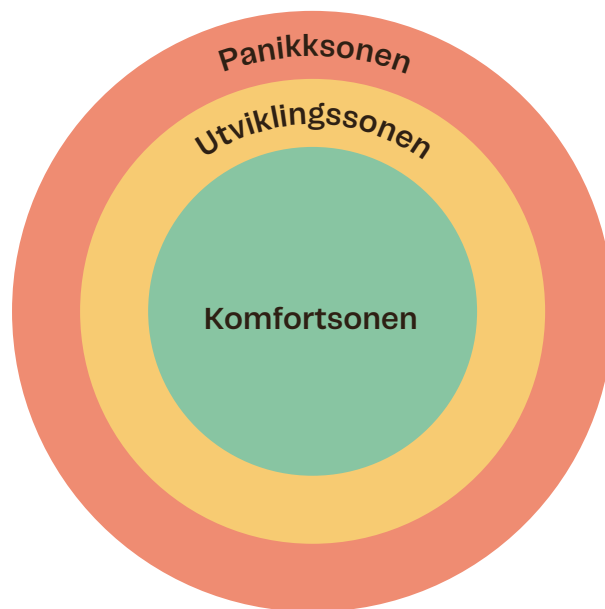
Med utendørsterapi forstår vi målrettet og tilrettelagt anvendelse av friluftslivs- og erfaringsbaserte opplevelser som foregår i alt fra nært natur til villmark med terapeutisk og helsefremmende formål. Aktiviteten skal oppleves som

meningsfull og engasjerende for deltaker(e) og kan vektlegge både økologiske, fysiologiske og psykososiale prosesser.

I utendørsterapi (se figur 1) blir Vygotskys begrep *den nærmeste utviklingssonen* kalt *utviklingssonen*. Denne sonen ligger mellom det en deltager klarer på egen hånd (komfortsonen) og det deltageren ikke får til, selv med hjelp (panikksonen). Det er ønskelig at deltagerne våger å ta steget fra panikksonen og inn i utviklingssonen for å få en mestringsopplevelse ved å klare å fungere og prestere under økt press. Da kan de få innsikt i hvordan de reagerer når stressnivået øker, og få anledning til å øve på strategier for hvordan de kan håndtere stresset. Det kan gi både erfaring og selvinnsikt som forhåpentlig kan hentes fram også i andre livssituasjoner.

Den britiske barnelegen og psykoanalytikeren Donald Winnicott vektlegger kreativitet og lek i menneskers utvikling og i psykoterapi. Han skriver: «It is in playing and only in playing that the child or adult is able to be creative and use the whole personality, and it is only in being creative that the

**FIGUR 1** Utviklingssoner i utendørsterapi etter Harper, Rose & Segal (Fernee, Palucha, Olsen & Gabrielsen, 2023, s. 125).



individual discovers the self» (Winnicott, 1971). Winnicott er kjent for sine metaforiske begreper, og et av dem er *potensielt rom* – et rom mellom virkelighet og fantasi. Dette rommet kan oppstå i barnet når forholdet mellom den indre og den ytre verden oppleves meningsfullt, og lek og symboler blir tatt i bruk for å bearbeide et ubehag eller for å skape mening.

Winnicott fremhever lekens betydning for barnets psykiske helse ved å påpeke at det er viktigere at barnet leker, enn hva det leker. Han antyder videre at dersom barnet kan leke, kan det i større grad tåle psykiske vansker. Når barn og unge erfarer at de kan være i ulike tilstander uten at det fører til overveldende hjelpeløshet, kan de erfare økt trygghet og tillit. Samtidig kan dette mellomområdet tilby et potensial for å bli kjent med seg selv (Stannicke, Johns & Landmark, 2021).

### Faglige begrunnelser for metoden vår

Ifølge *Veileder for poliklinikker i psykisk helsevern for barn og unge* bør utforming av tjenester og innholdet i arbeidet være basert på kunnskap om virkningen av tjenester og tiltak. Det vil si såkalt evidensbasert praksis. Det kan defineres som integrering av den best tilgjengelige forskning med klinisk ekspertise sett i sammenheng med pasientens egenskaper, kulturelle bakgrunn og ønskemål (Helsedirektoratet, 2008).

Helsedirektoratet anbefaler, som tidligere nevnt, psykoedukasjon som første del av ADHD-behandling. Det anbefales at det gis informasjon om symptomer, antatte årsaksforhold, forløp, behandlingsmuligheter og prognose. Det bør gis informasjon om brukerorganisasjonen ADHD Norge og om retten til tilpasset opplæring (Opplæringslovens § 1-3). Med basis i kunnskap fra den diagnostiske kartleggingen og generell kunnskap om ADHD kan fagpersoner gi hjelp til bedre forståelse av vanskene og gi råd om enkle tiltak som kan prøves ut i hverdagen (Helsedirektoratet, 2016). BMJ Publishing Group anbefaler på nettstedet *Best Practice* også psykoedukasjon til barn i skolealder (6–18 år) og deres familier som første del av ADHD-behandling. Flere av anbefalingene om innhold i opplæringen vi gjennomfører, samsvarer

med Helsedirektoratet sine anbefalinger, men jeg ønsker å legge spesiell vekt på anbefalingen om bruk av ikke-faglig, lettfattelig (non-technical) språk i psykoedukasjonen.

RBUP Øst og Sør (Regionsenter for barn og unges psykiske helse) har utviklet *Tiltakshåndboka*, som inneholder oppsummert forskning om effekt av ulike behandlingstiltak for et utvalg tilstandsgrupper. Forskningen er oppdatert og representerer og er gjengitt etter internasjonale standarder for god kvalitet innen kunnskapsoppsummering. Fra kunnskapsoppsummeringen om effekt av tiltak for ADHD hos barn og unge vurderes følgende tiltak som relevante begrunnelser for vår metode: (1) opplærings- og undervisningstiltak, (2) kognitiv trening, (3) skolebaserte tiltak, (4) fysisk aktivitet og (5) meditasjonsbaserte tiltak (Elvsåshagen mfl., 2020). Jeg vil nå beskrive disse fem tiltakene nærmere.

En rekke *opplærings- og undervisningstiltak*, som foreldretrening, sosial ferdighetstrening og trening i organisatoriske ferdigheter ser ut til å ha effekt på ADHD-symptomer. I *kognitiv trening* får den unge øvelser som er tenkt å bedre arbeidsminne og konsentrasjon. Arbeidsminne kan defineres som det å huske og tenke samtidig, og er en mer aktiv og mentalt krevende prosess enn korttidsminne. Svakt arbeidsminne ses ofte ved ADHD, gjerne som et sentralt element i oppmerksomhetsvanskene. Tilgjengelig forskning peker på at kognitiv trening kan gi noe reduksjon i ADHD-symptomer og gi bedre evne til oppmerksomhet.

*Skolebaserte tiltak* omfatter en rekke forskjellige typer intervensjoner som har til hensikt å styrke organiseringsferdigheter, selvregulering, relasjoner med andre og skoleprestasjoner. Basert på den tilgjengelige forskningen kan tiltak i skolen og skolefritidsordningen bidra til symptomlette (Elvsåshagen mfl., 2020).

Basert på tilgjengelig forskning om *fysisk aktivitet* er det mulige fordelaktige effekter på hyperaktivitet/impulsivitet, funksjon og sosiale forstyrrelser. *Meditasjon* er en mental praksis hvor oppmerksomheten bevisst rettes mot en ting, lyd, følelse, tanke eller kroppsformelse. Målet med meditasjon kan være å oppnå fysisk og mentalt velvære, økt mental kapasitet, utvidet bevissthet eller

åndelig innsikt. Basert på den tilgjengelige dokumentasjonen har meditasjonsbaserte tiltak mulighets en moderat effekt på ADHD-symptomer (Elvsåshagen mfl., 2020).

### Presentasjon av metoden

Der det etter utredning vurderes at kriteriene for ADHD-diagnose er oppfylt, gis det i tilbakemeldingssamtaler tilbud om både utegruppe for barn og unge (6–18 år) og ADHD-kurs for foresatte. Vi tilbyr utegruppe to mandager parallelt med kurset for foresatte fra kl. 13:30 til 15:30. Hovedtanken er at 15 barn og unge fordeles i to grupper, slik at på to av fire kursdager for foresatte (to foresatte pr. barn) deltar barnet i utegruppen. Ved påmelding deles barna inn i to grupper: én for barneskoleelever (6–12 år) og én for ungdomsskole-/videregående-elever (13–18 år). Vi foretar en justering av gruppeinndelingen hvis behov. Det har forekommet at barn har deltatt uten at foresatte er på parallelt kurs, og at barn har deltatt på enkelt dager senere grunnet fravær på opprinnelig utegruppe.

Psykolog Kaja S. Hellebust har vært med meg siden oppstart av pilotprosjektet høsten 2022. Våren 2023 utvidet vi tilbudet, og psykologene Ingrid K. Skibsrud og Ragnhild S. Haugen ble også involvert i prosjektet. I pilotprosjektperioden deltok maksimalt fire barn per gruppe. Etter utvidelsen deltar maksimalt åtte barn per gruppe med tre av oss fire involverte behandlere i prosjektet. Dette gir et handlingsrom når det gjelder tilrettelegging og tilpasning av både planlagte oppgaver og uforutsette hendelser.

I utviklingen av metoden har vi benyttet *ADHD-plakaten* med tilhørende samtalekort og *Lærerguiden* som en inspirasjon og et supplement til vår faglige kompetanse. ADHD-plakaten (2021) er utarbeidet av Regional kompetansetjeneste for autisme, ADHD og Tourettes syndrom Helse Sør-Øst i samarbeid med klinikere ved BUP Furuset, ADHD Norge og Melkeveien designkontor. Plakaten med tilhørende materiell er utarbeidet for å utgjøre en støtte og et supplement i arbeidet med å formidle kjernevansker ved en ADHD-diagnose etter en utredning. *Lærerguiden* (2021) er utgitt av ADHD Norge. Hensikten med guiden er å hjelpe

lærere som tilrettelegger for barn og unge med ADHD i grunn- og videregående skole, til å få økt kunnskap om diagnosen. Lærerguiden gir noen konkrete råd som kan fungere i skolehverdagen.

I utviklingen av vårt laminerte konkretiseringsmateriell som brukes i samarbeidsoppgavene, har vi vært opptatt av å formidle kunnskap om hva ADHD er (dag 1), og hva som virker ved ADHD (dag 2), gjennom bilder og et barnevennlig språk. I første samarbeidsoppgave på dag 1 benytter vi det vi kaller symptomkort. To til tre barn samarbeider da med en behandler om å hente kort annenhver gang fra et sted litt på avstand, snakke sammen om hva bildet viser, og om barnet kan kjenne seg igjen i beskrivelsen. Barna utfordres til å sortere kortene etter overskriftene Uoppmerksomhet, Hyperaktivitet, Impulsivitet og Andre vansker.

Vi startet med å laminere alle 29 samtalekortene tilknyttet ADHD-plakaten. Vi erfarte at det ble for mange kort og har endret på antall og innhold i to omganger. Nå benyttes åtte kort: to for hver overskrift. Andre samarbeidsoppgave på dag 1 er å legge fire puslespill av ADHD-plakaten: et A4-ark laminert og klippet opp i tre biter omhandlende henholdsvis uoppmerksomhet, hyperaktivitet, impulsivitet og andre ledsagende vansker. Ved slutten av dag 1 deler vi ut en brosjyre fra ADHD Norge og et A4-ark av ADHD-plakaten der barna kan kjenne igjen bildene fra symptomkortene.

Vi har utarbeidet det vi kaller tiltakskort, som vi benytter på dag 2. Tiltakskortene består av en kort tekst med tilhørende bilde. De 12 tekstene er følgende:

1. Informasjon om ADHD
2. Planer
3. Fikling
4. Tydelige regler
5. Vite hva som skal skje
6. En beskjed om gangen
7. Plan for oppgaveløsning
8. Ros og belønning
9. Mestring
10. Øve på oppmerksomhet (mindfulness)
11. Fysisk aktivitet
12. Medisiner

To til tre barn spiller memory og snakker om kortene sammen med en behandler. Temaet for samtalen er om barna kjenner igjen innholdet på kortet, og om det kan tenkes at det kan hjelpe barnet. I den andre oppgaven på dag 2 gjør vi det

som står på et av tiltakskortene i praksis: øver på oppmerksomhet (mindfulness) ved å lytte til lyder i 1 minutt. Ved slutten av dag 2 deler vi ut et A4-ark med tiltakskortene. Tabell 1 gir en skjematisk oversikt over metoden.

**TABELL 1** ADHD-utegruppe for barn og unge ved BUP Kongsvinger, dag 1 og dag 2.

<b>DAG 1 (13.30–15.30) TEMA: Hva er ADHD?</b>	
Fysisk aktivitet/lek	Går til ulike steder tilpasset alder og form (Strandpromenaden langs Glomma, til lekeplass eller i skogen), som er passe langt for samtaler mens vi går, og innbyr til lek i pauser mellom samarbeidsoppgaver. 
Oppgaver	<p><b>Samarbeidsoppgave 1:</b> ADHD-symptomkort. Hente, snakke om og sortere kort med fokus på gjenkjenning av symptomer.</p> <p><b>Samarbeidsoppgave 2:</b> Puslespill av ADHD-plakaten.</p> 
Avslutning	Deler ut brosjyre utgitt av ADHD Norge og kopi av ADHD-plakaten med oppfordring til barna om å vise den til foreldrene og fortelle dem om innhold dag 1. 
<b>DAG 2 (13.30–15.30) TEMA: Hva virker ved ADHD?</b>	
Fysisk aktivitet/lek	Går lengre tur enn dag 1. Så langt som mulig mot Kronprinsens utsikt. 
Oppgaver	<p><b>Samarbeidsoppgave:</b> Memory og samtale om 12 tiltakskort.</p> <p><b>Fellesoppgave:</b> Øve på oppmerksomhet (mindfulness). Lytte til lyder i 1 min.</p> 
Avslutning	Deler ut kopi av tiltakskortene med oppfordring om å vise dem fram og fortelle foreldre og lærere hva som kan hjelpe barnet. 

### Observasjoner, tilbakemeldinger og refleksjoner

Foresatte har mulighet til å gi skriftlig tilbakemelding om ADHD-utegruppen barnet deres har deltatt i, etter at de har avsluttet sine egne kursdager. I tillegg har vi og behandlere i klinikken fått muntlige tilbakemeldinger fra barn, unge og foresatte i for- og etterkant av kursdagene. Underveis på turene foretar vi også muntlige evalueringer med barna når det passer. I barnets journal beskriver vi innhold og eventuelt kommentarer for hver dag/tur.

På turene er vi opptatt av å praktisere tiltak vi selv foreslår, og uttrykker dette eksplisitt til både barn og foresatte. Turen dag 2 går mot Kronprinsens utsikt, en topp 2,2 km fra BUP og med samlet stigning på 164 høydemeter (se bilde i tabell 1). Vi har observert og erfart at flere barn møter motstand i form av å bli fysisk slitne på denne turen. Ved hjelp av mye ros og tilrettelegging av tempo har de aller fleste barna kommet opp. Når vi spiller memory med tiltakskortene på toppen, eller der hele gruppen stopper, er behandleren som støtter barna, opptatt av å knytte kortene *mestring, ros og belønning og fysisk aktivitet* sammen med erfaringer på turen. Mange barn har uttrykt at de har kjent på mestring og orket mer enn de trodde underveis. En foresatt har sagt at barnet aldri noen gang har vært så stille og rolig på en biltur som i bilen hjem etter turen til Kronprinsens utsikt.

Jeg vurderer at disse erfaringene til en viss grad stemmer overens med forskningen nevnt tidligere



**Mange barn har uttrykt at de har kjent på mestring og orket mer enn de trodde underveis.**

om at fysisk aktivitet kan ha mulige fordelaktige effekter på hyperaktivitet/impulsivitet, funksjon og sosiale forstyrrelser.

De aller fleste barna har gitt tilbakemelding om at de har likt muligheten for lek på turene. Vi har observert ulike former for lek: Noen utforsket naturen alene, mange har lekt sammen i lekestativ, som ofte har inkludert turtaking, noen har lekt rollelek med *de tre bukkene* i skogen (se bilde i tabell 1), mange har lekt sammen med ting de har funnet i naturen, og vi har lekt sammen alle i hele gruppen. Fellelek med alle barn og voksne har vært gjemsel og *alle mine duer*, som barna har tatt initiativ til. Mange barn har fortalt at de har fått nye venner i utegruppen, og at de har gledet seg hele uken fra dag 1 til dag 2, og flere har ytret ønske om flere dager/turer. Vi har ofte observert at barna er mer aktive i lek på dag 2, og jeg tenker de observasjonene har en sammenheng med Winnicotts teori om at lek kan bidra til økt trygghet og tillit og gi potensial for å bli bedre kjent med seg selv.

Vi har observert og erfart ulik evne til samarbeid og oppmerksomhet. I starten av turene prøver vi behandlere å bli kjent med barna gjennom samtaler og observasjon av kroppsspråk. Ut fra dette foretar vi gruppeinndeling til samarbeidsoppgavene med hensikt å gi mest mulig trygghet og mestring for hvert enkelt barn. Det vanligste har vært samarbeidsgrupper bestående av to til tre barn per behandler. Vi har også hatt grupper bestående av ett barn alene med behandler.

Ei jente på tolv år ga uttrykk for at hun ikke ville spille memory med en jevnaldrende gutt. Jeg sa det var greit, og inviterte henne til å se på mens jeg spilte med gutten. Jeg inviterte henne videre til å hjelpe meg å velge kort. Gutten ga ros og var støttende. Etter hvert deltok jenta aktivt i spillet. Hun ga uttrykk for mestringsglede over å ha klart å delta i memory som de andre barna. Under samtale i etterkant av memory-spillet fortalte jenta at hun på skolen ofte vegret seg for å begynne på oppgaver fordi hun var utrygg på hva som skulle skje. Relatert til Vygotsky og utendørsterapiens utviklingssoner vurderer jeg at jenta i løpet av seansen med memory-spillet var innom alle sonene. Først *panikksonen*, ved at hun nektet å være med,



så *utviklingssonen*, der hun taklet stressnivået ved hjelp av støtte fra gutten og meg. Hun opplevde antagelig mestring i utviklingssonen slik at hun til slutt var over i *komfortssonen*, der hun klarte å spille på egen hånd.

Vi har fått flere tilbakemeldinger om at noe av det beste med ADHD-utegruppene er at barna møter andre barn som har samme diagnose. Når vi gjennomfører samarbeidsoppgaven med symptomkort på dag 1, oppfordres barna til å kjenne etter om kortene gjelder dem selv. På denne måten har vi fått fine samtaler om hvordan kjernesymptomene arter seg, fordi barna er ulike. På vei tilbake til BUP etter samtale rundt symptomkortene beskrev en gutt på tolv år hvordan han nå forsto det han hadde hørt om tidligere.

En mamma ga uttrykk for takknemlighet over at hennes sønn møtte andre med samme diagnose fordi hun har et håp om at sønnen skal føle seg normal. Hun fortalte om sin egen oppvekst med ADHD i barneår og vonde følelser omkring annerledeshet og det å føle seg unormal. Som hun sa: «For oss er ADHD det normale.» En gutt på åtte år sa til sine foreldre i bilen hjem etter dag 1: «Alle hadde ADHD, men ingen var like.» En annen gutt, på elleve år, beskrev hvordan han hadde lært av en jente på ti år at det gikk an å ha ADHD og være rolig, og jenta hadde lært av gutten at det gikk an å ha ADHD, være hyperaktiv og være snill samtidig. Jeg tenker at disse erfaringene kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om at barn først utvikles i relasjon med andre, så kan barnet utvikles inni seg selv.

### **Avslutning**

Jeg vurderer at vi med ADHD-utegruppene våre oppfyller Helsedirektoratets anbefalinger om innholdet i psykoedukasjon på flere områder. Dette gjelder blant annet: å gi informasjon om symptomer, behandlingsmuligheter og brukerorganisasjonen ADHD Norge, gi hjelp til bedre forståelse av vanskene og gi råd om enkle tiltak som kan prøves ut i hverdagen. Jeg er av den oppfatning at metoden ikke inkluderer like bra anbefalingene om å gi psykoedukasjon om antatte årsaksforhold, forløp, prognose og informasjon om

retten til tilpasset opplæring. Disse anbefalingene er ikke inkludert i konkretiseringsmateriellet, men vi snakker med barna om anbefalingene når det passer. ADHD-kurset for foresatte omhandler alle anbefalingene fra Helsedirektoratet, men jeg vurderer at det kan være en svakhet ved metoden at ikke alle anbefalingene er like godt rommet for barn og unge.

Jeg vil igjen presisere at metoden jeg har presentert i denne artikkelen, er psykoedukasjon. Det er ikke et terapeutisk tilbud. Likevel er jeg av den oppfatning at metoden innehar elementer fra utendørsterapi. Ut fra definisjonen av utendørsterapi beskrevet tidligere vurderer jeg at metoden innehar et helsefremmende formål, aktivitetene oppleves meningsfulle og engasjerende for deltakerne, og vi har vektlagt psykososiale prosesser.

Oppsummert mener jeg at psykoedukasjon om ADHD i utegrupper for barn og unge ved BUP Kongsvinger gir mestringsopplevelser med jevnaldrende som har samme diagnose. Jeg vurderer at det har effekt å være utendørs, benytte lekbetonte samarbeidsoppgaver og gi tid for lek. Det kan se ut som barn og unge utvider sine kapasiteter ved å være i fungerende samspill med andre. Hovedgevinsten er etter min vurdering at barnet utvider forståelsen av seg selv og kjernesymptomene ved ADHD ved å være i relasjoner med jevnaldrende som har like eller ulike kjernesymptomer.

Mitt ønske med denne artikkelen er å inspirere andre barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker (BUP-er) til å gi tilbud om ADHD-psykoedukasjon til barn og unge i utegrupper. Jeg håper også at metoden kan være en pedagogisk inspirasjonskilde for lærere til elever som strever med uoppmerksomhet, impulsivitet og/eller hyperaktivitet. «Har du møtt én med ADHD, har du kun møtt én» (Lærerguiden, 2021). Vi ved BUP Kongsvinger har møtt mange, og de aller fleste er som mennesker flest: De ønsker å bli sett, forstått og likt – og ønsker å forstå andre og inngå i relasjoner med dem.

Mange barn og unge som oppfyller kriteriene for ADHD, strever sosialt. I skolesammenheng vil mange utvikle ulike «overlevelsesmekanismer», som flukt og angrep – flukt i form av passivitet, flukt fra virkeligheten eller tap av motivasjon

(Lærerguiden, 2021). Jeg vurderer utendørsrommet som en god arena for å øve på å utvide sine kapasiteter til selvregulering når «overlevelsme­k­a­nis­me­ne» slår inn.

Det kan virke som utendørsrommet gir de aller fleste barn den tiden og det rommet som trengs for å hente seg inn i det utendørsterapien kaller komfortsonen. Når vi mennesker er innenfor komfortsonen, kan vi tenke, føle og reflektere – vi er i den sonen der vi er mest oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner. Jeg ønsker å gi mine varmeste anbefalinger om å benytte utendørsrommet i både opplæring og behandling. —



**JUNE SØNSTERUDBRÅTEN** arbeider som pedagog ved BUP Kongsvinger. Hun har grunnutdanning som allmennlærer og master i pedagogikk, og fullfører i juni i år spesialistundervisningsprogrammet ved RBUP for å bli spesialist i klinisk pedagogikk. I møte med mennesker, uavhengig av arena, er hun spesielt opptatt av å øke forståelsen for hvilken betydning tillitsrelasjoner, mestring og selvivaretagelse har for utvikling og helse.

## Referanser

- ADHD-plakaten** (2021). Materiellet er utarbeidet av Regional kompetansetjeneste for autisme, ADHD og Tourettes syndrom Helse Sør-Øst (RKT) i samarbeid med klinikere ved BUP Furuset, ADHD Norge og Melkeveien designkontor. URL: [ADHD-A2-plakater-NORSK.pdf \(adhdplakaten.no\)](https://adhdplakaten.no)
- Akershus universitetssykehus** (2021). URL: [Psykoedukasjon – Akershus universitetssykehus HF \(ahus.no\)](https://www.ahus.no)
- BMJ Publishing Group** (u.å.). URL: [Attention deficit hyperactivity disorder in children – References | BMJ Best Practice](https://www.bmj.com)
- Elvsåshagen M., Dahlgren, A., Eidet, L.M., Nilsen, K.H., Sund, I.M. & Øgrim, G.** (2020). ADHD og andre hyperkinetiske forstyrrelser. I: *Tiltakshåndboka*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse øst og sør (RBUP). URL: [Tiltakshåndboka - Tiltakshåndboka for barn og unges psykiske helse \(tiltakshandboka.no\)](https://www.tiltakshandboka.no)
- Ferne, C.R., Palucha, V., Olsen, I.A. & Gabrielsen, L.E.** (2023). *Utendørsterapi. En introduksjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helse­direktoratet** (2008). *Veileder for poliklinikker i psykisk helsevern for barn og unge*. Oslo: Helse­direktoratet.
- Helse­direktoratet** (2016). *ADHD / Hyperkinetisk forstyrrelse – Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging*. Oslo: Helse­direktoratet (sist faglig oppdatert 04. mai 2022, lest 25. oktober 2023). URL: [ADHD – Helse­direktoratet](https://www.helse-og-foreldre.no)
- Lærerguiden** (2021). *Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*. <https://www.adhdnorge.no/brosjyrer/laererguiden>
- Stänick, L.I., Johns, U.T. & Landmark, A.F.** (2021). Lekens betydning for utvikling og psykisk helse. I: L.I. Stänicke, U.T. Johns & A.F. Landmark (red.), *Lek og kreativitet – i psykoterapi med barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Sønsterudbråten, J.** (2018). *Naturen brukt som læringsarena i en montessoribarneskole. Hvilken betydning har friluftspedagogikk for elevenes læring?* Høgskolen i Innlandet.
- Tiltakshåndboka** (u.å.). URL: [Tiltakshåndboka - Oppsummert forskning \(tiltakshandboka.no\)](https://www.tiltakshandboka.no)
- Vygotsky, L.S.** (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Winnicott, D.V.** (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock

# DET VIRKER!

- en podkast om spesialpedagogikk

Er du spesialpedagog eller lærer? Er du interessert i god og forskningsbasert kunnskap om spesialpedagogikk?

Da bør du få med deg denne podkasten!



Hør podkasten her



# Barn med CHARGE-syndrom trenger tilrettelagt opplæring i barnehage og skole

I denne artikkelen ønsker forfatteren å dele kunnskap om CHARGE-syndrom og det å bli besteforelder til et barn med dette syndromet.

---

TEKST:

LINDA NÆSS SOLHEIM

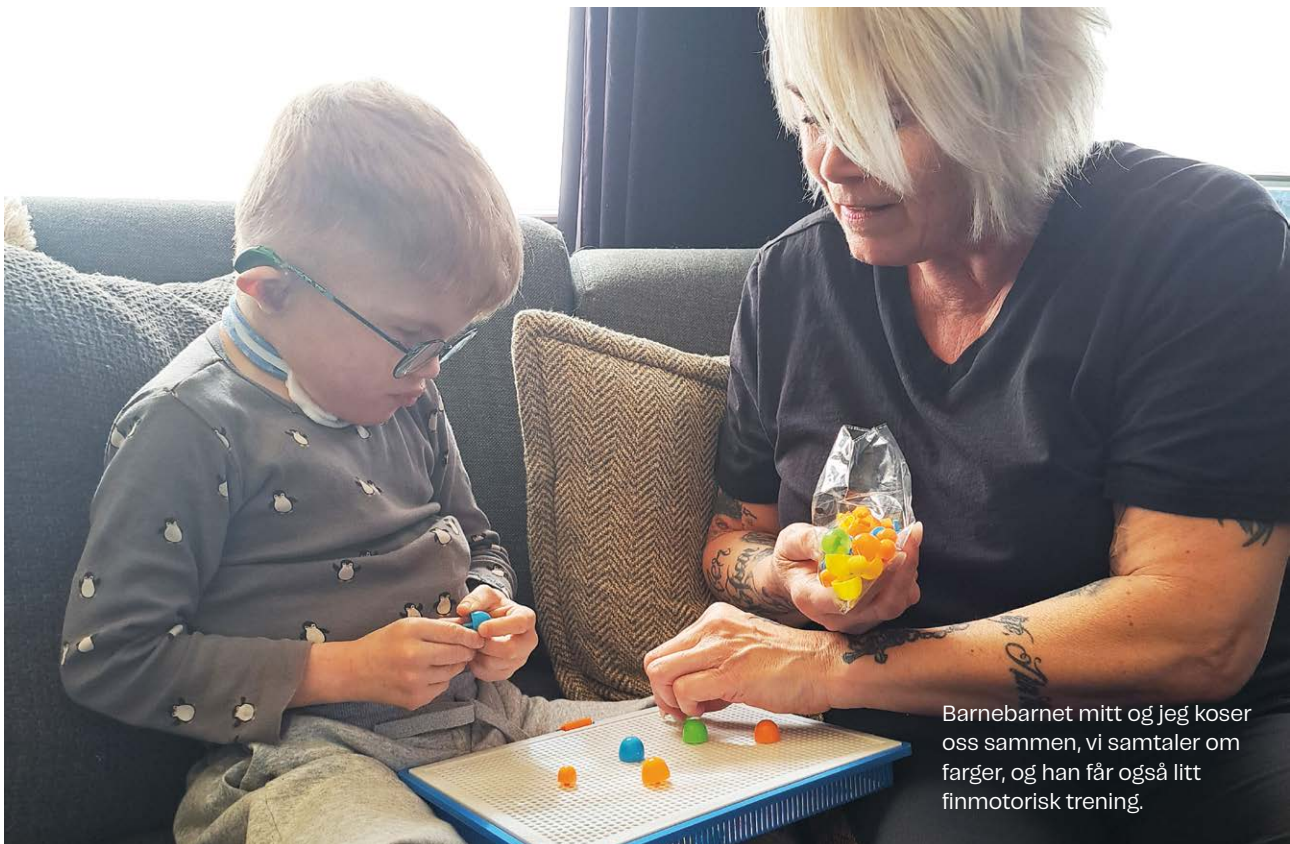
**V**i voksne har et ansvar for barn, uansett funksjonsevne, seksualitet og religion. Det som gjør meg trist, er at jeg som besteforelder til et barn med CHARGE-syndrom møter så mange negative holdninger blant folk. Det finnes dessverre mennesker som ikke ønsker å inkludere barn som har ulike vansker, som ikke ønsker å medvirke og legge til rette for at de skal få det bedre, og som mener at dette ikke er deres ansvar – også ansatte i barnehage og skole. som har en samfunnsplikt og er pålagt å gjøre akkurat dette.

Hva kan dette komme av? Kan det være frykt for det ukjente, uvitenhet – eller er det så enkelt som at de ikke bryr seg? Disse barna med ulike

syndromer trenger hjelp og tilrettelegging, noe de altfor ofte får for lite av – men mitt barnebarn har heldigvis mange som bryr seg, og som kjenner han og vet hvem han er.

## Først litt informasjon om CHARGE

For seks år siden fant jeg litt informasjon på internett for å gjøre meg kjent med og lese om syndromet CHARGE. En oversiktsartikkel i *Tidsskrift for Den norske legeforening* (Klingenberg & Andersen, 2008) omtaler CHARGE. I tillegg har jeg funnet nyttig informasjon fra Frambu kompetansesenter, fra Statped og fra boken «En sjelden kar» (Kolset, 2007), samt noe forskning fra Sverige og USA. Man blir jo ikke utlært av å lese, men får litt mer



Barnebarnet mitt og jeg koser oss sammen, vi samtaler om farger, og han får også litt finmotorisk trening.

kunnskap og kjennskap til CHARGE, det syndromet som barnebarnet mitt har. Det viktigste er jo å være sammen med barna som har utfordringer, og lære av dem.

Syndromet er en sjelden tilstand og er en kombinasjon av seks medfødte misdannelser. Symptomer ved CHARGE er:

- C** Colobom – spaltetannelse i regnbuehinnen eller andre deler av øyet. Dette kan gi første mistanke om syndromet.
- H** Heart – medfødt hjertefeil. Forekommer hos 75–85 prosent.
- A** Atresia choanae – innsnevret eller blokkert passasje mellom nese og svelg.
- R** Retardation – forsinket vekst og utvikling.
- G** Genital hypoplasia – underutvikling av kjønnsorganer.
- E** Ear deformities – misdannelser i øret og hørselstap.

Hos barn med dette syndromet finner man også dysfunksjonelle hjernenerver som har betydning for for eksempel smak, lukt, balanse og følelse i ansikt, svelg og tunge.

Skader i hjernenerven som påvirker ansiktsmuskulatur, kan føre til lammelser i deler av ansiktet. Dette kan påvirke mimikk, som igjen øker sjansen for at barnet lett kan oppleve misforståelser i kommunikasjon.

Mange barn med CHARGE opplever hyppige sykehusopphold i løpet av første leveår, blant annet på grunn av medfødt hjertefeil, som mange av disse barna har. Dette krever gjerne et kirurgisk inngrep. Syndromet er i dag en av de hyppigste årsakene til sansetap i den vestlige verden. Man regner med at cirka 60 prosent av barn som blir født med dette syndromet, har forandringer i CHD7-genet.

Det er mange fellestrekk, men også store individuelle variasjoner blant personer med CHARGE-syndrom. Tilrettelegging for læring og utvikling

må skje ut fra barnets individuelle forutsetninger. Her må jeg som pedagog si meg helt enig, fordi jeg jo vet hvor viktig stimuli, læring, støtte og ikke minst omsorg og kjærighet er. Utviklingsmulighetene til barn med dette syndromet vet man jo ikke.

#### Her kommer litt mer faktakunnskap:

**Forekomst:** Ingen sikre tall, men cirka 1 av 10 000 barn, noe som utgjør cirka 6 nye barn pr. år i Norge, både jenter og gutter.

**Diagnostikk:** Diagnosen kan stilles tidlig, første leveår eller senere. Dette er avhengig av hvilke symptomer som foreligger.

**Prognose:** Fremtidsutsiktene er gode under forutsetning av at tilstandens ulike områder behandles av kyndige personer.

**Behandling:** Det finnes ingen behandling for syndromet. Men det kreves en multidisiplin-tilnærming av en rekke spesialister. I tillegg er det viktig at de personene barna er i nære relasjoner med, har kunnskap om og kompetanse på barnets forutsetninger.

Dette er bare noen ord om hva CHARGE kan innebære. De siste årene har man fått mer kunnskap om CHARGE-syndrom. Blant annet kan man finne mer informasjon fra Frambu kompetansesenter for sjeldne diagnoser (Frambu, u.å.), NHI (2022), NEL (Norsk elektronisk legehåndbok, 2022), Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde (u.å.), Statped (2024) og sjelden.no.

#### Å være besteforeldre for barn med CHARGE

For seks år siden skulle vi bli besteforeldre for første gang, og som vi gledet oss! Som mange besteforeldre var vi kanskje like klare for det som skulle skje, som foreldrene. Vi handlet inn leker, klær og masse mer. I desember 2017 fikk vi vårt barnebarn, og det er den største gaven man kan få. Det skulle imidlertid vise seg at det ble en tøff start både for barnet, foreldrene og oss besteforeldre.

Etter en litt dramatisk fødsel ble barnebarnet mitt bare tatt bort fra foreldrene rett etter at han så sitt første lys. Dette gjør jo noe med alle, og vi kan

jo bare tenke oss den usikkerheten foreldrene satt igjen med alene på sykehusrommet, 30 minutter i stillhet, uten noe informasjon. Både som foreldre og besteforeldre skjønner vi jo i ettertid at barnet måtte ha hjelp, hjelp til å puste. Han pustet ikke gjennom nesen, og en tube ble satt inn i lungene for at han skulle få åpning til å puste.

Men en liten ettertanke: Foreldrene skulle fått beskjed – førstegangsfødende som de var, med svært lite erfaring. Men likevel ser vi jo nå at dette tross alt var en bagatell. Alt måtte gjøres for å redde et lite, nyfødt barn.

Vi hadde jo fått verdens beste julegave, men hva nå? Man forventer jo at barnet skal være friskt og sunt. Men så skjer det som egentlig ingen foreldre eller pårørende vil høre. Foreldrene fikk etter hvert vite at barnet hadde en del misdannelser. Det er klart vi ble bekymret! Fra et besteforeldreperspektiv flyr jo tankene til hva, hvordan og hvorfor! Vi visste på forhånd at lillemann ville bli født med en hjertefeil, men hadde fått beskjed om at dette var uproblematisk. Hull i hjertet var en rutineoperasjon. Men hva nå? Alt det andre? Det var så mye.

Den lille gutten veide 2400 gram og var 49 cm lang. Han var så vakker og nydelig der han lå koblet til slanger og apparater, så fredfull og herlig. Vi kunne først ikke se at noe var galt, han lå jo der så fredfull med en liten lue og var pakket inn med tepper og dyner. Men da vi så litt nærmere, oppdaget vi blant annet at ørene ikke var som de skulle være, og vi visste jo at han hadde hull i hjertet,



... barnet oppfylte alle de seks kriteriene for syndromet CHARGE.

men i tillegg var nese/svelg tett, og han fikk en tube i lungene. Og hva med hørsel, og hva med syn?

Vi som pårørende fikk beskjed av en spesialist innenfor fagfeltet om at den «vakre vikingen», som jeg kaller han, hadde et syndrom, et veldig sjeldent syndrom som kun 1 av 10 000 i Norge blir født med. Dette kunne hun si fordi barnet oppfylte alle de seks kriteriene for syndromet CHARGE. Ingen av oss visste at årsaken til dette syndromet kanskje kunne være manglende proteiner i starten av et svangerskap, eller at barnets egne foreldre kan være bærere.

Vi besteforeldre takker for verdens flotteste, peneste, vakreste og nydeligste barnebarn. Vi setter så stor pris på denne flotte gaven, som gjør oss besteforeldre så stolte. Vi er der og skal alltid være der, uansett. Han er noe av det kjæreste vi har. Vi ønsker å bli kjent med han, støtte han, gi han omsorg, trygghet, anerkjenne han, leke med han, lære han ting, gi han kjærlighet, glede og humor, følge han opp og stille opp når det trengs, og når han vil det. Vi vil følge med han både på godt og vondt, da tenker jeg sykehusopphold, operasjoner, trening og generell utvikling.

Vi vet ikke hvor lenge han kommer til å leve. Seks år har gått, og han har vært gjennom så mange sykehusopphold og operasjoner og vært så nær å forlate oss flere ganger. Men han er en fighter, er ferdig med barnehage og går nå i 1. klasse. Han kommuniserer med tegn til tale og har begynt å lage lyder, og i tillegg har han begynt å kunne gå i en alder av seks år og to måneder.

For en utvikling han har hatt – det har vært mange mennesker rundt han i disse årene. Han har hatt mange gode mennesker rundt seg så å si hver dag. Noen unntak vil det alltid være. Noen mennesker gjør så godt de kan, og velger å legge til rette, mens andre ikke bryr seg. Jeg og sikkert mange andre takker for den støtten mitt barnebarn og andre barn i samme situasjon får. Men det gjør meg både sint og trist når jeg hører at noen sier at det ikke er deres jobb å legge til rette for barn som han, for eksempel det å lære seg tegn til tale eller å gi visuell støtte.

I opplæringsloven står det:

Barnehagen og skolen skal tilpasse det pedagogiske tilbudet etter barn og elevers behov og forutsetninger, både når de har behov for ekstra støtte i kortere perioder og når tilretteleggingsbehovet er varig. Barna eller elevene som trenger ekstra støtte, må tidlig få den pedagogiske, fysiske, tekniske og sosiale tilretteleggingen som er nødvendig for å gi et inkluderende og likeverdig tilbud.

Dere kan tilrettelegge gjennom

- tilpassinger av det allmennpedagogiske barnehagetilbudet
- tilpasset opplæring i skolen
- spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning for de som har et særskilt behov for hjelp, eller ikke får tilstrekkelig utbytte av opplæringen

Tilpassing og tilrettelegging er avgjørende for at enkeltbarn og -elever skal få gode betingelser for å leke, lære, utvikle seg og mestre. Samtidig kommer det også hele gruppa til gode når det gjøres innenfor rammene av fellesskapet. Både fordi tilpassingene og tilretteleggingen i seg selv kan være positiv for flere samtidig, men også fordi barna eller elevene får gleden av å være sammen og lære av og med hverandre. Det gir dem muligheten til å utvikle toleranse og respekt for alle forskjellene og likhetene som kjennetegner mangfoldet i en gruppe. Dette er egenskaper de bringer med seg videre ut i samfunnet, og som bidrar til å utvikle demokratiet og fellesskapet.

Når barnet eller elevens behov, forutsetninger og beste tilsier det, kan det være helt riktig å gjennomføre tilpassing og tilrettelegging utenfor gruppa eller klassen. Da må dere være svært bevisste på hva dette kan koste for både barnet eller eleven og gruppa.

Hva det vil si å være en del av fellesskapet kan variere ut fra barna eller elevenes individuelle opplevelser, men tilpassing og tilrettelegging skal i størst mulig grad skje innenfor fellesskapet.

Utdanningsdirektoratet, 2023

Et spørsmål er om dette virkelig blir gjort. Ønsker alle å legge til rette? Og svaret mitt blir at ja, noen ønsker å bidra til dette, men dessverre ikke alle.

Vi har en jobb å gjøre, alle som er rundt de barna som trenger støtte. Vi skal og må kjempe for deres rettigheter og livskvalitet og sette oss inn i syndromer som CHARGE. Vi må lete etter kunnskap, få kunnskap, arrangere kurs og lære opp andre. Vi vet det er lite kompetanse og kunnskap innad i kommuner og på helsestasjoner, barnehager og skoler og innenfor ulike hjelpeinstanser når det gjelder noen av de utfordringene disse barna kan ha. Det er viktig å stå på for at alle barn skal få den beste oppveksten ut ifra sine egne forutsetninger.

### Til dere barn og voksne med ulike syndromer – og til ettertanke:

Kjære alle dere som skal vokse opp, lære, utforske, leke, drømme, spørre, le, gråte, kjempe, tape og vinne. Velkommen til verden, verden er heldig som har unike, sjeldne og ressurssterke dere.

Husk: Dere er ikke alene, dere er mellom 30 000 og 100 000 som har en sjeldenhet, og det skal dere være stolte av, dere er ikke som alle andre. Dere er og blir unike akkurat som den dere er.

Det er opp til dere hva dere vil fylle identiteten og deres sjeldenhet med. Det er deres handlinger, ord, tanker og følelser som definerer dere, ikke navnet, hudfargen, statsborgerskapet eller hvilket syndrom dere har. —

Barnets foreldre har gitt sitt samtykke til at innhold og foto i denne artikkelen blir publisert i Spesialpedagogikk.

**LINDA NÆSS SOLHEIM** arbeider som pedagogisk leder i barnehage med aldersgruppen 3–6 år. Hun er utdannet barne- og ungdomsarbeider og barnehagelærer og har arbeidet med barn og ungdom siden 1994, i barnehage, skole og frivillighetsarbeid. Hun har erfaring med barn i alderen 1–18 år, både barn med og uten funksjonsnedsettelse, og hun er opptatt av at alle barn og unge skal ha en trygg og god oppvekst.

### Referanser

- Frambu** (u.å.). URL: [CHARGE syndrom – Frambu](#)
- Klingenberg, C. & Andersen W.H.** (2008). Charge-syndromet. Tidsskrift for Den norske legeforening, 128, s. 1401–1405.
- Kolset, S.O.** (2007). *En sjelden kar – en fars beretning*. Grieg bok.
- Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde** (u.å.). URL: [CHARGE syndrom - Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde \(dovblindhet.no\)](#)
- NEL** (2022). URL: [CHARGE-syndrom – NEL - Norsk Elektronisk Legehåndbok \(legehandboka.no\)](#)
- NHI** (2022). Norsk Helseinformatikk. URL: [CHARGE syndrom – NHI.no](#)
- Sjelden.no** (u.å.). URL: [CHARGE syndrom – Sjelden](#)
- Statped** (2024). URL: [CHARGE syndrom | www.statped.no](#)
- Utdanningsdirektoratet** (2023) URL: [Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte | udir.no](#)



**Det er viktig å stå på for at alle barn skal få den beste oppveksten ut ifra sine egne forutsetninger.**



# SPESIALUNDERVISNING SOM VIRKER

KONFERANSE 27.-28. JANUAR

## MED FOKUS PÅ FAGET



### Dyktige foredragsholdere

Vi har samlet forskere og praktikere til to dager med påfyll og praktiske eksempler. Vi ønsker å fokusere på vilkårene for at spesialundervisningen skal virke optimalt.



### Fysisk eller digital deltakelse

Nyt en deltakelse med overnatting og 3-retters middag på kvelden eller se konferansen direkte via PC/mobil. Du kan også se konferansen i opptak i 14 dager etterpå.



### Mange deltakere

Hvert år har vi samlet flere hundre pedagoger, rådgivere, rektorer og andre som jobber med spesialpedagogikk. Mange har deltatt år etter år!



[bit.ly/49bskcl](https://bit.ly/49bskcl)



Fagfokus

Konferanser, kurs og  
formidling av  
foredragsholdere

916 60 334  
fagfokus.no



**... rett differensiering  
kan være helt avgjørende  
for evnerike elever med  
stort læringspotensial.**

---

Denne artikkelen bygger på en masteroppgave der forfatteren har intervjuet syv spansk lærere om høytpresterende elever og om deres tanker om differensiering og tilrettelegging for denne elevgruppen.

# Differensiering for høytpresterende elever

TEKST:

MARIKEN HEDVIG WEISSER

**M**asteroppgaven, som ble gjennomført høsten 2022, dreide seg om syv erfarne læreres tanker om høytpresterende elevers behov og kjennetegn, og om lærernes differensieringspraksis i undervisningen generelt og spesielt rettet mot de høytpresterende elevene. Tre av lærerne jobbet i privat skole, og fire lærere jobbet i offentlig skole. De semistrukturerte dybdeintervjuene varte i 30 til 90 minutter.

## Lærernes holdning og tanker om differensiering

Lærerne som deltok i studien min, viste variasjon og bredde i sitt syn på differensiering, ikke minst i sin praksis. Alle lærerne svarte i intervjuene at differensiering var noe de anså som viktig, og at de opplevde å få gode resultater fra differensieringspraksisen de gjennomførte. Alle uttrykte også at de hadde et ønske om å differensiere undervisningen i enda større grad. En av lærerne sa at hun

så på differensiering som viktig, men vanskelig. En annen av lærerne hadde på egen hånd skaffet seg kunnskap om temaet *høytpresterende elever*, og denne læreren viste ekstra stor interesse for temaet og forskjellige strategier for tilrettelegging.

## Høytpresterende elever og evnerike elever

Idsøe & Skogen (2011, s. 91–95) deler gruppen *evnerike elever* inn i seks ulike typer: den autonome, den vellykkede, den dobbelteksepsjonelle, drop-out-eleven, den skjulte og den utfordrende. Blant disse kan en tenke seg at *den autonome* og *den vellykkede* vil være elevtyper som kan falle innunder betegnelsen *høytpresterende*. Samtidig kan det hende at flere av de andre typene evnerike elever, hvis de får rett type tilrettelegging og differensiering, kan bli høytpresterende. Med andre ord kan rett differensiering være helt avgjørende for evnerike elever med stort læringspotensial.



## Faglige utfordringer kan hjelpe høytpresterende elever å bli kjent med sine egne ressurser.

Idsø oppsummerer etter en gjennomgang av forskningslitteratur at god differensieringspraksis kan bidra til å øke utbytte og akademisk vekst også for klassen som helhet (Idsø, 2020, s. 17). Det kan være ulike årsaker til at elever presterer på et høyt nivå. Elevene kan ha sterk motivasjon og sterkt engasjement og yte stor grad av innsats. De kan også være intellektuelt sterke og ha gode læringsstrategier. Sosioøkonomisk bakgrunn kan også spille inn (Aarseth, 2014, s. 168).

### Høytpresterende elevers behov og kjennetegn

Lærerne som deltok i min studie, framhevet visse trekk hos høytpresterende elever. Lærerne uttrykte i stor grad enighet om at høytpresterende elever jobber raskt og selvstendig, og at de har god evne til å forstå systemer og strukturer (Weisser, 2023, s. 34). I intervjuene kom det fram at flere av lærerne så høytpresterende elevers behov for faglige utfordringer som en styrke spesifikt hos disse elevene (Weisser, 2022, s. 19–20). Faglige utfordringer kan hjelpe høytpresterende elever til å bli kjent med sine egne ressurser og i å videreføre kunnskap fra ett område til et nytt.

### Oppsummerende tanker og tips til differensiering

Bardel & Österberg (2015, s. 4.) beskriver høytpresterende elevers tendens til å være bevisste på sin egen læringsprosess fra et metaperspektiv. De framhever viktigheten av at elever med stort læringspotensial får litt høyere tempo i undervisningen og får oppgaver som stimulerer deres læringsnivå. Videre påpeker forfatterne at visse høytpresterende elever kan oppleve å bli benyttet som undervisere overfor andre elever, noe som kan oppleves frustrerende.

Lærerne i min studie formidlet derimot at å sette høytpresterende elever sammen samt å veksle mellom dette og å lage heterogene nivågrupper kunne fungere som en fin variasjon i undervisningen og stimulere til relasjonsbygging. De mente dette kunne fungere som en god differensieringsstrategi, der høytpresterende elever kunne utfordres faglig på sitt nivå i en homogen gruppe, og at de i en heterogen gruppe kunne bidra til faglig kunnskap og læring sammen med ulike typer elever.

Differensiering for høytpresterende elever kan se ut på forskjellige måter. Man må likevel alltid tenke på klassen som helhet. I min studie fortalte en av lærerne at hun var påpasselig med å skjerme elevene i differensieringspraksisen. Læreren satte seg ned ved elevens pult og formidlet beskjeder med lav stemme, mens andre elever jobbet. Én lærer utviklet et system der hun skrev beskjeder i elevenes bøker, og hver elev kunne dermed få en tilpasset og differensiert oppgave og tilbakemelding avhengig av behov og nivå.

Lærernes praksis var ulik med tanke på i hvor stor grad de differensierte undervisningen innenfor og utenfor klasseromskonteksten. Noen av lærerne ga de høytpresterende elevene egne oppgaver og samtaler på skolens plattformer utenfor den generelle undervisningen, mens andre vektla at differensieringspraksisen skulle foregå i *klasseromskonteksten*, men da likevel på en skjermet og hensynsfull måte.

En av lærerne forklarte at hun benyttet seg aktivt av humor i differensieringspraksisen overfor høytpresterende elever. Denne læreren beskrev humor som et viktig verktøy for å be elevene ta faglige utfordringer i utkanten av sin nærmeste

utviklingssone. Én lærer forklarte at en nyttig måte å undervise en klasse med elever på ulikt faglig nivå på kan være å la høytpresterende elever vise fram en tekst eller arbeid slik at alle elevene kan lære av dette. Den samme læreren fortalte også om en metode hun benyttet med metalæring. Dette fungerte på den måten at hun ba de høytpresterende elevene å fortelle om sine læringsstrategier, slik at alle elevene kunne reflektere, fra metaperspektiv, over hvordan de selv kunne finne fram til gode måter å lære på.

Til sist vil jeg dele noen spørsmål som lærere kan reflektere over, og så komme med noen tips til hvordan det går an å differensiere.

### Refleksjonsspørsmål til lærere

- Foregår differensieringen av undervisningen for høytpresterende elever i eller utenfor klasseromskonteksten?
- Kan uro være et tegn på at det er behov for å gi disse elevene større faglige utfordringer slik at elevene får brukt sine ressurser?
- Kan høytpresterende elevers mestringsnivå og kompetanse benyttes som ressurs for klassen som helhet og løfte klassens læringsnivå?

### Tips til lærere for differensiering av undervisningen

- Differensier undervisningen etter mengde, nivå, oppgavetype, innhold og tid.
- Benytt litteratur som tema med nivådifferensierte oppgaver.
- Benytt grammatikkrelaterte oppgaver og differensier etter nivå og innhold.
- Varier mellom heterogene og homogene elevgrupper etter nivå.
- Tilrettelegg for et godt læringsmiljø i hele klassen gjennom å betone at alle har sine styrker og kan lære av hverandre. —

---

### Referanser

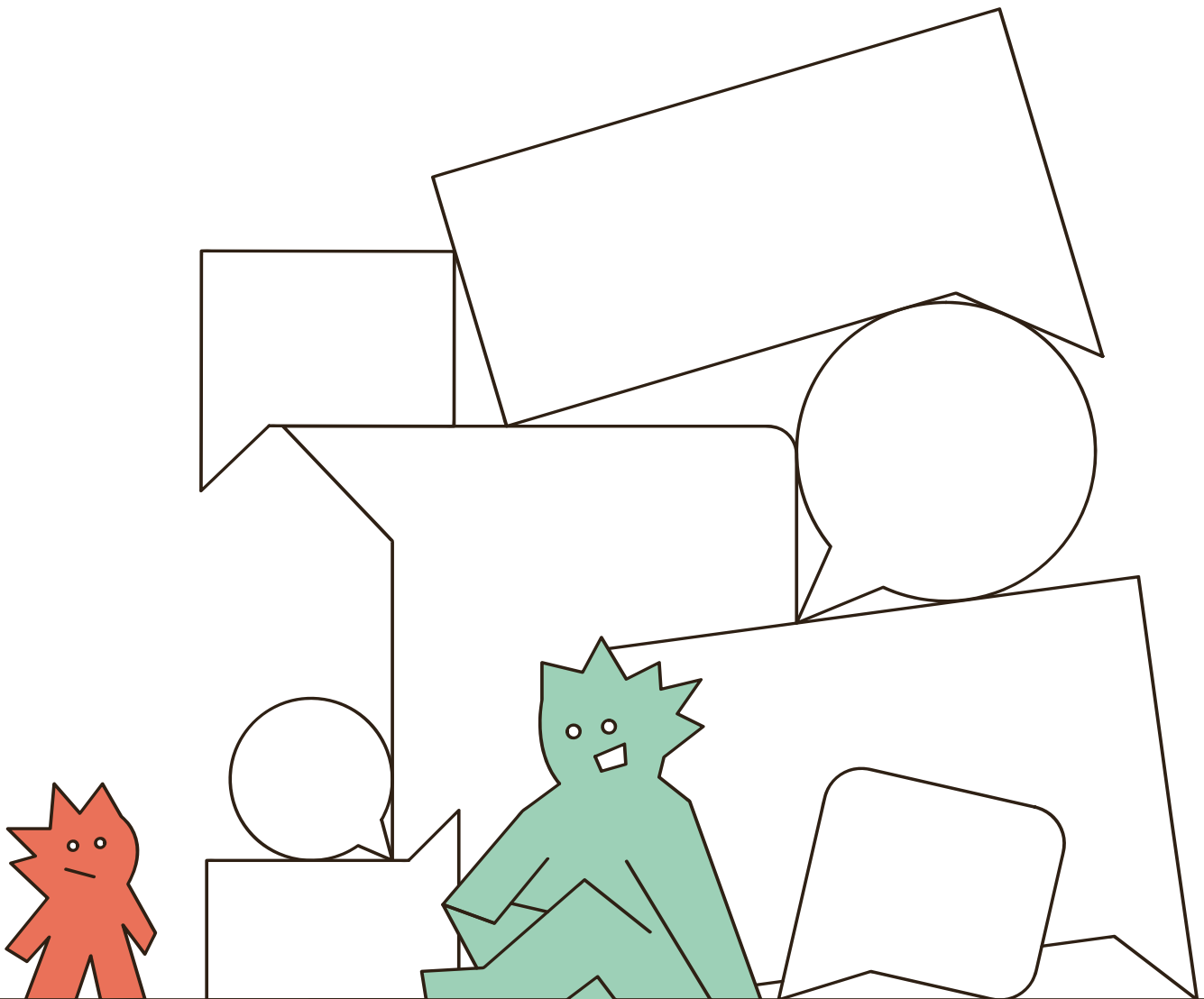
- Aarseth, H.** (2014). Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer. I: H.B. Nielsen (red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 168–186). Universitetsforlaget.
- Bardel, C. & Österberg, R.** (2015). *Ämnesdidaktiskt stöd i moderna språk. Skolverkets stödmaterial för arbete med särskilt begåvade elever*. Skolverket. URL: [Ämnesdidaktiskt stöd i moderna språk \(skolverket.se\)](https://www.skolverket.se/ämnesdidaktiskt-stod-i-moderna-sprak)
- Idsøe, E.M.C. & Skogen, K.** (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Idsøe, E.M.C.** (2020). *Differensiering i skolen. En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Weisser, M.H.** (2023). Differensiering for høytpresterende elever i språkundervisningen. *Communicare – Et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, s. 33–35.
- Weisser, M.H.** (2022). *Differensiering for høytpresterende elever i spanskfaget: En kvalitativ studie av læreres differensieringspraksis og rammevilkår i spanskfaget*. Masteroppgave, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.



**MARIKEN HEDVIG WEISSER**  
er lektor i spansk og  
religion og etikk.

# Aktiv lytting krever metode og trening

TEKST:  
SVEIN TORE BERGESTUEN



Denne artikkelen tar utgangspunkt i Mads Buers essay som stod i *Spesialpedagogikk* nr. 1 i år, og gjør rede for en bok som artikkelforfatteren selv er medforfatter av. Begge handler om viktige momenter å ta hensyn til når man skal ha samtaler med barn.

**E**ssayet om møter med barn sett fra en skuespillers perspektiv (Buer, 2024) hadde den nærmest poetiske tittelen «Å lytte er å se med kroppen». Det var godt sett og sagt. Forfatteren av innlegget, skuespiller Mads Buer, understreket at dette var en tekst basert på hans erfaringer, og at han ikke hadde noe vitenskapelige bevis for noe av det han skrev. Å, jo da. Du har både rett og støtte i forskningen, Buer.

I boka *Den profesjonelle samtalen* (Rachlew, Løken & Bergestuen, 2020) presenteres internasjonal forskning som ligger til grunn for politiets samtale- og intervjuetodikk, og boka er en praktisk innføring i bruk av denne metoden. Selv om metoden og verktøyene som er presentert i boka, i utgangspunktet er utviklet for politiets etterforskere, har forskningen og metoden likevel relevans utover dette – og kan også benyttes som kunnskapsgrunnlag for lærere og spesialpedagoger som skal ha samtaler med barn. Den har også flere likhetspunkter med det Mads Buer tar opp i sitt essay.

I boka presenteres blant annet forskning som støtter opp under tesen om at måten vi opptre på og kommuniserer på, og hvordan vi stiller spørsmål, påvirker detaljrikdommen og påliteligheten i informasjonen vi får. Her er også psykologisk forskning på hukommelse helt sentralt. Internasjonalt går det under betegnelsen *kognitive intervju-teknikker*, og egner seg både for samtaler med barn og for forskningsintervju (Waddington & Bull, 2007).

Det handler om alt fra aktiv lytting og kroppsspråk til vennlighet, profesjonell empati og nysgjerrighet. Og ikke minst hvordan vi stiller spørsmål, i hvilken rekkefølge. Spesielt kontaktetableringen er med på å utjevne asymmetrien

som alltid finnes i profesjonelle samtaler. Denne asymmetrien, ubalansen i maktforholdet, som er der allerede før samtalen starter, kan forhindre god kommunikasjon og informasjon – enten det er lærer–elev-samtaler, kliniske samtaler mellom lege og pasient eller avhør av barn/fornærmet/vitne/mistenkt.

### Utfordringene

Alle foreldre og alle ansatte som jobber med og rundt barn, vet hvor vanskelig det kan være å få barn til å svare utfyllende på våre spørsmål. Eller svare i det hele tatt. Og når svarene kommer, er vi ofte usikre på om vi kan stole på det som blir sagt. Vi prøver å hjelpe til ved å konkretisere spørsmålene, men ender opp med å stille lukkede spørsmål, i et naturlig forsøk på å få bekreftet det vi tror på. Dette er menneskelig.

Det finnes få forskningsbaserte metoder for samtaler som bidrar til å nøytralisere disse dypt menneskelige og medfødte forenklingsstrategiene.



**Spesielt  
kontaktetableringen  
er med på å utjevne  
asymmetrien.**

Vi trenger en slik metode fordi disse forenklingsstrategiene gjør oss til svært dårlige intervjuere og samtalepartnere overfor både barn og voksne. Uten en metodisk tilnærming stiller vi ofte spørsmål som påvirker og kontaminerer svarene, vi glemmer å etablere tilstrekkelig tillit, og vi klarer ikke utvikle ferdigheten vi kaller aktiv lytting, for å nevne noe.

### Samme metode – uansett

Men det finnes en forskningsbasert metode kalt *Investigative Interviewing* («utredende intervju-metode») til bruk i profesjonelle samtaler som har vært testet og utviklet de siste årene, og som oppsto med utgangspunkt i justisskandaler i både England og Norge. Forskning har vist hvordan kvaliteten i informasjonen påvirkes av intervjumetoden (Walsh & Bull, 2010; Griffiths & Rachlew, 2018). Det er denne metoden som norsk politi undervises i og bruker i dag. Men for å antyde bredden og relevansen så er det i tillegg denne metoden som ansatte i Oljefondet bruker for å skaffe informasjon før de gjør sine investeringer. Det er metoden som brukes av Landinfo i UDI for å innhente informasjon om forholdene på bakken i land der mennesker flykter fra. Og det er metoden som heldigvis flere og flere som jobber med barn (skole, BUP, barnevern), også er nysgjerrige på.

Så hvordan kan én og samme metode ha relevans og et så bredt nedslagsfelt? Det kortet svaret er

at det er mennesker som både stiller spørsmål og som svarer, og vi reagerer alle ganske likt. Det er også grunnen til at politiet brukte den eksakt samme metoden og fremgangsmåten da de avhørte terroristen etter 22. juli, som de brukte da de avhørte ungdommene som overlevde terroren på Utøya.

Samme planlegging og forberedelser (mentalt, fysisk, sak), samme prinsipper for kontaktetablering (tillit, trygghet, informasjon), samme inn- gang til fri forklaring (oppfordring til å beskrive, aktiv lytting, stimulere forklaring), samme son- dering (oppfølgingsspørsmål, avklaring, testing), samme avslutning av samtalen (gi informasjon, sikre informasjon) og samme evaluering av sam- talen (prosessen, informasjon, innsats). (Rachlew, Løken & Bergestuen, 2020)

### Ubalanse i maktforholdet

I avhandlingen *Berätta din sanning* så pedagogen Harriet Öhrn (2005) på ubalanserte maktforhold – asymmetrien – i samtaler. Vi skriver i vår bok (Rachlew, Løken & Bergestuen, 2020):

Fordi den iboende skjevheten i maktstrukturen trer frem naturlig, er det helt avgjørende at den profesjonelle forstår hvordan det skjeve maktfor- holdet – asymmetrien – påvirker kommunikasjo- nen og informasjonen som innhentes. [...] I en gitt situasjon kan vi i verste fall ende opp med å si det motsatte av det vi egentlig mener. [...] Uten refleksjon og metodikk øker faren for ubevisst påvirkning.

I fase 2 i metodikken handler det om å etablere god kontakt. Når den som skal stille spørsmål, viser respekt og formidler empati gjennom åpenhet og ærlighet, styrkes tilliten (Baker-Eck, Bull & Walsh, 2020). Det høres selvsagt ut, men det er nettopp mangel på tillit, altså usikkerhet, som forhindrer flyten av informasjon. Og det er før et eneste spørsmål er stilt. Mennesker som vi vil skal dele infor- masjon – og spesielt barn – må oppleve at de blir tatt på alvor. De er også avhengige av å kunne stole på at informasjonen de gir, blir håndtert trygt og profesjonelt. Åpenhet og tillit reduserer det skjeve maktforholdet (asymmetrien).



**Mennesker som vi vil  
skal dele informasjon  
– og spesielt barn – må  
oppleve at de blir tatt  
på alvor.**



## Trygghet åpner opp

Buer, som blant annet har laget radio med barn, skriver i sitt essay: «Mitt ønske var å få barnet til å blomstre. Jeg ønsket å skape et rom der barnet kunne være, uten å kjenne at det måtte være noe annet enn det det var.»

Det er godt sagt. Hvis barn skal føle seg trygge i situasjoner som ikke er familiære eller kjente, handler det om å skape et rom, både fysisk og i overført betydning, som er trygt. Trygghet åpner opp. Buer sammenligner det med tulipanen, som åpner og lukker seg basert på varme og lys.

I de fleste kulturer lærer fortsatt barn at de skal ha respekt for dem som er eldre, enten det er foreldre eller lærere. Det preger også kommunikasjonen. Respekt, men også usikkerhet. Vi voksne, derimot, lærer lite om hvordan vi best skal samtale med dem som er yngre, sårbare eller usikre.

I Norge foregår det ulike former for kursing i temaet «pasientsamtalen». I artikkelen «Lær kommunikasjon – bli bedre lege» (Kongsvik, 2014) blir barnelege Bård Fosli Jensen intervjuet. Jensen, som har tatt doktorgrad i kommunikasjonen mellom lege og pasient, understreker at tillit er helt avgjørende for at pasienten skal dele informasjon:

Kommunikasjon i helsevesenet bygger på ett hovedelement; tillit. Alt vi gjør bør styrke tilliten, i hvert fall bevare den og for all del ikke svekke den. Sånn er det ikke alltid i dag. Derfor er det viktig at vi har tillit som basis for alt vi gjør. Vi ser at en god struktur på samtalen er mer tillitsbyggende enn mer improviserte strategier, strategier som å være veldig blid, hjelpsom eller morsom. (ibid., 2014).

## Aktiv lytting

Til slutt, når barna føler seg trygge og åpner seg, står resten av jobben igjen. Hvordan få frem detaljerte beskrivelser og pålitelig informasjon? Da forteller metodikken at vi må stimulere den frie forklaringen. Det vil si: ikke fri som i at samtalen handler om alt mulig, men fri for påvirkning. Professor i psykologi Ronald P. Fisher er en av de som først utviklet kognitive intervjuteknikker. Han mener målet må være det *spørsmålsfrie* intervjuet. I praksis er det vanskelig, men det drar deg i riktig retning.



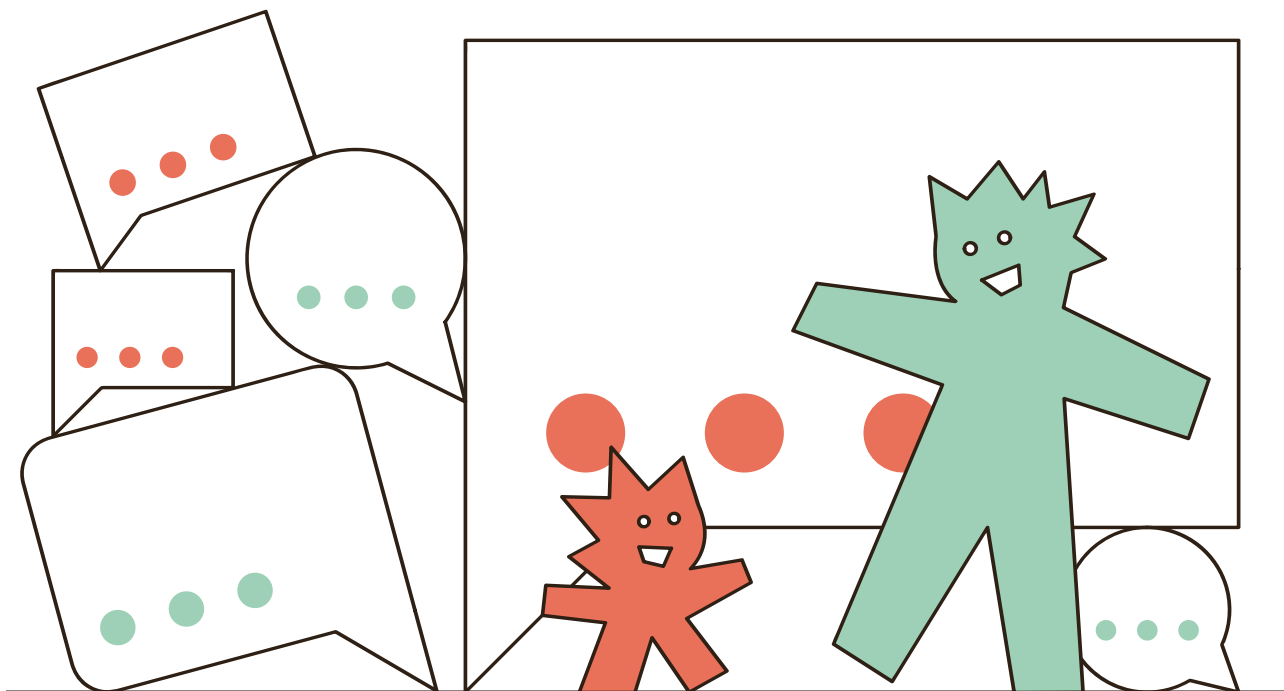
... vise, uten å avbryte,  
med kropp og blikk at du  
er interessert, empatisk  
og nysgjerrig.

Aktiv lytting er den beste måten å stimulere forklaringer på. Å lytte er å se med kroppen, som Buer skrev – vise, uten å avbryte, med kropp og blikk at du er interessert, empatisk og nysgjerrig. Ikke still ledende spørsmål, selvsagt heller ikke lukkede. Still åpne spørsmål. Vær stille. Driv aktiv lytting, som er mer enn å bare høre etter. Som vi skriver (Rachlew, Løken & Bergestuen, 2020):

Vi lytter med ørene, hodet, øynene og følelsene våre. Det å lytte aktivt krever innsats, forpliktelse og konsentrasjon. [...] Aktiv lytting innebærer at vi gir fra oss kontrollen over samtalen til den som gir oss informasjon, samtidig som vi er aktivt til stede hele tiden. Vi prøver å forstå hva den andre mener, vi viser med kroppsspråket vårt at vi lytter, at vi er der for den andre.

Da kommer informasjonen. Det er som å legge vann i rør, i stedet for å gå frem og tilbake med bømte. Informasjonen skal flyte fritt – om de temaene du selv har forberedt. Det finnes ofte også flere lag i hvert tema. Spesialpedagogene Åse Langballe, Kari Trøften Gamst og Mari Jacobsen (2010) skriver at en historie består av tre lag. Det ytterste laget er *konteksten* – rammen for historien – som tid, sted, vær, hvem som var til stede, og så videre. Det midtre laget er *handlingen* – det som faktisk skjedde. Det innerste laget er *følelsene* – opplevelsene av det som skjedde.

I en profesjonell samtale bør vi stille spørsmål som står til den delen av historien, det laget, som intervjupersonen forteller om. Ikke hoppe frem og tilbake.



### Metode som forsikring

Men det holder ikke bare å være bevisst på de farlige bekreftelsesfellene. Forenklingsstrategiene får oss til å søke informasjon som bekrefter det vi tror, og får oss til og med til å ignorere informasjon som ikke er i tråd med vår oppfatning. Metoden virker da som en forsikring med tanke på dette, den tvinger oss til å ha et åpent sinn, søke etter andre forklaringer enn den vi har favorisert. For uten en korrigerende metode øker faren for at vi lar oss styre av ubevisste strategier og går i bekreftelsesfellen.

Hvis for eksempel en lærer eller spesialpedagog mistenker at et barn kan være utsatt for noe alvorlig, vil det være en fare for å gå i bekreftelsesfellen under samtalen med barnet. Det er naturlig å søke etter bekreftelse på det man tror, men det kan lede til feilslutninger. Og motsatt. Hvis vi tror at alt er bra, søker vi å få bekreftet det i samtalen. Spørsmålene blir lukkede og ledende – og svarene gale.

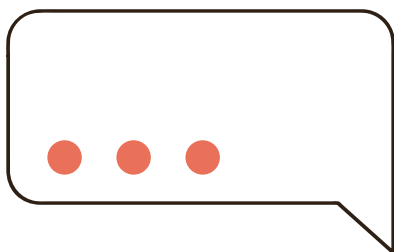
Uten trening, kunnskap og refleksjon om den profesjonelle samtalen med barn overfører vi den sosiale samtalen i arbeidshverdagen. Vi er oppdratt til å tro at det er slik vi får informasjon. Vi foreslår svarene i våre spørsmål fordi vi tror det er mer effektivt. «Var leksene vanskelige? Gikk det greit?

Går det bedre nå? Er du kanskje litt redd? Du vil kanskje ikke gå dit?» Sagt på en annen måte: I stedet for å spørre om huset er rødt, svart, blått, grønt eller lilla, så er det mest effektive å få de som bor der, til å beskrive det.

Buer har gjort seg noen erfaringer og peker altså på helt sentrale elementer i den metodikken vi har skrevet om i boka *Den profesjonelle samtalen*. Det vil si kontaktetablering, tillit og aktiv lytting. Mitt håp er at stadig flere, også lærere og spesialpedagoger, som ofte er de første som kan oppdage at barn har det vanskelig, setter seg inn i denne metodikken, oppdager relevansen og dermed endrer sin tilnærming til den profesjonelle samtalen med barn og elever. —



**SVEIN TORE BERGESTUEN** er forfatter, rådgiver og tidligere journalist. Han har undervist i intervjuetknikk ved blant annet Institutt for journalistikk i flere år. Han har skrevet læreboken *Den profesjonelle samtalen* som omtales her, sammen med Asbjørn Rachlew og Geir Egil Løken. Han er dessuten fembarnsfar og samboer med en spesialpedagog.



## Referanser

- Baker-Eck, B., Bull, R. & Walsh, D.** (2020). Investigative empathy: a strength scale of empathy based on European police perspectives. *Psychiatry, Psychology and Law*, 27(3). <https://doi.org/10.1080/13218719.2020.1751333>
- Buer, M.** (2024). Å lytte er å se med kroppen – møte med barn sett fra en skuespillers perspektiv. *Spesialpedagogikk* 89(1), s. 28–31.
- Fisher, R., Geiselman, E. & Raymond, D.S.** (1987). Critical analysis of police interview techniques. *Journal of Police Science and Administration*, 15(3).
- Griffiths, A. & Rachlew, A.** (2018). From interrogation to investigative interviewing. The application of psychology I: A. Griffiths & R. Milne (red), *The Psychology of Criminal Investigation*. London: Routledge.
- Jensen, B.F.** (2011). *Hospital Doctors Communication Skills. A randomized controlled trial investigating the effect of a short course and the usefulness of a patient questionnaire*. Doktorgradsavhandling, Institutt for klinisk medisin, Universitetet i Oslo.
- Kongsvik, L.T.** (2014). Lær kommunikasjon – bli en bedre lege? Intervju med Bård Fosli Jensen 11.11.2014. Tidsskrift for Den norske legeförening.
- Langballe, Å., Gamst K.T. & Jakobsen M.** (2010). *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernsarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Rapport 2/2010. <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/denvanskeligesamtalen.pdf>
- Rachlew, A., Løken, G.-E. & Bergestuen, S.T.** (2020/2022). *Den profesjonelle samtalen – en forskningsbasert intervjuetodikk for alle som stiller spørsmål*. Universitetsforlaget.
- Waddington, P.A.J. & Bull, R.** (2007). Cognitive Interviewing as a Research Technique. *Social research update*, 50. University of Surrey. <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU50.pdf>
- Walsh, D. & Bull, R.** (2010). What really is effective in interviews with suspects? A study comparing interviewing skills against interviewing outcomes. *Legal and Criminological Psychology*, 15(2).
- Öhrn, H.** (2005). *Berätta din sanning: en förhørsledares projekt i förhör med misstänkt person*. Doktorgradsavhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Se ledige stillinger:



Ledige stillinger innen  
barnehage, skole,  
høyere utdanning og  
annen undervisning.  
**På ett sted.**

Tidligere  
lærerjobb.no  
er nå en del av  
Utdanningsnytt

## UTDANNINGSNYTT STILLINGER

### AnnONSEkontakt:

Mattis Storknes i HS Media  
E-post: [utdanning@hsmedia.no](mailto:utdanning@hsmedia.no)  
Telefon: 97 41 96 10

Denne debattartikkelen imøtegår, kommenterer og nyanserer noen av de påstandene Bryant & Elseth-Jansson skriver om i sin artikkel «Å passe inn eller å høre til» når det gjelder organisering av spesialundervisningen i videregående skole.

# Et tilsvar til artikkelen «Å passe inn eller å høre til»

TEKST:

MATS TORGERSTUEN HOVLAND

**S**pesialpedagogikk nr. 1, 2024 kaster Bryant & Elseth-Jansson (2024) mørke skyer over den spesialpedagogiske praksisen i videregående opplæring. Dette gjøres ved å peke på strukturelle barrierer som inntakssystemet og organisering av elever i tilrettelagte grupper. Videre beskrives en praksis med organisatorisk utskilling av elever som sorteres uten at man først har forsøkt opplæring i «ordinær» klasse.

Kritikken fortsetter med at «det i videregående skole ofte snakkes om spesialundervisning som et sted», at spesialundervisning er noe som kun angår enkelte lærere, og at det er liten sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Denne analysen er gjort med bakgrunn i deltakelsen i et pedagogisk endringsarbeid ved én videregående skole, men blir problematisk når disse perspektivene fremføres som en sannhet som gjelder alle videregående skoler.

## Kritikk mot dagens spesialundervisning

Å forsvare det artikkelforfatterne kaller tilrettelagte grupper, har blitt en vanlig øvelse for oss som arbeider med elevgruppa det refereres til. Kritikken vi må stå til rette for, leveres av både forskere og andre aktører som på sin side også er med på å opprettholde disse barrierene. En vanlig kritikk mot spesialundervisningen er at den er segregerende ved at elevene organiseres i mindre grupper utenfor fellesskapet (Nordahl, 2018). Dette er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet kan føre til en manglende tilhørighet i fellesskapet (Persson & Persson, 2012).

På den andre siden drøftes det sjelden om disse «mindre gruppene» også kan danne verdifulle fellesskap for de som deltar der, og i hvilken grad disse fellesskapene ses på som like verdifulle som andre fellesskap. Videre presiserer Haug (2017) at de faglige og kognitive forventningene til elever



Strukturelle barrierer som inntakssystemet og organisering av elever i tilrettelegte grupper vanskeliggjør inkluderingsarbeidet i videregående skole. Artikkelforfatterne skriver her at Kompetanseløstet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis kan være en dørbøyer, men mer inkluderende fordrer et holdningsarbeid som må involvere både skoleleier, skolene og PP-tjenesten.

**Midd. St. nr. 4 (2019–2020) Trer på – tidlig innsatt og inkluderende tilrettelegging i helse- og SFO** var det regjeringens kompetanseløstet. I tillegg kompetanseløstet er midt på alle elever skal få et godt tilpasset og inkluderende tilbud i skolen, og det allmennepedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet skal ses i sammenheng. Høsten 2021 ble fem videregående skoler i Viken fylkeskommune valgt ut som piloter for å utforske med tilrettelegging knyttet til kompetanseløstet. Vi forteller om denne artikkelen, er to ledere i PP-tjenesten (PPT) for videregående opplæring som ble med kompetanseløstet ved en av disse skolene.

Vi som PP-ledere har lært oss et helset for å fremme inkluderende praksis i videregående skole. I løpet av år vi det fremdeles blir lagt store vekt på individuelle innbefordringer for elever, og etter vår oppfatning pågår en organisasjons

utvikling av elever i videregående opplæring. PPT har også hatt et stykke på seg for å være vanlige og inkluderende (Brethi & Fasting, 2020). Vi har lenge som PPT sin målsetting i kompetansen, løstet i samme tid som inkludering i skolen og PPT.

På skolen brer vi dette, ønsket ledelsen med kompetanseløstet i utvike en mer variert og inkluderende undervisningspraksis. Det blir utviklet en arbeidsgruppe bestående av utdanningsleder for Elevopplæring, fagleder for utdanningsprogram, avdelingsleder for spesialundervisning, to representanter fra fagledelsen (Brethi & Fasting, 2020) og undervisningsleder PP-avdelingen.

Denne artikkelen omtaler erfaringene våre med å jobbe i kompetanseløstet og hvordan vi PPT kan bidra til å skape en større bevissthet om inkluderende praksis i skolen og skolepraksis, samt belyse strukturelle barrierer som finnes i videregående skole.

I visse tilfeller forventning om og over-vilje at kompetanseløstet for elever som ikke har førerlisens, skal, etter spørsmål ved å si spesialundervisningsgruppe tilbud. Vi vet at på spørsmålet er, vi minste blir lik (Haug, 2017). Studier av inkluderende skole viser at en opplysningsstudie klasse-inkludering.

Vi som PPT har lært oss et helset for å fremme inkluderende praksis i videregående skole. I løpet av år vi det fremdeles blir lagt store vekt på individuelle innbefordringer for elever, og etter vår oppfatning pågår en organisasjons

blir det underrettet at tilpasset opplæring krever mye tid og arbeid fra læreren, og at elevene har svært ulike forutsetninger i lagene. Mange lærere opplever at de ikke har nok kompetanse til å ivareta mangfoldet i klasserommet.

Lærerne er opplyst at å ha jevnlig dialog med alle elevene om lagge og sosial læring, samtidig forteller de at arbeid med og utvidelse av OP er noe som foregår på de alternative opplæringsalternativene i regjerings utredning.

**PPT sin rolle i skolen**  
Hjelpen av de som har bestemt undervisningen, er omgjort eller vil ikke som starten fra PPT er tilgjengelig og relevant i skolens arbeid med inkluderende praksis. Under utredningen i ledningsgruppen under de som overveier å ta. De lærere at PPT ikke har vært så synlige og hatt så mye samarbeid med skolen som de ikke har. PPT er derfor plassert på skolen dager i mån.

Vi ønsker oss derfor over om PPT. Det blir på de riktige plassene på skolen for kompetanseløstet i skolen lærerne og på skolepraksis i klasserommet. Et PPT titt på ledelsen og ikke så synlig i klasserommet? PPT ble så ledere opplyst under på at vi i våre saksyknede vurderinger ofte kan anbefale spesialundervisningen og organisere utøver skolepraksis. Vi i PPT ser at vi nå ligger

vekt på å fremme inkluderende praksis og utfordre breken av seggerende tilbud i såkalt synlige vurderinger, samtidig som vi jobber med å etablere i skolen utøver oss.

**Erfaringer fra kompetanseløstet**  
Elever i de tilretteleggingene fra fagledelsen er utøver med ledningsgruppen ble det tydelig at det rådet utvile forstille og sammenhengende av enkelte begreper tilpasset opplæring i tilrettelegging og opplæring i spesialundervisning. Vi tenker at dette kan handle om at det allmennepedagogiske og spesialpedagogiske er mer adskilt i videregående opplæring enn det er i grunnskolen, og at det dermed oppstår forvirring i breken av de ulike begrepene. Vi ser derfor at vi kanskje bør mer til å skille om relevante begreper som tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering med helset personlagene, både det er i videregående skolen.



som mottar spesialundervisning, ofte er lave. Lave forventninger medfører et læringsutbytte som ikke står i samsvar med den betydelige ressursinnsatsen som tilføres.

Samtidig kan det være en rekke årsaker til at undervisning ikke nødvendigvis fører til de resultatene man hadde planlagt. Det er imidlertid skapt store forventninger til spesialpedagogikkens evne til å hjelpe – og når dette ikke skjer, blir feltet ofte møtt med en kritikk om at spesialpedagogikk ikke virker (Haustätter, 2023). På den andre siden har vi som spesialpedagoger ansvaret for innholdet i det vi holder på med. De perspektivene og den praksisen vi tilbyr, krever legitimitet, og det vi gjør, må vi derfor stå for (Haustätter, 2023, s. 37).

Beslutninger om å tilby elever opplæring i tilrettelagte grupper er med andre ord ikke noe som blir gjort uten grundige refleksjoner og diskusjoner. Som bakgrunn for slike beslutninger

**Å forsvere det artikkelforfatterne kaller tilrettelegte grupper har blitt en vanlig øvelse for oss som arbeider med elevgruppa det refereres til.**

er derimot både elev- og foreldreperspektivet viktig, og vi kan også finne faglige belegg for slike valg. I en studie gjennomført av Markussen mfl. (2003) presiseres det at elevenes faglige og sosiale prestasjoner ikke nødvendigvis er avhengig av

spesialundervisningens organisering, og at undervisning ekskludert fra det store fellesskapet kan gi gode resultater både faglig og sosialt. Det som derimot er sentralt, er at skolene som lykkes, følger «inkluderende strategier» (Markussen mfl., 2013). Det fører oss inn i diskusjonen om forståelsen av begrepet *inkludering*, hvor Bryant & Elseth-Jansson (2024) etter min oppfatning utviser en snever forståelse.

### Forståelse av inkludering

I Bryant & Elseth-Janssons (2024) kritikk av den spesialpedagogiske praksisen fremkommer det at «det i videregående opplæring ofte snakkes om spesialundervisning som et sted». Som i mange diskusjoner omkring inkluderingsbegrepet begrenses den også her til en drøfting omkring inkludering forstått som organisering. Man får med andre ord en oppfatning av at dersom alle elever plasseres i det som omtales som «ordinære» klasser, så vil Haugs (2022) ultimate mål om inkludering være nådd. Begrenser man derimot diskusjonen til å handle om organisering, mister man viktige perspektiver i debatten om hva det vil si å være inkludert i et fellesskap.



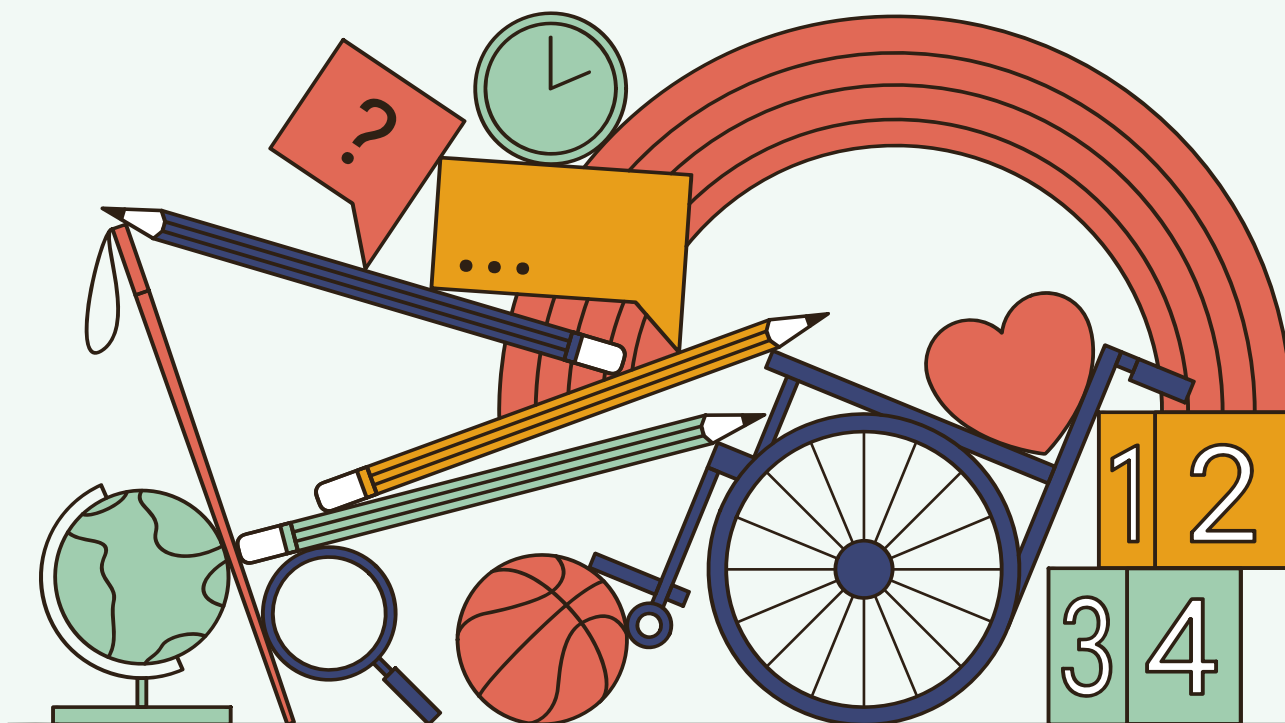
**Begrenser man diskusjonen til å handle om organisering, mister man viktige perspektiver i debatten om hva det vil si å være inkludert i et fellesskap.**

Ifølge Göransson & Nilholm (2014) er det bred enighet i forskningen om to forhold når det kommer til å definere begrepet *inkludering*. For det første at inkludering handler om *mer enn* fysisk plassering, og for det andre at det er et begrep det er vanskelig å definere. Prøver man derimot å definere inkluderings målsetting finner man blant annet at det handler om at *alle* elever skal ha en meningsfull deltakelse og tilhørighet i et fellesskap sammen med andre i skolen (Nordahl & Overland 2021). Haustätter (2023) beskriver at målet med inkludering er å bevare menneskets integritet gjennom prosesser der man bevisst arbeider for at alle mennesker skal ha en bedre hverdag. Til slutt beskrives det at inkluderende strategier må ha som mål å føre til økt læring og utvikling, og at inkludering må forstås som en grunnleggende tenke- og handlemåte som skal prege alle valg som gjøres i skolen (Nordahl 2018).

Nordahl & Overland (2021) og Hølland (2021) presenterer tre dimensjoner for å forsøke å forstå inkluderings kompleksitet. Den første dimensjonen handler om *faglig inkludering* og innebærer at alle elever skal ha et reelt læringsutbytte og medvirkning i undervisning og læring.

Den andre dimensjonen handler om *sosial inkludering* og innebærer at alle elever skal oppleve demokratisk deltakelse i klasser, bli sett og hørt av lærere og delta i felles sosiale aktiviteter. En slik forståelse innebærer med andre ord at det ikke er tilstrekkelig å være medregnet i et fellesskap, men at man også skal være en aktiv deltaker for å kunne være inkludert (Nordahl & Overland, 2021).

Den siste dimensjonen handler om opplevd inkludering og innebærer blant annet at alle elever skal oppleve autentisk mestring i fag, positive og støttende relasjoner til lærere og trivsel og vennskap med jevngamle. Med andre ord er det ikke tilstrekkelig at voksne kan vise til at eleven er til stede i klassen, eller at det er tilrettelagt for deltakelse i sosialt samspill. Eleven selv har definisjonsmakten når det gjelder hvorvidt inkluderingen er vellykket (Hølland, 2021). Dette opplevde perspektivet har ofte vært fraværende i drøftinger om inkludering (Allan, 2012; Hølland, 2021; Nilsen, 2017; Nordahl, 2018).



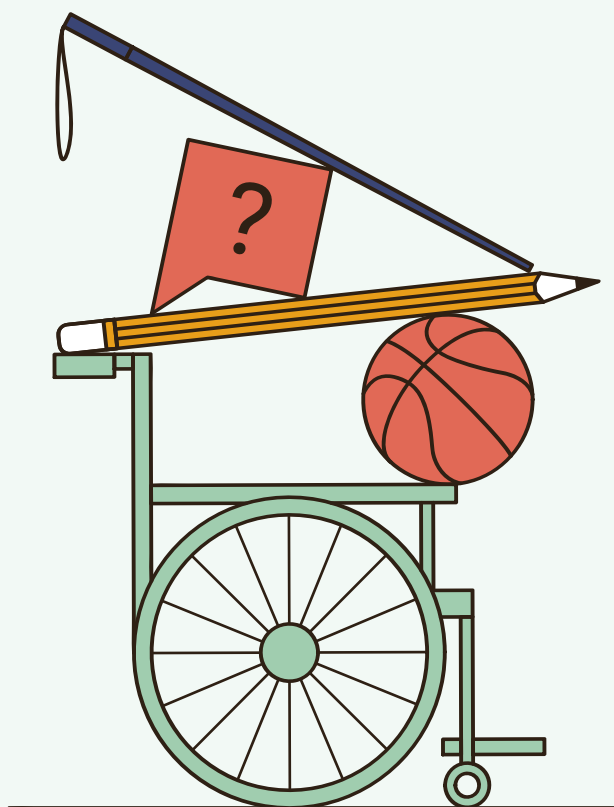
Slike perspektiver på inkluderingsbegrepet kan hjelpe oss til åpne for nye og flere måter å forstå, diskutere og reflektere over hvilke barrierer denne elevgruppa møter i videregående skole, og hvordan vi kan tilrettelegge for at alle naturlig hører til på ulike måter. En slik debatt vil etter mitt syn også være langt mer konstruktiv enn å begrense diskusjonen til kun å handle om organisering. Samtidig medfører det ikke riktighet når Bryant & Elseth-Jansson (2024) presenterer spesialundervisning i videregående opplæring som en organisatorisk utskillingsprosess. Jeg vil videre beskrive hvordan vi ved vår videregående skole har hatt flere tanker i hodet samtidig, og over tid har bygget et omfattende pedagogisk støttesystem med mål om at alle elever skal oppleve et inkluderende læringsmiljø som skaper muligheter for læring og utvikling.

### En alternativ virkelighet

Bryant & Elseth-Jansson (2024) har rett i at det ved inntak til videregående finnes en særskilt inntaksordning som gir enkelte elever fortrinnsrett til å komme inn på den studieretningen de ønsker, eller at de kan velge å søke seg inn i «tilrettelagte grupper» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Inntaket gjøres etter grundige individuelle vurderinger, hvor som regel også PPT deltar. Det er derimot en grov forenkling når de påstår at dette er «en systematisk sortering der noen blir plassert på tilrettelagte avdelinger». Etter min erfaring tar elevene sammen med foreldrene kvalifiserte valg på bakgrunn av hva de selv ønsker og mener er best for seg selv og egne barn. Som regel har de besøkt og hospitert på ulike utdanningsprogram før de søker, både «tilrettelagte» og «ordinære». Vi har også ofte besøk av foreldre som får en grundig gjennomgang

av hvilke muligheter de har når deres barn står ved overgangen til videregående skole. Dette gir både elev og foresatte et godt grunnlag for å ta egne valg om sin utdanning.

På den andre siden er ikke dette alene nok for å bli tatt inn i «tilrettelagte grupper». Søknaden behandles på bakgrunn av vurderinger gjort ved inntaket hvor pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) deltar. Disse vurderingene bygger blant annet på elevenes sakkyndige vurdering, hvor PPT også skal ta stilling til hvordan spesialundervisningen skal organiseres, og gjøre særskilte vurderinger dersom det skal være aktuelt med opplæring i mindre grupper. De sakkyndige vurderingene blir videre svært førende for det handlingsrommet skolen har. På den måten kan også PPT bidra til å opprettholde «strukturelle barrierer som vanskeliggjør inkluderingstanken i videregående opplæring».



Bryant & Elseth-Jansson (2024) beskriver videre at de fleste ansatte med spesialpedagogisk kompetanse befinner seg på segregerte tilbud, og at mulighetene for inkludering i skolen ville vært store dersom man fikk spredt den spesialpedagogiske kompetansen ut til alle klasserom. Videre stiller de spørsmål ved hvor godt rigget systemet i videregående opplæring er for å ivareta inkluderingsprinsippet. Slike retoriske spørsmål kan være relevante, men blir også problematiske når de generaliseres og forenkles.

Over flere år har vi ved vår videregående skole bygget et pedagogisk støttesystem med bakgrunn i anbefalinger fra Nordahls ekspertgruppe (Nordahl, 2018). Dette innebærer blant annet en målsetting om at alle elever skal få hjelp og støtte der de er, og at hjelpen og støtten skal iverksettes når behovet oppstår. De skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse, og elevene skal bli hørt og sett som aktører i eget liv. Videre har vi flere spesialpedagoger som arbeider fleksibelt i «ordinære klasser». Disse er organisert i et særskilt team på skolen og har også oversikt over kartleggingsverktøy og pedagogiske tiltak. I tillegg til å undervise elever med rett til spesialundervisning og såkalte gråsoneelever (Nordahl, 2018) bidrar de også med støtte og veiledning til lærere for å sikre en god tilpasset undervisning for alle elever. Et slikt system er sentralt når vi hos oss har flere elever med rett til spesialundervisning i «ordinære» klasser enn i «tilrettelagte grupper». På den andre siden tar det ikke nødvendigvis bort behovet for at enkelte elever trenger et annet og mer tilrettelagt tilbud.

### Elevenes stemme

Bryant & Elseth-Jansson (2024) har også rett i at utstrakt bruk av tilrettelagte grupper objektivt sett ikke er forenelig med intensjonen i lovverket og læreplanverket (Hølland, 2021). Samtidig spiller den subjektive opplevelsen og elevens eget ønske inn i denne vurderingen. Noen elever opplever seg mer inkludert dersom de får sitt opplærings-tilbud utenfor det normerte fellesskapet (ibid.), og motsatt kan det oppleves ekskluderende å delta i en gruppe der man ikke blir gitt reell mulighet til



innflytelse på tross av at det utenfra vurderes som en inkluderende organisering (Haustätter, 2023).

I denne diskusjonen er dermed elevstemmen sentral, og det er gledelig å lese at også Bryant & Elseth-Jansson (2024) er opptatt av å ha med dette perspektivet i videre arbeid. Som tidligere pekt på har dette perspektivet ofte vært fraværende i diskusjonen om hva det betyr å være inkludert (Hølland, 2021). På tross av et økende søkelys på elevstemmen er det mye som tyder på at vi fremdeles har en vei å gå, både i praksisfeltet og i forskning.

I spesialpedagogikk nr. 8, 2011 gir Tangen (2011) et bilde av i hvilken utstrekning og hvordan barn har deltatt i spesialpedagogisk doktorgradsforskning fra 1990–2009. Her fremkommer det blant annet at barn i svært liten grad har fått anledning til å gi uttrykk for sine (skole-) erfaringer og perspektiver, og at elevens stemme sjelden høres. Lignende opplevelser møter vi også i praksisfeltet.

Da Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse skulle gjennomføres i høst, fikk vi ikke ut data fra våre tilrettelagte grupper. Elevene ble bedt om å svare på spørsmål hvor utgangspunktet var at de ikke tilhørte disse gruppene. Da blir det vanskelig å forstå Kunnskapsdepartementets (2021) kritikk om at det er få skoler som har utviklet kvalitets-systemer for å få kunnskap om denne gruppens læring og utvikling. Samtidig er dette problematisk fordi det skaper en opplevelse av at disse elevstemmene ikke er like viktige som «de ordinære» elevens stemme.

Christensen (1998) argumenterer for at dersom man møter barn med antakelsen om at de er kompetente, og ikke det motsatte, kan barn i høy grad være i stand til å forstå og også ta avgjørelser angående eget liv. Ved vår skole er vi svært opptatt av at elevene skal bli hørt. Dette medfører blant annet at beslutninger om hvilket tilbud eleven skal tilbys, ikke tas uten at elevstemmen blir tillagt stor vekt – det er ingen som har tilbud om opplæring i mindre grupper uten at de ønsker det selv. Vi har også gode erfaringer med at elever har startet i ordinære klasser for så å søke seg over i tilrettelagte grupper, og motsatt. Dette er sentrale aspekt i et inkluderingsbegrep som legger til grunn at eleven har

definisjonsmakten når det kommer til spørsmålet om å være inkludert eller ikke.

Da utdanningsdirektoratet ikke inkluderte de «tilrettelagte gruppene» i høstens elevundersøkelse, valgte vi å lage vår egen. På vegne av elevene vil jeg si:

Vi har fokus på læring. Vi driver elevbedrift som ligger midt i skolen og samarbeider tett med lokalt næringsliv. Vi preger produkter som sendes ut på alle verdens hav, og i vår skal vi på scenen og presentere produktene våre for den lokale næringsforeningen. Vi er sentrale i elevrådet. I høst serverte vi utdanningsministeren lunsj med den største selvfølgelighet.

Vi bidrar til verdiskaping, samtidig som elevene får tid og mulighet til å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter for å mestre livet – i sitt tempo. På den måten får de utvikle seg til å bli autonome deltakere i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### Avslutning

Den spesialpedagogiske praksisen i videregående skole handler, som vist, om mer enn organisering og strukturelle barrierer. En konstruktiv debatt omkring inkluderingsbegrepet bør i større grad omfatte perspektiver knyttet til elevenes faglige og sosiale læringsutbytte, og ta inn over seg at elevenes stemme er sentral i alle spørsmål som angår dem. I den debatten bør det også gis rom for å diskutere hva «tilrettelagte grupper» bør og skal inneholde, og hvordan vi sammen kan skape høyest mulig kvalitet og læringsutbytte for elevene som velger å gå der.

Bryant & Elseth-Jansson (2024) avslutter sin artikkel med å påpeke at dersom vi skal «få til inkludering, må vi tenke at mangfold er den nye normalen». Dette er det enkelt å være enig i.

Mangfold har vært den nye normalen i lang tid. En mer krevende oppgave er det derimot å ta inn over seg hva et slikt mangfold innebærer. Haustätter (2023) påpeker dette ved å si at vi som mennesker er kvalitativt ulike, og dermed har kvalitativt ulike behov. Med det mener han at pedagogikken og spesialpedagogikkens oppgave



## ... en inkluderende skole bør ha rom for å skape mangfoldige tilbud for en mangfoldig elevgruppe.

blir å bidra til at disse behovene får oppmerksomhet og fungerer som grunnlag for oppdragelse, opplæring og undervisning. En slik beskrivelse av ulikhet bidrar til et positivt syn på mennesker med ulike behov og kan bidra til å øke forståelsen for at en inkluderende skole også bør ha rom for å skape mangfoldige tilbud for en mangfoldig elevgruppe.

Margreth Olin (1997) har laget filmen *Onkel Reidar* om onkelen sin som har Downs syndrom. Da Reidar var liten, ble han sendt på spesialscole på Solbakken. Vanlig praksis ved Solbakken var at elevene hver 17. mai ble fraktet til byen slik at de kunne få se barnetoget fra innsiden av bussvinduet. Da mammaen til Reidar oppdaget dette, fikk hun laget en fane som de viste frem fra bussen. På den stod det: «Vi er en nasjon, vi med.» Ved neste 17. mai-feiring skal dere være hjertelig velkomne til å se oss i toget. Dere finner oss med flagget høyt hevet langt fremme i rekka – akkurat der vi hører til. —



**MATS TORGERSTUEN HOVLAND** arbeider som avdelingsleder ved Haugaland videregående skole i Rogaland fylkeskommune. Han har master i spesialpedagogikk fra Høgskulen i Volda, og har tidligere arbeidet som lærer, som spesialpedagog og som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT.

### Referanser

- Allan, J.** (2012). *Å tenke nytt om inkludering*. Universitetsforlaget.
- Bryant, J. & Elseth-Jansson, F.** (2024). Å passe inn eller å høre til? Erfaringer fra kompetanseløftet i videregående skole. *Spesialpedagogikk* 89(1), s. 4–12.
- Christensen, P.** (1998). Difference and Similarity: How Children are constituted in illness and its treatment. I: I. Hutchby & J. Moran-Ellis (red.). *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London: Falmer Press.
- Göransson, K. & Nilholm, C.** (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29(3). <https://www.researchgate.net/publication/265172813>
- Haug, P.** (red). (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P.** (2023). *Dette vet vi om: Inkludering*. Oslo: Gyldendal.
- Haustätter, R.** (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandat. Fra teori til praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hølland, C.** (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring. Til alle elevers beste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet.** (2017). [URL: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket – regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet** (2021). Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden. [URL: Meld. St. 21 \(2020–2021\) – regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Markussen, E., Brandt, S.S. & Hatlevik, I.K.R.** (2003). [URL: Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning – NIFU](https://www.nifu.no)
- Nilsen, S.** (2017). «Kom som du er, og bli som oss?» I: S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38–64). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T.** (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer. Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal.
- Olin, M.** (1997). [URL: Onkel Reidar \(filmmarkivet.no\)](https://www.filmarkivet.no)
- Persson, B. & Persson, E.** (2012). *Inklusjon og målopfyldelse – utvikling for alle elever*. Dafolo.
- Tangen, R.** (2011). *Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. Spesialpedagogikk*, 76(8), s. 39–56.
- Utdanningsdirektoratet** (2021). Inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass. [URL: § 6-17 Fortrinnsrett for søkere med sterkt nedsatt funksjonsevne | udir.no](https://www.udir.no)



“

Når jeg ler veldig mye og er urolig i kroppen kan det bety at jeg er sliten og trenger en pause.

– Amalie, 17 år

# Forstå hvordan jeg har det

Amalie er multifunksjonshemmet og kan hverken snakke, gå eller spise selv. Med KnowMe er det nå lettere å bli kjent med henne og forstå hennes behov.

## En trygghet i overgangen

Helene og Tone ved Holmestrand videregående skole er begeistret for KnowMe og hvordan systemet har hjulpet dem med overgangen til Amalie når hun startet på skolen høsten 2023.

– I Amalie sin KnowMe så vi på filmer foreldrene og pedagoger på ungdomsskolen hadde lagt inn. Vi kunne sette oss inn i rutinene hennes, hvilke uttrykk hun har når hun er glad, lei seg og når hun er ukomfortabel. Gjennom KnowMe følte vi at kjente Amalie før hun begynte hos oss, og det gjorde oss trygge, sier Helene. –Vi blir kjent med hele Amalie og kan gi henne en anerkjennelse og respekt jeg tror ville vært annerledes hvis hun ikke hadde hatt KnowMe, sier Tone.

## Hvordan kan KnowMe hjelpe?

KnowMe er et kommunikasjonshjelpemiddel, men også en metode som utvikler en pedagogisk tankegang. KnowMe gir støtte til mennesker uten talespråk, mennesker som uttrykker seg med kroppsspråk, lyder og blikk. I vår løsning kombinerer vi teknologi med opplæring og pedagogisk veiledning for å tilrettelegge for et best mulig språkmiljø rundt personen.

## Et hjelpemiddel - en metode - en tankegang

Med KnowMe kan verdifull kunnskap og informasjon formidles og videreføres – gjennom hele livet.

Gis ut av Nav Hjelpemiddelsentral



Skriv til oss: [post@lifetools.no](mailto:post@lifetools.no)

Besøk oss: [knowme.no](https://www.knowme.no)

Snakk med oss: +47 902 99 374

Simen jobber i kantinen  
på Nordlandssykehuset.  
Foto: Ida Kristin Dølmo



For de aller fleste av oss, også personer med ulike typer vansker og funksjonshemninger, er det å ha en jobb å gå til viktig og meningsfullt. Denne artikkelen handler om hvordan man kan støtte og gjøre overgangen fra videregående skole til arbeidsliv lettere.

# Den viktige overgangen fra elev til arbeidstaker for mennesker med nedsatt funksjonsevne

---

TEKST:  
CHRISTIAN WANG OG  
RAGNHILD ØINES FRØSETH

**H**vorfor er arbeid så viktig for oss mennesker? Arbeid gir oss mestring og en opplevelse av å være kompetent. Vi opplever tilhørighet og inngår betydningsfulle sosiale relasjoner. Gjennom arbeid bidrar vi til samfunnet og sikrer oss inntekt. Alle mennesker har behov for noe å gjøre og en struktur i hverdagen.

Arbeid er selvrealiserende, gir personlig utvikling og er en stor del av alles identitet. Derfor bør arbeid etter videregående skole være en mulighet for alle, også mennesker med utviklingshemming/ utviklingsforstyrrelse som kan og ønsker å jobbe.

I artikkel 27 i FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 23) fastslås det at «mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til arbeid på lik linje med andre».

Med dette som bakgrunn mener vi at alle landets videregående skoler som utdanner elever innenfor særskilt tilrettelagt opplæring (STO), bør ha ambisjoner om å få sine elever i arbeid etter endt skolegang. Det må være et sentralt mål å få kartlagt denne elevgruppen godt nok til at man lykkes i å finne en tilpasset og tilrettelagt jobb for den enkelte elev, basert på deres interesser,

arbeidsforutsetninger og arbeidsevne. Det overordnede målet må være å sikre en vellykket overgang fra elev til arbeidstaker.

I denne artikkelen vil vi dele kunnskap og erfaringer fra vårt arbeid med arbeidsinkludering. Innledningsvis presenterer vi funn fra en nasjonal undersøkelse om erfaringer og kompetanse som landets videregående skoler har opparbeidet seg om praksis og arbeidsmuligheter for denne elevgruppen. Videre skal vi bli bedre kjent med Simen og hans vei fra elev til arbeidstaker som kantinedarbeider på Nordlandssykehuset igjennom *HELT MED*. Vi vil i den forbindelse presentere *ungdomsbedrift* som metode og *arbeidsliv* som fag som et godt bindeledd mellom praksis og skole for elever som går siste år på videregående skole.

Vi vil også presentere *HELT MED UngJobb*-modellen, som vi mener er et godt supplement til å skape gode overganger fra videregående skole til ordinært arbeidsliv. En nasjonal arbeidsgruppe har samarbeidet om å utvikle og forbedre denne modellen, og denne gruppen har også utarbeidet en kompetansepakke. I den forbindelse vil to andre elever, Nikolai og Mussie, trekkes frem som gode eksempler på kandidater som har fått seg praksis gjennom denne ordningen.

### Utdanning og arbeidsinkludering for mennesker med utviklingshemming

Når man ser på tall og erfaringer fra utviklingen innen arbeidsinkludering for mennesker med utviklingshemming/utviklingsforstyrrelse, kan

en slik inkludering virke som et lite realistisk mål å jobbe mot.

Ifølge NOU 2016: 17, *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*, vil 85 prosent av mennesker med lett utviklingshemming være i stand til å være i jobb, men bare en fjerdedel av disse er i arbeid. Dette tyder på at gapet mellom arbeidslivets krav og utviklingshemmedes forutsetninger blir stadig større. Arbeidslivet har med tiden fått færre manuelle oppgaver, og det stilles høye krav til produktivitet og kompetanse. Utviklingshemmende må i tillegg konkurrere med andre som også har behov for varig tilrettelagt arbeid, noe som gjør at tilbudet blir mye mer begrenset enn det som er behovet.

Det fremgår også av NOU-rapporten at sakkyn-dige vurderinger og individuelle opplæringsplaner (IOP) i mange tilfeller ikke er gode nok, og ofte er lite fremtidsrettede. Manglende kvalifisering i skolen vil da redusere disse elevenes muligheter til å delta i arbeidslivet ytterligere. Det blir også pekt på at tilpasning av den videregående opplæringen fungerer svært ulikt i ulike skoler, kommuner og fylker. Tilrettelegging i videregående opplæring som inkluderer avklaring av arbeidsevne, interesser, ønsker samt relevant arbeidspraksis, kan imidlertid gjøre mulighetene for senere arbeidsdeltakelse større (ibid.).

I Meld. St. 8 (2022–2023) poengteres også betydningen av en sømløs overgang fra skole til arbeid. Skolen etterlyser at NAV kommer tidligere inn i prosessen rundt slike overganger. Kvaliteten



**85 prosent av mennesker med lett utviklingshemming kan være i stand til å være i jobb, men bare en fjerdedel av disse er i arbeid.**

og graden på samarbeidet mellom NAV og den videregående skolen kan ha mye å si for utfallet i slike saker, og et godt samarbeid er derfor svært viktig å få til. Dersom flere utviklingshemmede fikk arbeidsutplassering som en del av den videregående opplæringen, ville det gitt økte muligheter for arbeidsdeltagelse. Store overganger er alltid en sårbar fase for mennesker med utviklingshemming, så dette må det jobbes godt med.

### Nasjonale funn om praksis og arbeidsmuligheter i videregående skole

Høsten 2022 ble det i regi av arbeidsgruppen *HELT MED UngJobb* gjennomført en nasjonal spørreundersøkelse på mange videregående skoler i landet med STO-avdelinger (særskilt tilrettelagt opplæring). De videregående skolene ble spurt om å dele sine erfaringer med hvordan det jobbes med praksis og overgangen til arbeidslivet, samt opplevde muligheter for jobb etter endt skolegang for denne elevgruppen.

#### Praksis

Alle skolene i undersøkelsen trekker frem betydningen av arbeidserfaring for å etablere et arbeidsforhold etter endt skolegang. Det er imidlertid ulikt hvor godt man har lyktes med dette på de ulike skolene. Det viser seg at det er vanlig å starte med praksis fra andre skoleår, gjerne noen timer i uken, og da i følge med en miljøarbeider. Kontaktlærer i samarbeid med miljøarbeider er ofte ansvarlig for opplæringsmål og oppfølgingen på praksisplassen. En del skoler peker på utfordringer med manglende ressurser til oppfølging.

Noen skoler bruker *ungdomsbedrift* som metode, hvor det legges vekt på å kartlegge interesser og ferdigheter tidlig. På den måten vil man få verdifull kunnskap om eleven når man skal finne et tilpasset arbeid til den enkelte senere. Dette blir nærmere utdypet senere i artikkelen.

På mange skoler pekte de på betydningen av å se på hver enkelt elevs muligheter og begrensninger. Alle skolene benyttet i stor grad praksis i serviceyrker, eksempelvis kantine og butikker. Enkelte skoler har hatt arbeidslivfag i kombinasjon med praksis det siste skoleåret. Da har man

for eksempel dratt på bedriftsbesøk for å se hvilke muligheter arbeidsmarkedet har for denne elevgruppen, samt jobbet med aktuelle læringsmål knyttet til praksisplassene. Flere skoler trekker frem et tett samarbeid med vekstbedrifter og kommunale arbeidssentre det siste skoleåret.

Når elevene blir mer selvstendige i arbeidspraksisen, kan arbeidsplassen overta deler av praksis uten følge fra skolen. Flere trekker frem at man er prisgitt bekjentskap, nettverk og kontakt med bedrifter for å sikre disse elevene fast jobb etter skolen. Noen skoler har hatt samarbeid med *HELT MED* og sier at det har vært positivt med en ny aktør inn i skolene.

#### Fra praksis til muligheter i arbeidslivet

På de fleste skolene peker man på at mulighet for jobb etter praksis er begrenset, og det er store utfordringer knyttet til å få elever ut i arbeid. Dette er sammenfallende med erfaringene nevnt innledningsvis. Det er et stort behov for flere tilbud og flere plasser, samt muligheter tilpasset den enkelte. Mange tenker at de mulighetene som finnes, ikke er verdige nok, og at mange kunne utført flere og andre arbeidsoppgaver enn de som foreligger nå. Det er mange arbeidsplasser som er overfylt, og det er lang ventetid. Det kan virke som det er for mange elever og for få muligheter for arbeidspraksis. Dette blir følgelig en utfordring og en ond sirkel fordi denne elevgruppen ikke har like mye arbeidspraksis som andre.

De fleste elever går ut av videregående og får en eller annen form for dag- eller jobbtilbud, men bare noen få i ordinær bedrift. Lærekandidatordningen er kun for enkelte i denne elevgruppen. Det er viktig å få NAV tidlig inn på banen og få avklart om eleven eksempelvis kan få innvilget rettigheter som *ung ufør*. Her har noen opplevd utfordringer med NAV i form av at de ikke hjelper til med rettigheter og tjenester så lenge eleven har elevstatus, noe som igjen utfordrer overgangen til arbeidslivet.

Som vi pekte på tidligere, savner skolene at NAV kommer tidligere inn i prosessen. Flere trekker frem en forverring av psykisk helse hos denne målgruppen. Når de går lenge uten å være i arbeid

eller på arbeidsrettede tiltak, vil dette også påvirke arbeidsevner og ferdigheter. Dette er ressurskrevende i alle ledd, og igjen er man prisgitt engasjement hos den enkelte lærer og nettverket til de ulike skolene. Slike samarbeid viser seg helt nødvendig for å lykkes med praksis og jobbmuligheter etter skolen. Et økt kontaktnettverk over år skaper flere muligheter. Men mange har også opplevd skepsis til elevgruppen hos enkelte bedrifter. Flere bedrifter trekker imidlertid frem gode erfaringer med *HELT MED* – spesielt oppfølging og kontakt mellom dem og skolen. Det er betryggende med en jobbspesialist som følger opp, og jobbspesialisten blir et viktig bindeledd mellom skole og arbeid.

### Fra elev til arbeidstaker i et alternativt utdanningsløp – Simen

Som mange ungdommer som starter sitt utdanningsløp på STO (særskilt tilrettelagt opplæring), var Simen veldig usikker på hva han skulle gjøre etter videregående skole, og hva han hadde lyst til å jobbe med. Han hadde ingen særinteresser, men han hadde en positiv innstilling til å prøve nye og ulike oppgaver, og han var glad i å lage mat. Fag og emner på skolen var i stor grad rettet mot selvstendighet i dagliglivets ferdigheter. Mat og helse, praktisk arbeidstrening, yrkesfaglig

fordypning samt fysisk aktivitet utgjorde en stor del av skolehverdagen hans. Fellesfagene ble jobbet med tverrfaglig og praktisk, blant annet igjennom å drive ungdomsbedriften UB bakst (vg1) og UB kreativ (vg2). Dette trivdes Simen veldig godt med, og han vokste mye på å mestre de ulike oppgavene han fikk gjennom ungdomsbedriftene.

### Ungdomsbedrift (UB)

UB er *Ungt Entreprenørskap* (u.å.) sitt bedriftsprogram i videregående skole. *Ungt Entreprenørskap* (UE) er en ideell, landsomfattende organisasjon som sammen med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og unges kreativitet, skaperglede og tro på seg selv. Elevene starter, driver og avvikler sin egen bedrift gjennom et skoleår med støtte fra UE og en lærer og mentor. Bedriften kan etableres som eget fag i timeplanen.

Dette var et fag som egnet seg bra for Simen og hans medelever, og som *Alternativ opplæring* ved *Bodø videregående skole*, der vi to artikkelforfatterne jobber, har gode erfaringer med. Arbeidsoppgavene forbundet med å drive en bedrift gir konkret opplæring på mange områder, og det er en metodikk som passer godt for elever på STO (særskilt tilrettelagt opplæring).



... gjennom en ungdomsbedrift klarer elevene i større grad å se mening og sammenheng i de oppgavene de gjør.

Simen liker godt å lage mat. Her er han på Nordlandssykehuset. Foto: Ida Kristin Dolmo



Vår erfaring er at gjennom en ungdomsbedrift klarer elevene i større grad å se mening og sammenheng i de oppgavene de gjør, enn når de skal lære det samme i abstrakte og konstruerte oppgaver. Det er lettere å motivere elevene når de ser nytteverdien og konkrete resultater av jobben de utfører. Elevenes ulike styrker får da blomstre i et samarbeid med andre, siden det er mange oppgaver og ulike funksjoner som skal betjenes – eksempelvis økonomiansvarlig, daglig leder, media- og kommunikasjonsansvarlig og kundebehandling. Elevene gjør hverandre gode, og alle har noe å bidra med uansett funksjonsnivå, interesser og ferdigheter. Alle bidrag teller, og alle får jobbe med den arbeidsevnen de har.

Det er da også lettere å få til en differensiering i opplæringen når man setter sammen elever med svært ulike lærevansker og ulikt funksjonsnivå. Det faller seg også mer naturlig å jobbe med sosiale mål og ferdigheter når elevene skal samarbeide rundt produksjon, levering av varer og tjenester, kundebehandling og deltakelse på messer eller andre UE-arrangementer.

Et annet og viktig aspekt i dette er inkludering og deltakelse. I ungdomsbedrift deltar elevene på arenaer hvor alle stiller på lik linje med sine nissebedrifter, og graden av elevmedvirkning er stor. Det er mye god læring i å ta valg og avgjørelser, og det er da også lettere å praktisere siden elevene skal være hovedaktørene i drift og produksjon i størst mulig grad. Elevene bestemmer også hva overskudd og fortjeneste skal brukes på. Noen blir motivert av å få utbetalt lønn – kanskje straks etter at jobben er utført, mens andre finner glede og motivasjon i mer langsiktige mål – som oppsparing til klassetur. Basert på erfaringer gir det en positiv effekt når oppmøte på skolen «lønner seg».

### **Ungdomsbedrift kan være veien mot en fast jobb**

Det å drive en ungdomsbedrift gir en unik mulighet til å kartlegge elevenes ferdigheter, styrker og utfordringer. Denne kartleggingen kan benyttes til å utforme og tilrettelegge undervisning, og gir en god pekepinn for det videre opplæringstilbudet i skolen og tiden etterpå. Kartleggingen kan også gi oss kunnskaper som vi kan benytte for å vite hva

elevene bør veiledes mot, og om det vil være hensiktsmessig å prøve utplassering i bedrift eller ikke.

Simen fikk erfaringer og kunnskaper ved å delta i ungdomsbedrift og annen arbeidstrening, og han viste god utvikling og ferdigheter på mange ulike områder. Dette ga han et godt grunnlag for å prøve seg på utplassering i bedrift. Han fikk først praksis i en kantine to dager i uken, der han startet i oppvasken og vasket bord og stoler og gjorde ulike typer ryddearbeid. Det tok imidlertid ikke lang tid før han mestret både kassen og kundebehandling. Han ble fulgt opp av en miljøarbeider i oppstarten, men han ble fort selvstendig nok til å jobbe på egen hånd med støtte fra sine «kollegaer». Det viste seg at mye var mulig å få til med rett støtte.

Selv om Simen var en mønsterelev med et meget godt kompetansebevis fra den videregående skolen, var det ikke slik at disse papirene nødvendigvis hadde stor verdi på et arbeidsmarked. Simen hadde liten tro på at han skulle få seg en jobb etter videregående. I november siste skoleår på videregående ble det imidlertid for første gang i Nordland lyst ut en stilling igjennom *HELT MED*, i kantinen på Nordlandssykehuset. *HELT MED* er en stiftelse som jobber med å inkludere personer med utviklingshemming, utviklingsforstyrrelser og lærevansker i det ordinære arbeidsliv (*HELT MED*, u.å.).

Moren til Simen hadde sett stillingsutlysningen og hjalp han med å søke på jobben som kantinearbeider. Plutselig ble Simen innkalt på jobbintervju. Dette medførte rokeringer i timeplanen. Samfunnsfag ble «intervjutrening» – hvor han i samarbeid med lærer fikk øve seg på intervju og det å skrive CV. Stolt, nervøs og godt forberedt møtte han til sitt første jobbintervju. Der presterte Simen godt og ble innkalt til intervjurunde nummer to. Denne gangen måtte han gjennomføre intervjuet alene uten støtte av lærer. Simen fikk stillingen kantinearbeider på *Panorama kafé* på Nordlandssykehuset med hilsning fra arbeids- og sosialministeren og med ordføreren til stede. Simen kan i dag, snart tre år etter, skryte av en jobb han er stolt av. Han utgjør en stor ressurs på sin arbeidsplass, og de må leie inn vikar hvis han er borte fra jobb.

Det at Simen fikk nødvendig støtte og bistand i overgangen fra skolen til arbeidslivet, har uten tvil vært positivt for at vi kan dele denne gode historien om han. Viktige faktorer i dette var prøvetid, fleksible ordninger som kunne tilpasses, kunnskapsoverføring fra skole til arbeidsgiver og tett oppfølging av jobbspesialist i *HELT MED*, Roger Strand. Tilfeldighetene med at dette skjedde midt i et skoleår, viste seg også å være avgjørende for en god overgang, og for at dette ble en suksesshistorie.

### Arbeidsliv som fag i skolen

Vi lærte mye av solskinnshistorien til Simen på Bodø videregående skole. Viktige momenter var at det ble gjort en god kartlegging av ferdigheter gjennom ungdomsbedrift, arbeidsaktiviteter samt oppfølging i arbeidspraksis. Alt dette gjorde Simen godt forberedt til arbeidslivet på det praktiske plan. Det var også utslagsgivende at Simen fikk kunnskap om hva det ville si å være på et jobbintervju, kunne reflektere rundt sine ferdigheter og skrive CV.

Der vi tidligere hadde erfaringer med at det var krevende å forberede elevene til et usikkert arbeidsmarked, fattet vi nå nytt mot med økte muligheter for vår elevgruppe. Straks vi fikk godkjenning fra ledelsen for vår idé om å lage dette til et fag, begynte jobben med å lage en årsplan til et to-timersfag i *arbeidsliv*, som ble forankret i læreplanene våre.

Faget er forbeholdt avgangselever som har arbeidspraksis i bedrift, slik at innholdet er relevant for arbeidslivet. Temaer som omhandler regler i arbeidslivet, bekledning, hygiene, arbeidsavtaler, å gi beskjed samt strategier for hva man gjør «når man blir lei», er å finne på planen. Temaet «enn om jeg ikke får meg en jobb?», og ikke minst det å øve på arbeidsintervju og skrive CV samt søknader er også verdt å nevne. Vi er også opptatt av å gjøre faget praktisk, og bedriftsbesøk blir da en viktig del av innholdet.

Å besøke ulike VTA-bedrifter (varig tilrettelagt arbeid), *HELT MED*-arbeidsplasser og andre bedrifter som har tilpasset arbeid og arbeidstrening, er en lærerik del av faget. Det å få innsikt i muligheter når man går et alternativt opplæringsløp, og snakke med tidligere elever og andre som



Jonas, arbeidstaker fra Recover, har foredrag om sin arbeidsplass for arbeidslivgruppa. Foto: privat



Ut på tur med arbeidslivgruppa til jobbsamling i Mo i Rana. Foto: privat

har lyktes i «alternativt» arbeid, er en god innfalls-vinkel. Ikke minst fremstår disse arbeidstakerne som gode rollemodeller for skoleelevene våre. Samarbeid med jobbspesialist som kan gi gode råd og dele sin kunnskap, har vi også gjort oss gode erfaringer med.

## HELT MED UngJobb

UngJobb-modellen er inndelt i tre faser:

1. I fase én inngår HELT MED samarbeid med fylkeskommuner, videregående skoler og motiverte arbeidsgivere. De rekrutterer kun arbeidsgivere som har mulighet til å gi kandidaten fast stilling i etterkant av praksisperioden.
2. I fase to gir HELT MED skreddersydd informasjon til elever i tilrettelagte klasser. I tillegg avholder de informasjonsmøter for foreldrene. Deretter foretar de en kartleggingssamtale med aktuelle elever, før elev og arbeidsgiver matches.
3. I fase tre begynner praksisperioden. Eleven starter i arbeidspraksis rett etter høstferien, og får god oppfølging fra en kyndig jobbspesialist. Det er ønskelig at eleven er tre dager i praksis og to dager på skolen. Men her er det rom for individuell tilpasning basert på elevens ønsker, ressurser og behov. Eleven avslutter praksisoppholdet like før sommerferien. Da får eleven utstedt kompetansebevis som sier noe om hva vedkommende kan. Målet er at denne eleven skal gli rett over i fast og ordinært arbeid i praksisbedriften, eller i en annen bedrift gjennom HELT MED. Det er en forutsetning at eleven er ferdig på videregående når praksisperioden og skoleåret er slutt.

Ørjan Hinna (kvalitetssjef) og Jann Aasbak (senior-rådgiver) i *HELT MED* forteller om utviklingen av *HELT MED UngJobb*: De startet opp i Vestland i 2018/2019, videre kom Agder inn fra 2019/2020, og nå har Nordland også kommet på banen fra 2023/2024. Så langt har 41 elever gjennomført *HELT MED UngJobb*-praksis, der totalt 28 elever har fått tilbud om ulike jobber. Av disse 28 elevene

har omtrent 25 prosent blitt tilbudt jobb gjennom *HELT MED* etter praksisperioden, mens andre ble veiledet til tiltak gjennom NAV/VTA (varig tilrette-lagt arbeid).

Noen av elevene valgte et fjerde/femte skoleår, og flere fikk mulighet til å gå folkehøgskole. I skole-året 2023/2024 er det totalt 23 elever som får tilbud om praksis gjennom ordningen. Det betyr at 64 elever har vært eller er i praksis gjennom *UngJobb*. *HELT MED* har avtale med Agder fylke om å tilby ordningen for inntil 16 elever frem til 2026. Både Aasbak og Hinna meddeler at de har høye ambisjoner om at enda flere fylker vil ta del i ordningen etter hvert.

Vi tenker at *HELT MED UngJobb* har kommet inn som et godt og nødvendig supplement i de videregående skolene for å bidra til at flere elever i denne målgruppen får seg jobb. Utdanningen får dermed økt betydning, og støtten de får, gir større muligheter på arbeidsmarkedet. Elevene blir gjennom ordningen ansett som likeverdige og dyktige arbeidstakere, og det satses på arbeidsevnen elevene har. Det trengs en slik aktør i de ulike fylkene. *HELT MED UngJobb* kan sikre en god overgang fra skole til arbeidslivet samt kvalitetssikre et system som skolen tidligere har manglet.

*HELT MED UngJobb* opprettet våren 2022 en arbeidsgruppe som skulle jobbe ut fra følgende mandat:

Å sikre en god overgang fra videregående skole til arbeidslivet for elever med utviklingshemming/ utviklingsforstyrrelse som har behov for tilrette-lagt undervisning, samt å sikre at flere i målgrup-pen får et tilpasset tilbud i arbeidslivet.

Målet er å utvikle en modell som kan benyttes i alle fylker på de videregående skolene. Arbeids-gruppen hentet inspirasjon fra andre land, som Danmark, og vi dro blant annet til København for å se hvordan tilsvarende skoler var organisert der. Videre gjennom prosjektperioden var det mange samlinger og treff hvor det var ønskelig at lærings-mål i skolen skal forberede eleven til voksen- og arbeidslivet. I tillegg var målet å øke kompetansen for den enkelte elev, for skolen og for samfunnet generelt ved å utarbeide en kompetansepakke



Arbeidsgruppa på skolebesøk i København. Fra venstre; Jann Aasbak (HELT MED), Hans Lund (HELT MED UngJobb), Lars Troelsen (avdelingsleder ved CSU Egedammen specialundervisningscenter i Hillerød i Danmark), Ørjan Hinna (HELT MED), Ragnhild Frøseth og Christian Wang (Alternativ opplæring ved Bodø videregående skole).

Foto: privat

tilpasset elevgruppen. Det ble også gjennomført en nasjonal spørreundersøkelse på landets videregående skoler. Resultatene fra denne undersøkelsen ble presentert tidligere i denne artikkelen.

Da vi ble kjent med *HELT MED* på skolen vår, så vi at kursingen de har hatt med sine ansatte, og kompetansepakken for elever i *HELT MED UngJobb* passet bra inn med mye av det arbeidet vi hadde gjort med arbeidslivfaget ved *Alternativ opplæring ved Bodø videregående*, nevnt tidligere. Mange temaer var veldig like. I samarbeid med *HELT MED* satte vi opp et totimersfag kalt *arbeidsliv* i en årsplan, med forslag til praktisk innhold og andre læringsaktiviteter samt mulige mål og nivå i læreplanen.

Ideen om at skolen kan ha dette som et eget fag for elevene som er med i *HELT MED UngJobb*-ordningen, synes de var en god idé. For denne elevgruppen vil det gi økt læringsutbytte å jobbe med temaer knyttet til arbeidsliv i takt med utviklingen i praksis, heller enn intensiv kursing. En annen faktor er at skolen får innsikt i utviklingen og får følge eleven. Dette er også svært nyttig for læreren som skal skrive vurderingen av IOP og læringsmålene som er satt opp. Dette har vi tro på at kan

være et godt fundament for samarbeid mellom skole, *HELT MED* og arbeidsplass og trolig øke kvaliteten på utdannelsen elevene får.

### **Mussie og Nikolai – HELT MED UngJobb-kandidater**

Høsten 2023 etablerte som nevnt Bodø videregående skole samarbeid med *HELT MED UngJobb*. Elevene Mussie og Nikolai var de heldige som fikk mulighet til praksisplass gjennom ordningen. Elevene har restaurant- og matfag som programfag, og de er tilknyttet avdelingen *Alternativ opplæring ved Bodø videregående skole*. Vi har snakket med Carina Pedersen, som er læreren deres der, og hun forteller at Mussie og Nikolai har litt forskjellige ordninger: Nikolai jobber tre dager i uken, mens Mussie jobber to dager. Begge jobber imidlertid på samme plass, og de har stor glede av å være sammen. De resterende dagene er de på skolen.

Både hotellet der de to elevene er utplassert, og praksisveilederne har gitt gode tilbakemeldinger på elevene. De er fornøyde med jobben de gjør, ser på dem som en ressurs, og mener at de tilfører arbeidsmiljøet mye positivt. Skolen har god kontakt med praksisstedet, og jobbspesialist Roger Strand følger elevene tett opp.



Carina jobber med kompetansepakken på skolen, her sammen med Mussie og Nicolai. Foto: privat



Mussie og Nicolai i praksis på hotell. Foto: privat

Lærer Carina mener det skaper en trygghet hos elevene og skolen at Roger Strand kommer innom arbeidsplassen for å høre hvordan det går. Hun sier: «Vi har jevnlig kontakt, og får jevnlig tilbakemeldinger. Av og til får vi tilbakemeldinger på at noe må jobbes mer med. Da tar vi det opp på skolen og bevisstgjør elevene på dette». Carina poengterer at å bygge jobbferdigheter mens elevene går på skole, er en god løsning. Hun og de andre på avdelingen ser at elevenes ferdigheter styrkes. Hun påpeker: «Det er viktig for Mussie og Nikolai å få denne muligheten til å ha et arbeidssted å gå til, vise at de er til nytte, at dette er meningsfylt, at de føler mestring og at vi kan kombinere dette med skole».

Videre forteller Carina at de i norsktimene jobber med kompetansepakken til *HELT MED UngJobb*.

Da tar vi opp arbeidslivets spilleregler, vi blar opp vanskelige begreper, uskrevne regler, rettigheter og plikter på en arbeidsplass, vi skriver cv og søknad og vi øver på intervju. En slik kompetansepakke betyr mye for å ruste elevene bedre i arbeidslivet.

I timene tar vi opp ting som skjer på arbeidspraksisen deres, de stiller spørsmål og vi kan samtale om ting de lurer på, eller om de bare har lyst til å dele erfaringer. Ikke minst er det en utarbeidet pakke som er lett å ta i bruk for dem som måtte få elever som skal være praksiselev gjennom *HELT MED UngJobb*. Jeg ser helt klart at det er større læringsutbytte å spre dette materialet over et år, i stedet for å legge opp til intensiv kursing. Hos denne elevgruppen må mye repeteres og det tar tid å gå gjennom alle tema.

Carina meddeler at det er spennende å jobbe så tett med arbeidslivet, med jobbspesialist, og ikke minst å få følge elevene både i praksis og på skole. Å kombinere skole og jobb forbereder elevene i større grad på det som venter dem når de er ferdig på skolen, og kanskje får de gå rett over i en fast jobb i praksisbedriften. Det er i alle fall noe Carina håper og har trua på.

### Avslutning

Gjennom artikkelen har vi belyst at elever med utviklingshemming/utviklingsforstyrrelse i videregående skole har reduserte muligheter til å delta i arbeidslivet, og at det er ulikt hvordan tilpasning av



## Arbeidsliv som fag i kombinasjon med praksis kan ruste elevene godt, samt forberede dem til arbeidslivet.

den videregående opplæringen fungerer i de ulike fylkene. Dette bekreftes av funn fra undersøkelsen som ble presentert innledningsvis.

Gjennom artikkelen har vi vist at *ungdoms-bedrift* er en god metode for STO-elevne (særskilte tilrettelagt opplæring), som gir allsidige erfaringer og kompetanse som kan danne et godt grunnlag for veien videre. *Arbeidsliv* som fag i kombinasjon med praksis kan ruste elevene godt, samt forberede dem til arbeidslivet etter endt skolegang. Gjennom solskinnshistorien til Simen har vi sett hvordan en god overgang fra elev til arbeidstaker kan foregå. *HELT MED UngJobb*-modellen har blitt presentert som et supplement for å sikre en god overgang til arbeidslivet. Gjennom eksempelet med Nikolai og Mussie så vi hvordan kompetansepakken til *HELT MED UngJobb* jobb kan kombineres med praksis-løpet gjennom et skoleår.

Vi håper denne artikkelen kan gi inspirasjon til andre som jobber på dette feltet. En ny aktør som *HELT MED* gir denne elevgruppen større muligheter til arbeidsinkludering, og bedre sjanser for arbeidsdeltagelse i et arbeidsmarked som tidligere har vært begrenset. Som lærere på dette feltet ser vi stor verdi i *UngJobb*-modellen for elevene og for oss som skole. Vi mener at dette er et godt steg i riktig retning for at den særskilte tilrettelagte utdanningen (STO) kan være mer fremtidsrettet og gi reelle arbeidsmuligheter også i ordinært arbeidsliv. På den måten kan utdanningen til elevene som går et alternativt opplæringsløp, ha større samfunnsverdi, samt at de som kan og vil jobbe, får være med og bidra med den arbeidsevnen de har. Dette synes vi er et fint mål å jobbe mot. —



**RAGNHILD ØINES FRØSETH** arbeider som lektor med tilleggstudanning ved avdeling for Alternativ opplæring ved Bodø videregående skole. Hun har utdanning som vernepleier med videreutdanning i spesialpedagogikk og PPU, og mastergrad i tilpasset opplæring. Ragnhild har jobbet i det spesialpedagogiske feltet i 18 år og har vært innom de fleste opplæringsarenaer, fra barnehage til grunnskole og nå videregående skole. Hun driver nå en aktivitetsgruppe for unge mennesker med ulike funksjonsvariasjoner.



**CHRISTIAN WANG** arbeider som adjunkt med tilleggstudanning ved avdeling for Alternativ opplæring ved Bodø videregående skole. Han er utdannet omsorgsarbeider, vernepleier og yrkesfaglærer. Christian har til sammen jobbet 15 år i dette feltet i den videregående skolen, både som fagarbeider, miljøterapeut og lærer. Han har også erfaring fra et arbeidsrettet dagtilbud.

Både Christian og Ragnhild er frivillighetsledere og ansvarlig for å arrangere sosiale treff for *HELT MED*-arbeidstakere i Bodø.

### Referanser

**Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet** (2013). URL: [Konvensjon, rettighetene, mennesker nedsatt funksjonsevne \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

**HELT MED** (u.å.). URL: [Stiftelsen HELT MED – Helt Med](https://www.heltmed.no)  
**Meld. St. 8** (2022–2023). *Menneskerettar for personar med utviklingshemming – Det handlar om å bli høyrte og sett.*  
 URL: [Meld. St. 8 \(2022–2023\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

**Norges offentlige utredninger** (NOU) 2016: 17. *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming.* URL: [NOU 2016: 17 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

**Ungt entreprenørskap** (u.å.) URL: [Forsiden | Ungt Entreprenørskap \(ue.no\)](https://www.ue.no)

# FORSK- NINGSGS- DEL



Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengere form- og innholdskrav enn fagartiklene. Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.



---

**Se forfatterveiledningene**  
**[www.utdanningsnytt.no/](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)**  
**spesialpedagogikk**

---

# Individuelle opplæringsplaner for ungdom med utviklingshemming i tilrettelagt videregående opplæring – mellom verdier, vilje, kunnskap og system

## Sammendrag

Artikkelen undersøker handlingsgrunnlaget for læreres utforming av individuelle opplæringsplaner (IOP) og valg av mål for elever med utviklingshemming på arbeidslivstrening og hverdagslivstrening på videregående trinn. Didaktikk og normanalyse er teoretisk rammeverk. Analyse av IOP-er og fokusgruppeintervjuer viser kilder til IOP-utforming og verdsette funksjons- evner i denne opplæringskonteksten hvor blant annet sosial fungering og selvrealisering inngår. Funn antyder betydelig skjønnsutøvelse og begrenset med formelle føringer og tilpassede læreplanressurser i IOP-utforming. Artikkelen drøfter normer for IOP-utforming og vilkår for å realisere verdsette funksjons- evner for denne elevgruppen. Funn anses aktuelle for lærere og skole- myndigheter med interesse for utvikling av IOP som planverktøy for denne elevgruppen.

## Summary

### Individual education plans for young people with intellectual disability in upper secondary school – between values, will, knowledge and system

This article explores on what grounds teachers prepare and develop individual education plans (IEP) and choose aims for pupils with intellectual disabilities in upper secondary programs, work life training and everyday life training. Didactics and norm analysis are theoretical frameworks. Analysis of IEPs and focus group interviews show sources of the IEPs and valued functionings in this context, where, among other aspects, self-realization and social functioning stand out. Findings suggest considerable exercise of discretion and sparse formal and adapted curriculum guidelines in IEP planning. The article discusses norm sources for IEP planning and conditions for realizing valued functionings for this group of pupils. The findings are relevant for teachers and school authorities with an interest in development of IEPs as a planning tool for this group of pupils.

## Nøkkelord

- INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER
- MÅL
- UTVIKLINGSHEMMING
- VIDEREGÅENDE
- DIDAKTIKK
- NORMER
- SKOLEPOLICY



---

**GØRIL MOLJORD**, universitetslektor i spesialpedagogikk ved OsloMet

---

**SOLVEIG. M. REINDAL**, professor i pedagogisk filosofi ved NLA Høgskolen

---

### **Bakgrunn og formål**

Å sette mål for opplæring dreier seg om å ta valg på elevens vegne. Hva hviler dette valget på? Artikkelen undersøker individuelle opplæringsplaner (IOP) og læreres valg av mål for elever på arbeidslivstrening (ALT) og hverdagslivstrening (HLT). ALT og HLT er vanlige tilrettelagte videregående opplæringstilbud for elever med utviklingshemming (Wendelborg mfl., 2017, s. 77).

Funksjonsevnen til elevene på ALT og HLT varierer. Begrensninger i intellektuell og adaptiv funksjon som er karakteristisk ved utviklingshemming, innebærer vansker med læring, utvikling og deltakelse i dagliglivets aktiviteter (AAIDD, 2010, s. 5, s. 110). Elever på ALT og HLT har avvik fra alle kompetansemål i læreplanen og omfattende behov for spesialundervisning og ansatte med spesialistkompetanse (FIVO, 2023). IOP gjelder som plan for opplæring, og denne skal baseres på enkeltvedtak om spesialundervisning og sakkyndig vurdering fra PPT (Veilederen Spesialundervisning, heretter Veilederen, Utdanningsdirektoratet, 2014).

Til tross for at IOP skal være et arbeidsverktøy for spesialundervisning som skal bidra til likeverdig og tilpasset opplæring i samordning med ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 69), viser NOU 2016: 17 (s. 62, s. 67) og Bachman mfl. (2016, s. 20, s. 37) at opplæringen for

denne elevgruppen ikke er likeverdig med andre når det gjelder mål, rammer og læringsutbytte. Både i planleggings- og vurderingssammenheng så er spesialundervisningen lite målrettet. I en bred evaluering av skolers tilrettelegging for elever med utviklingshemming i videregående opplæring finner Wendelborg mfl. (2017) at det ofte ikke er samsvar mellom det utdanningsprogrammet elevene tilhører, og det tilbudet de får (ibid., s. xv), og at mangel på standarder i opplæringstilbudet medfører store variasjoner som gjør det krevende for skoler å gi et godt tilbud (ibid., s. 76–77).

IOP-utforming og valg av mål forstås her som didaktisk virksomhet som bygger på mer eller mindre artikulerte normer knyttet til hensikten med opplæringen og legitimering av den kurs som peiles ut (Jank & Meyer, 1997, s. 57, s. 69). Læreplanverket Kunnskapsløftet (KL06)<sup>1</sup> gir få føringer for spesialundervisning, og handlingsrommet for skjønn i planleggingen er stort (Nilsen, 2014; Karseth & Møller, 2018). Sist utgitte læreplan-supplement for elever med utviklingshemming ble utgitt i 1977 (Moljord, 2021). Hvordan navigerer lærere på ALT og HLT i IOP-utforming i dette «avviks»-landskapet?

Internasjonalt diskuteres dilemmaer og spenninger i planlegging av opplæring for elever med utviklingshemming. Dette gjelder når rammen for opplæringen er en felles nasjonal læreplan som i hovedsak er akademisk orientert, og når det gjelder balanse mellom hensynet til innhold og standarder i ordinær læreplan og hensyn til individuelle opplæringsbehov (Coleman mfl., 2023; Rendoth mfl., 2024).

I USA er lærere til elever med funksjonsnedsettelser i «transition age» pålagt, i tråd med lovgivning, å utforme IOP med både akademiske mål og mål relatert til funksjonelle livsferdigheter innen dagligliv og arbeidsliv (Coleman mfl., 2023). I Coleman mfl. (2023) reflekteres dette i en innholdsanalyse av 1103 IOP-er for elever med «significant cognitive disabilities» (f.eks. utviklingshemming, autisme og/eller multifunksjonshemming), som viser at akademiske ferdigheter (f.eks. lesing, matematikk), livsferdigheter (f.eks. egenomsorg, matlaging, handling, arbeidsliv og fritidsaktivitet),

og utviklingsmessige ferdigheter (f.eks. kommunikasjon, motorikk og sosiale og atferdsmessige ferdigheter) er områder som målbæres.

Grunnlaget for IOP-utforming og hva som målbæres i IOP-er for denne elevgruppen i en norsk skolekontekst, finnes det lite kunnskap om. Det er lite forskning på videregående opplæring for elever med utviklingshemming (Wendelborg, 2017, s. 6). I en studie av Sigstad & Garrels (2023) av ni IOP-er fra videregående opplæring for ungdommer med lett utviklingshemming fant de at arbeidslivstrening var representert i varierende grad, men at generiske arbeidslivsferdigheter (f.eks. kommunikasjon, sosiale ferdigheter og selvstendighet) var representert i alle de ni IOP-ene. Forfatterne konkluderer med at det er forbedringspotensial knyttet til en systematisk tilnærming til forberedelsen til overgang skole–arbeidsliv for denne elevgruppen (s. 794, 800).

Formålet med studien vi presenterer i denne artikkelen, er å undersøke handlingsgrunnlaget for IOP-utforming og valg av mål på ALT og HLT. Vi har benyttet en normanalytisk tilnærming (Hydén, 2002a, 2002b; Baier & Svensson, 2018). Hensikten er å utvide forståelsen av IOP-utforming i skjæringspunktet mellom læreres skjønn og systemvilkår. IOP-er og fokusgruppeintervjuer er analysert for å undersøke hvilke kilder lærere bygger IOP-ene på, og hvilke mål og lærings- og utviklingsområder som vektlegges. Følgende forskningsspørsmål er formulert:

1. Hvilke kilder har betydning for læreres utforming av IOP og valg av mål?
2. Hvilke funksjonsevner verdsettes i opplæringen?

«Verdsatte funksjonsevner» forstås her ut fra kapasitetstilnærmingen<sup>2</sup> og innebærer hva en person kan gjøre og være, alt fra å få dekket primære behov til selvspekt og deltakelse i samfunnet (Reindal, 2010, s. 126). I analysen anvendes verdsatte funksjonsevner som et «sensitizing concept» (Blumer (1954, s. 7) for å identifisere relevant empiri fra datasettet. I denne studien rettes oppmerksomheten særlig mot målområder knyttet til ADL, aktiviteter i dagliglivet.

I artikkelen gir vi teoretisk og empirisk innsikt i handlingsgrunnlaget for IOP-utforming og valg av mål for elever på ALT og HLT, og vi diskuterer vilkår for å realisere verdsatte funksjonsevner for denne elevgruppen. Funnene våre kan ha betydning for lærere og skolemyndigheter med interesse for utvikling av IOP som en plan for tilpasset og likeverdig opplæring for elever med utviklingshemming og/eller sammensatte funksjonsnedsettelse.

### **Teoretisk kontekst**

#### **En normanalytisk tilnærming til individuell opplæringsplan**

Normer kan forstås som delte forventninger eller en standard for hva som er passende, rett eller ønskelig måte å handle på. Normer kan være uformelle eller formelle, uttalte eller implisitte, og de kan ha innvirkning på læreres handlingsvalg, overveielser og vurderinger (Baier & Svensson, 2018; Ohnstad, 2015). En norm kan også forstås som en handlingsanvisning (Hydén, 2002b, s. 21; Baier & Svensson, 2018, s. 33), slik en IOP også kan betraktes som en handlingsanvisning, da den skal «vise mål for og innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast» (jf. opplæringsloven, 1998, § 5-5).

Hydén (2002a) viser hvordan normer kan bidra til å forklare handlinger i skjæringspunktet mellom aktør og system. Ifølge Hydéns normmodell dannes en norm ut fra tre dimensjoner, betegnet som 1) vilje og verdi, 2) kunnskap og kognisjon og 3) systemvilkår og muligheter (Hydén, 2002a, s. 280, 2002b, s. 22). Inspirert av normmodellen forstår vi IOP-utforming og valg av mål i IOP som en handling formet av læreres verdier, vilje, kunnskap og systemvilkår. Modellen anvendes som et analyseverktøy for å identifisere og systematisere relevant informasjon for å få økt forståelse for IOP-utforming på ALT og HLT (se Hydén 2002a, s. 315). I presentasjonen under, den analytiske konteksten for analyse av IOP- og intervjudata, anvendes normmodellens dimensjoner. I artikkelens diskusjonsdel drøftes den relative betydningen av verdier, vilje, kunnskap og systemvilkår med grunnlag i empiriske funn sett i forhold til forskningsspørsmålene.

## Vilje, verdier og kunnskap

Ifølge Hydén (2002a, s. 285, 2002b s. 23–24) innebærer vilje- og verdidimensjonen drivkrefter i den enkelte, slik som motivasjon, verdier og samvittighet. Her knytter vi det til undersøkelsen av hva som målbæres i opplæring på ALT og HLT. De sentrale utviklingspsykologiske lærings- og utviklingsområdene er: perseptuell, fysisk, motorisk, kognitiv, kommunikativ/språklig og emosjonell utvikling, og i tillegg personlighets- og identitetsutvikling og sosial, moralsk og estetisk utvikling (Evenshaug & Hallen, 2009; Tetzchner, 2001). En pedagogisk-psykologisk utredning kan vise hva eleven mestrer innenfor disse områdene, men hvilke områder, evner, kunnskaper og ferdigheter som bør vektlegges i opplæringen, er derimot et normativt-didaktisk spørsmål.

Lærere er forpliktet av normative føringer som opplæringens overordnede formål, verdigrunnlag og prinsipper. Ifølge opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) skal lærere bidra til at elevene utvikler «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Respekt for menneskeverd og likeverd vektlegges som sentrale verdier. Videre skal lærere handle i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring etter elevens evner og forutsetninger, samt elever og foreldres rett til medvirkning (Opplæringsloven §§ 1-3, 5-4). Sammenvevd i vilje- og verdidimensjonen forstår vi kunnskapsdimensjonen, her kunnskap om planlegging av opplæring for elever med utviklingshemming. Samlet sett anser vi vilje, verdier og kunnskap som sentrale komponenter i lærerens didaktiske skjønn.

Normdanning skjer i profesjoner der utdanning med felles struktur skaper forutsetning for felles vurderinger og normer (Baier & Svensson 2009, s. 106), og det er nødvendig å sikre kompetansenivået dersom en profesjon skal ha mandat til skjønnsutøvelse (Karseth & Møller 2018, s. 205). Meld. St. 6 (2019–2020) peker på behovet for et spesialpedagogisk kompetanseløft i skolen, men hva spesialpedagogisk kompetanse er, finnes det ikke nasjonale retningslinjer for (Cameron mfl., 2018, s. 258).

Det eksisterer ingen egen utdanning av lærere spesifikt rettet mot opplæring av elever med utviklingshemming, til tross for at det spesialpedagogiske kompetansebehovet i opplæring for denne elevgruppen er stort (Forskningsrådet, 2014, s. 31, Bachmann mfl. 2016, s. 37). På denne bakgrunn synes det å være svake forutsetninger for et felles normgivende kunnskapsgrunnlag eller handlings-system for opplæring av denne elevgruppen i skolen.

## Systemvilkår og muligheter

Systemvilkårsdimensjonen dreier seg om de faktiske mulighetene for å realisere de verdiene en har kunnskap om (Hydén, 2002a, s. 283 og 2002b, s. 23–24). Her knytter vi systemvilkårsdimensjonen til rammer og føringer for opplæring på ALT og HLT, samt muligheter og barrierer ved disse. Som nevnt danner det nasjonale læreplanverket ramme for all opplæring, spesialundervisning inkludert, men avvik er mulig (Utdanningsdirektoratet 2014, s. 6), slik tilfellet er på ALT og HLT. Ifølge Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring (FIVO, 2023) skal innhold på ALT gjøre eleven mest mulig selvstendig i tilrettelagt arbeid og forberede til et selvstendig voksenliv. I HLT beskrives elevene å ha stort behov for hjelp og for at innholdet i opplæringen blir tilpasset den enkeltes opplæringsbehov basert på sakkyndig vurdering fra PPT. Ellers er det lite informasjon om mål, innhold, metoder og vurderingsordninger på ALT og HLT ved nettsøk på FIVO.

ALT og HLT sorterer under utdanningsprogrammet studiespesialisering (FIVO, 2023), noe Wendelborg mfl. (2017, s. 10) og Gustavsson mfl. (2021, s. 427) problematiserer når det gjelder den reelle muligheten for at ALT og HLT kvalifiserer for høyere utdanning. Sakkyndig vurdering fra PPT utgjør en føring for spesialundervisningen, siden vurderingen skal tilrå realistiske opplæringsmål og den opplæringen som anses å gi et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringsloven, 1998 §5-3). Veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014) gir også noen retningslinjer for IOP-utforming, selv om den juridiske statusen fremstår uklar.

Der læreplaner er forskriftsfestet og styrer innholdet i opplæringen (normgivende kilde), er innholdet i Veilederen, slik tittelen indikerer, veiledende. Veilederen gir både anbefalinger og beskrivelser av hva lærere *kan, skal og bør* gjøre. Ifølge Veilederen (s. 5) skal lokalt læreplanarbeid sikre at elevene får den opplæring de har krav på. Mål i en IOP kan være på ulike nivåer og må formes slik at de viser den kompetansen det tas sikte på at eleven skal opparbeide seg i de aktuelle fagene (s. 71). Videre kan det «for elever som trenger langt større oppfølging enn andre», gis opplæring i «ADL», det som kalles dagliglivets aktiviteter (s. 24). ADL beskrives som hjelp for å dekke primære behov og annen trening i dagliglivets gjøremål. Videre står det at opplæring i ADL «vil være utenfor det som vanligvis legges i begrepet opplæring slik det fremgår av læreplanverket» (s. 24).

Ifølge Veilederen kan IOP-mål knyttes til «sosial kompetanse», og under overskriften «Mål knyttet til elever med store avvik»<sup>3</sup> gis eksempler på såkalt «alternativt innhold» i opplæringen: ferdigheter knyttet til egenomsorg, kommunikasjon, nærhet og samhørighet, verdsatte sosiale roller og praktiske ferdigheter (s. 72). Ifølge Moljord (2021, s. 1150) fremstår ADL i Veilederen begrepsmessig uklart, og det fremgår ikke hvordan lærere skal planlegge eller vurdere opplæring innen ADL. Når det gjelder IOP-mal, stiller ikke opplæringsloven fastsatte krav, men maler finnes på Utdanningsdirektoratets nettside.

## Metode

### Data, rekruttering og utvalg

IOP-dokumenter og fokusgruppeintervju med lærerne som hadde skrevet IOP-ene, utgjør datasettet i denne studien og ble innhentet for å oppnå en mest mulig helhetlig forståelse av IOP-utforming og målvalg på ALT og HLT<sup>4</sup>. IOP-ene ga innsikt i skriftlig nedfelte målområder for enkelt-elever, og i fokusgruppeintervjuene fikk vi data på gruppenivå om lærernes perspektiver, fortolkninger og normer knyttet til målvalg og IOP-utforming (se Bloor mfl., 2001, s. 17; Halkier 2012, s. 135). Datasettet muliggjorde undersøkelse av *hva* som målbæres, men også *hvorfor*; det vil si

lærerens refleksjon, overveielser og begrunnelser knyttet til handlingsgrunnlag og kontekst for IOP-utformingen.

Førsteforfatter kontaktet utdanningsmyndigheten i en fylkeskommune, som henviste til «Eli», som fungerte som «døråpner». Eli initierte rekruttering ved å ta kontakt med syv videregående skoler som tilbyr ALT og HLT, med informasjon om studien. Kriterier for å delta var: 1) er lærer på ALT/HLT, 2) har skrevet IOP, 3) ønsker å delta i studien og 4) har fått samtykker fra elev/foresatt til innsyn i IOP. Deretter fulgte førsteforfatter opp rekrutteringen. Førsteforfatter fikk henvendelser både fra ledere ved ALT og HLT med informasjon om lærere som ønsket å delta, og direkte henvendelser fra lærere.

Ni lærere fra tre ulike skoler deltok i studien, og de leverte til sammen 26 IOP-er. IOP-ene og samtykkeerklæringer ble hentet på skolebesøk. Kun én av lærerne, med tilhørende to IOP-er, var fra HLT. De resterende 24 IOP-ene og 8 lærerne var tilknyttet ALT. Datasettet er dermed i hovedsak relatert til ALT. Lærerne oppga at de var yrkesfag- og/eller allmennlærerutdannet, og noen hadde videreutdanning i spesialpedagogikk. Undervisningserfaring med målgruppen varierte fra noen måneder til 30 år.

### Forskningsetiske hensyn

Prosjektet er meldt til NSD (prosjektnummer 57210). Det ble innhentet samtykke til å delta og til å få innsyn i IOP-ene fra lærerne og fra elev (der det var mulig) og/eller elevens foresatte. Informasjonsskriv og samtykkeerklæringer ble utformet i to formater: ett til avdelingsledere/lærere/foresatte og ett til elevene (tilrettelagt format), selv om elevene ikke skulle delta direkte. Alle egennavn er pseudonymer, og sitater er gjort om til standardisert bokmål.

### Fokusgruppeintervju og analyse av IOP- og intervjudata

En gjennomgang av IOP-ene ga oss innsikt i hvilke mål/områder som var valgt. Dette ble anvendt da vi utviklet intervjuguiden for å kunne oppfordre lærerne til å utdype valgene. De strukturerte intervjuene hadde disse temaene: 1) syn på elevgruppen, 2) syn på skolens mandat og oppgaver, 3) IOP som

prosess og resultat, 4) syn på mål og innhold i læreplanverket som ramme rundt målvalg i IOP og 5) blikk for fremtiden – refleksjon over ideal og virkelighet. Temaoversikten ble sendt til lærerne før intervjuene for å gi dem anledning til forberedelse.

To fokusgruppeintervjuer ble gjennomført. I det første deltok Leo, Kalle og Janne og i det andre Quasim, Runa, Simo, Per, Oda og Nora.<sup>5</sup> Leo var eneste representant fra HLT, resten av lærerne var fra ALT. I intervjuene fikk lærerne oppgaver hvor de ble oppfordret til å vekte eller rangere ulike alternativer, noe som ga anledning til å undersøke individuell og kollektiv meningsdannelse *in vivo*. Denne type oppgaver fikk frem like og ulike meninger, og ga innsikt i lærernes dømmekraft, refleksjon og underliggende forståelser (se Bloor mfl., 2011, s. 43; Colucci 2007, s. 1422). Lydfilene fra intervjuene ble transkribert ordrett.

En fortolkende innholdsanalyse med en kombinert deduktiv og induktiv tilnærming til empirien dannet analysestrategien (Graneheim & Lundman 2003; Graneheim mfl. 2017; Kvale & Brinkmann 2009). Analyse og fortolkning var en iterativ prosess i den hensikt å identifisere og meningskondensere relevant meningsinnhold og fremstille og diskutere funn i lys av artikkelens formål. Først lyttet vi til lydfilene og diskuterte helhetsinntrykk, så ble transkripsjonene nærlest. Hver for oss markerte vi (manuelt) innhold som belyste *kilder til målvalg* og *verdsatte funksjonsevner* i tråd med forskningsspørsmålene, deretter diskuterte vi utvalg av relevant meningsinnhold.

Oppmerksomhet ble viet vektlagte mål-, lærings- og utviklingsområder, lærernes perspektiver på ADL, hvordan normative føringer for opplæringen omsettes, samt lærerens bruk av og synspunkter på formelle rammer og føringer for ALT og HLT. Intervjudata om spesifikke spørsmål og oppgaver ble vurdert som egnede meningsenheter for videre analyse. Meningsenhetene ble kopiert til egne skjema for meningskondensering og empirinær fortolkning.

I analysen av IOP-dokumentene ble innholdet i rubrikkene for langsiktige mål samt for fag/områder undersøkt. Funnene er fremstilt som en empirinær representasjon og kategorisering av

innholdet. Den sosiale dynamikken i fokusgruppeintervju innebærer ofte at enkelte kommer mer til orde enn andre. I intervjuanalysen har vi valgt ut sitater som svarer direkte på forskningsspørsmålet om kilder til IOP-utforming (figur 1), sitater som illustrerer temaene vi identifiserte, sitater som belyser verdsatte funksjonsevner og sitater som belyser dilemma, avveininger og kritiske synspunkter. For å utlede verdsatte funksjonsevner ble datakildene triangulert ved at vi konvergente funn knyttet til vektlagte mål-, lærings- og utviklingsområder, slik dette kom til uttrykk i både IOP- og intervjudata.

For å styrke validiteten har vi søkt transparens i studiens bakgrunn, analytiske kontekst, analysestrategi og tolkninger. Eksempler på transparens er å inkludere intervju spørsmål i funndelen i tråd med prinsipp om spørsmålets forrang i fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 218), samt synliggjøring av kategoriseringen av ADL-relaterte områder i IOP-ene. Triangulering av datakildene anses å styrke validiteten i funnene våre knyttet verdsatte funksjonsevner.

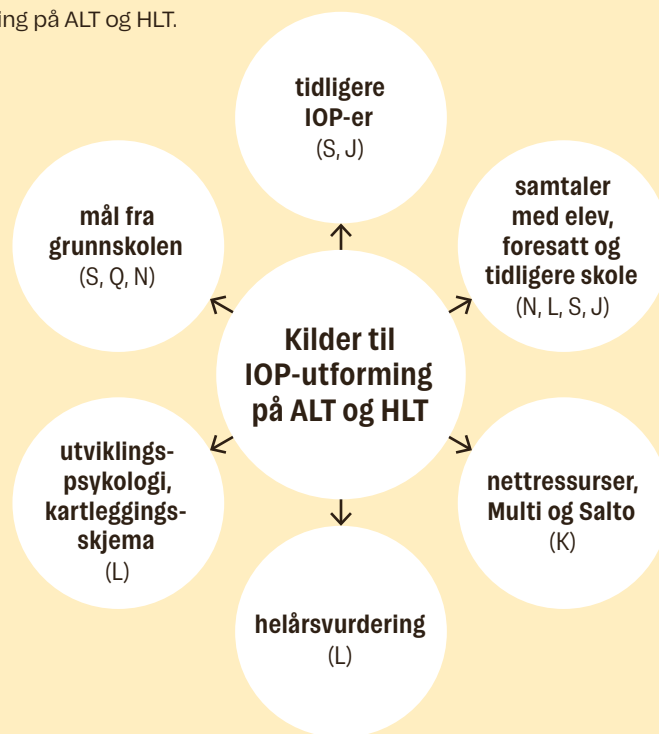
## Funn

De empiriske funnene våre belyser hvilke kilder lærere bygger IOP-ene på, og hvilke funksjonsevner som verdsettes. Presentasjonen gir innsikt i læreres bakgrunn for målvalg, refleksjoner, avveininger og synspunkter knyttet til IOP-utforming, og den gir dermed et bilde av hvordan IOP-er utformes i skjæringspunktet mellom lærernes skjønn og systemvilkår. I diskusjonsdelen sammenstilles hovedfunn og fortolkes teoretisk i lys av Hydéns normmodell.

Fra intervjuene kom det frem at elever på HLT har sammensatte funksjonsnedsettelse (multi-funksjonshemming). Lesere bør dermed tolke lærerens sitater i lys av den elevgruppen den aktuelle lærer (dvs. Leo) underviser.

## Kilder til utforming av individuell opplæringsplan og valg av mål

I intervjuene ble lærerne stilt et åpent spørsmål om hvilke kilder de bruker for å utforme en IOP (kildespørsmålet). Figuren under oppsummerer lærernes svar (læreres forbokstav i parentes).

**FIGUR 1** Kilder til IOP-utforming på ALT og HLT.

Figuren viser at mål og læreverk fra grunnskolen er kilde til IOP-utforming for flere av lærerne. *Mål fra grunnskolen* oppfattet vi som mål i læreplanen og læreverk for barnetrinnet. Quasim beskriver disse målene som «fine» og «konkrete». Nora sier:

De passer bedre til våre elever, mål som de kan skjønne. De skjønner jo ikke det å reflektere og resonnerer.

Quasim supplerer:

Tidligere fikk vi beskjed om å ta utgangspunkt i mål fra vg1 og bryte disse ned, men nå er det lov å ta mål fra grunnskolen, 1. 2 og 3. klasse.

Da Kalle framhever netressursene «Multi» og «Salto» (læreverk for barnetrinnet), sier Janne at i disse er det også forslag til årsplaner som kan brukes. Flere lærere nevner samtaler med elev, foresatt og tidligere skole som kilde, noe som ble begrunnet med ønske om å få kjennskap til elevenes interesser. Eksempelvis sier Leo: «Jeg skriver aldri IOP på en elev før etter jul, da har jeg lært å kjenne eleven.» Som den eneste av lærerne gir

Leo uttrykk for en sentral kunnskapskilde i sitt IOP-arbeid, nemlig utviklingspsykologi. Han viser til et kartleggings skjema som hovedkilde for valg av mål:

Jeg bruker *Aktiv Læring* sitt kartleggings skjema som bygger på utviklingspsykologi. Jeg finner ut hvor eleven er, og tar utgangspunkt i de forskjellige nivåene, så tar jeg utgangspunkt i det og ser hva som er neste delmål som vi kan jobbe med, så blir det målet i IOP-en.

Lærerne ble gitt en rangeringsoppgave for å undersøke om det var noen forhold de anså som mer betydningsfulle enn andre med hensyn til valg av mål. De ble oppfordret til å vekte betydningen av følgende alternativer: a) kartleggingsresultater, b) involvering av elev og foresatt, c) teamarbeid, d) samarbeid med / veiledning fra andre instanser (f.eks. Statped) og/eller representanter fra arbeidsliv / dagtilbud etter videregående skole, e) egen rolle (preferanser, egen dømmekraft) og kompetanse knyttet til IOP-arbeid, og f) læreplanverket *Kunnskapsløftet*. På det utdelte arket stod i tillegg

svaralternativet «andre ting». Blant de som svarte på denne oppgaven, var det kartleggingsresultater (Quasim, Runa og Leo) og egen rolle (Janne og Kalle) som ble påpekt som mest betydningsfulle. Involvering av elev og foresatt og veiledning fra Statped ble også pekt på som noe som har betydning (Leo). I en dialog mellom Leo og Janne antydes det at læreplanverket KL06 har mindre betydning.

**Leo:** Læreplanverket *Kunnskapsløftet*, aldri sett noe der om de elevene jeg jobber med.

**Janne:** Tror ikke det passer.

**Leo:** Jeg vet ikke hvorfor det ikke står noe om det, jeg, det er helt merkelig, så gjennomarbeidet utdanningsgreiene er i Norge, så den gruppa her sånn ...

Funnene på det åpne kildespørsmålet og i rangeringsoppgaven synes ikke å indikere konsensus rundt én enkelt uttalt formell normkilde eller forhold av autoritativ betydning for IOP-utforming og valg av mål. Simo, Quasim og Nora peker på at grunnskolemål er relevante, men Leo og Janne antyder derimot at læreplanverket ikke oppleves aktuelt. På denne bakgrunn fremstår dermed ikke læreplanverket som en omforent kilde til IOP-utforming. I lærerens omtale av kilder til IOP og valg av mål, hvor samtaler med elev og foresatt var viktig for flere, synes intensjonen å være å utforme en IOP best mulig tilpasset elevenes interesser og utviklingstrinn. Dette kan reflektere vilje til å etterleve prinsipper som tilpasset opplæring og medvirkning.

I rangeringsoppgaven kom det frem at kartleggingsresultater anses av betydning for valg av mål i IOP, men dette blir ikke brakt videre her. Som tema er kartlegging omfattende, og intervjudata om dette fremsto som komplekst, noe som antyder behov for en grundig undersøkelse av dette i rammen av egnet teori. Kalle og Janne påpeker betydningen av «egen rolle» i valg av mål. Janne utdypet dette som *dømmekraft* og *magefølelse*, noe vi tolker som å betegne skjønn. Siden det er IOP-utforming i skjæringspunktet mellom skjønnutøvelse og systemvilkår vi vektlegger i denne

artikkelen, vil vi ved hjelp av dataene våre videre belyse skjønnutøvelse nærmere for å gi mer kontekst til de «kortsvar»-funnene som hittil er nevnt.

### **Betydelig skjønnutøvelse som kilde til IOP-utforming – ønske om mer faglige rammer**

Funnene våre knyttet til skjønnutøvelse bygger på analyse av svar på spørsmål om

- lærerens synspunkter på egen rolle og frihet, og læreplanverket som ramme for IOP-utforming
- kilder til målområder som typisk ikke forbindes med tradisjonelle skolefag (for eksempel «ADL» og «bolig», som ble identifiserte i IOP-ene)
- synspunkter på ramme og føringer for ALT og HLT
- en oppgave hvor de skulle peke ut hvilke lærings- og utviklingsområder (listet opp i avsnittet «Vilje, verdier og kunnskap») som de synes er viktige.

Et hovedtema som kom frem i analysen, var at skjønnutøvelse i IOP-utforming fremsto som betydelig. Flere lærere antydet at det var uklare eller manglende formelle føringer for opplæringen. Hovedtemaet «betydelig skjønnutøvelse» har vi delt inn i de to undertemaene: «uklare føringer for opplæring på ALT og HLT» og «personavhengig hvilket tilbud eleven får».

### **Uklare føringer for opplæring på ALT og HLT**

På intervjuers spørsmål om hvorvidt det er egne læreplaner for ALT og HLT, svarer Kalle og Janne at det kjenner de ikke til. Leo sier: «Vi bruker normale læreplaner, og så må vi vurdere om det passer for oss, vi gjør sånn uten å vite egentlig hva vi holder på med.» *Studiespesialisering* som tittel på opplæringstilbudet på ALT og HLT er noe flere lærere synes å være usikre på. Både Nora, Quasim, Simo, Runa og Kalle er inne på at studiespesialisering kan være en misvisende betegnelse i denne sammenheng. Ut fra det lærerne forteller, fremstår nivået på læreplaner og faginndelingen på studiespesialisering i kontrast til det elevene på ALT faktisk jobber med, som er mål og innhold på grunnskolenivå – noe som jo også støttes av

lærerens svar på kildespørsmålet. På spørsmål om hvorfor opplæringstilbudet sorterer under *studiespesialisering*, svarer Simo dette:

Vi måtte prøve å finne ut av det, men vi har aldri fått vite tanken bak. Mye har vært gjettelek, men vi har skjönt at de ønsket at vi skulle få inn allmennfagene og kjøre arbeidslivstrening ved siden av.

Janne og Kalle gir uttrykk for at foreldre ved betegnelsen *studiespesialisering* kan få uriktige forventninger til hva skolen forbereder elevene til. Kalle viser til at denne tittelen kan signalisere at eleven skal fortsette med høyere utdanning eller jobbe i ordinær bedrift. Videre fremhever han at *studiespesialiseringen* har en konkret definisjon som ikke har noe med *arbeidslivstrening* (ALT) å gjøre, men at ingen vil ta denne saken opp til drøfting med politikere eller det han omtaler som etaten.

Når det gjelder ADL (aktiviteter i dagliglivet), viste analysen av IOP-ene at ADL var representert i alle 26 IOP-er i denne studien. I sitatene fra Kalle og Leo går det imidlertid fram at innholdet i ADL-begrepet, og tilrettelegging for systematisk og tilpasset opplæring innen ADL, synes uklart. Kalle sier:

Vi har ikke egentlig samme forståelse av hva ADL innebærer! Vi må ha en definisjon av hva ADL innebærer. Hvorfor har vi ikke læreplan for ADL? Vi har ingen klare retningslinjer om hvordan vi skal vurdere ADL-trening.

Leo, som jobber med elever med multifunksjonshemming, sier det slik om ADL-opplæring:

Hva er ADL-trening i første, andre, tredje, fjerde og femte leveår? Da har vi fått noe å jobbe med! Da kunne vi ha hatt læreplaner. Men skolegangen begynner som seksåring. Det betyr at da kan du imitere, men vi har en svær gruppe som ikke kan imitere. Du lærer ikke om imitasjon før du er oppe i halvannet år. Det er så mye grums, så det henger ikke på greip, det er ingen som har gjort en vurdering av hva som trengs egentlig til den gruppen her.

Leo antyder her at læreplanverket ikke reflekterer mål- og innholdsområder som er relevante for elever på et tidligere utviklingstrinn enn det aldersnormen for skolestart tilsier. I en dialog mellom Leo og Janne kommer det frem et ønske om et læreplanverk som favner elever på tidlige utviklingstrinn, og at mangel på føringer for opplæringen kan være utfordrende, særlig for nyutdannede lærere:

**Leo:** Det skulle vært standardisert hva de gjør i første, andre, tredje klasse, sånn at når eleven begynner på videregående skole, så har alle noenlunde det samme grunnlaget. Vi driver med helt forskjellige ting! Derfor et læreplanverk som kan dekke fra 0 og oppover, for da har vi også parametere å gå etter for hva vi skal jobbe med, ikke sant, for man sitter og famler i blinde (...). Nå har jeg 20 års erfaring, så jeg vet hva jeg skal gjøre, men som nyutdannet, hvordan skal du orientere deg i dette her?

**Janne:** Det blir litt sånn famling i blinde.

**Leo:** Famling i blinde!

Utsagnet «famling i blinde» kan indikere at det kan bli tilfeldig hva slags tilbud elevene får. I tråd med dette sier Kalle:

Jeg tenker at vi mangler et overordnet fag for feltet som vi driver med. Hva skal vi lære elevene? Det er det som er egentlig hovedpoenget.

Leo, Janne og Kalles utsagn oppfatter vi som systemkritiske synspunkter når det gjelder formelle føringer for opplæring på ALT og HLT. På direkte spørsmål om hva lærerne tenker om en eventuell egen læreplan for ALT og HLT, uttrykker Quasim, Runa, Simo og Janne at dette er noe som trengs. Simo sier det slik: «Kjempelurt, det burde vært utarbeidet på landsbasis.»

### Personavhengig hvilket tilbud eleven får

Utfordringer vedrørende den betydelige skjønnsutøvelsen i IOP-utforming kom særlig til uttrykk da lærerne omtalte valg av og formulering av mål som typisk ikke forbindes med tradisjonelle skolefag.



Intervjuer spurte om opphavet til IOP-mål på områder knyttet til kommunikasjon, samhandling, bolig, mat og helse, sosial kompetanse og arbeidstrening, som flere av IOP-ene inneholdt. Dialogen mellom Quasim, Simo og Runa belyser noe av dette. Quasim sier:

Arbeidstrening er hvert fall på vg1, og en kan forenkle mål fra dette området. Vet ikke, man må jo bare finne på, for vi finner det jo ikke noen steder! Egentlig helt konkrete mål, da.

Quasim sier videre at dette med bolig «kommer liksom helt utenom». Simo og Runa følger opp Quasims uttalelse og gir uttrykk for at mål knyttet til bolig lages lokalt ut fra årelang erfaring, ut fra hva eleven selv vil, og hva de trenger å lære. Når det gjelder formulering av mål knyttet til ADL, sier Quasim:

[Vi har] laget egen læreplan i sosial kompetanse, arbeidslivstrening og bolig. Det er jo på en måte tatt ut ifra hva du tenker at man skal kunne for å fungere best mulig i bolig, bare tatt fra oss selv på et vis.

Da det ikke er en konkret læreplan å følge, påpeker Kalle at lærers personlige interesser kan komme til å styre valgene for opplæringen. Han sier:

Vi følger ikke læreplanen. Hva elevene skal lære? Vi kan plukke ut noe fra læreplanen. For eksempel fra 1. trinn i ett fag, fra 2. trinn i et annet fag. Og det er lærerstyrt ut fra hvilken interesse læreren har. ADL er avhengig av lærerens interesse. Er jeg flink til å fikse bilen, vil jeg helst ha eleven med å jobbe med bilpleie, for eksempel, en annen som er flink til å spille, tar eleven med til musikktime.

Janne kommenterer Kalles utsagn og bekrefter at «det er litt personavhengig hvilket tilbud elevene får». Janne antyder at den store friheten i IOP-utforming er problematisk, og hun uttrykker behov for retningslinjer for IOP-utforming. Hun sier:

Jeg opplever nesten at det er for mye frihet. Jeg skulle ønske at det fantes noen rammer, noe å gå ut ifra. Altså noe som var litt tilpasset, der jeg kunne gå inn og se om det er noe som kunne

passet for våre elever. Det trenger ikke være sammenheng med de andre lærerne, klassene. Altså det er ikke koordinert, ikke noe felles steg.

Under intervjuet henvender en lærer fra ALT seg direkte til intervjuer med en kritisk bemerkning om IOP-ene vedkommende har skrevet. Læreren sier:

Det er altfor fritt å skrive IOP. Hvis du ser på noen av de IOP-ene som du har fått, du som jobber med spesialpedagogikk, du ser at helheten ikke henger sammen. Jeg synes det er litt feil.

Denne læreren etterspør videre kompetanse og veiledning fra PPT i IOP-arbeid. Læreren nevner at de får IOP-kurs, men at disse kursene ikke er rettet mot målgruppen elever på ALT.

Når det gjelder frihet til å utforme IOP, gir Quasim uttrykk for at hun liker denne friheten: «Det er fint på en måte, vi samarbeider med foreldre hele tida og andre lærere også, da.» Likevel etterlyser hun også retningslinjer og uttrykker i tråd med Janne og Kalle at det kan bli personavhengig hva slags IOP elevene får. Quasim sier det slik:

Jeg synes kanskje vi kunne hatt retningslinjer. Altså en kan aldri bli god nok på å lage IOP-er, synes jeg. Og mer konkret synes jeg at det skulle vært retningslinjer som skal gjelde for alle! Når vi tar opp IOP-er fra forskjellige skoler ... Det er ulikt over alt – hvordan man formulerer et mål. Vi driver jo liksom sånn egen praksis med IOP-ene også. Vi kan gjøre hva vi vil, det blir veldig sånn individuelt. På samme skole også!

Samlet sett antyder lærerne at formelle føringer for opplæring på ALT og HLT oppleves som uklare eller utilstrekkelige. Både Janne, Kalle, Quasim og Leo etterspør faglige rammer, føringer og retningslinjer for opplæringen og også kompetanse på IOP-utforming. Selv om frihet i IOP-utforming også omtales som positivt, byr det betydelige rommet for skjønn på utfordringer. Janne og Leo nevner for eksempel risikoen for at nyutdannede «famler i blinde» i IOP-arbeidet. Kalle, Janne og Quasim peker også på det problematiske ved at det kan bli personavhengig hvilket tilbud elevene får.

### Hvilke funksjonsevner verdsettes i opplæringen?

Funnene våre bygger på analyse av IOP-ene og analyse av lærerens svar på

- deres syn på personer med utviklingshemming sin rolle og plass i samfunnet
- deres syn på meningsfulle kunnskaper og ferdigheter i opplæringen
- avveiningen deres mellom ADL-rettete mål og skolefaglige mål

Svarene deres om deres vektning av lærings- og utviklingsområder ble også lagt til grunn her. Som en felles oppfatning og i tråd med likeverd som verdi kom det frem at det lærerne ønsker for sine elever i fremtiden, er et vanlig, aktivt, sosialt og meningsfullt liv, både i fritid og jobb (hvis aktuelt). Lærerne antyder likevel at dette ikke nødvendigvis er forventet for elevene de underviser. Enkeltlærere ga uttrykk for, i kritiske ordelag, at personer med utviklingshemming er en tilsidesatt gruppe både i og utenfor skolen, og at de har vilkår for livsutfoldelse som er langt under standard. I tråd med respekt for menneskeverd som verdi kommer det frem hvordan elevenes eksisterende funksjonsevner verdsettes av lærerne. Quasim sier for eksempel: «Måten de er på, det er mennesker som er annerledes, og det er ganske herlig. Verden blir ikke så firkantet.» Nora sier: «Det er viktig at de kan være seg selv som personlighet.» At anerkjennelse av personer med utviklingshemming er en selvfølge, kommer også frem hos Janne, som påpeker: «De skal nå hvert fall få ta plass, være synlige!»

### Skolefag, arbeidstrening, utfoldelse og fungering i dagligliv

Analysen av IOP-ene både fra ALT og HLT viste at det var under halvparten (10/26) som hadde formulert langsiktige mål for elevene. Tre IOP-er hadde *grunnkompetanse i hverdagslivstrening og arbeidslivstrening* som langsiktig mål. De resterende syv IOP-ene hadde identisk formulerte mål med *selvstendighet, boferdigheter, arbeidslivsdeltakelse, meningsfylt og aktiv fritid, fungering i sosiale og kulturelle sammenhenger og grunnleggende ferdigheter* som direkte gjengitte nøkkelord. Elementer fra disse langsiktige målene ser vi er i

tråd med de nevnte fremtidsønskene, for eksempel gjentar begrepet «meningsfylt» seg.

Videre viste analysen av IOP-ene representasjon av følgende fag/områder i de 24 IOP-ene fra ALT (fag/områder markert med \* er kategorisert som ADL): norsk, matematikk, samfunnsfag, kroppsøving, kommunikasjon & samhandling\*, bolig- mat & helse\*, bolig- helse & mat / hverdagslivstrening /ADL-ferdigheter\*, engelsk, arbeidstrening\*, naturfag, engelsk, orienteringsfag og sosial kompetanse\*.

Arbeidstrening, norsk og matematikk var representert i alle IOP-ene fra ALT (24/24), og fremstår derfor som særlig vektlagt på ALT. Videre synes også boevne vektlagt, da bolig er representert i over halvparten av IOP-ene (13/24).

Når det gjaldt IOP-ene fra HLT (2/2), inneholdt disse følgende fag/områder: kommunikasjon\*, samhandling\*, musikk, motorikk\*, sansestimulering\*, lek og samspill\*, og ADL-aktiviteter\*. Et mønster som stod frem i analysen samlet sett, var at ADL var representert i alle 26 IOP-ene; å målbare ADL fremtrer dermed som en norm i planleggingspraksis blant lærerne både på ALT og HLT. Videre synes det å målbare sosialt samspill og fungering også som utbredt da begge IOP-ene fra HLT (2/2) og de fleste IOP-ene fra ALT (13/24) inneholdt «sosial kompetanse» eller beslektede termer, slik som «samspill», «kommunikasjon», «kommunikasjon & samhandling» og «sosiale ferdigheter».

Ved å kategorisere de sistnevnte termene som «sosial kompetanse» står sosial kompetanse frem som den hyppigst forekommende underkategorien av ADL i alle de 26 IOP-ene. At det var 11 IOP-er fra ALT som ikke knyttet an til sosial kompetanse, betyr ikke nødvendigvis at lærerne ikke oppfatter sosial kompetanse som viktig, noe intervjudata bidrar til å belyse.

### Avveininger og dilemma knyttet til ADL

Intervjuanalysen viste, i tråd med IOP-analysen, at lærerne på ALT er opptatt både av ADL og skolefag. Quasim gir uttrykk for at IOP-ene kanskje er litt for teoretiske, men samtidig at:

Det er fint at de kan litt utenom det de trenger, at de kan overraske litt, at de vet noe. At de faktisk vet hva hovedstaden i det landet heter, at de kan overraske andre mennesker og kan litt forskjellig!

Både Janne og Kalle gir uttrykk for at de synes det er for lite ADL i IOP-ene. Simo og Quasim fremhever i denne sammenhengen at avveiningen om hvorvidt ADL skal vektlegges i IOP-en, kommer an på en vurdering av elevens individuelle behov. På den bakgrunn kan det antas at grunnen til at det er 11 IOP-er fra ALT som ikke inneholder sosial kompetanse, ikke er at elevene vurderes til å ikke ha behov for opplæring på dette området. Imidlertid kommer det frem eksempler i intervjuene på at det kan være diskrepans mellom hvilke områder lærerne anser som viktige, og hva de faktisk nedfeller som målområder i IOP. Sitatene til Runa og Janne illustrerer dette. Runa sier:

Sosial utvikling jobber vi mye med, også personlighet og identitet, der jobber vi veldig tett, altså. Vet ikke om jeg fikk det med på IOP-en.

Janne sier det slik:

Jeg har jo ingenting om sosiale ferdigheter i de IOP-målene som jeg lager. Jeg lager for naturfag, matte og engelsk. I de to første timene i morgen har jeg engelsk for en som er dårlig i norsk. En som går ut fra rommet bare han hører engelsk, altså, jeg er nødt til å finne på noe annet som oppleves mer meningsfylt for disse elevene, men da har jeg jo ikke IOP-mål, da. Det er jo elementer som er veldig mye mer aktuelt. For eksempel sosiale ferdigheter, venner, selvoppfatning, dette med identitet.

Grunnen til at Janne og Runa ikke nedfeller sosiale mål i IOP-ene selv om de oppfatter dette som aktuelt, kommer ikke tydelig frem i intervjuene. Et annet eksempel på et dilemma i IOP-utforming kommer frem hos Leo som gir uttrykk for at PPTs tilrådning av opplæringsmål ikke er relevant: «Vi får elever hvor det står norsk, matte, naturfag, husstell og dotrening, spisetrening og kristendom.» Intervjuer spør om det er PPT i sin sakkyndige vurdering som angir disse fagene, og om IOP-målene

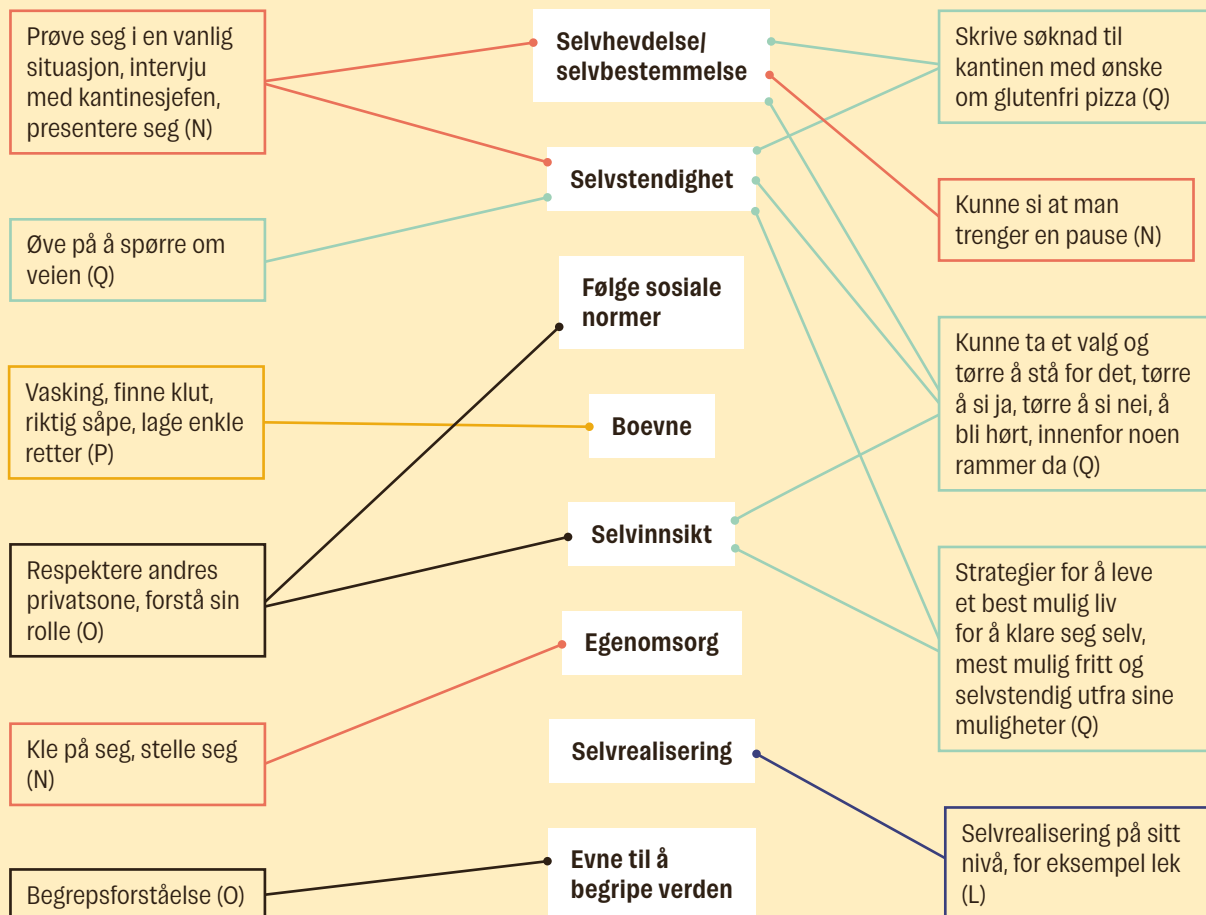
dermed er ment å knytte an til disse. Leo bekrefter dette og fortsetter:

Dette her må vi fortelle PPT når de kommer og skal skrive sakkyndig rapport, at vi ikke kan undervise i norsk og engelsk for den eleven der sånn, det er bare tull. Hvis vi strever med elever, ikke bry dere om målene på skolefagene, du må bli kjent med eleven, og så må du bli kjent med ferdighetene til eleven.

Leos sitat kan illustrere en normkollisjon der PPTs syn på opplæring (i Leos gjengivelse) kolliderer med Leos syn. Som vi så tidligere, er Leo opptatt av ADL og påpeker her at skolefag som norsk og engelsk ikke er relevante for hans elever. Kalle og Janne peker imidlertid på relevansen av skolefag, og at for deres elever kan skolefag fint kombineres med ADL i praksis. Et eksempel de nevner, er busstrening, som omtales å innlemme både ADL, samfunnsfag og norsk. Imidlertid gir Kalle uttrykk for at det er lite sammenheng mellom ADL og skolefag slik som IOP-ene utformes, siden målene for ADL skrives separat fra skolefaglige mål. Janne kommenterer at dette har å gjøre med selve IOP-malen – at denne er inndelt i separate kolonner for fag og for ADL.

### Fra vasking til selvrealisering

Da lærerne skulle vekte betydningen av ulike utviklings- og læringsområder, ble det nevnt at alle områdene var viktige, men det var sosial utvikling (Runa, Janne og Quasim), personlighets- og identitetsutvikling (Janne, Kalle og Runa) og språk og kommunikasjon (Leo og Kalle) som de særlig pekte ut. Estetisk utvikling var det ingen som sa at de vektla. De utpekte områdene stemmer overens med funn fra analysen av IOP-ene som viste at målområdet *sosial kompetanse* var noe de fleste lærerne hadde nedfelt. Videre bekreftes verdsetting av sosial kompetanse i lærerens uttrykk for meningsfull kunnskap for sine elever. Figuren under viser lærernes svar (lærers forbokstav i parentes) på spørsmål om hvilke kunnskaper og ferdigheter de anser som meningsfulle i opplæringen, og vår utledning til verdsatte funksjonsevner.

**FIGUR 2** Meningsfulle kunnskaper og ferdigheter – verdsatte funksjonsevner.

Figuren viser hvordan vi utledet lærerens utsagn til: selvheldelse/selvbestemmelse, selvstendighet, følge sosiale normer, selvinnsikt, boevne, egenomsorg, selvrealisering og evne til å begripe verden som verdsatte funksjonsevner. Lærernes svar på dette spørsmålet kan relatere til ADL, særlig siden ingen nevner skolefag direkte. Imidlertid kan skolefag ligge implisitt i noen av utsagnene; det å skrive en søknad om glutenfri pizza til kantinen innbefatter eksempelvis både sosial kompetanse / selvheldelse (ADL) og skriveferdigheter (skolefag). På den måten integreres ADL- og skolefaglige ferdigheter i samme læringsaktivitet – en forståelse som også kom frem i Kalle og Jannes omtale av busstrening. Likevel, som Kalle og Janne antyder,

kan en IOP-mal fungere som en barriere for en slik didaktisk tenkning, dersom malen ikke åpner for å nedfelle mål som integrerer skolefag og ADL, men styrer oppmerksomheten mot å holde dette separat.

Oppsummert viser funn at lærerne målbærer en rekke ulike funksjonsevner i opplæringen. Sentralt på ALT står skolefag og forberedelse til deltakelse i arbeidsliv, til forskjell fra HLT, hvor utfoldelse, deltakelse og fungering i dagliglivet fremstår som målet både *i og for* opplæringen. Analysen av IOP-ene viser at det å målbære ADL i opplæringen er en norm blant lærerne både på ALT og HLT. I intervjuene kom det likevel frem eksempler på dilemma og utfordringer knyttet til det å prioritere og planlegge ADL-opplæring. En grunn

til dette kan være, slik Kalle og Leo antyder, at det er uklart fra formelt hold hva ADL-opplæring egentlig betyr.

Avslutningsvis har vi gjort et forsøk på å sammenfatte de verdsatte funksjonsevnene innen ADL som fremtrer i IOP- og intervjudata i denne studien. Med grunnlag i de ADL-kategoriserte målområdene i IOP-ene og figur 2 over utleder vi følgende liste:

- sansning og motorisk utfoldelse
- lek og samspill
- kommunikasjon og samhandling
- egenomsorg
- selvstendighet
- boevne
- arbeidsevne
- selvrealisering
- sosial kompetanse

Sosial kompetanse peker seg ut som en felles norm når det gjelder hva lærere både på ALT og HLT uttrykker som et viktig målområde. Selvheldelse/selvbestemmelse, selvinnsett og å følge sosiale normer (fra figur 2) kan bidra til å utdype meningsinnholdet i «sosial kompetanse» for elever på ALT og HLT, nært beslektet er også selvrealisering.

### Diskusjon av hovedfunn

Funnene våre gir empirisk innsikt i handlingsgrunnlaget for IOP-utforming og valg av mål i IOP på ALT og HLT ved å belyse hvilke kilder lærerne bygger IOP-ene på, og hvilke funksjonsevner som verdsettes i opplæringen. I lys av læreres målvalg, refleksjoner, avveininger og dilemmaer synliggjøres lærerens verdier, vilje, kunnskap (skjønn) og synspunkter på systemvilkår for IOP-utformingen.

Hydés normmodell (2002ab) muliggjør en diskusjon av samvirket mellom og den relative betydningen av lærerens skjønn og systemvilkår, samt muligheter for å realisere verdsatte funksjonsevner for elever på ALT og HLT. Et vesentlig funn er at IOP-utforming og valg av mål synes å avhenge mye av den enkelte lærers vilje, verdier og kunnskap (skjønn), da lærerne henviser lite til formelle føringer og kilder (systemvilkår) som støtte

eller ressurs i IOP-utforming. Læreres skjønnsutøvelse fremstår som lite innrammet og regulert av formelle føringer, og skjønn som normkilde synes å ha en avgjørende betydning for mål- og innholdsbeslutninger i IOP-en.

Læreres etterlysninger av rammer og retningslinjer for opplæring på ALT og HLT kan indikere at personlig skjønn oppleves som utilstrekkelig for å utforme en god IOP. Riktignok viser flere av lærerne til mål på barnetrinnet i KL06 som en formell system(norm)kilde for valg av mål, begrunnet ved at slike mål passer til elevenes læreforutsetninger. Funn fra analysen av IOP-ene støtter dette, der det ble klart at en rekke skolefag målbæres for elever på ALT. Likevel reiser vi spørsmål om hvor egnet læreplaner (og læreverk) for barnetrinnet er som kilde til IOP for ungdommer på terskelen til voksenlivet?

Funnene våre viser at det å målbære ADL-opplæring er en norm blant lærerne både på ALT og HLT. Som verdsatte funksjonsevner innen ADL utledet vi: sansning og motorisk utfoldelse, lek og samspill, kommunikasjon og samhandling, egenomsorg, selvstendighet, boevne, arbeidsevne, selvrealisering og sosial kompetanse. Denne listen kan illustrere verdi- og kunnskapsdimensjonen i lærerens syn på hva som er viktig i opplæringen når det gjelder områder som ikke først og fremst forbindes med skolefag, og som en utmynting av kunnskap, ferdigheter og holdninger for livsmestring og deltagelse i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven 1998, § 1-1). Listen gir også empirisk støtte til at det å målbære funksjonsevner knyttet til «livsferdigheter» og «utviklingsmessige ferdigheter» (Coleman mfl., 2023; Sigstad & Garrels, 2023) er typisk i opplæring for elever med utviklingshemming. Spørsmålet her er om de kildene til IOP-utforming som læreren viser til (figur 1) har potensial som støtte i lærernes planleggingspraksis? Er disse kildene tilstrekkelig handlingsanvisende for lærerens arbeid for å realisere de nevnte verdsatte funksjonsevnene?

I tråd med Wendelborg mfl. (2017) og Gustavsson mfl. (2021) fremstår tittelen *studie-spesialisering* og tilhørende læreplaner lite handlingsanvisende for opplæring på ALT og HLT.

Der lærere i ordinær opplæring har læreplanverket som formell føring og normgivende kilde for å planlegge, gjennomføre, vurdere og legitimere opplæring, kommer det ikke frem i denne studien noen tilsvarende kilde spesifikt rettet mot opplæring på ALT og HLT. Det som derimot kom frem blant lærerne, er interesse for en egen læreplan. Et normløst (tom)rom, i betydningen manglende formelle normer, synes å fremtre mellom formålsparagraf og IOP for denne elevgruppen.

Å søke etter normer i forbindelse med analyse av IOP-utforming er også et spørsmål om å søke etter handlingsanvisninger. Sammenholdt med den forståelsen av ADL og «alternativt innhold» som kommer frem i Veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014), kan listen med de ADL-relaterte funksjonsevnene som vi har utledet i denne studien, bidra til å utvide og nyansere denne. Et poeng vi fremhever her, er at *meningen* med ADL, i lys av lærernes omtale, synes å innebære noe mer enn å «trene» på dagliglivets gjøremål, slik Veilederen beskriver det (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 24). Slik vi oppfatter lærerne, dreier ADL seg dypst sett seg om å støtte elevenes selvrealisering: evne til å utfolde seg og gi uttrykk for – og realisere – egne behov og interesser.

En problematisk implikasjon av Veilederens omtale av ADL som «å trene» på noe, er at «ADL-trening» kan bli lite målrettet, noe som også reflekteres i den IOP-malen som tilbys på Utdanningsdirektoratets nettsider (pr. nettsøk både 20.08.2023 og 23.02.2024). Der *mål for fag* i denne IOP-malen har rubrikk for *vurderingsformer*, har *mål for elever med store avvik* og *mål for sosial kompetanse* ingen tilsvarende rubrikk. Lærerens omtale av ADL i denne studien er eksempler på at anvisning for planlegging og vurdering av opplæring innen ADL er uklar, slik Moljord (2021) antyder. Dersom verken formål, føringer eller vurderingsmåter knyttet til ADL-opplæring er tydelige, blir det vanskelig å vurdere progresjon og utbytte. IOP-malen nevnt over bidrar i så måte til et system for lite målrettet spesialundervisning.

Verdt å bemerke er også at ADL og skolefag ikke nødvendigvis betraktes som gjensidig ute-

lukkende kategorier av lærerne. Selv om ADL-termen er innarbeidet, og vi har brukt termen i denne studien, fremstår ikke «ADL» som et egnet didaktisk begrep i betydningen handlingsanvisende for praksis.

En IOP kan, på sitt beste, gi et godt handlingsgrunnlag for god opplæringspraksis. Funn i denne studien indikerer at lærerens vilje og verdier harmonerer med formål, prinsipper og verdier for opplæringen. Når det gjelder kunnskap om IOP-utforming, trekker vi frem at flere lærere etterlyser faglige føringer, retningslinjer og kompetanse. Betydelig rom for skjønnsutøvelse i planlegging av spesialundervisning er allerede påpekt (Nilsen, 2014; Karseth & Møller, 2018), og denne studien belyser hvilke konkrete utfordringer og dilemmaer dette medfører på ALT og HLT, som er en lite utforsket skolekontekst. I lys av Hydéns normmodell (2002ab), som innbefatter både aktør- og systemperspektivet, klargjør vi her, både på individ- og systemnivå, de mulige negative implikasjonene av at det er et så betydelig rom for skjønnsutøvelse. For det første, dersom føringer for opplæring på ALT og HLT erfares som uklare, og kompetanse på IOP-utforming mangler, kan mål- og innholdsbeslutninger i IOP-en bli svært krevende for den enkelte lærer. For det andre representerer mangel på føringer og kompetanse også systembarrierer når det gjelder de faktiske mulighetene for å kunne *realisere* verdsatte funksjonsevner for denne elevgruppen. Også Wendelborg mfl. (2017, s. 76–77) viser til at manglende standarder for opplæring for elever med utviklingshemming gjør det krevende for lærere å gi god opplæring.

I intervjuene kom det frem at IOP-utforming både innad på avdelinger og mellom skoler som tilbyr ALT og HLT, kan være ulik, og at det kan bli personavhengig hvilket tilbud elevene får. Dette støtter antakelsen om at et felles normgivende kunnskapsgrunnlag eller handlingssystemer på systemnivå for opplæring for denne elevgruppen er sparsommelige. Det er vesentlig å poengtere at dersom rom for skjønnsutøvelse blir så stort at det blir personavhengig hvilket tilbud elevene får, så svekker dette vilkår for likeverdig opplæring for denne elevgruppen.

## Avsluttende betraktninger og implikasjoner

I denne artikkelen har vi vist hvordan en gruppe lærere fra ALT og HLT navigerer i IOP-utforming og målvalg for sine elever. Med en empirisk fundert normanalyse i dette landskapet bidrar studien vår med innsikt i læreres handlingsgrunnlag, valg og vilkår i IOP-utforming for elever på ALT og HLT. Det er sentralt å belyse normer for å forstå praksis som sosialt situert, og for å gi grunnlag for mulige endringsprosesser (Baier & Svensson, 2018, s. 57, s. 23). Ved å bringe normelementet inn i IOP-forskning bidrar artikkelen til å belyse både individuelle subjektive utgangspunkt for IOP-utforming og strukturelle systemforutsetninger som legger premissene for IOP-utforming (se Hydén, 2002a, s. 6).

Samlet sett peker funnene i retning av at det er forbedringspotensial i lærerens handlingsgrunnlag for IOP-utforming, men at det ikke er verdier eller «viljen det står på» hos lærerne. Det er et systemansvar hos skolemyndigheter å sørge for gode premisser for IOP-utforming: tilstrekkelig med formelle føringer, kompetanse, veiledning og støtteressurser. IOP-utforming for denne elevgruppen stiller særlige krav til både relevant spesialpedagogisk kompetanse og didaktisk kunnskap knyttet til måloverveielser, måltaksonomier og målformulering.

I vår studie har ni lærere fra tre ulike skoler deltatt. Sentrale funn er som nevnt at lærerne forteller om betydelig skjønnsutøvelse og etterlyser føringer og kompetanse. Tilgangen på veiledning og lokalt utviklede støtteressurser knyttet til IOP-utforming kan variere. Med et såpass lite utvalg og et kvalitativt forskningsdesign kan ikke resultatene våre generaliseres til å gjelde all opplæring på ALT og HLT. Mye tyder imidlertid på at våre funn, sett i lys av tidligere forskning, kan være illustrative for vilkår for IOP-utforming i tilsvarende settinger også nasjonalt – noe som blant annet støttes av funn i Wendelborg mfl. (2017) sin forskningsstudie, hvor det fremgår at manglende standarder for opplæringen for denne elevgruppen medfører stor variasjon i tilbudet som gis. På den bakgrunn synes det aktuelt for skolemyndigheter å vurdere om det er rett balanse mellom lokalt

skjønns- og handlingsrom og sentralt utformede føringer for ALT og HLT, samt kvaliteten på de formelle støtteressurser på IOP-utforming som tilbys.

Våre funn bidrar også til å belyse hva som driver læreres mål- og innholdsbeslutninger for elever med utviklingshemming og/eller sammensatte funksjonsnedsettelse på terskelen til voksenlivet. I tråd med Sigstad & Garrels (2023, s. 800) synes det å være behov for en mer systematisk tilnærming til planlegging av opplæringen i overgang til voksen- og mulig yrkesliv. Der sakkyndig vurdering fra PPT skal angi «realistiske opplæringsmål», er normativ didaktisk refleksjon over *verdsatte* opplæringsmål vesentlig: Hvilke lærings- og utviklingsområder kan bidra til utfoldelse, livsmestring og deltakelse i arbeid og fellesskap? Studiens utledning av *verdsatte* funksjonsevner i opplæring på ALT og HLT gir et empirisk bidrag til slik refleksjon. I tråd med Biesta (2020) sitt begrep om subjektivering fremhever vi at lærere betoner elevenes selvrealisering, selvhevdelse/selvbestemmelse, selvstendighet og selvinnsett – verdier som kan sies å støtte opp under skolens dannelsesoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Hva slags delmål, læreinnhold og undervisningsmetoder kan bidra til dette? En videre didaktisk analyse samt utforskning av faglig funderte støtteressurser synes aktuelt her.

Målene for opplæringen er ikke gitt, de velges. På lik linje med at en IOP reflekterer et normativt utvalg av alle de målområdene som *kunne* vært valgt, reflekterer også et nasjonalt læreplanverk et slikt utvalg. Dersom inkludering og likeverd er idealer, og dersom et nasjonalt læreplanverk er ment å være «felles», bør det også oppleves som felles av lærere. Videre bør det også reflektere mål, innhold og arbeids- og vurderingsmåter som er relevant for elever med utviklingshemming og/eller sammensatte funksjonsnedsettelse.

Våre funn antyder flere aktuelle områder i videre i IOP-forskning, blant annet betydningen av kartlegging, PPTs rolle, IOP-mal og lokalt læreplanarbeid. Lærerne i vår studie har bidratt med verdifull kunnskap, og lærere til denne elevgruppen har en viktig stemme i videre IOP-forskning. Det er viktig at disse IOP-ene gir likeverdige

muligheter for å realisere opplæringens formål på lik linje med elever i ordinær opplæring. Både empirisk og teoretisk forskning trengs om hvordan læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 og tilhørende støtteressurser fungerer i møte med elever med utviklingshemming og/eller sammensatte funksjonsnedsettelse og deres lærere. Vesentlig er det å undersøke videre hvordan opplæringens både dannels- og utdanningsoppdrag er ment å virkeliggjøres for denne elevgruppen. —

### Takk

Forfatterne vil rette en stor takk til alle lærerne som deltok i studien, samt elever og foresatte som samtykket til innsyn i IOP-ene. Videre takker vi Fredrik E. Johansson og Solveig Libeck, som bidro med støtte i studien, og Sven Nilsen og Kari-Anne B. Næss for konstruktive innspill og kommentarer i forbindelse med utarbeiding av studien/artikkelen. Til slutt vil vi også takke de anonyme fagfellene for konstruktive innspill.

### Noter

1. Artikkelen relaterer til KL06 da datainnsamlingen ble gjennomført i juni–november 2018 før ikrafttredelsen av LK20.
2. Kapabilitetstilnærmingen er et normativt rammeverk som blant annet vektlegger likeverdige mulighetsbetingelser for mennesker for å leve liv de har grunn til å verdsette, se f.eks. Reindal (2010, 2016).
3. Ordlyden i denne overskriften i Veilederen er verdt en etisk diskusjon i seg selv.
4. «IOP-studien i videregående skole», med ALT og HLT som kontekst, ble ledet av førsteforfatter Moljord, og er en del av Moljords doktorgradsprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP), UiO. Solveig M. Reindal (andreforfatter) og daværende masterstudenter ved ISP, Fredrik E. Johansson og Solveig R. Libeck, var medarbeidere på IOP-studien. Sistnevnte skrev sin masteroppgave med utgangspunkt i dokumentanalyser av IOP-ene. Johansson og Libeck bisto i databehandlingen, blant annet ved anonymisering av IOP-ene. Johansson bisto også med praktisk støtte under intervjuene og transkripsjon av lydfilene.
5. Per, Oda og Nora deltok ikke i hele intervjuet, de måtte gå tidligere av private årsaker.

### Referanser

- AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities** (2010). *Intellectual Disability. Definition, Classification, and System of Supports. The 11th edition of the AAIDD definition manual.* USA.
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T.** (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (Notat nr. 2/2016). Høgskulen i Volda.
- Baier, M. & Svensson, M.** (2018). *Om normer.* Studentlitteratur.
- Biesta, G.** (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory, 70*(1), s. 89–104.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K.** (2001). *Focus groups in social research.* Sage Publications.
- Blumer, H.** (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review, 19* (1), s. 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Cameron, D.L., Tveit, A.D., Jortveit, M., Lindqvist, G., Göransson, K. & Nilholm, C.** (2018). A comparative study of special educator preparation in Norway and Sweden. *British Journal of Special Education, 45*(3), s. 256–276. doi: 10.1111/1467-8578.12231.
- Coleman, O.F., McDonnell, J., Jameson, J.M., Johnston, S.S., Farrell, M., Malbica, A. & Aiono Conradi, L.** (2023). Curricular Content of the Individualized Education Programs of Students with a Significant Cognitive Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 58*(4), s. 396–407.
- Colucci E.** (2007). “Focus Groups Can Be Fun”: The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. *Qualitative Health Research, 17*(10), s. 1422–1433. doi:10.1177/1049732307308129
- Evenshaug, O. & Hallen, D.** (2000). *Barne- og ungdomspsykologi.* Cappelen Damm.
- FIVO, Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring** (2023). Tilrettelagt opplæring. Hentet 02.11.2023 fra: [Tilrettelagt opplæring | Videregående opplæring - vilbli.no](https://www.fivo.no/tilrettelagt-opplaering-videregaaende-opplaering-vilbli.no)
- Forskningsrådet** (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre.* Rapport fra ekspertgruppen for spesialpedagogikk. Norges forskningsråd. [Microsoft Word – Rapport juni 2014\\_ENDELIG VERSJON til trykking.doc \(forskningsradet.no\)](https://www.forskningsradet.no/microsoft-word-rapport-juni-2014-ENDELIG-VERSJON-til-trykking.doc)
- Graneheim, U.H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B.** (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today, 56*, s. 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Graneheim U.H. & Lundman B.** (2003). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*(2), s. 105–12. doi: 10.1016/j.nedt.2003.10.001. PMID: 14769454.



- Gustavsson, A., Wendelborg, C. & Tøssebro, J.** (2021). Educated for welfare services – The hidden curriculum of upper secondary school for students with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), s. 424–432. <https://doi.org/10.1111/bld.12418>
- Halkier, B.** (2012). Fokusgrupper. I: S. Brinkmann & L. Tangaard, (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Hydén, H.** (2002a). *Normvetenskap*. (Lund Studies in Sociology of Law). Sociology of Law, Lund University.
- Hydén, H.** (2002b). Om att förstå en handling – från kausalanalys till normanalys. *Sociologisk Forskning*, 39(3/4), s. 10–31. <https://www.jstor.org/stable/i20850516>
- Jank, W. & Meyer, H.** (1997). Didaktikens centrala frågor, I: M. Uljens (red.) *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 47–46) Studentlitteratur.
- Karseth, B. & Møller, J.** (2018). Legal regulation and professional discretion in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), s. 195–210. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1531918>
- Kunnskapsdepartementet** (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [URL: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen)
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Gyldendal Akademisk.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen** (Opplæringsloven). (1998). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Moljord, G.** (2021). Aiming for (What) Capabilities? An Inquiry into School Policy for Pupils with Intellectual Disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6) s. 1141–1155, [doi: 10.1080/00313831.2020.1833243](https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833243)
- Nilsen, S.** (2014). Spesialundervisning i nasjonale læreplaner – Utelatt, uteglemt eller ‘integrrert vekk’? En analyse av nasjonale læreplaner for grunnskolen fra og med 1974. *Psykologi i kommunen*, nr. 5, s. 47–62.
- NOU 2016: 17 På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming.** Barne- og likestillingsdepartementet. [URL: NOU 2016: 17 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nou201617)
- Ohnstad, F.O.** (2018). *Profesjonsetikk i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rendoth, T., Duncan, J., Foggett, J. & Colyvas, K.** (2024). Curriculum effectiveness for secondary-aged students with severe intellectual disabilities of profound and multiple learning difficulties in Australia: Teacher Perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/17446295241228729>
- Reindal, S.M.** (2010). Dilemmaer om ulikhet: Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I: S.M. Reindal & R. Hausstätter, *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. (s. 116–132). Høyskoleforlaget.
- Reindal, S.M.** (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), s. 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Sigstad, H.M.H. & Garrels, V.** (2023). Norwegian teachers' efforts in preparing students with mild intellectual disability for working life. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6). [doi: 10.1080/08856257.2023.2172895](https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172895)
- Utdanningsdirektoratet** (publisert 2014, versjonen fra 06.03.2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Siste versjon er fra 11.01.2021. [URL: Veilederen Spesialundervisning | udir.no](https://www.udir.no/veilederen-spesialundervisning)
- Von Tetzchner, S.** (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Wik, S.** (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

# Gutter havner lett utenfor

TEKST:  
HALLVARD HÅSTEIN

**G**utter er klart overrepresentert i gruppen ungdom som faller ut av både skoleforløpet og arbeidslivet. Dette er utgangspunktet for initiativet til oppbyggingen av læringsprogrammet «Guttas Campus». Programmet retter seg mot gutter på vei inn i 10. klasse. Nå er det også kommet ut en bok som beskriver dette tiltaket: *Guttas Campus – et intensivt læringsforløp for gutter som vil styrke seg faglig, personlig og sosialt*. Det er Omar Mekki, Knut Roald og Per Tronsmo som er redaktører av boka. Formålet med Guttas Campus er å bidra til at flere gutter fullfører videregående skole og blir bedre til å mestre utfordringer de møter senere i livet.

## Læringsprogrammet

Hoveddelen av programmet er en samling over 14 dager. Guttene følger en streng timeplan som fordrer at de er aktive fra morgenen og til sent på kveld. Blant mange og varierte aktiviteter jobber man intensivt med skolefagene norsk, engelsk og matematikk. Det mest originale er at man i tillegg arbeider systematisk med å utvikle elevenes karakterstyrker.

Før samlingene arrangeres det møter med skolen, guttene og foreldrene. Like systematisk skjer oppfølgingen etter campen. Dette skjer i form av individuell oppfølging, mentorsenter, felles-samlinger og foreldremøter.

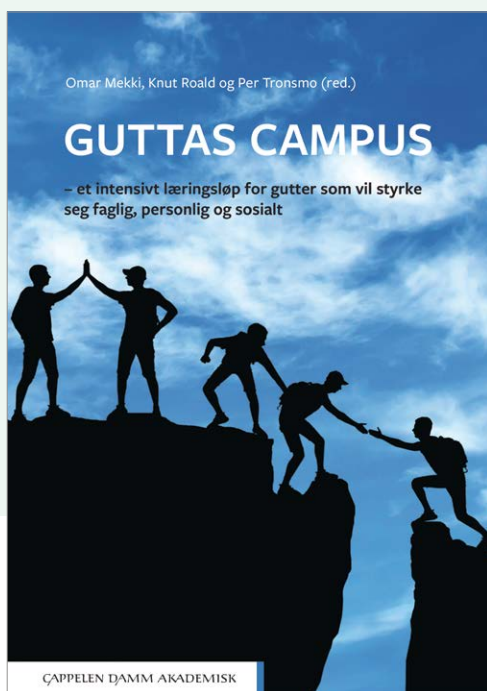
## Noen særtrekk ved treningsopplegget

Kort og forenklet følger her noen punkter om hva som særkjenner programmet og gjennomføringen av det.

- Guttas Campus er satt i gang som en konsekvens av at det er flest gutter i negativ statistikk om ungdom. Det gjelder statistikk for både skole, arbeid og kriminalitet.
- Opplegget gjennomføres som et tillegg, ikke som et alternativ, til vanlig skole.
- Programmet inneholder trening i å utvikle guttenes karakterstyrker på bestemte områder.
- Trening i lesing, skriving og matematikk beholdes tilnærmet som i det ordinære skoleforløpet.

## Karakterstyrkene

*Sosial kompetanse, engasjement, viljestyrke, selvkontroll, takknemlighet, optimisme og nysgjerrighet*. Det er disse syv karakterstyrkene man arbeider med gjennom læringsforløpet i Guttas Campus. Dette er noe av det mest originale, og det som skiller seg fra det man legger vekt på i det vanlige opplegget i den offentlige grunnskolen i Norge. Måten karakterstyrkene forklares på, virker langt mer konkret enn for eksempel begrepet livsmestring slik det beskrives i læreplanen for Kunnskapsløftet. Vektleggingen av karakterstyrker forstår jeg som en motpol, men



---

Omar Mekki, Knut Roald og Per Tronsmo

---

### **Guttas Campus**

– et intensivt læringsløp for gutter som vil styrke seg faglig, personlig og sosialt

---

Cappelen Damm Akademisk | 2024

---

164 sider | ISBN / EAN 9788202798031

ikke nødvendigvis en motsetning til å skulle mestre og prestere i fag.

Hver av karakterstyrkene og hvordan man arbeider med dem, er detaljert beskrevet i boka.

For øvrig registrerer jeg at alle styrkene er formulert ut fra et individorientert utgangspunkt. Ingen av karakterstyrkene peker direkte mot å gjøre noe overfor eller i samspill med andre. Karaktertrekk som å ta ansvar og å være lyttende kan være eksempler som eventuelt kunne endre denne mulige ensidigheten.

#### **For jenter og gutter**

Guttas Campus har fått mange henvendelser fra skoler som ønsker å arbeide med karakterstyrker. For å imøtekomme dette har de utarbeidet et undervisningsopplegg kalt *Campus Ung*. Dette er tilpasset ungdomsskoleklasser med både gutter og jenter.

#### **Boka**

Boka om Guttas Campus er lett tilgjengelig, konkret og inspirerende. Først og fremst beskriver den

læringsprogrammet på en klar og konkret måte. Den er rik på illustrasjoner som viser undervisningsmateriell og tankemåter som benyttes. Dessuten er den utstyrt med QR-koder som gir tilgang til en rekke praktiske tips.

Store deler av opplegget som beskrives og eksemplifiseres i boka, er anvendelig også i andre sammenhenger enn i arrangementer som Guttas Campus. Jeg antar at mange av arbeidsmåtene som benyttes i dette opplegget, kan være anvendelig også innenfor flere typer spesialpedagogisk praksis.

#### **Konklusjon**

Dette er en bok til inspirasjon for dem som vil gjøre en innsats for gutter som trenger ekstra stimulans for å greie seg gjennom skolen og overgangen til arbeidslivet. Men den er ikke bare til inspirasjon, den gir også konkret hjelp til den som vil ta initiativ og handle. Boka må være et funn for pedagoger som kjenner behov for å gjøre en ny vri for elever som kan være på vei ut av skolen. Boka anbefales for skolepolitikere, skoleledere, lærere, foreldre og alle som har med ungdom å gjøre. —

# Frå fråvær til fellesskap. Kva kan skulen gjere?

## TEKST:

KIRSTEN FLATEN  
DOSENT I SPESIALPEDAGOGIKK,  
HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

**U**frivillig skulefråvær er eit aukande problem, og kategorien «typisk skulevegring» ser ikkje ut til å eksistere lenger. Skule, hjelpeapparat og ikkje minst foreldre gjev uttrykk for uro over utviklinga og leiter etter måtar å handtere og redusere skulefråvær på. Ei uro som er reell, då fråvær aukar risiko for sosiale, psykiske og økonomiske problem i vaksenlivet.

Boka som vert omtala her, «Fra fravær til fellesskap. Hva kan skolen gjøre?», er skriven av Gro Emmertsen Lund og kjem med innspel for å gjere deg som lesar medveten om eigen pedagogisk ståstad. Å berre sjå på elev og familie som årsaksforklaring vert for enkelt, meiner forfattaren. Det vert ei forenkling der ein berre ser på ei individuell årsaksforklaring.

Det at skulevegring er aukande, viser at det ikkje kan løysast med enkle og kvikke middel. Spørsmåla kring ufrivillig skulefråvær er mange. Er skulen for kjedeleg? Er det for mykje press på å prestere? Er det for komfortabelt og underhaldande å vere heime i vår digitaliserte verd? Har foreldre abdisert i det å sette grenser for borna sine? Her kunne ein stille spørsmål i det uendelege, og alle

svar kan vere rette eller galne, alt etter kva ein sjølv meiner er hovudvansken. Men vil det redusere det aukande skulefråværet? Truleg ikkje. Refleksjon rundt problemet er det heilt klart behov for, men då med eit ope sinn, ikkje som eit forsvar for eige syn.

## To hovudgrupper

Forfattaren går inn i tematikken gjennom to hovudgrupper. Éi forståing er basert på ei individuell grunnforklaring der ein set søkeljoset på elev og foreldre. Den andre forståinga legg vekt på ei relasjonell årsaksforklaring som omfattar relasjon, kontekst og språk, der skulen sitt miljø og undervisningsform får merksemd. Ulike skulekulturar vert trekte fram som mogelege årsaksforklaringar.

Aggressive og passive kulturar har eit individretta fokus, og aktive kulturar har eit relasjonelt fokus. Det vert påpeika at skulekultur påverkar ufrivillig skulefråvær i større grad enn familieforhold, noko som i grunn er ei god nyheit, for det som gjeld skule, har skulen høve til å endre på. Boka tek òg opp samarbeid med foreldre, og forfattaren minner oss på at foreldre til barn med høgt

# Fra fravær til fellesskap

Hva kan skolen gjøre?

Gro Emmertsen Lund



---

Gro Emmertsen Lund

---

**Fra fravær til fellesskap. Hva kan skolen gjøre?**

---

Cappelen Damm Akademisk | 2024

---

196 sider | ISBN / EAN: 9788202809584

skulefravær er i ein vanskeleg situasjon og treng at profesjonelle har dette i tankane når dei møter foreldra. Forslag til responsivt foreldresamarbeid er nyttig i det å finne innfallsvinklar som kan opne for gode og konstruktive samarbeid.

## Førebygging

Ved førebygging av ufrivillig skulefravær rettar ein blikket mot undervisningsmiljøet. Forfattaren oppfordrar til å reagere når ein elev gjev verbalt uttrykk for å ikkje ville gå på skulen, og påpeikar at tidleg intervensjon er det beste. Det kan vere elevar som seier skulen er kjedeleg, gjerne fordi dei ikkje maktar fag som forventa, og at det ikkje vert gjeve hjelp som forventa. Elevar som opplever sosiale utfordringar, eller der klasserommet er for konflikt- eller støyfullt, kan velje å halde seg borte frå skulen. Boka fastslår at tidleg intervensjon inneber å sjå på klassen eller skulen, og om det er faktorar der som kan verte betre. Klarer læraren å auke

mengda gode erfaringar for elevane vil det vere førebyggjande på den måten at det gjev tilhøyrse til skulen.

Narrativ i tekst gjev boka ei praksisnær vinkling og er med på å gje lesaren breidde og emosjonell forståing av ufrivillig skulefravær som fenomen. Desse små narrativa eller historiene kan ein gjerne la elevar lese som eit ledd i å få innsikt i kva skulefravær er. Boka inneheld også refleksjonsoppgåver som kan vere nyttige som bakgrunn for drøftingar i kollegium eller i studentgrupper. —

# Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi  
61 000\*  
lesere!

(Kantar Fagpresse  
2023)

Løsegattet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

**Ta kontakt for et  
uforpliktende tilbud!**

Grethe Ånerud  
utdanning@hsmedia.no  
Tlf: 92 83 68 30

## Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2024

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	10. januar	9. februar
2	10. april	10. mai
3	7. august	6. september
4	6. november	6. desember

## Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med  
og følg oss  
du også!



@spesialpedagogikk



Også som  
e-blad!

# Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

## Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 4 nummer i året.

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side

[www.udf.no/minside](http://www.udf.no/minside)

Medlemsservice: [medlem@udf.no](mailto:medlem@udf.no)

Ikke medlem:

Send bestilling til

[abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)

500,- per år for 4 utgaver

Nå har vi  
61 000\*  
lesere!

(Kantar Fagpresse  
2023)

\*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

## Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger

— arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

[www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)

# I neste nummer

## FAGARTIKLER

**Erfaringer i arbeid med livsmestring for ungdom med hørselsutfordringer**

av Sara Skogli Wiik

**Læreres erfaringer med å jobbe med elever som utagerer i klasserommet**

av Solveig Azar Svendsen og Kirsten Flaten

**Skolenærværsteam-modellen – en metode for tidlig håndtering av bekymringsfullt skolefravær**

av Charlotte Tronrud

**Et skråblikk på dagens skole i lys av komplementaritetsteorien**

av Kristian Øen

**Eksistensiell helse og inkludering i en ny skole for tegnspråklige elever**

av Øyvind Normann Madsen

**Eksistensiell helse og inkludering av elever med synsnedsettelse i skolen**

av Margrethe Sylthe

## FAGFELLEVDERT FORSKNINGSARTIKKEL

**Å tenke nytt om inkludering – om ideal og praksis for barn med multifunksjonshemming**

av Synne Nese Skarsaune

**Utgivelse 6. desember**

## Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:  
erfaringer fra praksis — metodiske tips — refleksjoner — debattinnlegg  
— kommentar til aktuelle spørsmål — bokmeldinger

Send inn til [redaksjonen@spesialpedagogikk.no](mailto:redaksjonen@spesialpedagogikk.no)