

OVERGANGER

Å bygge bro

Et kvalitativt prosjekt om overganger fra videregående skole til
arbeidsliv for elever med utviklingshemning

Elise Kristine Madsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2011

Å bygge bro – Overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med utviklingshemning

*Hvordan skal vi bedømme et samfunns verdi?... I denne boken foreslår vi et annet kriterium:
en generasjons omsorg for den neste... Et samfunn som forsømmer sine barn, risikerer å ende
i oppløsning og undergang, samme hvor godt det fungerer i andre henseender.
Uri Bronfenbrenner i The Ecology of Human Development, 1979*

© Forfatter: Elise Kristine Madsen

År: 2011

Tittel: Overganger. Å bygge bro. Et kvalitativt prosjekt om overganger fra videregående skole til arbeidsliv for elever med utviklingshemning.

Forfatter: Elise Kristine Madsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel og formål:

OVERGANGER. Å bygge bro. Et kvalitativt prosjekt om overganger for elever med utviklingshemning. Denne oppgaven tar for seg temaet *Overganger*, hvor jeg har valgt å fokusere på overgangen fra videregående skole/opplæring til et mest mulig selvstendig voksenliv for elever med utviklingshemning. Spesielt har jeg valgt å se på overgangen til arbeidsliv på grunn av den viktige rollen arbeid har i voksne menneskers liv i dag. Jeg har valgt dette som tema da jeg opplever det som viktig og relevant for spesialpedagogikken som fag, og et samfunns fokus på likeverd, likestilling og like muligheter for alle mennesker. Temaet dukker opp i media med jevne mellomrom og fremstår som en utfordring med behov for stadig å bli gjort noe med. Likevel foreligger det lite forskning og litteratur på området.

Problemstilling:

Hva kan bidra til gode overganger fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med utviklingshemning?

Teori og relevant forskning:

Først og fremst mener jeg det er viktig og sentralt med en kort redegjørelse om begrepet utviklingshemning. Det synes å være svært mange misoppfatninger og manglende kunnskap om hva utviklingshemning egentlig er. Selv om jeg i denne oppgaven har forsøkt å tilnærme meg begrepet fra litteraturen, kan man aldri fullt ut begripe eller beskrive hva det innebærer, fordi det er et begrep som rommer mennesker med alle sine individuelle egenskaper. Teorien som ligger til grunn for oppgavens intervjuguide og drøfting er i stor grad Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell som fungerer som teoretisk referanseramme for prosjektet. Økologisk teori er i samfunnsvitenskapelig kontekst teori om menneskenes forhold til omgivelsene, og i Bronfenbrenners modell, teori om hvordan det sosiale miljøet kan deles inn i fire konsentriske systemnivå, hvor hvert nivå inneholder roller og relasjoner med direkte eller indirekte påvirkning på individets sosiale utvikling. Videre går jeg mer konkret inn på teori som omhandler overganger og arbeid med dette. Jeg har brukt Befring & Tangens *Spesialpedagogikk* (2008) som sentral litteratur, spesielt Berit Rognhaug & Ulf Tore Gommæs' kapittel om *Utviklingshemning – mangfold og lærehemning* (kap. 13, 2008), og

Jorun Buli-Tangens kapittel om *inkludering i arbeidslivet - samarbeid som kan forbedre overgang fra skole til arbeid* (kap. 25, 2008).

Metode:

For å belyse og drøfte problemstillingen har jeg valgt kvalitativt intervju med semistrukturert intervjuguide. Prosjektets utvalg er lærere i videregående skole som jobber med forberedende opplæring til voksenliv/arbeidsliv for elever med utviklingshemning, og samarbeider med ulike instanser i overgangsarbeidet. Oppgavens forskningstilnærming er fenomenologisk, det vil si informantenes subjektive opplevelse i kombinasjon med objektive forhold og relevant teori. Jeg har brukt mye Monica Dalens bok *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2004) som kilde og inspirasjon til metodekapitlet, og utarbeiding av intervjuguide. Jeg har også benyttet meg av Giorgis (1985) fem trinns modell for analyse og tolkning av data i fenomenologisk perspektiv.

Konklusjon og avsluttende refleksjoner:

Teorien som foreligger på temaet overganger til voksenliv/arbeidsliv for elever med utviklingshemning er i stor grad refleksjoner og retningslinjer på hvordan det ideelt sett bør være. Forskning som tar for seg de faktiske forhold omkring temaet og hvordan situasjonen egentlig er maler ofte et annet bilde. Gjennom intervjuene med prosjektets utvalg ble jeg oppmerksom på den store graden av personlig engasjement som lå til grunn for det arbeidet de gjorde, og at det var derfor overgangsarbeidet for disse elevene kunne fungere i praksis. Det som kom frem hos utvalget, og som bekrefter hva forskning også påpeker, var et mangelfullt samarbeid med en del sentrale instanser. Det var skolen som stod for størsteparten av arbeidet for å tilrettelegge og forberede for at overgangen skulle bli så bra som mulig for elevene. Dette viser kanskje en av de største utfordringene i et slikt arbeid, nemlig samarbeid mellom skolen ulike instanser utenfor skolen, og klare ansvarsfordelinger. Mangelfulle samarbeidsrutiner, og uklare ansvarsfordelinger går utover elevene og fører ofte til utrygge overganger til et voksenliv, preget av passivitet og uvisshet. Det skal være et system tilstede som kan koordinere de ulike sidene ved hverdagen til en ung voksen elev med utviklingshemning, i tråd med for eksempel individuell plan (IP), og hjelpe eleven i selve overgangsfasen, men det viser seg ofte at dette systemet ikke er til stede. Det er min mening at en opplæring som baserer seg på praktisk og sosial læring med fokus på oppgaver den enkelte har brukt for i dagliglivet er sentralt for at den unge voksne med utviklingshemning

skal klare seg mest mulig selvstendig, og være forberedt på et arbeidsliv etter endt videregående opplæring. Trening på arbeidslivsoppgaver er også sentralt i forberedelsene til en god overgang til arbeid. Det krever vilje og tilrettelegging, og handling, fra alle aktuelle instanser for at det skal være vellykket. Og det krever tydelige ansvarsfordelinger, og kunnskap om de ulike instansene som er inne i arbeidet med eleven, både på og utenfor skolen. Og kommunikasjon mellom de ulike partene. Klarer man det er sjansene store for at eleven kan løses gjennom en trygg og oversiktlig overgang til voksenliv og arbeidsliv, hvor det er noen som sender eleven ut (skolen) og noen som tar imot (arbeid, boligformidling, fritidsformidling). Slik kan eleven i mye større grad gå fra å være en bruker av tjenester og en tilskuer, til i mye større grad å være en deltaker og bidragsyter i samfunnet. Det må jo være noe alle vinner på.

Like a bridge over troubled water

Forord

Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven nå foreligger.

Først og fremst vil jeg gjerne rette en stor takk min veileder Erling Kokkersvold som har gitt meg uvurderlig veiledning og tilbakemelding på denne oppgaven. Tusen takk!

Tusen takk til informantene som deltok i dette prosjektet. De gav meg unik innsikt i oppgavens tema og delte sine erfaringer, og ikke minst sitt engasjement, for opplæringsarbeidet til elever med utviklingshemning.

En stor takk til min familie

Tusen takk til tålmodige og støttende venner.

Medstudenter har vært en inspirasjon og gode samtalepartnere gjennom denne prosessen.

Tusen takk!

Elise Kristine Madsen

Oslo, 01.06.2011

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Forord

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensning.....	4
1.4 Utviklingshemning.....	7

2 TEORETISK BAKGRUNN.....11

2.1 Skolen.....	11
2.1.1 Skolen som sosialiseringsarena.....	11
2.1.2 Tidlig opplæring.....	12
2.1.3 Praktisk opplæring.....	14
2.2 Sosial utviklingsteori.....	18
2.2.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori.....	18
2.2.2 Systemnivåene.....	20
2.2.3 Fenomenologi.....	21
2.2.4 Relasjoner.....	22
2.2.5 Videreutvikling av den økologiske teorien.....	25
2.3 Overganger.....	26
2.3.1 Overgang fra ungdom til voksen.....	26
2.3.2 Overgang fra videregående opplæring til arbeid.....	27
2.3.3 Økologiske overganger.....	29
2.3.4 Ulike aktører.....	32

3 METODE.....36

3.1 Valg av forskningstilnærming.....	36
---------------------------------------	----

3.1.1 Intervjuet.....	37
3.1.2 Utvalg.....	38
3.1.3 Forskeren.....	38
3.2 Organisering, bearbeiding og analyse av data.....	39
3.2.1 Organiseringsprosessen.....	39
3.2.2 Fortolkning.....	40
3.2.3 Kodingsprosessen.....	40
3.3 Analyse og tolkning av data i fenomenologisk perspektiv.....	41
3.4 Validitet.....	43
3.4.1 Tolkningsvaliditet.....	44
3.4.2 Validitetsdrøfting av forskerrollen.....	44
3.4.3 Generaliserbarhet.....	45
3.5 Reliabilitet.....	45
3.6 Etikk.....	46
4 PRESENTASJON AV INTERVJUDATA.....	48
4.1 Utvalg.....	48
4.1.1 Informanter.....	48
4.2 Resultater.....	49
4.2.1 Tidlig innsats.....	49
4.2.2 Praktisk opplæring.....	51
4.2.3 Samarbeid.....	52
4.2.4 Fremtidige implikasjoner.....	58
5 DRØFTING.....	60
5.1 Bronfenbrenners økologiske modell.....	60
5.2 Tidlig innsats.....	63
5.3 Praktisk opplæring.....	64
5.4 Samarbeid.....	67

5.4.1 Konsekvenser når samarbeidet ikke fungerer.....	68
5.4.2 Lærernes dilemma.....	69
5.4.3 Konsekvenser når samarbeidet fungerer.....	71
5.5 Fremtidige implikasjoner.....	73
6 AVSLUTNING.....	76
Litteraturliste.....	79
Vedlegg.....	83
Vedlegg 1 Forespørsel om intervju.....	83
Vedlegg 2 Intervjuguide lærere.....	84
Vedlegg 3 Intervjuguide rådgiver.....	87
Vedlegg 4.....	90

1 INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgaven og gjøre rede for valg av oppgavens tema; arbeid med overganger i videregående opplæring for elever med utviklingshemning. Min erfaringsbakgrunn i studier og arbeid har bidratt til min interesse for og for forståelse av temaet, og er grunnleggende for valg av problemstilling. I avsnitt 1.1 *Bakgrunn for valg av tema* gir jeg en redegjørelse for hvorfor jeg har valgt oppgavens tema. I 1.2 *Presentasjon av problemstilling* gjør jeg rede for oppgavens problemstilling, I 1.3 *Oppgavens oppbygning og avgrensning* kommer en oversikt over oppgavens 6 kapitler og underkapitler. I avsnitt 1.4 *Utviklingshemning*, ser jeg noe på begrepets diagnostiske grunnlag og refleksjoner rundt bruken av et slikt begrep.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom studier i psykologi og spesialpedagogikk de siste syv årene har jeg blitt oppmerksom på og interessert i arbeidet for å oppnå likestilling, og forhindre diskriminering, i det vi i dag kjenner som prinsippet om et samfunn for alle. Likestilling og likeverd står sentralt i det norske samfunnet, og er grunnleggende begrep for spesialpedagogisk virksomhet. De uttrykker sentrale samfunns- og utdanningspolitiske målsettinger i en prosess og et arbeid for økt deltakelse i eget liv og i samfunnet forøvrig. Skolen som instans for sosialisering, opplæring, og utdanning, er en av de viktigste og mest omfattende arenaene vi har i for barn, unge og voksne i dag, og den er en viktig del av vår kulturs forutsetninger for deltakelse på ulike områder i samfunnet.

Loven vi har i dag om barn, unge og voksnes opplæringsrett, Opplæringsloven, er det uomtvistelige grunnlaget som skal gi *alle* rett til en opplæring i tråd med *sine evner og forutsetninger*. Best mulig utdanning for alle forutsetter at det blir lagt til rette slik at alle kan få utnyttet sitt potensial for læring. Det innebærer blant annet at når en funksjonsnedsettelse hindrer en person i å utnytte sine muligheter for læring, har personen behov for, og rett på, et tilrettelagt opplæringstilbud (Skogen, 2005).

Dagens utdanningssystem bygger på viktige bidrag gjennom mange generasjoner, og visjonen om en felles skole for alle har lange tradisjoner i norsk skolehistorie. Det er et nasjonalt og internasjonalt mål å skape likhet og likeverd i samfunnet i dag. I Norge kan dette blant annet leses ut fra den skolepolitiske målsettingen om *opplæring for alle – i en skole for alle*. Når det refereres til *det nye læringsperspektivet* handler det i stor grad om en nyorientering i forståelsen av menneskelig liv og læring. Læringsperspektivet inneholder fremstillinger av læring som en totalprosess av samvirkende funksjoner som omhandler både handlinger, kognitive, sosiale og emosjonelle egenskaper og holdninger til seg selv, til andre mennesker, til arbeid, læring, ideer og livsytringer, og hvor den læring som skal prege minnet, må repeteres og praktiseres. I kapittel tre, side 23 *Skolen i en ny tid* (Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004) står det blant annet

Skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den påvirker samfunnsutviklingen og den påvirkes av endringer i samfunnet. To utviklingstrekk har særlig stor betydning for utvikling i skolen. For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft, og for det andre blir det norske samfunn stadig mer komplekst og mangfoldig. Skolen må verdsette mangfold og stå for likeverd. Alle elever må få mulighet til å utvikle sine evner og talenter

Ofte hører man om mangelfulle opplæringstilbud til elever med utviklingshemning, men det foreligger lite systematisk kunnskap og forskning på området. Jeg ønsker i denne oppgaven og blant annet se nærmere på et utvidet læringsbegrep som omfatter praktiske læringsoppgaver i kombinasjon med, og utover, det rent skolefaglige. Jeg har valgt å vinkle det fra skolens ståsted ved å intervjuere lærere og en rådgiver ved en spesialavdeling på videregående skole. Opplæringen er i denne oppgaven først og fremst med tanke på elever med utviklingshemning, men kan også være relevant for andre elevgrupper som møter funksjonshemmende barrierer og som derfor vil ha behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Spesialpedagogiske tiltak tar sikte på å redusere konsekvensene av en funksjonsnedsettelse og å gi personen en mulighet til å fungere til tross for de begrensninger som foreligger. I førskolealder vil barn med utviklingshemning et godt stykke på vei kunne følge læring og utvikling parallelt med sine ikke-utviklingshemmede jevnaldrende, avhengig av grad av utviklingshemning. Opp gjennom skoleårene vil avstanden til jevngamle gradvis øke. Allsidige erfaringer kan imidlertid til en viss grad kompensere for mye formell opplæring (Rognhaug & Gommæs, 2008).

Bakgrunnen for denne oppgaven er i stor grad tanken om at tilrettelegging med en individuell forståelsesramme, og nødvendig hjelp og støtte i grunnskoleutdanningen og den videregående opplæringen kan bidra til økt selvstendighet, funksjons- og mestringsevne, og økt deltakelse i samfunnet for elever med utviklingshemning. På grunn av at vanskene er sammensatte vil det ofte være behov for at flere aktører er involvert, i ulik grad, og til ulik tid. Jeg har derfor valgt å tilnærme meg problemstillingen med utgangspunkt i Urie Bronfenbrenners økologiske modell og sosiale utviklingsteori som tilbyr en måte sammenfatte og forstå de ulike nivåene og aktørene som inngår i den enkeltes sosiale miljø.

Vi lever i en effektiv tid med store krav til produktivitet og ytelse hos den enkelte. Manglende kompetanse og ferdigheter, i kombinasjon med manglende tilrettelegging, og vilje til å imøtekomme ulike evner innenfor arbeidsmarkedet, kan bidra til å ekskludere elever med utviklingshemning fra å delta i arbeidslivet. Organisasjonsteoretisk kunnskap sammen med individkunnskap og kunnskap om endringsprosesser er viktig kompetanse i spesialpedagogikken om en ønsker at den skal bidra til utviklingen av en bedre tilpasset opplæring for alle (Skogen, 2005).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Overganger er naturlige, og i mange tilfeller uunngåelige faser i menneskers liv, og kan innebære endringer i rolle og/eller setting. Overganger kan by på både utfordringer og nye muligheter for den det gjelder, og vil være preget av både individets alder og hvilken fase eller livssituasjon han eller hun befinner seg i. Eksempler på overganger kan være å få et yngre søsken, begynne i barnehagen eller på skolen, skifte av jobb, uteksamineres fra skole og høyere utdanning, gifte seg, flytte, eller pensjoneres fra jobb. Alt dette er eksempler på ulike overganger flere vil gå gjennom i løpet av livet, hvor noen overganger kan kreve mer bevissthet og planlegging enn andre.

Manneråkutvalget påpeker (NOU 2001:22) at av alle overgangene unge mennesker går gjennom i dag, er sannsynligvis overgangen mellom skole og arbeid en av de vanskeligste. En av de viktigste grunnene til dette er blant annet at ved de tidligere overgangene er det etablert strukturelle rammer, slik at barn og unge kan løses gjennom systemet, selv om det ofte kreves

ekstra innsats fra foreldrene. Dette systemet stopper når en er 18 år, og mange unge går derfor inn og ut av ulike attføringstiltak.

For mange unge med utviklingshemning vil overgangen fra skole til arbeidsliv innebære et behov for særskilt tilrettelegging og støtte fra hjelpeapparat for å mestre fremtidig arbeidslivsdeltakelse. Overgangen fra videregående skole til arbeid er et første steg på vei inn i voksenlivet, og positive erfaringer kan bidra til at ungdom får økt motivasjon og et godt grunnlag for livslang læring (Buli-Holmberg, 2008).

På grunn av den sårbare situasjonen mange unge med utviklingshemning står i ved overgangen fra videregående opplæring over til et mer selvstendig voksenliv og arbeidsliv, har jeg valgt å spørre:

- **Hva kan bidra til gode overganger fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med utviklingshemning?**

Jeg har valgt å fokusere på skolen på grunn av dens posisjon som en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner med et omfattende mandat i barn og unges opplæring. Skolen skal være med å verdsette mangfold og stå for likeverd, og være med å sikre at alle elever skal få mulighet til å utvikle sine evner og talenter (Stortingsmelding nr.30, 2003-2004). Basert på de demokratiske holdningene samfunnet vektlegger i dag skal skolen gi opplæring og trening av de ferdigheter som gir best utbytte for den enkelte elev, i tråd med hans/hennes individuelle behov og forutsetninger.

1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensning

Oppgaven består av seks hoveddeler, **kapittel 1** Innledning, **kapittel 2** Teoretisk bakgrunn, **kapittel 3** Metode, **kapittel 4** Presentasjon av intervjudata, **kapittel 5** Drøfting, og **kapittel 6** Avslutning.

Innledningsvis i **Kapittel 1** presenterer jeg tema og bakgrunn for valg av dette, først 1.1. *Bakgrunn for valg av tema*, hvor jeg går nærmere inn på hvorfor jeg har valgt oppgavens tema, 1.2 *Presentasjon av problemstilling* og bakgrunn for denne, og i 1.4 *Utviklingshemning* en kort redegjørelse av utviklingshemningsbegrepet.

Kapittel 2 er det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Siden jeg har valgt å vinkle det fra læreres og rådgivers perspektiv har jeg først valgt og kort se litt på hva som i stor grad regnes som skolens rolle i samfunnet i dag, i 2.1 *Skolen* og 2.1.1 *Skolen som sosialiseringarena*. En viktig faktor i dette sosialiseringarbeidet er den tidlige starten som jeg vil se på i 2.1.2 *Tidlig opplæring*, og i 2.1.3 *Praktisk opplæring* se nærmere på et utvidet læringsbegrep som blant annet omfatter praktiske læringsoppgaver i kombinasjon med teoretisk læring. I 2.2 *Sosial utviklingsteori* ser jeg videre på Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori 2.2.1, som i stor grad er oppgavens teoretiske referanseramme. Her presenterer jeg hovedtrekk i Urie Bronfenbrenners økologiske teori, blant annet Fig.1 Bronfenbrenners økologiske modell, 2.2.2 *Systemnivåene* med mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemer, 2.2.3 *Fenomenologi*, 2.2.4 *Relasjoner*, og 2.2.5 *Videreutvikling av den økologiske teorien*. I avsnitt 2.3 *Overganger* ser jeg på hvordan ulike overganger kan representere ulike muligheter, men også utfordringer. I 2.3.1 *Overgang fra ungdom til voksen* ser jeg på denne fasen både generelt for ungdom til voksen, og spesielt for unge med utviklingshemning. I 2.3.2 *Overgang fra videregående opplæring til arbeid* tar jeg i stor grad utgangspunkt i Manneråkutvalgets belysning på at av alle overganger er det i stor grad overgangen mellom skole og arbeid som representerer en av de vanskeligste (NOU 2001:22, s.174). I 2.3.3 *Økologiske overganger* belyser jeg overganger ut fra Bronfenbrenners økologiske teori.

Kapittel 3 redegjør for fremgangsmåten brukt i arbeidet med oppgaven. 3.1 *Valg av forskningstilnærming* trekker veksler til en fenomenologisk tilnærming sentralt i Bronfenbrenners økologiske teori og kvalitativ forskning. 3.1.1 *Intervjuet* beskriver i korte trekk bruken av intervju, 3.1.2 *Utvalg* sier kort noe om oppgavens utvalg og bruken av utvalg i kvalitative intervju, 3.1.3 *Forskeren* sier noe om egen rolle som intervjuer og betydningen av en subjektiv rolle i denne prosessen. 3.2 *Organisering, bearbeiding og analyse av data* beskriver prosessen som kommer etter at intervjuene er gjennomført med å organisere datamaterialet i 3.2.1 *Organiseringsprosessen* og den første forståelsen og tolkningen i 3.2.2. *Fortolkning*. I 3.3 *Analyse og tolkning i fenomenologisk perspektiv* redegjør jeg for Giorgis 5 trinns modell for fenomenologisk analyse brukt i denne oppgaven. Deretter i 3.4 *Validitet* sier jeg noe om tolkningsvaliditet i 3.4.1, *validitetsdrøfting av forskerrollen*, 3.4.2 *Generaliserbarhet*, og *Reliabilitet* i 3.5, som er viktig i kvalitativ forskning. Helt til slutt ser jeg på etiske overveielser i 3.6 *Etikk*.

Kapittel 4 Presentasjon av intervjudata utgjør oppgavens datamateriale hentet fra intervjuene etter at de ble transkribert og valgt ut etter relevans for oppgavens problemstilling og med tanke på å belyse dette videre i kapittel 5 Drøfting. Først i del 4 kommer det en kort presentasjon av oppgavens informanter i 4.1 *Utvalg*, og 4.1.1 *Informanter*. I 4.2 *Resultater* blir relevant datamateriale fra intervjuene løftet frem og belyst med utgangspunkt i intervjuguiden. Dette blir delt inn i de fire overordnede temaene 4.2.1 *Tidlig innsats*, 4.2.2 *Praktisk opplæring*, 4.2.3 *Samarbeid*, og 4.2.4 *Fremtidige implikasjoner*.

I **Kapittel 5** Drøfting sammenfatter jeg oppgavens teori fra kapittel 2, og relevant data fra kapittel 4 for å belyse, og i den grad det er mulig, svare på oppgavens problemstilling. Først i kapittel 5, 5.1 *Bronfenbrenners økologiske modell* ser jeg på hvordan modellen er relaterbar til oppgavens teori, intervjudata og problemstilling. I 5.2 *Tidlig innsats* drøfter jeg betydningen av en tidlig innsats i elevens forberedelser til voksenliv og arbeidsliv. I 5.3 *Praktisk opplæring* ser jeg på hvilken betydning praktisk opplæring har for disse elevene i deres opplæring og fremtidige arbeidsliv. I 5.4 *Samarbeid* drøfter jeg lærernes samarbeid med andre instanser og hvilke konsekvenser et godt samarbeid versus et dårlig samarbeid kan ha for elevens overgang til voksenliv og arbeidsliv. I 5.5 *Fremtidige implikasjoner* ser jeg på hvilken betydning det fremtidige arbeidet kan ha både for lærerne og elevene.

Kapittel 6 er oppgavens avsluttende kapittel hvor jeg vil sammenfatte oppgaven og komme med avsluttende kommentarer.

1.4 Utviklingshemning

Utviklingshemning er et begrep de fleste har hørt om, men det kan ofte være ulike oppfatninger av hva utviklingshemning er. Ofte blir begrep som funksjonshemning og utviklingshemning brukt om hverandre, Down Syndrom blir brukt synonymt med utviklingshemning, og er det psykisk utviklingshemning eller utviklingshemning? Det kan tidvis være svært forvirrende å orientere seg i det som ofte fremstår som et villniss omkring bruk av begreper relatert til utviklingshemning.

Utviklingshemning er et overordnet begrep, et paraplybegrep, som rommer flere ulike diagnoser og parametre. Kanskje viktigst vil det likevel være å huske at utviklingshemning er et begrep som rommer mennesker, og det kan derfor ikke måle noe absolutt, men er like avhengig av det individuelle som i alle tilfeller hvor mennesker er involvert.

Ifølge Rognhaug og Gommæs (2008) er det på mange måter en absurd tanke å skulle definere og klassifisere en gruppe av mennesker. Grunnen til at vi likevel gjør det kan ofte begrunnes med at det er noe genuint menneskelig å ordne tilværelsen i begreper og kategorier (Rognhaug & Gommæs, 2008). Bruk av begrep og diagnoser kan tjene som nyttige verktøy innenfor ulike fagområder i egenskap av å ha en ”oppsummerende” funksjon i forhold til diagnosens egenskaper, og ha en kommunikativ verdi fagpersoner imellom. Bruk av begrep og diagnoser har derimot en lite nyttig og formålstjenelig funksjon når det blir brukt i form av ”merkelapping” som i verste fall er stigmatiserende og/eller hemmende for den eller de det gjelder. Ofte snakkes om mennesker med utviklingshemning som en stor gruppe hvor ”utviklingshemmet” blir brukt som en primær identitet hos personen det snakkes om. Faren ved et slikt kollektivt begrep på identitet er at det kan redusere mennesker til stereotyper (Morken 2006). Begrepet diagnostic (over)shadowing refererer til en tendens til å tilskrive for eksempel emosjonelle og atferdsmessige problemer til den kognitive svikten hos personer med utviklingshemning, og overser andre årsaksforhold som kan være medvirkende. Personens handlinger, tanker og følelser blir i stor grad forstått og forklart ut fra den gitte diagnosen, og andre relevante faktorer som for eksempel kontekstuelle forhold eller alderstypiske trekk blir glemt (Gjærum & Ellertsen, 2002). En slik stereotypisk rolle hvor personens evner, interesser og personlighet ikke kommer frem kan bli fremhevet i en slik grad

at det overskygger at personen først og fremst er et menneske på lik linje med andre og har sin grunnleggende egenverdi i nettopp det.

Definisjonene brukt i dag karakteriserer utviklingshemning ut ifra signifikante begrensninger både i intellektuell fungering og i evnen til tilpasning slik dette kommer til uttrykk i begrepsmessig, sosial og praktisk fungering. Det er som regel ikke et avgrenset funksjonsproblem, men svikt på en rekke områder, for eksempel synsvansker, hørselsvansker, psykiske lidelser og alvorlige atferdsvansker, noe som innebærer at man må forholde seg til utviklingshemning som komplekse funksjonssvikt, og ikke kun en kognitiv svikt (Rognhaug & Gommæs, 2008).

Utviklingen av utviklingshemningsdefinisjonene har i større grad de senere år basert seg på grad av støttebehov, fremfor testet intelligens (ibid). I tillegg tar man i en del klassifiseringssammenhenger utgangspunkt i en kombinasjon av testet intelligens (IQ) og atferdsbeskrivelse (ICD-10, DSM-IV) som deler utviklingshemning inn i fire nivåer:

1: Lett (mild) grad av utviklingshemning (IK 55-70) Personen forstår og kommuniserer, men kan ha noen problemer med begrepsforståelsen. De har evnen til sosial tilpasning og yrkestrening.

2: Moderat grad (IK 35-54) Personen kan snakke og lære å kommunisere, og har godt utbytte av opplæring i selvhjelpsfunksjoner og sosiale ferdigheter.

3: Alvorlig grad (IK 20-34) Personen forstår enkel kommunikasjon, har begrenset evne til å uttrykke seg selv, kan oppnå begrenset grad av selvhjelp.

4: Dyp grad (IK under 20) Personen har begrensede kommunikative ferdigheter, oftest gjennom ikke-verbale lyder. De fleste trenger heldøgnstilsyn hele livet (Rognhaug & Gommæs, 2008).

DSM-IV er APAs (American Psychiatric Associations) manual for diagnostisering (Diagnostic and Statistical Manual) og definerer utviklingshemning som følgende:

The essential feature of mental retardation is significantly subaverage general intellectual functioning (Criterion A) that is accompanied by significant limitations in adaptive functioning in at least two of the following skill areas: self direction, functional academic

skills, work, leisure, health, and safety (Criterion B) the onset must occur before age 18 years (Criterion C) (Seligman, Walker & Rosenhan 2001, s.330).

Mens AAIDDs (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (Tidligere AAMR – American Association on Mental Retardation) sier

Mental disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behaviour as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18 (Drew & Hardman 2006, s.19).

AAIDD legger frem at flere faktorer må vurderes når, eller om, man skal ta i bruk utviklingshemningsbegrepet. Blant annet sier de at begrensninger i den nåværende fungeringen må vurderes i forhold til konteksten personen befinner seg i. Slik kan man også oppdage at i lys av kulturrelativistiske og miljømessige forhold trenger ikke begrensningene i psykisk og fysisk fungering være lik i ethvert samfunn (Tetzchner, 2003). Det er med andre ord flere kriterier som må ligge til grunn før en kan konkludere med at utviklingshemning foreligger. Å kunne trekke slutningen hvorvidt en utviklingshemning foreligger, vil i de fleste tilfeller forutsette tverrfaglig samarbeid, blant annet mellom lege, psykolog, PP-rådgiver og spesialpedagog (Rognhaug & Opdal, 2004).

I de senere år har så vel nasjonale som internasjonale organisasjoner og institusjoner som arbeider med utviklingshemning generelt vært enig i at menneskelig atferd og funksjonsnedsettelse ikke kan defineres og forstås ut fra modeller som kun definerer individet som domene for forståelse og forklaring. En større forståelse og innsikt kan nå dersom atferd og funksjonsnedsettelse ses i sammenheng med personlige livsbetingelser og de kulturelle mulighetene som gis av omgivelsene i individets nærmiljø, noe som omfatter alle livsområder i et livslangt perspektiv (Tellevik, Storliløkken, Martinsen & Elmerskog, 2003).

En viktig oppfatning av utviklingshemning i dag er at det dreier seg i stor grad om et samspill mellom individ og omgivelser, eller mangelen på det sådan. Det omhandler hemmet fungering eller begrenset funksjonsnivå hvor man ikke mestrer de miljøbestemte utfordringene eller oppgavene man står overfor. I *Fra bruker til borger* (NOU 2001: 22) ble det vurdert om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne tilstrekkelig ble ivaretatt i gjeldende lovgivning, samt vurdering av deres deltakelse og likestilling på ulike områder og i ulike

livsfaser. I utredningen ble det vaktlagt en forståelse av at nedsatt funksjonsevne i flere tilfeller er snakk om en relasjon mellom person og omgivelser/situasjon. Resonnementet ble at funksjonsnedsettelse ikke bare er knyttet til personen, men like mye til omgivelsene og situasjonen. I tråd med denne oppfatningen har forståelsen av funksjonsnedsettelse i norske offentlige dokumenter vært *relasjonell* (ibid). Det vil si en forståelse av at individ og samfunn er uløselig knyttet fra hverandre, og møter hverandre i en interaksjon hvor mennesket setter sitt preg på det samfunnet det lever i, og omvendt. Den relasjonelle forståelsen ser etter misforholdet mellom individets evner og forutsetninger og omgivelsenes forventninger og krav. Det er i dag stor tilslutning til en relasjonell forståelse, men utvalget peker på visse problemer som kan oppstå i den praktiske og faktiske utøvelsen. I første rekke knyttes det til at en – både i politiske dokumenter og forskning – har store problemer med å holde fast i det relasjonelle. En biologisk-medisinsk forståelse hvor man faller tilbake til en beskrivelse og analyse av egenskaper ved individet har lett for å bli overstyrende, og man glemmer det relasjonsmessige. Det er med andre ord fare for at det relasjonelle begrepet fremstår som en ideologisk korrekt definisjon, som en i praksis ikke klarer å holde fast ved. Spørsmålet er om det reflekterer at tenkningen fortsatt henger igjen i gamle forestillinger, at en ikke har tatt nye definisjoner helt inn over seg, eller om det reflekterer praktiske problemer ved selve definisjonen. I en relasjonell forståelse tas ikke omgivelsene for gitt, og samfunnet må planlegges slik at det ikke systematisk fratrukker mennesker med ulike funksjonsnedsettelse de samme mulighetene som andre har. Utvalget peker også på faren for at pedagogikk i en utdanningsvitenskapelig kontekst i sin higen etter ”perfekte begrep” kan stå i fare for å miste individer av syne i teoretisering (ibid). Læring slik er ikke kun et spørsmål om individets evner til å lære, men også omgivelsenes evner til å imøtekomme og tilrettelegge. Motstykket til utviklingshemning og funksjonshemning blir følgelig da ikke normalitet, men snarere mestring og fungering (Solvang, 2002).

2 TEORETISK BAKGRUNN

I dette kapittelet presenteres teori som anses som relevant for å kunne belyse oppgavens tema, og drøfte den overordnede problemstillingen.

2.1 Skolen

Skolen er en av de mest sentrale arenaene vi har i samfunnet i dag for barn og unges opplæring og sosialisering. I dette kapittelet vil jeg si noe om den funksjonen skolen har når det gjelder å gi opplæring som skal være med på å forberede elevene, og da spesielt elever med utviklingshemning, på et fremtidig voksenliv og arbeidsliv.

2.1.1 Skolen som sosialiseringsarena

Først og fremst kan det være nyttig å gjøre seg opp noen tanker rundt hva som skal være skolens oppgave. Som det vil komme frem under i oppgaven kan det ofte være uklart, både for lærere, elever, foreldre, og andre, hva som egentlig er skolens oppgave. Det ligger store forventninger til skolen som opplærings- og dannelsesarena i dag. Skolen har i stor grad gått fra å være en autoritær opplæringsarena med fokus på teoretisk pugging og faglig indoktrinering, til i mye større grad å bli en arena for sosialisering, utdanning og forberedelse til det videre livet. Likhetsprinsippet i forhold til samme muligheter til en opplæring er i teorien en selvfølge i dag, og i dette står retten til tilpasset opplæring og spesialundervisning sentralt. Utdanningsreformene i 1990-årene har hatt viktige konsekvenser for det opplæringstilbudet vi har i dag til elever med behov for særskilt tilrettelegging i skoleverket. Opplæringen for alle skal foregå i nærmiljøskolen, og elever har rett på skolegang fra de er seks år til de er 19 år, med en opplæring som er tilpasset de evner og forutsetninger hver enkelt elev har. Skolesystemet legger også opp til at all utdanning skal være kompetansegivende, og at den videregående opplæringen fortrinnsvis skal gi formell studie- eller yrkeskompetanse. For de elevene som ikke mestrer å følge et skoleløp som fører frem til

slik kompetanse, skal få dokumentert en eller annen form for kompetanse på lavere nivå (Holmberg, 2008).

Opplæringen må ikke bare rettes mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen (Arneberg & Overland, 2003, s.19). Dette er noe som også Holmberg (2008) understreker. Skolen er en sentral aktør i elevers forberedelse på deltakelse i samfunnet, og fremtidig arbeid. Det er derfor en viktig oppgave at den bidrar til at elever **utvikler kvalifikasjoner som er relevante for samfunns- og arbeidsliv**. For elever som ikke kan følge det ordinære skoletilbudet, kan det være bedre at opplæringen dreie seg om å utføre spesifikke oppgaver som det er brukt for i dagliglivet, fremfor et fokus på teoretisk læring.

2.1.2 Tidlig opplæring

Det er liten tvil om at arbeid har en sentral plass i de fleste voksne menneskers liv i dagens samfunn. Arbeid er med på å skape identitet og gi den enkelte en rolle som bidragsyter i samfunnet. For mennesker med utviklingshemning vil det å kunne være delaktige i arbeidslivet ofte kun være en realitet dersom opplærings- og arbeidsmuligheter tilrettelegges og jobbes aktivt for både på mikro-, meso-, ekso-, og makronivå, som er sentralt i Bronfenbrenners økologiske modell som jeg kommer videre inn på under.

De siste årene er det blitt et økt fokus på å vurdere alle tiltak overfor mennesker med utviklingshemning i et livsløpsperspektiv. Tiltakene må ha mestring av livet som målsetting, og det krever langsiktig tenkning. I et slikt perspektiv blir tidlig stimulering viktig, og da særlig gjennom to tilnæringsmåter: 1) tidlige tiltak for å støtte den generelle utviklingen og forebygge faren for forsinket utvikling, spesielt hos små barn, slik at de kan utvikle seg optimalt, og 2) tiltak overfor mennesker med multifunksjonshemning i ulike alder for å gripe fatt i de svake og uklare signalene mennesker med slikt omfattende funksjonshemninger gir, for så å kunne bygge opp under disse. Målet med begge tilnærmingene er styrket livskvalitet (Rognhaug & Gonnæs, 2008). Siri Næss sier at en person har høy livskvalitet i den grad personen er 1) aktiv, 2) har samhørighet, 3) har selvfølelse og 4) har en grunnstemning av glede (ibid). Tiltak og tilrettelegging for mennesker med utviklingshemning må ha livskvalitet

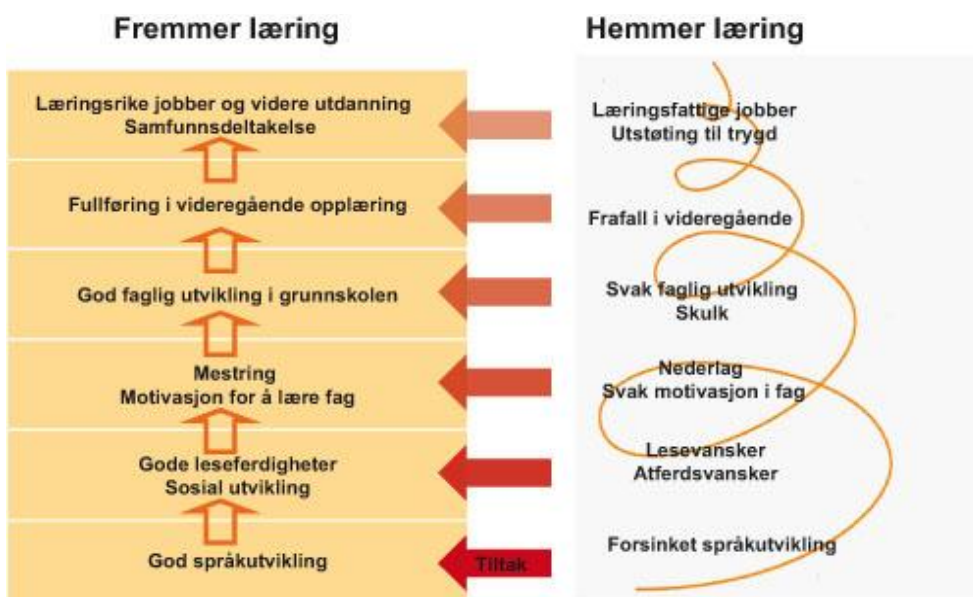
som overordnet målsetting. Får de en meningsfylt hverdag med aktivitet og sosial tilhørighet vil livskvaliteten mest sannsynlig bedres.

På makronivå vektlegger de politiske intensjonene i Norge å gi alle like muligheter til å utvikle sine evner og leve gode og meningsfulle liv (Holmberg, 2008). Det har i de senere årene blitt et økt fokus på at man skal vurdere alle tiltak overfor mennesker med utviklingshemning i et livsløpsperspektiv. Tiltakene skal ha mestring av livet som målsetting, noe som krever langsiktig tenkning og planlegging. Det er absolutt en fordel at man så tidlig som mulig blir klar over at barnet vil trenge særskilt tilrettelagt opplæring, for å kunne en opplæring som står i tråd med evner og forutsetninger. En slik tidlig bevissthet og tilrettelegging kan bidra til å gi den det gjelder et så optimalt læringstilbud som mulig.

Kunnskapsdepartementet påpeker at det beste man kan gjøre for å forebygge marginalisering er å hjelpe tidlig, når mulighetene fortsatt er mange og motivasjonen ikke er svekket av nederlag (Stortingsmelding nr.16, 2006-2007).

Figur 2.1 viser betydningen av at utdanningssystemet legger til rette for og sikrer tidlig inkludering i gode læreprosesser. Dessuten belyser den at læringsmulighetene blant annet bygger på de ferdigheter og erfaringer individet har tilegnet seg tidligere i livet. *Læring avler mer læring*. Personer som ikke kommer inn i gode læringsprosesser, vil ha en økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspiral (Stortingsmelding nr.16, 2006-2007).

Fig.2.1 Faktorer som fremmer og hemmer læring



For å kunne sette inn tiltak tidlig må det på alle nivåer i utdanningssystemet legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. En slik tidlig identifisering og tidlig intervensjon er viktige ledd i det som stortingsmelding nr.16, 2006-2007 beskriver som tiltak for å redusere marginalisering og sosial ulikhet i samfunnet. Livslang læring, en av bærebjelkene i stortingsmeldingen, fremmer den tidlige innsatsen som sentralt tiltak for blant annet og, avdekke behov for støtte, sikre at støttetiltak i størst mulig grad settes inn i løpet av de første årstrinnene, motvirke frafall fra videregående opplæring, og gi voksne som ønsker mer opplæring større muligheter (ibid).

Elever med utviklingshemning trenger vanligvis lengre tid på det som skal læres, enn elever som ikke har utviklingshemning. Konsekvensen av dette blir da også at man fra så tidlig alder som mulig må tenke langsiktig i planleggingen av og målsetting for tiltak, og se tiltakene i livsløpsperspektiv. Hva er det som er viktig for den enkelte elev å mestre? Jo mer de spesialpedagogiske tiltakene blir satt inn i relevante og hverdagslige rutiner, desto større er sjansen for at læringen overføres fra en situasjon til en annen (Rognhaug & Gommæs, 2008).

2.1.3 Praktisk opplæring

Fordi mange elever med utviklingshemning ikke vil få et tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i skolen i dag, vil det for mange, særlig elever med moderat til alvorlig utviklingshemning, være aktuelt at opplæringen først og fremst tar utgangspunkt i områder hvor mennesker flest ikke trenger eller får systematisk opplæring. Det kan derfor være aktuelt å gi en kvalitativt annerledes opplæring som skal ha funksjonell verdi i en livssammenheng (Rognhaug & Opdal, 2004). I vurdering av hva slags tilbud som skal gis, er det nødvendig, og nedfelt i loven, å legge vekt på utviklingsmulighetene til den enkelte eleven.

Opplæringstilbudet som blir gitt eleven skal ha et innhold i tråd med kjernen i prinsippet likeverdig opplæring - *Å gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar, og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven* (Tangen, 2008). Å gi alle elever opplæring i tråd med sine evner og forutsetninger, kan for noen elever innebære at læringsutbyttet er større med en opplæring som baserer seg på å lære ferdigheter som er meningsfulle og mer praktisk- og situasjonsbasert enn en faglig teoretisk opplæring.

For barn i førskolealder vil det være viktig å vektlegge de mest elementære (selvhjelps-) funksjonene, og da særlig på de områder hvor alle barn i den aldersgruppen lærer ferdigheter gjennom dagligdagse situasjoner som gjentar seg på samme måte. I en slik opplæring ligger store muligheter for å gjøre grunnleggende erfaringer på veien mot et liv som er mest mulig selvhjulpen, i relasjon til de støttebehov som funksjonsnedsettelsen setter (Rognhaug & Gonnæs, 2008).

Det er viktig å huske at barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov representerer svært ulike grupper, og det er store variasjoner mellom grupper mennesker med funksjonshemming, utviklingshemning, sammensatte lærevansker og lignende. Forskjellene er dessuten store innad i hver enkelt gruppe. Behov for omfang og grad av særskilt tilrettelegging vil derfor variere. Det er også oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves (Stortingsmelding nr.30, 2003-2004).

Det påpekes at selve kardinalsymptomet på utviklingshemning ofte er sviktende evne til å forstå språk og anvende språk i tale, selv om dette ikke alltid er den primære vansken (Rognhaug & Gonnæs, 2008). At artikulasjon ikke alltid er – eller kan bli – korrekt kan likevel være av underordnet betydning i forhold til det å forstå og å uttrykke tanker og følelser. Fra både praktisk erfaring og forskning vet en at mennesker med utviklingshemning kan ha problemer på følgende sentrale områder:

- Å forstå og anvende språk. Disse problemene har sammenheng med at mennesker med utviklingshemning ikke i tilstrekkelig grad behersker sitt morsmål og derfor kan få problemer med å forholde seg til mennesker, sedvaner og kultur ved språklig uttrykk.
- Å lære på slump. Mye av den tidlige læringen skjer gjennom at barn tilegner seg kunnskaper og ferdigheter på slump ved å være en del av et sosialt fellesskap. Ferdigheter som å snakke, kle på seg og spise lærer barn flest uten at de får formell opplæring. Barn og unge med utviklingshemning mangler ofte denne evnen til slumpmessig læring og trenger tilrettelagte tiltak for å kunne tilegne seg de samme ferdighetene.
- Å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen. Det å kunne lære av erfaringer og ta disse med seg fra en situasjon til en annen er en forutsetning for å kunne fungere i et

moderne samfunn. For mennesker med utviklingshemning vil dette kunne by på problemer. Dersom for eksempel den røde bussen personen er vant med å bruke, en dag er erstattet av en annen, vil dette kunne bety at han eller hun ikke kommer seg med.

- Å lære sosiale ferdigheter. Å lære seg sedvaner og skikker i et samfunn, som ofte innebærer forståelse av uskrevne regler, å benytte seg for eksempel av offentlige servicetilbud og tjenester, og å gå på kafé eller kino, kan være vanskelig for mange personer med utviklingshemning. Læring av slike ferdigheter forutsetter at de får opplæring og trening (Rognhaug & Gommæs, 2008).

Det er en sammenheng mellom språklig fungering og sosial fungering. Språk- og kommunikasjonsstimulerende tiltak vil kunne virke positivt på sosial fungering, og omvendt. Sviktende sosiale ferdigheter kan føre til økt opplevelse av utrygghet og uro. Psykiske lidelser er ofte sterkt underdiagnostisert og underbehandlet hos mennesker med utviklingshemning (ibid). Selv om språkforståelsen er begrenset, vil et menneske med utviklingshemning kunne forstå og oppleve at han eller hun ikke mestrer sammenliknet med andre i omgivelsene. Opplæringsmål som vektlegger både faglig læring, og evnen til sosial læring og tilpasning, vil kunne ha terapeutisk betydning ved at eleven i større grad kan forstå og interagere med omgivelsene (Drew & Hardman, 2006).

For eldre elever, blant annet i den videregående skolen kan ferdigheter med siktemål å klare seg mest mulig selvstendig i dagliglivet etter den videregående opplæringen være veldig relevant. ADL-trening (Activity of Daily Living) har ofte blitt sett på som et av ”hovedfagene” i opplæring og habilitering for mennesker med utviklingshemning, og det som i størst grad skiller seg fra den tradisjonelle opplæringen. Kort oppsummert dreier det seg om grunnleggende og hverdagslige funksjoner som:

- Selvhjelpenhet, evnen til å mestre dagligdagse funksjoner, som å vaske seg, kle på seg, lage mat
- Kommunikasjon, evnen til å anvende språket på en forståelig måte
- Sosialisering og sosial tilpasning, ta del i fellesskapet i hjemmet, fungere i nærmiljøet og arbeid, for eksempel ta buss, gå på kafé, kino, handle osv.

- Beskjeftigelse – som avhengig av alder og/eller grad av utviklingshemning dreier seg om grov- og finmotoriske ferdigheter og evnen til å kunne aktivisere seg selv, utføre arbeidsoppgaver i hjemmet og eventuelt også innenfor arbeid (Rognhaug & Gommæs, 2008).

Det dreier seg om et opplegg som bidrar til å istandsette eleven til å mestre hverdagslivets ulike gjøremål. Gjøremålene kan konkretiseres i en opplæringsplan ut fra den enkeltes opplæringsbehov, i forhold til tre nivå som ADL-treningen omfatter: *primær ADL*, *sekundær ADL*, og *sosial trening*. Primær ADL omfatter de mest elementære selvhjelpsfunksjoner som å kle på seg, vaske seg, spise selv og lignende. Sekundær ADL er funksjoner knyttet til å kunne greie seg i egen bolig, og sosial trening der evne til å klare seg i vis – a – vis samfunnet er fokusert. Det er svært viktig at eleven snarest mulig kan bli kjent og fortrolig med flest mulig av de mange institusjoner og serviceorganer som finnes i det moderne samfunnet, for eksempel offentlig transport, skaffe til veie opplysninger, bruke post og bank, gå i butikken, m.m. Dette er tjenester som flere med utviklingshemning ikke er i stand til å tilegne seg kunnskap om uten systematisk opplæring. Uten en slik opplæring blir avhengigheten av andre større (Rognhaug & Gommæs, 2008). Ved at elevene får mulighet til å gjøre seg førstehåndserfaringer i å benytte slike offentlige tjenester er det rimelig å anta at opplevelsen av gjenkjennelse, fører til opplevelse av mestring og trygghet.

Det at eleven gjennom å gjøre seg egne erfaringer sammen med andre gradvis øker sin selvstendig er også i tråd med Vygotskys teori om sonen for den nærmeste utviklingen (Vygotsky, 2002). Vygotsky presenterer et teoretisk syn på forholdet mellom læring og utviklingen i sin bok *Mind in society* som ser på læring og utvikling som avhengige av hverandre og interaktive. Han hevder at læring og utvikling står i et gjensidig forhold til hverandre fra barnets første levedag. Barns læring tar til lenge før de begynner på skolen, og enhver undervisning barnet møter har en forhistorie. Han sier videre at det er et empirisk faktum at læring på en eller annen måte må tilpasses barnets utviklingsnivå, men at vi ikke kan begrense oss til kun å bestemme nåværende utviklingsnivåer hvis vi ønsker å oppdage hvilket forhold det egentlig er mellom læreevner og utviklingsprosess. Vi må bestemme minst to utviklingsnivåer: det eksisterende utviklingsnivå, og det potensielle utviklingsnivået. Dette utgjør så sonen for den nærmeste utviklingen *det er avstanden mellom eksisterende utviklingsnivå slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle*

utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (Vygotsky 2002, s.159).

Ifølge teorien består det eksisterende utviklingsnivået av funksjoner som allerede er modnet, det vil si funksjoner som eleven kan gjøre på egenhånd. Sonen for den nærmeste utviklingen definerer de funksjonene som ikke er modnet ennå, men som er i en modningsprosess, ved hjelp av andre, vil modnes senere. Det eksisterende utviklingsnivået karakteriserer mental utvikling på en retrospektiv måte, mens det proksimale utviklingsområdet karakteriserer mental utvikling på en prospektiv måte. Kort oppsummert: det en elev kan gjøre med hjelp i dag vil han/hun være i stand til å gjøre på egen hånd i morgen. Å begynne tidlig på opplæring med tanke på et mest mulig selvstendig voksenliv for arbeid for elever med utviklingshemning er svært viktig.

En undersøkelse gjort av Harris Poll for the National Organization on Disability (Parette & Peterson-Karlan, 2007) viser at isolasjon og redusert samfunnsdeltakelse er blant de mest sentrale faktorer når det gjelder hindring for deltakelse i arbeidslivet, og på øvrige arenaer i samfunnet. Elever med utviklingshemning har lettere for å bli isolert i samfunnet enn andre, derfor er deltaking i arbeidslivet særlig viktig for å bidra til utvikling av god livskvalitet, og forhindre ensomhet og passivitet (Holmberg, 2008).

2.2 Sosial utviklingsteori

Especially in its early phases, but also throughout the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active evolving biopsychosocial human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment (Bronfenbrenner, 1979: xviii).

2.2.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) var en russisk-amerikansk psykolog som de siste 40-50 årene har vært en av de mest refererte og synlige utviklingspsykologer i USA, og Europa.

Mest kjent er han for å ha utviklet teorien om den økologiske sosialiseringmodell som blir brukt som teoretisk referanseramme i denne oppgaven. Det økologiske perspektivet ble i utgangspunktet utviklet som en reaksjon på den tidligere individsentrette utviklingspsykologien (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). I sin teori er Bronfenbrenner opptatt av at mennesket er i utvikling hele livet og bruker derfor uttrykk som ”the developing person”, og ”the growing human being” (Bronfenbrenner, 1979). Han valgte tidlig en tverrfaglig tilnærming til forståelse av menneskelig utvikling og oppvekst hvor han teoretiserte at den menneskelige utviklingsøkologi, som er vitenskapen om forholdet mellom levende organismer, og mellom organismene og deres omgivelser (Guttu, 1977), ligger i skjæringspunktet mellom de biologiske, psykologiske og sosiale vitenskapsdisiplinene, slik disse vedrører utvikling av mennesket i samfunnet

Bronfenbrenner (1979) beskriver selv utviklingsteorien på s.21 som:

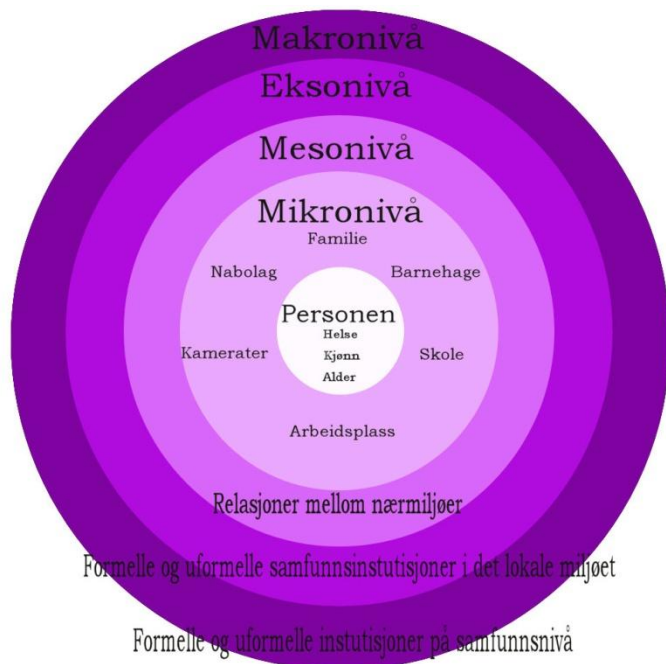
The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accomodation between an active growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.

Altså en teori som ser på mennesket og omgivelsene som å være i en dynamisk og gjensidig prosess, preget både av de umiddelbare og de ytre omgivelsene. I sitt hovedverk *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design* (1979) sammenfattet han mylderet av innvirkende faktorer som finnes i et slikt oppvekstmiljø til en begripelig helhetsmodell.

The book seeks to provide a unified, but highly differentiated conceptual scheme for describing and interrelating structures and processes both in the immediate and more remote environment as it shapes the course of human development through the life span (Bronfenbrenner, 1979, s.11).

Det som skilte teorien ut fra de fleste andre utviklingsteorier på denne tiden var fokuset på den progressive tilpasningen mellom mennesket i en utvikling og de umiddelbare omgivelsene (mikro- og mesosystemer), **og** at den, som jeg kommer mer inn på under, fokuserte på hvordan mer ytre omgivelser i det større fysiske og sosiale miljø (ekso- og makrosystemer) påvirket denne relasjonen.

Fig.2.2 Bronfenbrenners økologiske modell



Det økologiske systemet utviklet av Bronfenbrenner består av systemer som representerer skrittvisse utvidelser av barns miljø som hvert påvirker og selv blir påvirket av de andre systemene (Tetzchner, 2001). Oppvekstmiljøet blir oppfattet som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre, i fire konsentriske sirkler. I modellen inneholder hvert system *roller, normer og regler* som i stor grad bidrar til barnets utvikling. Det er et hovedpoeng at hele det økologiske systemet er en dynamisk organisme hvor de ulike komponentene innen hvert nivå og selve nivåene – virker på hverandre i gjensidige samhandlings- og støttemønstre, men også i spennings- og motsetningsmønstre. Systemet, eller utviklingen, er derfor aldri i ro.

2.2.2 Systemnivåene

Som sett over består modellen av fire nivåer, delt inn i fire konsentriske sirkler: mikro-, makro-, ekso-, og makrosystem.

Mikrosystemene består av et barns helt nære, daglige relasjoner. I vestlige land er det som regel foreldrene, søsken og andre slektninger som bor med familien, barnehage, skole, fritidsklubb, venner i nabolaget og lignende som utgjør disse relasjonene (Tetzchner, 2001).

Det er barnets umiddelbare omgivelser, relasjonene, deres karakter og kvalitet, og hvordan de indirekte, gjennom personene som har direkte kontakt, påvirker barnet (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemene påvirker hverandre og danner mesosystemet.

Mesosystemet består av forbindelsene mellom to eller flere mikrosystemer som barnet aktivt deltar i. For eksempel for et barn er det relasjonene mellom hjemmet, skole og andre i nabolag, for en voksen kan relasjonene være familie, jobb, og sosialt liv. Disse relasjonene utgjør et system av mikrosystemer som igjen er mesosystem (Bronfenbrenner, 1979).

Eksosystemer er videre sosiale sammenhenger barnet ikke selv er en del av, men som er viktige for familiens og barnets fungering. Det omfatter for eksempel foreldrenes arbeidsplass og sosiale nettverk, fjernere slektninger, foreldrene til venner og lignende. Relasjoner som indirekte kan påvirke barnet (Tetzchner, 2001). En utviklingsøkologisk forståelse av et barns atferd eller generelle funksjon vil ta i betraktning miljøer eller systemer utenfor barnets rekkevidde. For eksempel foreldrenes arbeidsplass, ulike kommunale instanser og det formelle hjelpeapparatet (ppt – barnevern – helsetjeneste). Disse systemene utgjør eksosystemet som indirekte vil kunne påvirke barnets utvikling. Begrepet eksosystem viser til at det befinner seg utenfor de systemene barnet befinner seg i (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001).

Makrosystemer Det aller ytterste systemet i barnets verden er makrosystemet. Med dette begrepet sikter Bronfenbrenner til overliggende strukturer og politiske utviklingstrekk som nedfelles i de underliggende systemene. Det er samfunnets institusjoner, som blant annet regjeringen, offentlige tjenester og lignende. Det omfatter samfunnets lover, vaner og verdier av betydning for det som skjer i de andre systemene (Bronfenbrenner, 1979, Tetzchner, 2001). Politisk og faglig utvikling som fører til nye lover og forskrifter, og Norges forhold til Europa og den betydning et medlemskap i EU vil få, kan være eksempel på endringer i makrosystemene, som folk flest er opptatt av (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001).

2.2.3 Fenomenologi

Teorien vektlegger også en fenomenologisk forståelse av sosialiseringprosessen, altså hvordan verden *fremtrer* (is perceived) for individet (Bronfenbrenner, 1979). Det er den subjektive opplevelsen av verden, og ikke hvordan verden objektivt kan forklares, som anses

som avgjørende for atferd og utvikling (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Etter hvert som barnet utvikles vil det forstå at det eksisterer en verden utenfor de umiddelbare omstendighetene. Barnet får en utvidet forståelse for den abstrakte verden, samtidig som det utvikler muntlig og skriftlig språk, og kan slik bli innlemmet i en forståelse og fornemmelse av verden både på mikro-, meso-, ekso-, og makronivå, og at det er en kontinuitet (continuum) i den verden det befinner seg i. Her utvikler også barnet en forståelse for relasjonene mellom hendelser og personer i settinger, og at det eksisterer flere situasjoner og settinger enn kun den umiddelbare. For eksempel Piaget vektlegger barnets voksende evne til å skape og forestille seg en egen verden, som reflekterer hans/hennes psykologiske utvikling. Det økologiske perspektivet er enig i en slik forståelse av barnets evner til å kunne konstruere en mental fenomenologisk verden som er en subjektiv representasjon av den verden de lever i. Det er denne psykologiske veksten, utviklingen av en utvidet forståelse av verden og evnen til å tilpasse virkeligheten i tråd omgivelsene, som innen det økologiske perspektivet representerer det høyeste uttrykket for utvikling (ibid). Illustrert i Thomases' inexorable dictum: *If men define situations as real, they are real in their consequences* (Bronfenbrenner, 1979. s.23). Altså vektlegges *opplevelsen* av en situasjon, relasjon, eller liknende, like mye som andre fysiske egenskaper ved miljøet (Bronfenbrenner, 2005).

2.2.4 Relasjoner

A relation obtains whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another (Bronfenbrenner, 1979, s.56)

Barn inngår i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger som de påvirker og selv blir påvirket av. Det er et samspill mellom biologiske og psykososiale faktorer, og refereres ofte til som transaksjonsprosesser, hvor individ og samfunn inngår i en dynamisk og gjensidig prosess. Transaksjonseffekter er den gjensidige påvirkningen som skjer mellom individ og miljø. Sosialiseringsprosessen skjer ikke ensidig fra omgivelsene på barn, men også ved at barnet påvirker sine omgivelser. En transaksjonsmodell viser at det er en sammenhengende kjede med ledd av gjensidige påvirkninger mellom ulike forhold. Det er barnet slik det er formet gjennom den tidligere utviklingsprosessen som aktuelle miljøforhold virker inn på. Utgangspunktet for barns utvikling blir da til enhver tid både barnet slik det er, og

omgivelsene. Tilsvarende er miljøets egenskaper et resultat av miljøet slik de er, og påvirkningen fra barnet (Tetzchner, 2001).

Utviklingen fra barnet som første celle og til det voksne individet er en sammenhengende prosess av sammenvevede transaksjonsprosesser. Denne utviklingen er igjen til enhver tid basert på og bestemt av tidligere transaksjoner. For eksempel viser studier av barn som er i risiko for å utvikle kognitive vansker, at stimulering ikke er noe barn trenger en fast mengde av. Hvor mye og hvilken type stimulering som best vil fremme den kognitive utviklingen til et bestemt barn avhenger av den fysiske modningen og det aktivitets- og samspillsmønsteret barnet og omsorgsgiverne har utviklet. Når man skal legge til rette miljøet til et barn i utviklingsmessig risiko er det altså nødvendig å ha kunnskap om mulige interaksjons- og transaksjonseffekter og se utviklingen i sammenheng med både biologiske forutsetninger og miljøpåvirkningene i de virksomhetene og samspillene som barnet inngår i over tid (Tetzchner, 2001).

Bronfenbrenner (1979) beskriver barnets oppvekstmiljø i de fire relaterte systemene. Det som skjer innenfor ett system, henger samme med det som skjer i de andre. Mikrosystemer påvirker hverandre og danner mesosystemer. Hvordan barn fungerer i familien og andre nærmiljøer, har betydning for hvordan de fungerer i skolen og sammen med venner, og barns erfaringer i skolen påvirker situasjonen i familien. Foreldrenes situasjon på arbeidet, muligheter for ferie, sosial støtte fra eget sosialt nettverk og lignende (eksosystem) har betydning for barns omsorgsmiljø og fungeringen til familien (mikrosystemer). Foreldrene til venner (eksosystem) har betydning for samspillet mellom barnet og vennene (mikrosystem). Landets lover (makrosystem) har betydning for organisering av barnehager og skoler (mesosystem) og arbeidsforhold generelt (eksosystem). De gir foreldrene plikter, muligheter og rettigheter som påvirker omsorgen av barnet og barnets nære miljø (mikrosystemet). Påvirkningen går også den andre veien: hendelser i én eller flere familier, barnehager eller skoler (mikrosystemer og mesosystemer) kan føre til endringer i lover eller samfunnsmessige holdninger (makrosystemet). Det økologiske systemet Bronfenbrenner beskriver, består altså av systemer som representerer skrittvis utvidelser av barns miljø, men hvert av disse systemene påvirker og blir selv påvirket av de andre systemene (Tetzchner, 2001; Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005).

Det er den gjensidige påvirkningen av de fire systemene som utgjør det enkelte barns unike oppvekstmiljø. Over tid vil det skje endringer innenfor hvert system og i forholdet mellom

systemene. For eksempel kan et barn få flere søsken, foreldrene skille lag eller få nye partnere, barn skifter skole, voksne skrifter arbeide og lignende. Barns sosiale nettverk blir større og mer komplekse når de blir eldre. Det skjer endringer i samfunnets lover, holdninger og verdier som kan ha stor betydning i alle systemer (Tetzchner, 2001).

I Bronfenbrenners og andres forskning finnes det mange analyser av barns atferd og funksjon i hvert enkelt mikrosystem. Jo færre deltakere eller aktører et mikrosystem har, jo færre interaksjonsmuligheter er det mulig å observere. Slik forskning har vist betydningen av relasjoner mellom det mikrosystemene barnet inngår i, for eksempel kontakt mellom foreldre og barnehage/skole. Det omfatter de innbyrdes relasjoner, og er den arena hvor barnet aktivt deltar og utvikler seg i.

Utviklingsøkologien har et optimistisk syn på utviklingsmulighetene for det enkelte mennesket. Vi har på ulik måte muligheter til å påvirke våre omgivelser så fremtiden ikke er forutbestemt eller skjebnebestemt. Det dreier seg i hovedsak at ”det kommer an på” hvilke krefter og motkrefter som er virksomme innenfor det enkelte system, og mellom systemene i interaksjon med den enkelte og på de utenforliggende systemenes (ekso- og makro-) påvirknings- og endringspotensial (Bronfenbrenner, 1979). Oppsummerende kan en da si at det som mennesket er, ifølge utviklingsøkologien, er det i kraft av samhandling og gjensidighet med sitt miljø.

Den minste relasjonen i Bronfenbrenners økologiske system er det som kalles *dyaden* eller to-person systemet, hvor barnet inngår i et gjensidighets forhold til en annen person som fungerer som primærperson, som regel mor/far/foresatt. Bronfenbrenner beskriver videre at i et slikt gjensidig forhold vil utvikling for den ene av partene innebære at den andre parten i dette samspillet også går gjennom en utvikling. Etter hvert som barnet utvikler seg vil det være naturlig å møte andre og større relasjoner, i det som kalles *N + 2 systemer*, *triader*, *tatrader*, og utvidede større relasjoner. En settings, for eksempel et hjem, en skoles eller et arbeids, kapasitet for å fungere optimalt som en kontekst som bidrar til barnets utvikling, er avhengig av tilstedeværelsen og kvaliteten på *relasjonene* (social interconnections). Det innebærer blant annet *felles oppmerksomhet*, *kommunikasjon* og *tilgangen på informasjon* om hver av de aktuelle settingene. Disse tre faktorene blir spesielt aktuelle i det Bronfenbrenner beskriver som *økologiske overganger* (ecological transitions) som jeg kommer nærmere inn på nedenfor i oppgaven. Det som blir sentralt i forhold til relasjonene er innholdet, dvs *hvem*,

og kvaliteten på relasjonen, og *hvordan* de, direkte eller indirekte påvirker barnet (Bronfenbrenner, 1979).

Kurt Lewin understreket person-situasjon relasjonen (s.9) i:

it emphasizes the evolving nature and scope of perceived reality as it emerges and expands in the child's awareness and in his active involvement with the physical and social environment

Lewin (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005) uttrykker person-miljø interaksjonen i likningen:

$B = f(PE)$ Behavior = function (Person-Environment)

Denne antakelsen representerer ikke noe nytt innenfor vitenskapen om menneskets utvikling, men det modellen presenterer er en måte å se enkeltindividets utvikling i sammenheng med de personer og sosiale situasjoner som direkte eller indirekte påvirker hans eller hennes utvikling.

2.2.5 Videreutvikling av den økologiske teorien

I Bronfenbrenners senere arbeider har begrepet utviklingsøkologi blitt erstattet av begrepet bioøkologi, nærmere bestemt "The bioecological theory of human development" (Bronfenbrenner, 2005). Det bioøkologiske perspektivet vektlegger i større grad enn tidligere livslange utviklingsprosesser, og at biologiske og nedarvede egenskaper hos individet fremstår mer eksplisitt. Barn og unges utviklingsprosess påvirkes fortsatt av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom de ulike miljøsettingene eller systemene de deltar i, men også av de større sammenhengene som disse settingene inngår i. *Nowhere in the 1979 monograph, nor elsewhere until today does one find a parallel set of structures for conceptualizing the characteristics of the developing person* (Bronfenbrenner 2005, s. xiv).

De siste tiårene jobbet Bronfenbrenner (m.fl) for å integrere biologi, psykologi og atferd i utviklingsmodellen fra 1979, hvor individets (biologiske) egenskaper i større grad blir medregnet enn tidligere, derav begrepet bioøkologi.

2.3 Overganger

Som sett over er det et hovedpoeng hos Bronfenbrenner at hele det økologiske systemet er en dynamisk organisme hvor de ulike komponentene innen hvert nivå og selve nivåene påvirker hverandre. Delene og helheten henger sammen innenfor et system og på tvers av systemer.

Ved å være et dynamisk system, argumenterer Bronfenbrenner (2005) med at hver økologiske overgang både er en konsekvens og en igangsettelse av utviklingsmessige prosesser.

Development never takes place in a vacuum it is always embedded and expressed through behavior on a particular environmental context. The transitions are blueprints of the cultural arrangements in the social settings (Bronfenbrenner, 1979, s. 27).

2.3.1 Overgang fra ungdom til voksen

Pellisé et al (1996) i Holmberg (2008) beskriver overganger som (s. 580):

En kontinuerlig tilpasningsprosess som omfatter mange ulike variabler eller faktorer. Det er en prosess som foregår kontinuerlig i en persons liv. I prosessen inngår det kritiske perioder, som start i barnehage, slutt på obligatorisk opplæring eller avslutning av opplæringsfasen.

Overganger er naturlige i ulike faser i livet, og kan gi både nye muligheter, og utfordringer. Det dreier seg om å bevege seg fra noe kjent til noe ukjent - fra et system til et annet. Som andre mennesker lever personer med utviklingshemning i en sosial sammenheng, de har en historie, og mange mulige fremtidstilværelser. Og som andre mennesker vil de oppleve forandringer i sine nære miljø, og møte nye krav. I motsetning til mange andre vil en del av dem ikke kunne mestre denne nye situasjonen uten at de er godt nok forberedt, og uten av situasjonen er lagt spesielt godt til rette (Hesselberg, 2002).

Ungdomstiden er for de aller fleste en tid preget av overganger og endringer personlig, sosialt og utdanningsmessig. Det er en fase mellom ungdomslivet og voksenlivet, som kan vare flere

år, og hvor personen er mer klar for å frigjøre seg fra barndommen, men ennå ikke er helt klar for å ta på seg det ”voksne” ansvaret (Drew & Hardman, 2007). I likhet med andre går mennesker med utviklingshemning gjennom en kronologisk utvikling, fra barn til ungdom, og fra ungdom til voksen, og viktig er det å tenke på at det som regel er flere likheter enn forskjeller mellom mennesker med utviklingshemning og mennesker uten. Unge med utviklingshemning er først og fremst unge. På enkelte områder vil de fungere dårligere enn annen ungdom, mens de på andre vil være helt på høyden. Ungdomstiden og overgangen til det tidlige voksenlivet er en utfordrende tid både når det gjelder personlige, sosiale, og utdannings- og jobbmessige forhold. Det er en periode preget av løsrivelse fra foreldre, hjelpeapparat og behandling. Det er ikke alltid lett å opponere hvis man samtidig er avhengig av bistand fra disse systemene (Frambu, 2004). Hvor mye hjelp, støtte og opplæring/trening den enkelte vil trenge henger blant annet sammen med grad av utviklingshemning. For mange ungdommer med mild grad av utviklingshemning vil noe støtte fra omgivelsene være nok, mens for andre med moderat til alvorlig grad vil det ofte være nødvendig med et forsterket nettverk av støtte fra familie, venner og fagfolk (Drew & Hardman, 2007).

I overgangen til voksenlivet beveger man seg inn i en ny livsfase, og kan innebære viktige endringsfaktorer som blant annet økt deltakelse i arbeids- og sosialt liv. På vei inn i voksenlivet møter ungdom nye og til dels ukjente kulturer og ulike forventninger de skal tilpasse seg. De spilleregler den unge kjenner fra opplæringen i skolen, må endres og tilpasses nye arenaer, oppgaver og roller (Holmberg, 2008). Det er mange prosesser den unge må gjennom på veien til voksenlivet i en lang og sammensatt prosess som dekker alle faser i en persons liv. Den overordnede politiske intensjonen om livslang læring er i denne fasen videre viktig for personer med utviklingshemning som ofte kan stå i fare for å falle utenfor arbeidsliv og sosialt liv etter endt skolegang, og blir et virkemiddel i særskilt tilrettelegging (Drew & Hardman, 2007).

2.3.2 Overgang fra videregående opplæring til arbeid

Manneråkutvalget påpeker i *Fra bruker til borger* (NOU 2001:22, s.174) at *av alle overganger er sannsynligvis overgangen mellom skole og arbeid en av de vanskeligste.*

Reform 94 sikret retten til treårig videregående opplæring for all ungdom mellom 16-19år. Retten til videregående opplæring betyr likevel ikke at man har rett til plass på det utdanningsprogrammet man ønsker seg, men man har rett til inntak på ett av tre utdanningsprogram som føres opp i søknaden. For elever med særskilte opplæringsbehov med rett til spesialundervisning er det i tillegg fastsatt rett til inntak på primært valgt utdanningsprogram innenfor en kvote fastsatt av departementet ved forskrift. En slik ordning omtales da ofte som ”særskilt inntak” eller ”inntak på særskilt grunnlag” (Tangen, 2008).

En ny ordning som ble innført med Reform 94 var at videregående opplæring kunne føre fram til dokumentert delkompetanse, og ikke kun studie- og/eller full yrkeskompetanse. I 2000 ble det innført lovfestet rett til å tegne *opplæringskontrakt* i fag med læretid i bedrift, hvor målet er *kompetanse på lavere nivå* gjennom en mindre omfattende prøve enn fag- eller svenneprøven. Det er elever som har rett på spesialundervisning som får opplæring etter denne ordningen. Betegnelsen *lærekandidat* blir da brukt, i stedet for lærling. En slik ordning åpner opp nye muligheter for opplæring og kompetanse for ungdom som ikke makter å ta fullt fag- eller svennebrev (ibid).

Skolen skal forberede elever på deltakelse i samfunnet og fremtidig arbeid, og en viktig oppgave er derfor å bidra til at eleven utvikler kvalifikasjoner som er relevante i arbeidslivet. For elever som ikke kan følge det ordinære skoletilbudet, innebærer det at opplæringen bør dreie seg om å utføre spesifikke arbeidsoppgaver med mål mot økt selvstendighet etter endt skolegang. Gode overganger er preget av at ungdommen og de foresatte deltar aktivt, et velfungerende tverretattlig samarbeid og nødvendig opplæring og tilpasning på arbeidsplassen. Forskning viser at god koordinering av støttetiltak i hjelpeapparatet og tett oppfølging av ungdommen med spesielle behov er viktig for at overgangen skal bli vellykket (Holmberg, 2008). Å oppfylle markedets krav om produksjon kan være et hinder for deltakelse i samfunnet for elever med utviklingshemning. Systematisk individuell tilrettelegging med fleksible løsninger kan skape muligheter til arbeid, som ikke utelukkende er et spørsmål om lønnsinntekt, men også et spørsmål om å kunne delta aktivt i samfunnslivet. Arbeidskraften er en viktig ressurs, og det er en overordnet målsetting at flest mulig skal kunne delta i arbeidslivet (NOU 2001:22). Arbeid skal være det naturlige førstevalget for personer i yrkesaktiv alder. Den tyske handikapaktivisten Udo Sierck sier blant annet at lønnsarbeid er det høyeste uttrykk i dag for et menneskes verdi (Solvang 2002). I et samfunn hvor det i voksenlivet blir betraktet som normalt å ha et arbeid, kan de som står utenfor arbeidslivet

betrakte seg selv eller bli betraktet av andre som avvikere (Holmberg, 2008). Deltakelse er noe langt mer enn å heve lønn. Arbeid gir også identitet og bidrar til økonomisk selvstendighet, deltakelse og sosial tilhørighet, samtidig som den enkelte får anledning til å bruke sine krefter og evner.

Det er ifølge Manneråkutvalget (NOU 2001:22) betydelig forskjell i levekår mellom de som har arbeid og de som har liten eller ingen tilknytning til arbeidslivet. Ulike funksjonshemmende forhold stenger i dag en rekke mennesker ute fra deltakelse i arbeidslivet. Mange er av den oppfatningen at mennesker som har en eller annen form for nedsatt funksjonsevne er ulønnsom arbeidskraft, en oppfatning som dels er forårsaket av manglende kunnskap om hvilke yrkesmuligheter mennesker med nedsatt funksjonsevne har, og dels av at det ordinære arbeidsmarkedet ikke er tilrettelagt for arbeidstakere med nedsatt funksjonsnivå. Mennesker med funksjonsnedsettelse utgjør en svært uensartet gruppe, også når det gjelder forutsetninger for deltakelse i arbeidslivet. Nedsatt funksjonsevne innebærer ikke i seg selv at en arbeidstaker er mer ustabil eller mindre utholdende enn sine kollegaer. For personer med nedsatt funksjonsnivå vil forutsetningene for å utføre ulike typer arbeidsoppgaver være vidt forskjellige avhengig av den individuelle funksjonsnedsettelsen. Målet må være at alle skal kunne delta i arbeidslivet ut fra egne premisser, noe som innebærer et syn på arbeid som noe mer enn det å kunne delta i det ordinære arbeidsliv på vanlige vilkår.

Kompetanse er i stor grad nøkkelen til arbeidslivet. Mennesker med utviklingshemning henger etter når det gjelder utdanning. Mange erfarer at det er vanskelig å skaffe seg jobb og erfarer funksjonsnedsettelsen som diskvalifiserende til tross for tilfredsstillende kvalifikasjoner. Forskning viser at det er vanskelig for mennesker med utviklingshemning å få jobb, og det er mange som mister motet underveis. Hvis man bare opplever avslag etter avslag ved jobbsøking, er det lett å gi opp til slutt. Som konsekvens at dette kan mange yrkeshemmede ha liten tro på seg selv som ressurs på arbeidsmarkedet og ha et stort behov for støtte og veiledning. Fokus på opplæring av ferdigheter i den videregående skoler som er relevant for en fremtidig arbeidssituasjon kan langt på vei bidra til bedre overganger mellom opplæring og arbeid, og at elever med utviklingshemning står bedre rustet til å fungere i arbeidslivet.

Fig. 2.3 Nivåinndeling i tverretattlig overgangssamarbeid

Nivåinndeling i tverretatlig overgangssamarbeid
<p>Nivå 1 – Nasjonalt nivå – staten Politiske intensjoner og retningslinjer fra storting, regjering og departement</p>
<p>Nivå 2 – Regionalt nivå – fylkeskommunen og kommunen Fylkeskommunens og kommunenes iverksetting av de politiske retningslinjene</p>
<p>Nivå 3 – Lokalt nivå – skolen og arbeidsplassen Skolens og arbeidslivets praktisering av de politiske retningslinjene</p>
<p>Nivå 4 – Brukernivå – ungdommen og de foresatte Ungdommens og de foresattes behov for støttetiltak i opplæring og arbeidsliv</p>

Figuren 2.3 viser at tverretatlig samarbeid i overgangsfasen foregår på flere nivåer (Holmberg, 2008).

2.3.3 Økologiske overganger

Det har blitt poengtert at økologisk forståelse er preget av bevegelse og dynamikk. Et sentralt punkt blir da hvordan vi beveger oss mellom de ulike systemene. Det er vanskelig og tidkrevende arbeid å tilrettelegge for overganger, for eksempel mellom videregående opplæring og arbeid. Den kan representere så store vansker at det trengs profesjonell hjelp. Bronfenbrenners syn er at det avgjørende blir kvaliteten på relasjonen mellom person og miljø. I hvilken grad virker miljøet støttende og ressursutløsende? I hvilken grad er aktørene i stand til å skape og opprettholde positive sirkler som fremmer både barnets og familiens utvikling? (Bronfenbrenner, 2005).

Gjennom livet vil barnet, den unge og den voksne oppleve ulike overganger i livet. Innenfor det økologiske perspektivet beskriver Bronfenbrenner (1979) dette slik (s. 26) *An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of change in role, setting, or both.*

Barn og unges utviklingsprosess skjer ikke i et vakuum, men påvirkes av de sosiale relasjonene som oppstår i og mellom de ulike miljøsettingene eller systemene de deltar i. I hvert av de ulike systemene/nivåene befinner det seg ulike aktører som kan spille en direkte eller indirekte rolle i elevens overgang. For at overgangen til et nytt miljø skal være effektiv, og at det skal kunne skje en positiv utvikling, påpeker Bronfenbrenner (1979, s.5-6) at relasjonene mellom ulike aktører i de ulike settingene (interrelations, interconnections) må fungere:

For the capacity of a setting – such as the home, school or workplace – to function effectively as a context for development is seen to depend on the existence and nature of interconnections between setting.

Overgangene og relasjonene kan uttrykkes på forskjellige måter:

1. Multisetting participation – er den enkleste forbindelse og forekommer når en person er aktiv deltaker i mer enn ett mikrosystem. Rådgiveren eller sosiallæreren i ungdomsskolen er gjerne den personen som også har kontakt med den videregående skolen. Det kan både være på generell basis, men også i konkrete elevsaker hvor det er av betydning med planlagt tilrettelegging for en elev med for eksempel sammensatte lærevansker (Bronfenbrenner, 1979).

2. Indirect linkage – som oppstår når personene i to mikrosystemer ikke har direkte forbindelse ansikt til ansikt, men at forbindelsen skjer via et tredje mellomliggende ledd. Her kan man tenke seg at den samme rådgiveren er det mellomliggende leddet og formidler opplysninger og kontakt mellom kontaktlærere i begge skoleslag. En slik forbindelse kan også implisere flere ledd, for eksempel formidling av synspunkter fra elev og foresatte via kontaktlærer til rådgiver eller sosiallærer. Man snakker da om en nettverkskjede som kan øke sjansene for misforståelser, og viktige opplysninger kan bli borte (ibid).

3. Intersetting communication – som er beskjeder som overføres fra ett mikrosystem til et annet, med den uttrykte hensikt å gi informasjon til personer i det andre systemet. Denne formen for kommunikasjon kan gå begge veier, og kan gjøres på ulike måter: ansikt til ansikt, via telefonsamtaler, skriftlig korrespondanse eller indirekte gjennom mellomledd i nettverkskjeden. Som forrige forbindelse er også denne typen veldig sentral. Det er mye som tyder på at telefon og e-post brukes mye, for eksempel rådgivere imellom. Slike forbindelser er uformelle og effektive, og betinger at man har et godt kjennskap til hverandre (ibid).

4. Intersetting knowledge – referer til kunnskaper eller erfaringer som ett mikrosystem har om et annet. Kunnskapen kan være et resultat av ”intersetting communication” eller fra eksterne kilder. Det kan være informasjon og kunnskap om den videregående skole elevene får når de går på ungdomsskolen, for eksempel en skoles omdømme eller rykte (ibid).

Felles for overgangene er at personene det gjelder endrer status, rolle og livsfelt. En slik økologisk overgang kan bety mulighet for vekst for den personen det gjelder, samtidig som det kan representere en sårbar fase med muligheter i seg for både stagnasjon og feilutvikling (Bronfenbrenner, 1979).

En rekke forhold kan være avgjørende for hvordan den enkelte reagerer på slike overganger, for eksempel kan hvilke følelser som omgir dem, hvem som er involvert og hvordan det hele foregår være viktige faktorer for overgangen. Bronfenbrenner (1979, s.235) påpeker behovet for forberedelse for enkelte grupper som kan være ekstra sårbare i en slik overgangsfase: *The heightened need of particular groups with special vulnerability for information, advice and preparatory experience prior to a transition to a new setting.*

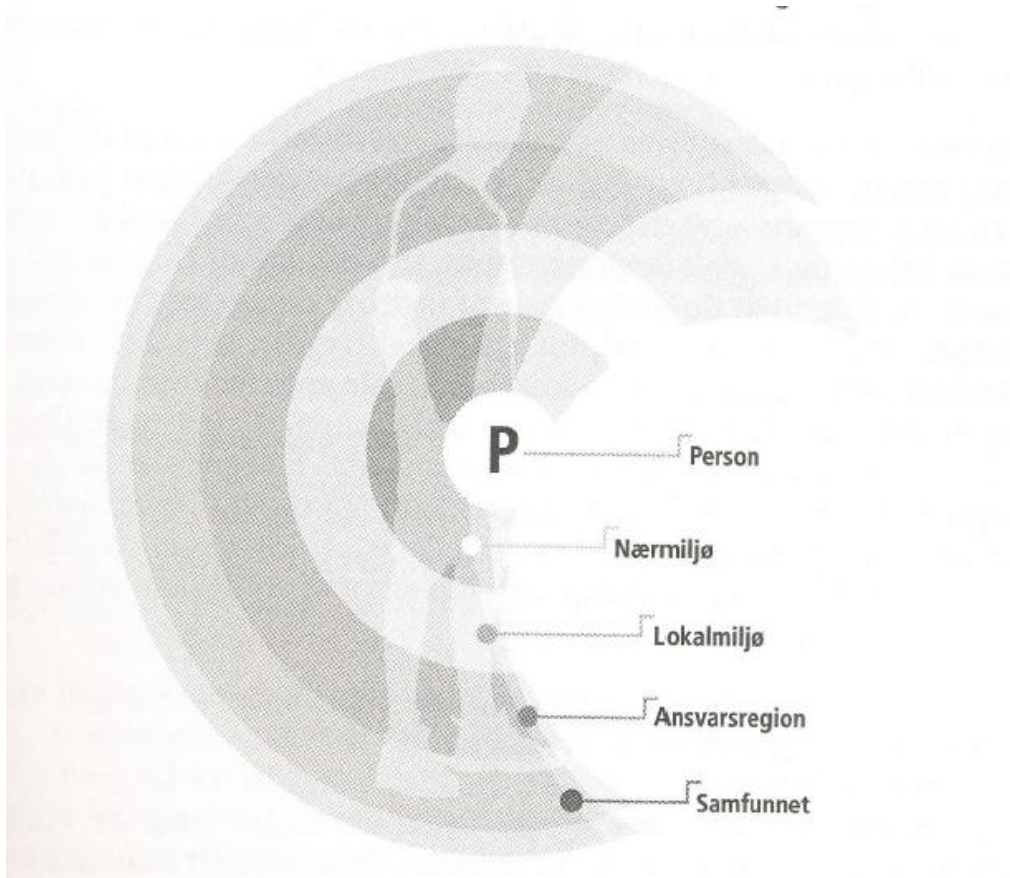
2.3.4 Ulike aktører

Kunnskapsdepartementet belyser at

det går til enhver tid i norsk skole elever med sammensatte problemer som skolen ikke har kompetanse til å løse (...) Slike sammensatte problemer vil kunne virke inn på elevens læringsarbeid i skolen, og kan kreve samarbeid mellom flere etater. En kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge i Norge viser at det er utfordringer knyttet til å få slike samarbeid til å fungere godt (...) Manglende tverretatlig samarbeid vil kunne føre til at læreren og skolen bruker uforholdsmessig mye tid på å forsøke å løse problemene innenfor rammene av en skoledag, uten å besitte verken den nødvendige kompetansen eller de nødvendige verktøyene. Dette vil kunne medføre at læreren får mindre tid til læringsarbeidet med elevene (Stortingsmelding nr.16, 2006-2007, s.34).

I løpet av en opplæringsprosess vil det være flere aktører som er inne i elevens liv, i ulik grad.

Fig.2.4 Ulike aktører i et økologisk perspektiv



Figur 2.4 (Tellevik & Martinsen, 2006) illustrerer et økologisk perspektiv på fordelingen av involverte aktører, hvor de ulike instansene er samhandlende og jobber sammen i grenseovergangene.

Den viktigste aktøren i dette arbeidet er eleven selv. Det er personen selv som best kan bidra til reell innflytelse, og at opplæringen skjer i tråd med hans eller hennes evner, forutsetninger og ønsker.

Nærmiljøet består først og fremst av nærpersoner som foreldre, søsken, andre slektninger, naboer, venner og andre som er viktige for personen selv, som omgås personen daglig og som det er naturlig å ta hensyn til og ta med når totaltilbudet planlegges. Fagfolk som omgås eleven til daglig har også en nærpersonstatus, og har ulike roller og type fagutdanning. For å kvalitetssikre tilbudet og tiltakene er det viktig at det finnes minst én fagutdannet fagperson i nærmiljøet som både har formell og reell kompetanse på feltet, og som kan ha et overordnet

ansvar for å sikre at veiledning og informasjon blir mottatt, og de funksjonelle kravene til tilbudet blir formidlet andre involverte (Tellevik & Martinsen, 2006).

Lokalmiljøet inkluderer ulike kategorier, i tillegg til fagfolkene i nærmiljøet, som har administrative, organisatoriske og utredningsmessige oppgave, samt ansvar for å se til og gi faglig veiledning til de lokale tilbudene. Da lokalmiljøet i stor grad svarer til det kommunale forvaltningsnivået varierer hvilke stillinger, fagbakgrunn og utdanning de aktuelle fagpersonene har fra sted til sted. Det er i dag kommunens ansvar å lage basistilbudet for barn og voksne med utviklingshemning. Dette kan bestå av opplæringstjenester, botjenester, hjelp til arbeid, planlegging og tilrettelegging av fritiden, og helsetjenester, samt avlastning for familiene (Tellevik & Martinsen, 2006)

Ansvarsregionen er de instanser med et regionalt eller nasjonalt ansvar, blant annet fylkenes habiliteringstjenester, kompetansesentra, barne- og ungdomspsykiatrien og voksenpsykiatrien. Siden lokalmiljøene ikke kan forventes å ha tilstrekkelig fagkompetanse for å gi tilbud til barn og unge med utviklingshemning, har det vært viktig å etablere slik kompetanse innenfor ansvarsregionen slik at de sentrale enhetene i fylkeskommunene skal kunne tilføre lokalmiljøene nødvendig kunnskap og informasjon (ibid).

Samfunnet innebærer de sosialpolitiske, holdningsmessige og økonomiske føringene som er av betydning for hverdagen til mennesker med utviklingshemning, og hvilke tilbud, tiltak og tjenester som det offentlige gir (ibid).

De ulike miljøene har et felles ansvar med utgangspunkt i habiliteringsklientene. Hvilke aktører som er delaktige når, avhenger av ulike faktorer, som for eksempel grad av støttebehov, alder, familiesituasjon m.m. I hovedsak er aktørene nærpersoner og fagfolk med ulike kompetanser. SINTEF (2005) (NOU 2009:22) gjengir en artikkel som oppsummerer resultatene av en bred gjennomgang av faktorer som fremmer og hemmer samarbeid om helhetlige tjenester i Storbritannia. Norsk forskning bekrefter i stor grad disse funnene. I artikkelen kommer det frem at helhetlig virksomhet fremmes av klare og realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse, styring på tvers av tjenester, og gode systemer for deling av informasjon. Forhold som hemmer helhetlig virksomhet er for en stor del de motsatte av forhold som virker gunstig på slik virksomhet. Mangel på konsensus om mål, uklare roller og fordeling av ansvar, svak ledelse, manglende systemer for deling av informasjon, mangel på opplæring, og ulike yrkesmessige kulturer i tjenestene. Et tverrfaglig samarbeid må

nødvendigvis ta utgangspunkt i den faglige plattformen til den enkelte profesjon. Et vellykket samarbeid vil dra nytte av det samlede kunnskapsgrunnlaget til de ulike profesjonene (NOU 2009:22).

3 METODE

Dette kapitlet vil ta for seg fremgangsmåten i den empiriske undersøkelsen for denne oppgaven. Kapitlets formål er å gi en redegjørelse for den metodiske prosessen som har blitt ansett som formålstjenelig for å samle informasjon og drøfte oppgavens problemstilling. Først presenteres oppgavens forskningstilnærming, som er det vitenskapsteoretiske utgangspunktet. Sentralt i dette er den fenomenologiske tilnærmingen som er en viktig del av Bronfenbrenners økologiske perspektiv. Videre vil jeg reflektere noe rundt intervjuet i 3.1.1, *Utvalg* i 3.1.2 og *Forskers rolle* i 3.1.3. Deretter går jeg gjennom *Organiseringsprosessen, og bearbeiding og analyse av data* i 3.2, *Validitet* i 3.3, *Reliabilitet* i 3.4, og til slutt ser jeg på etiske overveielser i forbindelse med oppgaven i 3.5 *Etikk*.

3.1 Valg av forskningstilnærming

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvide forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, og oppnå en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Kvalitativ forskning blir beskrevet av Denzin & Lincoln (Gall, Gall & Borg, 2007), som (s.31):

Qualitative research is multimethod on its focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them.

Her er vi da tilbake til det sentrale perspektivet i Bronfenbrenners teori, nemlig en fenomenologisk tilnærming til det som studeres. Når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søker han/hun å ”se det samme” som dette mennesket ser. For å lykkes med det, må forskeren sette seg godt inn i dette menneskets situasjon eller ”verden”. Utgangspunktet for den moderne fenomenologiske tradisjonen er arbeidet til Edmund Husserl, som mente at

en måte å nå frem til forståelse på, går gjennom en beskrivelse og analyse av måten vi konstruerer vår oppfattelse av verden på. Innenfor en kvalitativ tilnærming er begrepet godt egnet fordi det fokuserer på opplevelsedimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene lever under (Dalen, 2004). Kvalitativ forskning forutsetter som regel direkte og personlig kontakt med menneskene man skal studere i deres eget miljø. Antall kasus som studeres er gjerne lite, og man kan derfor ikke generalisere på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Informantene velges ut fordi de er av spesiell interesse for studiet og kan gi viktig informasjon. Forskeren tar informantenes perspektiv og søker å forstå dem ut fra deres egne premisser. Sentralt er det også at man ser virkeligheten som komplisert og sammensatt, og forutsetter at helheten er noe mer og større enn summen av delene (Vedeler, 2009).

3.1.1 Intervjuet

Innenfor fenomenologiske studier er intervju en vanlig datainnsamlingsstrategi. Intervju betyr ”utveksling av synspunkter” mellom to mennesker som snakker sammen om et felles tema, hvor formålet er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Kvalitativt intervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Målet med intervjuet var å, gjennom dialog med informantene, få økt innsikt i deres opplevelse av sitt arbeide med overganger for elever med utviklingshemning. Alle intervjuene ble gjort på skolen hvor informantene jobbet, og dermed i en setting som var naturlig for dem. Jeg brukte en semistrukturert intervjuguide (vedlegg nr.2 og 3) som fokuserte temaene og spørsmålene mot oppgavens overordnede problemstilling. Jeg har benyttet meg av ”traktprinsippet” (Dalen, 2004), som menes at intervjueren begynner intervjuet med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og kanskje mest følelsesladde temaene som skal belyses. Jeg åpner intervjuguiden med en introduksjon av meg og prosjektet. Selve spørsmålene begynner på et generelt plan, hvorpå de blir mer konkrete etter hvert.

3.1.2 Utvalg

I kvalitative undersøkelser velges informantene som oftest ut fra en vurdering av hvor informasjonsrike de vil være i forhold til fokuset som er valgt (Vedeler, 2009). Jeg begynte med: *videregående skoler som har opplæringsprogram med tanke på arbeid, bolig og fritid etter endt skolegang for elever med utviklingshemning, og elever med mild og moderat grad av utviklingshemning* som utvalgsriterier, og begynte å undersøke skoler som kunne være aktuelle ut fra dette. Grunnen til at jeg valgte ”elever med mild til moderat grad av utviklingshemning” var blant annet på grunn av behov for avgrensning, og fordi videregående opplæring og overgang til et mest mulig selvstendig voksenliv, med tanke på en høy grad av selvhjelpenhet, ofte kan være mest aktuelt for disse elevene. Kontakten med skolen ble først gjort via mail, og deretter via telefon og mail. Det var min opplevelse at flere av lærerne stilte seg positivt til å delta i prosjektet, og jeg endte opp med avtale om intervju med tre av skolens lærere, og en rådgiver for skolens spesialavdeling.

Med tanke på hvor mange informanter som skulle velges ut var det aktuelt med et utvalg som ikke var for stort, da både gjennomføringen av intervjuet og bearbeidingen er en tidkrevende prosess. Samtidig må det intervjumaterialet man sitter igjen med være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004). Informantene fikk tilsendt intervjuguide på forhånd og var derfor forberedt til selve intervjuet. Jeg opplevde at informantene gav utfyllende og reflekterte svar, og at de hadde stor kunnskap og erfaring om temaet. Jeg anser derfor utvalget på 4 personer å være nok i forhold til denne oppgavens omfang.

3.1.3 Forskeren

I kvalitativ forskning spiller forskerens førforståelse en viktig rolle. Forskeren har som regel en oppfatning eller antakelse om forskningens utfall, referert til som forsker bias (experimental bias eller expectancy effects) (Cozby, 2001). Ved å forvente et resultat eller

utfall, er det fare for at forsker påvirker informanter, intervjuguiden eller svar i en bestemt retning, eller i favør forventet resultat. Wormnæs (Dalen, 2004) fremhever også at all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont, som omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres. I møtet med intervjuinformantene og med det innsamlede materialet vil forskeren alltid stille med sin førforståelse. Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Å lytte til informanten og prøve å få tak i hva denne meddeler, betyr ikke at forskeren kun mottar passivt det som blir uttalt. Forskerne må fortolke den informasjonen som innhentes, med bevissthet om egen førforståelse som gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale (Dalen, 2004).

3.2 Organisering, bearbeiding og analyse av data

I dette avsnittet vil jeg si noe om hvordan jeg har jobbet etter at intervjuene er gjennomført, og organiseringen, bearbeidingen og analysen av intervjudataene starter.

3.2.1 Organiseringsprosessen

Etter at intervjuene er gjennomført, begynner organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede materialet. Intervjuene ble i alle intervjuene, med informantenes samtykke, tatt opp på bånd, for så å bli transkribert. En slik transkriberingsprosess er omfattende arbeid, men gir forsker en unik sjans til å bli kjent med egne data (Dalen, 2004). Det er informantenes verbale utsagn som utgjør hovedtyngden av data, men analytiske refleksjoner av nonverbale observasjoner har også betydning. Alle intervjuene ble transkribert i løpet av 1-5 dager for at det skulle være så ”ferskt” som mulig, inkludert egne refleksjoner. Alle informantene hadde et tydelig språk, og det var derfor ikke vanskelig å transkribere intervjuene etterkant. Alle intervjuene varte i 45-60 minutter, noe som innebar at det ble en ganske stor mengde data. Sammen med notater gjort under selve intervjuet, hadde jeg mye skriftlig informasjon som jeg har brukt til presentasjon og drøfting i kapittel 4 og 5.

3.2.2 Fortolkning

I tråd med hermeneutikken betegner den hermeneutiske sirkel at for å forstå noe som har mening (en tekst, en historie, et bilde, en handling) må man alltid i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra forhåndsforståelsen som detaljene hører hjemme i. Den forståelsen vi dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten (Gadamer, 2010). Fortolkningsprosessen dreier seg om å løfte materialet fra et beskrivende, for eksempel transkriberingene fra intervjuet, til et mer fortolkende nivå. I denne prosessen må forskeren både benytte informantenes egne ord og uttrykk, men også egne refleksjoner og tilgjengelig teori. Det handler om å fa tak i hva det egentlige budskapet er, eller hva informantene virkelig gir uttrykk for (Dalen, 2004). Det som var viktig i dette tilfellet var å forsøke å ha mest mulig forståelse av hva informantene formidlet. For eksempel i tilfeller hvor jeg var usikker kunne jeg da spørre, ”hva mente du nå..”, eller gå tilbake til noen spørsmål hvor det var litt uklart og spørre, ”når du sa det, hva betydde det”. Det var også en avtale mellom informantene og meg om gjensidig å ta kontakt skulle noe være uklart, spørsmål dukke opp i ettertid, og lignende, for å minimere misforståelser, spekulasjoner og tolkningsfeil. Kleven (2002) sier blant annet at, den ideelle situasjonen er at man dekker flest mulig eventualiteter ved å lese så mye som overhodet mulig innen så mange skrivegenrer som råd er, konkretisert i Foucaults uttalelse at man bør ”lese alt, studere alt” (ibid). Et slikt ønske kan være dekkende i en samfunnsvitenskapelig/spesialpedagogisk sammenheng, men et slikt ideelt mål går ikke i praksis, og det vil derfor alltid foreligge en risiko for at relevante tekster ikke er blitt tatt med i betraktningen, og at tolkningen er biased eller vurderingsskjev.

3.2.3 Kodingsprosessen

Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av det innsamlede datamaterialet. Forskeren må systematisk gjennomgå dataene for å analysere hva de egentlig handler om. Deretter må han/hun lete etter mer abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter. Hensikten er å finne mer egnede kategorier som gir mulighet for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2004). Gjennom kodingsprosessen håper jeg å finne meningsformidlende informasjon som kan være med å gi et formidlende bilde av hva som er

blitt sagt i intervjuene. En fortolknings- og kodingsprosess skjer både under og etter intervjuet, og vil være påvirket av den overnevnte førforståelsen og min egen oppfatning av temaet. Som forsker må man i på dette stadiet ”løfte seg” over de konkrete ordene og uttrykkene som finnes i intervjuutsagnene. Dette krever kjennskap til datamaterialet, samtidig som forsker parallelt bruker egne reflekterende tankeprosesser (ibid).

3.3 Analyse og tolkning av data i fenomenologisk perspektiv

I denne oppgaven benytter jeg Giorgis (1985) modell for fenomenologisk analyse. Analysemodellen består av 5 ulike trinn for å analysere og fortolke data i kvalitativt intervju. Den første fasen består av klargjøring av materialet slik at det blir mer ”mottakelig” for analyse.

1. Gjennomlesning av hele intervjuet for å få en følelse av helheten

Først lytter jeg til lydopptakene fra intervjuene for å bedre få en forståelse av helheten. Jeg transkriberer lyd materialet kort tid etter intervjuene er gjennomført for at dataene skal være så ”ferske” som mulig. Jeg transkriberer det språklige ordrett for å få med mest mulig av informantens måte å formulere seg på, da jeg også mener at dette kan få med en del følelsesmessige nyanser i det informantene sier og uttrykker. Ved å lese gjennom transkripsjonene flere ganger kan nye tanker og tema dukke opp underveis, og jeg får et nærmere forhold til innholdet. Hva som blir vesentlig eller uvesentlig i materialet avhenger av formålet med studien og dennes teoretiske forutsetninger. Mitt formål med denne studien er å se på hva som kan bidra til gode overganger for elever med utviklingshemning, og hvilke faktorer som informantene opplever som påvirkende i dette arbeidet.

2. Identifisere meningsbærende enheter, slik forskningsdeltakeren uttrykker dem

For å få et helhetlig bilde av datamaterialet ser jeg etter temaer som ser ut til å skille seg ut som meningsbærende enheter, det vil si som ord, uttrykk, tema og lignende som

jeg anser som viktige for å belyse problemstillingen. Jeg forsøker å identifisere hvilke uttalelser som omhandler overgangsarbeidet og viktige sider ved denne prosessen. Når jeg jobber på dette trinnet er intervjuguiden en god oversikt over hvilke tema som kan være aktuelle i de ulike enhetene inn i. Dette er et systematisk arbeid for å organisere datamaterialet og forsøke å komme dypere inn i analysen. I denne delen ”koder” jeg ved å farge ulike deler, ord, uttrykk og lignende i ulike farger for å systematisere sammenheng mellom de forskjellige delene. Dette mener jeg vil hjelpe meg å sortere og ha oversikt over uttalelsene videre i prosessen.

3. Identifisere og uttrykke temaet som dominerer de naturlige meningsenhetene gjennom så fordomsfri lesning som mulig

Med utgangspunkt i intervjuguiden forsøker jeg å dele meningsenhetene inn i temaene *tidlig innsats, praktisk opplæring, samarbeid, og fremtidige implikasjoner*. Etter at meningsenhetene er identifisert og plassert i de ulike temaene går jeg gjennom og presenterer dem på bakgrunn av hvordan jeg fortolker uttalelsene ut fra intervjuene og transkripsjonene. Meningsfortolkning strekker seg lengre enn til struktureringen av meningsinnholdet i det informantene sier. Det omfatter dypere og mer kritisk tolkning av teksten. Forskeren går utover det som blir sagt og finner frem til meningsstrukturer og relaterte betydninger av det som umiddelbart fremtrer i teksten. I motsetning til en innsnevring og kategorisering av utsagnene vil en fortolkning være en tekstutvidelse. Den ene tolkningen er ikke nødvendigvis mer riktig enn den andre. Min opplevelse under intervjuet, opplevelsen, tankene og følelsene jeg hadde etterpå, og en helhetlig forståelse av det som ble sagt vil være med å påvirke hvordan jeg fortolker og presenterer intervjudataene. Dette vil bli presentert i kapittel 4.2 *Presentasjon av intervjudata*.

4. Undersøke meningsenhetene i lys av undersøkelsens formål

Formålet med dette prosjektet er å se nærmere på hva som kan bidra til vellykkede overganger til arbeidsliv for elever med utviklingshemning. Datamaterialet vil forhåpentligvis kunne si noe om hvordan informantene jobber med overgangsprosessen for disse elevene og hvilke faktorer som fremmer og hemmer dette

arbeidet. Videre vil jeg benytte meg av den informasjonen jeg har ut fra de overstående 3 trinnene til å drøfte resultatene i lys av den teorien jeg har valgt, noe som vil gå frem av kapittel 5 *Drøfting*.

5. Binde sammen de viktigste meningsenhetene i et deskriptivt utsagn

Til slutt vil jeg forsøke å binde sammen, eller sammenfatte det jeg opplever er essensen i de forskningsdataene jeg har samlet inn. ”Med utgangspunkt i disse individuelle beskrivelsene kommer forskeren frem til fellesnevneren eller den generelle essensen som gjennomsyrrer opplevelsen”. I denne siste delen av Giorgis 5-trinns analyse vil jeg forsøke å svare på problemstillingen ved å beskrive hva jeg har funnet og hvordan min undersøkelse belyser hva som kan bidra til gode overganger fra videregående skole til arbeidsliv for elever med utviklingshemning. Dette vil komme frem i oppgavens siste kapittel 6 *Avslutning*.

3.4 Validitet

Som sett over er særtrekk ved kvalitativ forskning blant annet at den bygger på den grunnforutsetningen av mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet, og gir mening til egne erfaringer. Det innebærer at det ikke finnes en ”sann” virkelighet eller universelle lover. De meningssammenhengene informantene eller aktørene skaper og påviser, er knyttet til hvert enkelt individ. Meningskonstruksjonene sees i relasjon til ikke bare den aktuelle situasjonen informanten befinner seg i, men også til debatten som foregår i samfunnet rundt det fenomenet som studeres (Dalen, 2004). Det er ikke så lenge siden media sist satte søkelyset på utviklingshemmedes livssituasjon og betingelser for opplæring og mulighet til arbeid og løsrivelse fra hjem og foreldre.

Validitet kan defineres som graden av korrekte slutninger man kan trekke på basis av resultatene fra datainnsamlingen, ikke kun avhengig av ”instrumentet”, men også av prosessen og karakteristika ved gruppen som studeres (Vedeler, 2009). Intervjustudier kan by på noen validitetsproblemer, blant annet fordi det i så stor grad består av tolkning, og

sannhetsverdien avhenger av hvilke teoretiske referanserammer man har, og av den sosiale konteksten man har stilt validitetsspørsmålene i forhold til. Informantene en som alle andre i en dynamisk prosess og dermed i stadig utvikling, intervjuet kunne blitt noe ulikt basert på ulike faktorer (for eksempel humør, dagsform, påvirkninger i omgivelsene rundt, intervjuer, og lignende), selv om intervjuguiden hadde vært lik.

3.4.1 Tolkingsvaliditet

I tolkningene av intervjudataene søker jeg å finne indre sammenhenger, og utvikle en dypere forståelse av det temaet som studeres. Utgangspunktet er informantens egne opplevelser og forståelse slik den kommer frem gjennom uttalelsene i intervjuet. En forutsetning for videre tolkning blir da at det foreligger rike og fyldige beskrivelser fra informantene. Det opplevde jeg at jeg fikk fra samtlige av prosjektets informanter. I tolkningsprosessen forsøkte jeg også å være bevisst på behovet for å, så objektivt som mulig, få tak i hva informantene formidlet, slik at jeg ikke problematiserer der problemer ikke finnes.

3.4.2 Validitetsdrøfting av forskerrollen

Den holistiske feilantakelsen er uttrykk for at forskeren mener å være så godt kjent i det området som studeres at vedkommende tolker hendelser og uttalelser ut fra en feilaktig førforståelse (Dalen, 2004). Forskeren er ikke verdinøytral i forskningsprosessen, enhver forsker går inn i prosessen med en forståelseshorisont som kan påvirke prosjektet i ulike retninger. Et første ledd i prosessen med forskers validitet vil være at forsker eksplisitt gjør rede for sin tilknytning til fenomenet som studeres (jfr. Begrunnelse for studiet, innledning). På den måten kan leseren få en mulighet til å kritisk vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Prosjektet ble gjennomført av meg alene, og det var derfor ikke en andrepart/forskerkollega som kunne virke som en kontroll av egen subjektivitet i forskningsopplegget. Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, med en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informanter. Intersubjektivitet betyr ”mellom subjekter” og omfatter hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. Forskernes fortolkning av informantens

uttalelser vil være preget av hvordan dette forholdet er (Dalen, 2004). Også er det viktig å huske på at informantenes svar er deres tolkninger av virkeligheten, andre hadde kanskje gitt andre svar og tolkninger av situasjoner.

3.4.3 Generaliserbarhet

Ifølge Andenæs (Dalen, 2004) er det den som mottar informasjonen fra forskningsresultater som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. På grunn tids- og omfangsavgrensninger på prosjektet er intervjuene utført på et forholdsvis lite utvalg, på en skole. Om oppgavens resultater er generaliserbare over til andre grupper/skoler enn de som er utforsket kan jeg si lite om på dette tidspunktet. For at mottakeren skal kunne vurdere om resultatene er anvendelige for andre grupper og situasjoner må forskeren være omhyggelig med å frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitets betyr i vitenskapelig sammenheng en tests pålitelighet. At en test har en høy grad av reliabilitet sier noe om målingens/instrumentenes uavhengighet av tilfeldige feil eller omstendigheter (Bø & Helle, 2002). Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet samme resultat. Gjennomfører en annen forsker en identisk undersøkelse skal vedkommende komme frem til samme resultat. For å oppnå det må ulike ledd i måleprosessen være fri for unøyaktigheter (Cozby, 2001). På grunn av at det er brukt kvalitativt intervju under naturalistiske forhold i denne oppgaven vil det ikke være mulig å gjenskape en identisk undersøkelse. Man kan til en viss grad gjenskape intervjusituasjonen, men det vil likevel være variabler man ikke har full kontroll over og kan manipulere. Viktig i det å forsterke et forskningsprosjekts reliabilitet er å redegjøre grundig for prosessen fra begynnelse til slutt slik at det skal gå ann for andre å få så mye innsikt i prosessen som mulig. Intervjuguiden er en viktig del av dette. Manglende reliabilitet kan blant annet oppstå som følge av ulikheter mellom observatører, i den forstand at når det er en person som utfører undersøkelsen vil man ikke ha den samme stabiliteten man kan få i et måleinstrument. I en kvalitativ undersøkelse som denne er det viktig å ta i betraktning at det er flere faktorer som kan virke inn. Blant

annet kan det være faktorer i situasjonen og/eller omgivelsene som virket inn på både meg som intervjuer og på informantene, som for eksempel dagsform, forstyrrelser eller avbrytelser inne eller ute. Dette kan virke inn på svarene og påvirke den videre tolkningen, bearbeidingen og analysen. Ved å være så tydelig som mulig på hva som måles og hvordan det i denne oppgaven måles, skal kunne være med å styrke oppgavens reliabilitet og mulighet for eventuelt å forsøke å gjennomføre en mest mulig lik undersøkelse eventuelt ved et senere tidspunkt.

3.6 Etikk

For at forskning skal være pålitelig er det viktig at forsker er bevisst etiske og moralsk ansvar overfor informanter, prosjektets tema, og formidling av de data som fremkommer i oppgaveprosessen. En måte å forsøke å formidle data sannferdig og mest mulig objektivt er å gi en tydelig beskrivelse av hele oppgaveprosessen slik at det er mulighet for andre å gå inn i prosjektet for å kunne rekonstruere deler eller hele prosessen mest mulig likt originalen. Det er også viktig å påpeke at i denne oppgaven at temaet dreier seg om et arbeid som skal komme mennesker med utviklingshemning til gode. Lærerne som jobber med dette blir på en måte elevens ”advokater” og jobber på deres vegne på områder elevene ikke alltid har så lett for å nå frem på egenhånd. NESH påpeker at forskning kan fremme menneskeverd, men også true det. I fag som spesialpedagogikk møter man ofte mennesker og situasjoner i vanskelige og utsatte situasjoner, og som må behandles med respekt og varsomhet. NESH fremhever forskerens spesielle ansvar for å belyse situasjonen til grupper i samfunnet for at det kan bedre deres kår (NESH, 2006). Mennesker med utviklingshemning kan ha vanskelig å uttrykke seg selvstendig om egen situasjon, eller at det er undervurderende holdninger knyttet til personen/diagnosen. Det kan innebære at deres meninger og rettigheter på ulike livsområder ikke kommer til uttrykk, og at kildene bærer preg av å bli uttrykt av andre på vegne av de det gjelder (Dalen, 2004). Det er mitt ønske at denne oppgaven skal yte både elever, lærere og andre som jobber med dette området rettferd, og presentere informasjon og intervjudata på en genuin og korrekt måte.

Før forskningen kunne komme i gang, er det pålagt å søke NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, om tillatelse. NSD er et kompetansesenter som kan

veilede forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk i empirisk forskning som først og fremst er avhengig av tilgang til data. Godkjenning via NSD er også en viktig faktor for å sikre informanters anonymitet, og forhindre at personopplysninger blir offentliggjort uten tillatelse (Se vedlegg, nr.4).

4 PRESENTASJON AV INTERVJUDATA

I dette kapittelet vil jeg presentere utvalgte intervjudata. I denne delen vil jeg gå nærmere inn på den informasjonen jeg fikk gjennom mine intervju med lærere og rådgiver som jobber med videregående opplæring for elever med utviklingshemning. Jeg har valgt å tilnærme meg oppgavens problemstilling fra lærernes perspektiv. De arbeider i daglig kontakt med elevene og er en rik kilde på informasjon om overgangsarbeidet. Det er et utvalg av de samlede og transkriberte data som presenteres i denne delen. Først gir jeg en kort presentasjon av oppgavens utvalg i 4.1 *Utvalg* og 4.1.1 *Informanter*. Deretter presenterer jeg de utvalgte data i 4.2 *Resultater*. Her er dataene etter at meningsenhetene i de transkriberte notatene er identifisert og plassert i ulike tema. Temaene er delt inn i avsnittene 4.2.1 *Tidlig innsats*, 4.2.2 *Praktisk opplæring*, 4.2.3 *Samarbeid*, og 4.2.4 *Fremtidige implikasjoner*.

4.1 Utvalg

Utvalget i denne oppgaven består av 3 lærere og en rådgiver som jobber med opplæring for elever med utviklingshemning på en videregående skole, hvor mye av opplæringen består av praktisk trening i kombinasjon med teoretisk læring relevant for et mest mulig selvstendig dagligliv.

4.1.1 Informanter

Rådgiver – (R): Rådgiver i denne oppgaven er en kvinne i 30-årene som hadde jobbet et par år som rådgiver ved den aktuelle skolen. Hun hadde videreutdanning i spesialpedagogikk, og hadde tatt flere kurs i hvordan jobbe med elever med utviklingshemning og

arbeidsformidling. Rådgivning omfatter blant annet tilrettelegging av ulike sider ved livet for å sikre at mennesker med spesielle behov får optimale vekstvilkår og bedre livskvalitet. Dette innebærer å utvikle den enkeltes muligheter og ressurser til tross for begrensninger som eksisterer. Prosessen kan sees på som et løft som innebærer øke mestring og bestyrkning (empowerment) (Lassen, 2002).

Lærere:

Kvinne (K1) i oppgaven er i 40-årene og er utdannet lærer med spesialpedagogikk

Mann 1 (M1) er i 30-årene og er utdannet lærere med spesialpedagogikk

Mann 2 (M2) er i 40-årene og er utdannet lærer med spesialpedagogikk.

Alle de tre informantene har vært ansatt ved spesialavdelingen i flere år. De har alle mye kunnskap om, og erfaring med arbeid med å forberede elevene til et mest mulig selvstendig voksenliv. De er alle svært engasjerte lærere i det arbeidet de gjør, og jobber målrettet for at alle elevene skal få en opplæring som skal komme dem til gode i en overgangssituasjon. Det var tydelig at den erfaringen de hadde med å jobbe med denne typen opplæring og forberedelser brukte de aktivt til stadig å forsøke og forbedre overgangsarbeidet.

4.2 RESULTATER

4.2.1 Tidlig innsats

Hva er skolens første tilnærming til overgangsarbeidet/forberedelsene?

Da jeg ba lærerne/rådgiveren si litt generelt om hva som var deres tanker omkring arbeidet med overganger for elevene var både lærerne og rådgiver enige i at det er en stor fordel at elevene har begynt tidlig med å forberede seg på voksenliv, helst allerede på grunnskolen. Forberedelsene til et mest mulig selvstendig voksenliv, og kunnskap om arbeidslivet er en

kontinuerlig prosess som man bør starte med så tidlig som mulig. Det er en fordel at elevene har startet forberedende opplæring mot voksenliv på grunnskolen og vært borti denne typen trening før, slik at de ikke kommer til videregående og må begynne helt fra starten av. Erfaringsmessig fortalte lærerne at treningen til voksenliv og arbeidsliv ofte måtte begynne ”helt på scratch” når elevene kom til skolen. Mann 1 (M1) påpekte blant annet at forberedelsene og starten på denne typen opplæring også er en bevisstgjøring av foreldrene når elevene kommer til skolen. Den tradisjonelle oppfatningen av at ”skole er skole, og jobb er jobb” og at dette er noe adskilt, er noe lærerne også nevnte at de måtte jobbe med i forhold til sitt arbeid.

Vi er jo en yrkesskole, så hvis foreldrene sender elevene hit i utgangspunktet så er det fordi de vil ha den arbeidsdelen vi legger så vekt på. Hvis de sender dem hit og regner med at de skal ha norsk og matte, at vi skal pumpe ut det siste av det der, og at de egentlig blir feilplassert, da kan vi jo ha noen utfordringer.. (M1)

(K1) snakket erfaringsmessig om at grunnen til at den tidlige starten på en forberedende opplæring er at hvis eleven ikke klarer å utføre jobben de får i den bedriften de kommer, så vil de kunne bli plassert et annet sted eller i verste fall miste jobben fordi arbeidsplassen, VTA bedriftene har såpass store krav til effektivitet og produksjon at hvis elevene ikke oppfyller de kravene, så må de ha inn et nytt menneske. Og på grunn av at det er mange elever og ikke alltid nok arbeidsplasser, er det nok elever for arbeidsplassene til at de kan erstatte eleven med en annen om de ikke har den kompetansen som er påkrevd for å gjøre jobben. Har ikke elevene begynt på denne treningen før de kommer til den videregående opplæringen, har lærerne mindre tid til å gjennomføre det eleven måtte trenge for å klare en god overgang til en arbeidsplass hvor de kan stille forberedt og med nok kompetanse.

Rådgiver var også inne på at elevene kan komme til skolen med ulik kulturell bakgrunn, noe som også kan være med på å påvirke når elevene har kommet i gang med opplæringen. Noen av elevene har ikke bodd i Norge hele livet, og kommer til skolen med en kulturell bakgrunn hvor de ikke har hatt mye opplæring eller trening i selvstendighet eller arbeid. Dette kan føre til en ekstra utfordring for skolen, både når det gjelder språk, og praktisk utforming av opplæringen, når de må fortsette på elevens opplæring ut fra andre kulturelle rammer.

4.2.2 Praktisk opplæring

Det er ikke bare en prosess for å klargjøre elevene, men i stor grad er det også en prosess å klargjøre foreldrene, og bevisstgjøre dem på at denne typen opplæring i stor grad innebærer praktisk læring, og ikke kun teoretisk læring. *Vi tenker praktisk, praktisk, praktisk hele tiden. For det er ingen av våre elever som kan gå videre med noen teoretiske studier. Og alle skal videre (K1).*

For at opplæringen skal fungere fortalte lærerne må elevene være innstilt på å jobbe når de kommer til skolen. Rådgiver påpekte viktigheten av å være tydelige og klare overfor elevene når de starter på skolen hva de er der for: *hva er det du lærer her, hva er det du skal etter skolen er ferdig, etter du flytter fra mor og far, for å være mest mulig selvstendig, men med den grad av hjelp du trenger (R).* Bevisstgjøringen, og å minne elevene på, umiddelbart etter de starter på skolen, hvilke forventninger som stilles til elevene, og at det stilles forventninger til arbeid. (M1) påpekte at en viktig del av opplæringen også er å lære at noen ganger må man gjøre ting som ikke er morsomt, noen ganger blir ens jobb triviell, slik den gjør for oss alle, og det må også de lære. Grunnleggende ting og grunnleggende sosiale normer og regler som er en del av arbeidslivet. Lærerne var tydelige på hvor viktig det er at elevene får denne typen opplæring og lærer ting som ofte oppfattes som selvsagte. Essensen i dette, sa de, er at om de ikke klarer å utføre jobben de får, så vil de kunne bli plassert et annet sted. Ved å være klare for det i, den forstand at de er opplært i, og har øvd på det som foregår ute i en bedrift, for eksempel ved å trene på å sitte stille ved et bord, og ulike regler som finnes i arbeidslivet; å komme tidsnok, pause det tar man når det er pause, gå på do det gjør man i pausen, etc. grunnleggende ting, kan overgangen til arbeidsliv og et mest mulig selvstendig arbeidsliv gå mye lettere. Lærerne mente at det ikke var spesielt vanskelig å få til en individuelt tilpasset opplæring. Dette var blant annet fordi klassene er delt inn i mindre grupper, og ikke er en klasse på for eksempel 28-30 elever slik det ofte kan være i vanlige klasser. Fordelen med spesialavdelingen er at de er mange ansatte på mindre klasser/grupper. Lærerne sa at skolen la vekt på å vurdere elevenes funksjonsevner på skolen, eller de kunne samarbeide med NAV og få elevene vurdert der, slik at elever med for eksempel dårlig finmotorikk ikke får de samme oppgavene som elever som mestrer dette bedre. Erfaringsmessig sa lærerne at det viste seg ofte at de individuelle oppgavene elevene trente på på skolen, mest sannsynlig var de samme oppgavene de kom til å jobbe med når de kom ut i bedrift.

Viktig i arbeidslivstreningen er de mulighetene elevene får til å ha hospiteringspraksis en eller flere dager i uken. Her henvender lærerne seg til bedrifter og spør om å få hospiteringsplasser. (M1) og (K1) fortalte også om arbeidet skolen har satt i gang det siste halvåret med å starte to elevbedrifter, spesialisert mot elever med utviklingshemning og autisme, som skal fungere som hospiteringsplass som kan levere elever til en bedrift. Bedriften skal startes opp av en av avdelingens foresatte. Da læres elevene opp på skolen, og blir etter hvert levert til bedriften. Det er en privat bedrift som skal ansette elever utenifra til å drive bedriften. Avdelingen skal da levere arbeidstakere, og de skal være godt opplært når de kommer fra skolen.

4.2.3 Samarbeid

Hvem samarbeider skolen med?

Det er flere ulike instanser som er aktuelle for skolen å samarbeide med, men varierer fra elev til elev hvem som er aktuelle som samarbeidsinstanser. Foreldre er blant de mest sentrale samarbeids- og kommunikasjonspersonene skolen jobber med. Andre eksterne kontakter er blant annet bydelen, barnevern, PPT, NAV, og eksterne hjelpeinstanser generelt. Ansvarsgruppemøter er noe skolen har jevnlig hvor ulike aktører er involvert.

Hvem tar initiativ til kontakt?

Ved ansvarsgruppemøtene er det som regel noen fra bydelen, ofte koordinator, som kaller inn til møter. Rådgiver sa i denne sammenheng kunne det noen ganger være behov for at man må jobbe litt ekstra fra skolen sin side for å få til slike møter eller vedlikeholde dem, og at skolen da noen ganger må ”dra” litt i gang, enten det holdes på skolen, eller i bydelen.

Barnevernsmøte er som regel på skolen, samt foreldremøter. Skolen har også jevnlig kontakt med PPT, blant annet fordi elevene hvert år må søke seg videre til neste år, eks VG1 til VG2. PPT må da komme med en sakkyndig uttalelse på den enkelte elev om å få anbefaling om å få

gå et ekstra år. Skolen har også kontakt med PPT fordi alle elevene på avdelingen har sakkyndig vurdering og IOP må jevnlig oppdateres. Rådgiveren får da alltid kopier av IOPene, men det er hovedsakelig lærerne som jobber med dette. Lærerne og rådgiver fortalte også at de har tett dialog med foreldre/foresatte, og eleven, når det gjelder videre skole. Eleven må ønske selv å fortsette, og det må vurderes. Elevene skal selv være delaktige i denne prosessen, blant annet ved og selv skrive under på papirer etc. Det er da viktig påpeker rådgiver at elevene får grundig forklart hvordan prosessen er osv.

Når det gjelder arbeidsplasser svarte både lærerne og rådgiver at det som regel eller alltid er skolen som tar kontakt. (M1) påpekte at det ikke er arbeidsplassenes ansvar og ”å reklamere for seg”, at de behøver arbeidskraft, og at det derfor blir skolen, i samarbeid med blant annet foreldrene som finner arbeidsplasser som kan være aktuelle for elevene. Sentralt i dette er da det som lærerne snakket om tidligere at eleven må være forberedt, og har øvd på ulike praktiske og sosiale oppgaver som er viktig for den arbeidsplassen. (K1) påpekte at det er i de færreste arbeidsplassers interesse å ta inn en elev som trenger 100 % oppfølging, noe arbeidsplassene som regel ikke har kapasitet eller ansatte til.

Lærerne påpekte at det samarbeidet de har med bedriftene ofte er godt. Og at det er noen bedrifter de leverer flere arbeidstakere til. Kanskje har elevene gjennom de 3-5 årene de har gått på avdelingen vært på besøk på arbeidsplassen mange ganger, for de har åpen dag, og da hender det ofte at lærere og elever tar seg en ekstra tur. Dermed når eleven eventuelt begynner å jobbe på arbeidsplassen, så har den eleven allerede vært der mange ganger, vet hvem som jobber der, og blir mye tryggere på stedet (K1). Og ofte når man spør elevene selv hvor de gjerne vil, så er det som regel steder hvor vennene er. Det er sjeldent lærerne opplever at elevene sier ”jeg tror jeg vil dit for det er der de spennende jobbene er”, men de opplever heller at elevene vil dit vennene er, de som de går i dansegruppe med, på fotballtrening eller klubb sammen med. Dette er også noe lærerne trekker frem i samtale med foreldre. (K1) fortalte at det hender at de møter foreldre som har veldig høye ambisjoner for elevene, hvor elevene har begynt å jobbe i en VTA bedrift hvor nivået er lavere enn det foreldrene ønsker, fordi vennene er der, hvor foreldrene senere takket skolen for at de stod på når det gjaldt jobb. Noen ganger opplever lærerne at foreldrene har høye ambisjoner når elevene begynner på skolen, så gå tiden, og de ser de ofte etter hvert, at ambisjonene jevnes til et mer realistisk nivå. (M1) opplever noen ganger å snakke med foreldrene med høye ambisjoner for sin sønn/datter at deres barn skal jobbe i politiet, hvor (M1) da spør foreldrene om det er på grunn

av at det er en jobb med som ser bra ut, eller om det er på grunn av de ønsker elevens beste. For mange ganger opplever lærerne at de som jobber på VTA bedrifter de jobber blant likesinnede, de har mange venner der, de har mye sosialt liv, og noen får kjæresten og noen gifter seg. Mens erfaringsmessig blir de som jobber på en arbeidsplass hvor få eller ingen av de andre ansatte har utviklingshemning, *de blir kanskje invitert på fredagspils en fredag, men det blir ikke varig. Så ofte blir de ensomme på sin arbeidsplass. Det er for og imot hele tiden..(M1).*

Lærerne mente at erfaringsmessig har de god erfaring med å jobbe slik de gjør. De får elevene i jobb og det er ikke mange elever som ikke kommer ut i arbeid etter opplæringen. I de tilfellene hvor elevene ikke kommer ut i jobb opplever lærerne det mer som en svikt i samarbeidet med andre instanser, enn svikt fra skolens side. Blant annet jobbet lærerne nå med to elever som har vært i arbeidstrening og hospitering, men som ikke har arbeid nå, fordi det ikke finnes ledige plasser i elevenes bydel, og NAV i dette tilfellet ikke har kjøpt plasser til elevene i en annen bydel slik de er pålagt.

Samarbeid som fungerer – hva gjør at samarbeidet fungerer godt? Gode overganger

På spørsmål om hva som gjør at samarbeidet skole – eksterne instanser/kontakter fungerer godt, påpekte både lærere og rådgiver at kommunikasjon og dialog med alle parter er essensielt. Det at det ikke skal være noen uenigheter rundt for eksempel forventninger, og at de ulike instansene, som skole, foreldre/foresatte, PPT og lignende kjenner til skolens opplæring og hva som skal skje videre og hvem som spiller en viktig rolle i elevens overgangsprosess, er sentralt. Samarbeidet med bedriftene fungerer som regel bra ifølge (M1), (K1) og (M2). Rådgiveren snakket også om et godt samarbeid mellom seg og lærerne. På spørsmål om egen rolle i overgangsarbeidet svarte rådgiveren at hun har en mer indirekte rolle, og at lærerne som har stor kompetanse og innsikt i feltet samarbeider med henne. Rådgiveren fungerer ofte da som 3-part, og kan belyse saker, og snakke med ulike eksterne aktører, fra ulike sider. Dialog med foreldre og andre instanser anser rådgiver som svært viktig for å få til et godt samarbeid og gode overganger. Dette er også viktig for at den enkelte instans skal være klar over sitt ansvar overfor elevene. Spesielt i tilfeller hvor elevene kommer fra ressursvake hjem hvor det er nødvendig med initiativ fra skolen og andre

instanser til å etablere kontakt og kartlegge hvor stort hjelpebehov eleven har, er det viktig med et godt samarbeid og klare ansvarsfordelinger. Slik kan elevens overgang styrkes og at hjelpen over i arbeid og ivaretagelse av elevens fritid, blir hjulpet med tanke på fremtiden.

Lærer (K1) og (M1) fortalte også at de opplever at VTA bedrifter sier at de kan merke om elevene er blitt trent i en overgang.

Alle gode overganger gjør elevene trygge (K1)

Det at elevene har vært gjennom arbeidstrening, hospiteringspraksis, og forberedelser til overgangen vil som regel være med på å gjøre elevene trygge fordi det er noe de har vært borti før, og det er noe velkjent. Lærerne påpekte også at det som gjerne er avgjørende i valg av arbeidssted for de fleste av disse elevene er hvor det jobber andre de kjenner fra før, ”hvem de går på dansegruppe med, fotballtrening og klubb sammen med”. Avdelingen har god erfaring med å jobbe slik.

Samarbeid som ikke fungerer – hva er konsekvensene når samarbeid ikke fungerer godt? Dårlige overganger

I løpet av intervjuene med lærerne og rådgiveren kom det fram mye positiv med opplæringen og overgangsarbeidet. Likevel var min forståelse i spørsmål om utfordringer rundt samarbeid og overgangene at de kunne oppleve dette som krevende og frustrerende mange ganger.

”Det systemet...Hvis vi ikke har det..eller hvis vi har det hadde jeg nær sagt, så er det ikke optimalt..”(M1)

Alle lærerne uttrykte frustrasjon over manglende samarbeid og uklar ansvars- og rollefordeling med enkelte instanser. Blant annet på spørsmål om elevene er skolens ansvar når det gjelder arbeidsutplassering og hjelp til finne arbeid etter endt skolegang svarte (K1) at det er ikke skolens ansvar i det hele tatt, men at lærerne i veldig mange tilfeller påtar seg det ansvaret fordi de ønsker at elevene skal ha et sted å gå til når de slutter på skolen. Det er egentlig bydelens og kommunens ansvar.

Så det er absolutt ikke vårt ansvar, men for at eleven skal få en god overgang så har vi på en måte påtatt oss et ansvar som ikke er vårt, fordi vi ser hvor viktig det er (K1)

”Fordi vi ønsker å unngå at elevene skal sitte hjemme uten jobb å gå til etter endt opplæring, går skolen mange ganger utover sitt mandat i å hjelpe elevene” (M2)

Rådgiver svarte at samarbeidet med de ulike aktørene varierer. I noen tilfeller trengs det en telefon, så kan saken være løst, mens det i andre tilfeller krever mer og tar lengre tid. Det er ikke noen automatikk i samarbeidet. Ekstra frustrerende kan det være for lærerne og ikke nå gjennom til de ulike instansene som har et forpliktende ansvar overfor eleven. Blant annet vektla lærerne problemet med å samarbeide med NAV, som de hadde liten eller ingen kontakt med i overgangsarbeidet.

Der finner vi ingen som kan hjelpe oss med noen ting. Og det er så fortvilet (K1)

For de (elevene) har nemlig rettigheter. Det skal være en person på NAV som sitter og har spesifikt med folk å gjøre som har vanskelig for å komme ut i arbeidslivet, og spesielt utviklingshemmede. Det skal det være, men når du ringer til NAV, så er det ingen der som kan svare oss (M1)

Opplevelsen av ansvarsfraskrivelse var også noe som kom frem i intervjuene. Samarbeid med sentrale instanser, som for eksempel bydelen, kan blant annet være krevende i det at bydelens oppfatning av skolen er som nevnt tidligere at ”skole er skole, og jobb er jobb”, og i den forstand vil elevene komme uforberedt ut i arbeidslivet. Utfordringene i forhold til dette igjen kan ligge i at retningslinjene taler et språk om at skole er skole, og jobb er jobb.

Ansvarsfraskrivelsen ligger derfor, i følge (M1), ofte i at de instansene som skal overta eleven ikke forstår at elever med utviklingshemning må ha en god overgang og ha en kompetanse før de startet på arbeidet. Utfordringene med å jobbe med andre instanser, kan derfor også være hvilke holdninger som er tilstede. (M2) påpekte at en av de største utfordringene i samarbeidet kan være å få andre til å forstå at selv om det er elever med utviklingshemning og/eller funksjonshemning, så er de i stand til å jobbe. Å overbevise de ulike instansene om dette kan mange ganger være krevende.

Konsekvensene av mangelfullt samarbeid og hvis man ikke får til en glidende overgang til arbeidslivet, var lærerne samstemte i at, kom elevene veldig ofte til å bare sitte hjemme i sofaen. Elevene som går på denne avdelingen er avhengige av at andre hjelper dem med

overgangene og prosessen det er å søke jobb, de melder seg ikke selv på NAV og sier at de gjerne vil ha arbeid. Det er heller ikke omvendt, at NAV ringer til skolen og sier at ”nå må dere huske at når eleven slutter, er det på tide at de søker”, det er skolen som ofte pusher både elever, foreldre/foresatte og andre instanser.

Gode forberedelser, arbeidstrening, og gode overganger vil ofte lede til at elevene kan gjøre en god jobb på de arbeidsplassene de kommer til og som er tilrettelagt og klare for å ta imot elevene. En stor del av utfordringen opplevdes å være prioriteringer fra NAV sin side da elevene ikke søker arbeid uten at NAV er involvert. Skolen påpekte blant annet at to elever ved avdelingen er hjemme uten jobb etter endt skolegang fordi NAV ikke gir midlene til to arbeidsplasser i en annen bydel.

NAV må stille med midler. Hvis det ikke finnes ledige VTA plasser i bydelen akkurat nå kan NAV kjøpe ledige VTA plasser i en annen bydel, men NAV vil ikke det, de vil ikke bruke penger på det, så da sitter det to jenter hjemme og ikke har noe jobb, fordi NAV ikke vil betale (K1)

Så da er det dere som må hjelpe å finne plasser?

Vi må ikke det, men vi vil det... (K1)

Det er noe NAV forplikter seg til, og det lever ikke NAV opp til (M2)

det er derfor vi vil finne ut av hvem vi kan ansvarliggjøre når NAV ikke bidrar, det er nesten som de (elevene) bare blir glemt, de blir borte... (K1)

...bare man ikke snakker om dem... Man får først noe når man snakker høyt (M1)

Lærerne var enige i at de gjerne skulle kunne bruke mer tid på det teoretiske, men på grunn av så mye av ansvaret for overgangene ligger på dem, blir det ikke tid eller muligheter til å kunne fokusere mer på det. *Man kan si, om vi visste at det stod noen når vi var ferdige, som var klare til å opplære og hjelpe dem i denne overgangen, så kunne vi jo holdt på mer med det teoretiske, men det kan vi bare ikke, for vi ser på våre elever at de klare ikke å bare gå fra en sommerferie og rett ut i arbeid, de skal ha denne treningen i disse tingene (M1).* Dette er et dilemma som belyses i stortingsmelding nr.16 (2006-2007) jfr. utdrag kapittel 2.3.4 Ulike aktører, og er noe jeg kommer nærmere inn på i drøftingen i kapittel 5.

4.2.4 Fremtidige implikasjoner

Opplever informantene arbeidet som meningsfullt?

På spørsmål om optimisme i forhold til avdelingens fremtidige arbeid, og om den enkelte informant opplevde det arbeidet de gjør som meningsfullt var samtlige informanter positive til det arbeidet de gjør og det fremtidige arbeidet. Blant annet på grunn av endringer gjort i opplæringen på avdelingen det siste året, kan skolen snart starte opp med egen hospiteringspraksis. Dette gjør avdelingen fordi systemet rundt ikke fungerer optimalt og de ønsker at elevene likevel skal få den opplæringen og arbeidslivstreeningen de trenger for å være klart for et fremtidig arbeidsliv. *Så vi..jeg tenker på oss nå, fordi vi har endret på så mye fra i høst, ser mer på oss som "livets skole"..vi har mye teori, men alt er knyttet opp til det praktiske.. (K1)*

Tilbakemeldingene lærerne og rådgiveren hadde fått fra skolen, og på foreldregruppene, er at avdelingen ryktes å være en fin avdeling for elevene å gå på. Lærerne spekulerte også i om det kunne være noe å fortelle utdanningsetaten, og andre aktuelle instanser, om opplegget på skolen, fordi det arbeidet de gjør har gitt gode resultater, og tilbudet utvider seg. Rådgiver påpekte også nytten av den opplæringen elevene får på avdelingen, ved at elevene får noe meningsfullt å gå til på linje med andre, at de har noe fast å gå til, og hvor de dermed får mer struktur på hverdagen, noe som veldig mange av disse elevene liker godt.

Lærerne påpekte også den helhetlige arbeidsformen som meningsfullt for disse elevene, ved at de får opplæring i teori knyttet opp til det praktiske, opplæring i forhold til arbeid, og opplæring med tanke på elevenes fremtid som mest mulig selvstendige hvor de kanskje skal få egen bolig, aktiviteter på fritiden og oppnå en sosial kompetanse. (M1) snakket blant annet om fokuset på den sosiale læringen som avdelingen også har, for at elevene skal kunne bli selvstendige mennesker, og ta avgjørelser på egne vegne. En selvstendighet som godt kunne blitt dempet om elevene kun hadde sittet og terpet teoretiske fag.

Nå har vi jo snakket veldig mye om at vi trener på plikter, men vi trener jo også mye på sosial kompetanse, at de skal bli selvstendige mennesker, at de skal kunne si nei til ting de ikke vil osv. Det er jo også noe som vil kunne avspeile seg i arbeidslivet, da skal de også ha en

selvstendighet (..) Og den tilbakemeldingen vi får fra foreldrene, det virker som de ofte får en a-ha opplevelse, for de tenker som regel veldig ofte skole, men så kommer elevene hit så ha de gått i kanskje to år, så sier de "men de er jo blitt så selvstendige" – ja og det er vel så viktig (M1).

De prøver å gi dem opplæring i det de trenger for det videre liv, sånn at de skal klare seg best mulig i samfunnet. (K1) snakket om behovet for at elevene kommer i gang med, og har vært borti, opplæring og trening med tanke på et voksenliv før de kommer til den videregående opplæringen. Ofte opplever lærerne at elevene kommer fra ungdomsskolen og har hatt en-til-en opplæring (med assistent eller lignende) hele sitt liv,

men samfunnet er ikke en-til-en, samfunnet er overalt hvor du er, og du må tilpasse deg, og du må forholde deg til andre mennesker, og ting er ikke alltid tilrettelagt for deg utenfor skolen og utenfor arbeidsplassen din (K1).

Så skolen prøver å øve på det mest realistiske de kan forestille seg kan skje, som for eksempel farer de kan oppleve på sin vei, så vi prøver rett og slett å forberede dem på livet (K1).

5 Drøfting

I dette kapittelet drøftes data fra intervjuene med oppgavens teori for å belyse problemstillingen. Jeg valgte å tilnærme meg problemstillingen fra lærere og rådgivers perspektiv, med fokus på Bronfenbrennes økologiske teori 5.1. Drøftingen vil også bli gjort under de overordnede temaene 5.2 *Tidlig start*, 5.3 *Praktisk opplæring*, 5.4 *Samarbeid*, og 5.5 *Fremtidige implikasjoner*.

Vi lever i en svært effektiv tid hvor det stilles store krav til individet om å skape, produsere og ”henge med” i et samfunn i rask utvikling. Benevnelsen *Informasjonssamfunnet* innebærer at vi i dag lever i en tid hvor ulike former for kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling utgjør bærebjelken i samfunnet (Thuen, 2011). Brown og Lauder (Rognhaug & Gommæs, 2008) hevder at det i dag foregår en global kunnskapskrig, hvor landene gjennom utdanningssystemet søker å heve kunnskapsnivået, ofte forstått som humankapital, for å være best mulig rustet til å møte behovet for kompetent og spesialisert arbeidskraft. Hvis vektlegging av tradisjonelle skolefag og elevenes læringsutbytte forstås i et slikt internasjonalt perspektiv og i tilknytning til utviklingen av en global kunnskapsbasert økonomi, er det da, ingen underdrivelse å hevde at tanken om et inkluderende fellesskap for tiden har sterk konkurranse fra kravene om effektiv læring av fagkunnskap. For å kunne bidra til optimal livskvalitet er det viktig med en skole som kan vise fleksibilitet overfor individuelle behov.

5.1 Bronfenbrenners økologiske modell

Den økologiske modellen er sentral i denne oppgaven, spesielt på grunn av hvor viktig relasjoner er i denne teorien. Bronfenbrenner presenterer en fascinerende sammenfatning av faktorer som finnes i en persons oppvekstmiljø og som virker inn på personens sosiale og personlige utvikling. Modellen er anvendbar for hvert enkelt individ for å få mer innsikt i hvilke instanser man forholder seg til både på et direkte, og et indirekte plan. Ved å se på hvem som befinner seg på de ulike plan og hva slags relasjoner det er mellom dem kan man få innblikk i hva og hvem som er med og påvirker den sosiale og personlige utviklingen. I et

interrelatert sosialt samfunn er de fleste individ i relasjon med opptil flere andre personer eller instanser, i ulik grad til ulik tid på mikro-, meso-, ekso-, og makronivå. Når mikrosystemene er i relasjon med hverandre danner de mesosystemer som har en direkte virkning på elevens overgangssituasjon.

Bronfenbrenner er opptatt av den stadige utviklingen som vi mennesker i et sosialt samspill er, derav omtales mennesket i utvikling som "the developing person" eller "the growing human" (Bronfenbrenner, 1979). Modellen er en teoretisering av det transaksjonelle forholdet mellom et individ og dets omgivelser. Det er et samspill preget av biologiske, psykologiske og sosiale forhold. John Donne sa "no man is an island". Individet blir til i møtet med sine omgivelser og sine medmennesker. Hvordan omgivelsene er lagt til rette for, både i personens umiddelbare, direkte miljø, eller i det ytre, indirekte miljøet vil være med på å prege den enkeltes muligheter for vekst og personlige, emosjonelle, mentale og sosiale utvikling. I et slikt perspektiv blir flere aktører delaktige i hvordan forholdene legges til rette for at eleven skal kunne delta på de arenaer som måtte være ønskelig.

De nærmeste aktørene på mikro- og mesonivå er ofte pådrivere for eleven. De har som regel førstehåndskjennskap til eleven, og er de som best kjenner til eleven. For at aktørene som jobber sammen med og for eleven på mikro- og mesonivå skal kunne komme gjennom med de målsettinger som settes for elever, er de avhengige av "åpne dører" på ekso- og makronivå, altså at ulike tilbud eksisterer og er tilgjengelige, også for elever med utviklingshemning. På mesonivå blir utviklingen preget av kvaliteten på de relasjonene som inngår i elevens økologiske miljø, og på hvilke arenaer/aktiviteter eleven deltar i. Er relasjonene svake på dette nivået er sjansene større for at kvaliteten på aktivitetene blir dårligere. Er relasjonene derimot gode, vil dette bidra til en tryggere og bedre opplevelse av de aktivitetene eleven inngår i. På eksonivå er det den utvidede "sirkelen" av aktører som virker inn på elevens situasjon. Her er eleven ikke direkte involvert, men preges av de indirekte relasjonene og aktivitetene innad og mellom aktørene. Her kan forhold som virker inn på foreldrene/de foresatte være sentrale, for eksempel sosioøkonomiske forhold. Det er flere forhold på dette nivået som er viktige å ta med i betraktning når elevens miljøforhold og grad av hjelpebehov skal kartlegges. På makronivå ligger samfunnets overliggende strukturer og politiske utviklingstrekk, som for eksempel de lovene et land har på ulike områder. Kanskje er det dette nivået mange har opplevelsen av å være det nivået som sitter med mye av makten som er styrende for de andre nivåenes rom for utøvelse. Selv om mye av den utøvende kraften er på de innerste nivåene,

ligger mye av den styrende kraften på det ytterste. Både lover, vaner og verdier tas med på dette nivået i Bronfenbrenners modell (Bronfenbrenner, 1979). Det kan være rimelig å anta at det er et sterkt gjensidighetsforhold mellom disse tre punktene hvor de gjensidig påvirker hverandre. Et lands lover og bestemmelser kan i stor grad være med å virke inn på et samfunns holdninger og er et uttrykk for det som kan kalles et samfunns demokratiske sinnelag. Da modellen regnes som et dynamisk system vil alle nivåene kunne påvirke hverandre og sende ”strømninger” både oppover og nedover i systemet.

I tråd med det fenomenologiske perspektivet er det hvordan den enkelte opplever sin livssituasjon og sine omgivelser som er med på å utgjøre den enkeltes livsverden. Vi oppfatter verden fra vårt individuelle ståsted, og Bronfenbrenner vektlegger like mye den subjektive opplevelsen av verden, hvordan verden fremtrer for oss, som hvordan verden kan beskrives og forklares ut fra mer objektive forhold, jfr. Thomases’ inexorable dictum: *If men define situations as real, they are real in their consequences* (Bronfenbrenner, 1979, s.23). Slik er barnet hele tiden med på å konstruere sin forståelse av verden ut ifra sine biologiske og psykologiske egenskaper, i en transaksjonell prosess med omgivelsene.

I en slik prosess blir relasjoner av stor betydning. Da kan det være nyttig med en kartlegging av hvilke relasjoner som eksisterer i den enkeltes direkte og indirekte miljø. Kvaliteten på relasjonene vil være med på å påvirke hvor gode overgangene blir for den enkelte elev. Er det gode relasjoner på mikro- og mesonivå, samt at faktorer på ekso- og makronivå er lagt til rette for at eleven skal lykkes, så er et godt grunnlag for overgangsprosessen. Den styrkes av gode relasjoner, og omgivelser som virker støttende for eleven og som ønsker at han/hun skal få en vellykket overgang til arbeidslivet. Dette bidrar igjen til elevens opplevelse av mestring og læring, blant annet i tråd med Vygotskys teori om sonen for nærmeste utvikling hvor eleven får økt grad av selvstendighet i arbeid når han/hun lærer sammen med en kompetent andre under gode læreforhold. Slik får eleven mulighet til å strekke seg og oppnå ny læring og økt selvstendighet. Hvis relasjonene på disse nivåene derimot ikke er preget av støtte og bistand, kan dette være med på å gjøre overgangsprosessen vanskelig og utrygg for eleven. Antakeligvis kan sterke relasjoner på noen av nivåene demme opp for svake relasjoner på de andre, men dette kan igjen føre til en skjevfordeling som over tid kan få de gode relasjonene til å bli slitt, for eksempel ved at aktørene på disse nivåene bokstavelig talt blir utslitt.

Bronfenbrenners modell kan være et nyttig verktøy i arbeidet med å få oversikt over hvilke instanser som skal gjøre hva i overgangsarbeidet.

5.2 Tidlig innsats

Når det gjelder betydningen av å få en tidlig start på en god og tilpasset opplæring er de fleste enige i at dette er viktig. Flatøutvalget (NOU 2009:22, s.9) sier *tidlig innsats overfor utsatte barn og familier er av stor betydning for å gi barn stabile og trygge rammer for utvikling og vekst. Departementet har derfor som mål at barn og unge skal få helhetlig og koordinert hjelp til rett tid.* Alle informantene påpekte hvor viktig det er at denne opplæringen kommer i gang tidlig, og at opplæring med sikte på å klare seg mest mulig selvstendig i etter videregående skole er påbegynt allerede på grunnskolen. For elever med utviklingshemning er dette svært viktig siden det er for de aller fleste ikke er aktuelt med en videre teoretisk utdanning etter videregående skole, men heller praktiske oppgaver i et arbeidsliv og i hverdagslivet.

Opplæringen for å kunne mestre voksenlivet i størst mulig grad selv er en del av sosialiseringprosessen som den enkelte går gjennom, og som skolen i dagens samfunn er en viktig del av. Individets forutsetninger for selvstendig å kunne oppsøke ulike tilbud, henger sammen opplæringen, og den informasjon som gis på hva som finnes av muligheter (Holmberg, 2008). Manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i grunnskolen er ofte det som fører til større sannsynlighet for frafall i videregående opplæring. En mangelfull læringsutvikling i barne- og ungdomsskolealderen kan bidra i å utelukke personer fra å delta både i arbeidslivet og i det sosiale liv. Ved å iverksette tiltak i tidlig alder er potensialet for å redusere ulikheter som oppstår i arbeidslivet og i det sosiale livet for mange mennesker med utviklingshemning stort. (Stortingsmelding nr.16, 2006-2007).

Grunnen til at det kan være ekstra krevende å gå fra videregående opplæring og over i et arbeidsliv og muligens i egen bolig, og i ulike fritidsaktiviteter kan være at mange av de strukturelle rammene skolen har forsørget forsvinner etter videregående opplæring. Individet skal i mye større grad stå på egne bein og klare seg best mulig selv. Målet er at individet skal mestre, og oppleve at det lever et selvstendig liv. Da er det spesielt viktig at de instansene som skal hjelpe den enkelte til å klare dette er bevisst sin rolle og sitt ansvar, og ivaretar den relasjonen han/hun har overfor individet.

Det kom frem i undersøkelsen at lærerne ofte opplevde at elevene kom til den videregående opplæringen uten særlig opplæring i praktiske oppgaver relevant for et mest mulig selvstendig

voksenliv, og med tanke på hvilke oppgaver som kan være relevante for å klare å gjennomføre oppgaver på en arbeidsplass. Da må de begynne på ”scratch” når elevene kommer til den videregående opplæringen. Som både lærerne og rådgiveren påpekte var også det teoretiske viktig, men da mest når det var knyttet opp mot det praktiske, for eksempel matte og norsk integreres i den praktiske oppgaven med å skrive en handleliste og føre et enkelt regnskap for hvor mye ting koster og hva man har råd til, eller at samfunnsfag knyttes til en tur til byen eller en arbeidsplass hvor man fokuserer på å ta bussen, hvordan oppføre seg på buss/sammen med andre og lignende. Å kun lære teoretiske fag isolert fra det praktiske vil for mange elever med utviklingshemning ikke komme dem direkte til gode i det praktiske liv. At lærere da skal begynne med både praktisk og teoretisk læring når elevene kommer til skolen i rundt 15-16års alderen gjør at opplæringen blir satt tilbake til trinn som elevene skulle ha vært gjennom og trent på tidligere, kanskje allerede i grunnskolen. Noe som igjen fører til at elevene mange ganger vil være mindre forberedt til arbeidslivet og de oppgavene som kreves når man ikke lengre er på skolen hver dag, og må klare seg mest mulig selv.

Å begynne tidlig på elevens opplæring og forberedelse til voksenliv er del av det som i dag vektlegges i at opplæringen skal sees i et livsløpsperspektiv. Hvis vi ser tilbake på fig.2.1 *Faktorer som fremmer og hemmer læring* ser vi hvor viktig tidlig innsats er.

Læringsmulighetene bygger på de ferdigheter og erfaringer individet allerede har tilegnet seg. Elever som ikke kommer inn i gode læringsprosesser vil ofte stå i økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspiral, med blant annet mangelfull teoretisk og praktisk læring, språkvansker, lesevansker, frafall i videregående opplæring og læringsfattige jobber og arbeidsledighet som mulige konsekvenser. En slik marginalisering forebygges man ved å begynne å hjelpe tidlig, da er mulighetene fortsatt mange og motivasjonen ikke svekket av nederlag (Stortingsmelding nr.16, 2006-2007).

5.3 Praktisk opplæring

Skolen tenker i sin opplæring ”praktisk, praktisk, praktisk”. Som lærerne påpekte i intervjuene er det ingen av elevene ved avdelingen som skal gå videre med teoretiske studier etter endt videregående opplæring. Det er den praktiske opplæringen med en funksjonell verdi

i hverdagen som står i fokus. For at den enkelte skal kunne dra nytte av opplæringen er det viktig at opplæringen også blir tilrettelagt den enkeltes behov.

Som sett over mente lærerne at det ikke var problematisk å få til en individuelt tilrettelagt opplæring for hver elev. Grunnen til dette kan være at mindre elevgrupper gir lærer, eventuelt med assistent(-er), større rom for å kunne utføre individuelle opplegg innenfor samme gruppe. Det går for eksempel an at hver elev sitter med sine oppgaver innfor samme gruppe. For at dette skal kunne gå er kartlegging og planlegging av vesentlig betydning. Uten å kjenne til den enkelte elevs evner og forutsetninger kan det ikke legges opp til et individuelt tilpasset opplegg (Tangen, 2008). Rådgiveren påpekte da også i denne sammenhengen den tidlige bevisstgjøringen på hva de skal lære ved skolen og hvilke forventninger skolen har til deres selvstendige rolle i opplæringen. Dale og Wærness (2003) anbefaler diagnostisering at det de kaller *læringspotensial*, fremfor en diagnose kun av det elevene ikke kan gjøre uten hjelp. At lærerne gjør det kan gi et mye bredere og mer optimistisk perspektiv ved at det ikke kun konstaterer elevens nåværende evner og ferdigheter, men gir et mer dynamisk perspektiv hvor det fokuseres på elevens antatte potensial og utviklingsmuligheter. Det er viktig at det stilles krav til elevene, og at elevene selv blir tatt med i opplæringsplanene og hvilke forventninger som stilles til deres egen innsats. Læring finner ikke nødvendigvis sted selv om en elev får spesialundervisning eller følger med i timen. Læring er en aktiv prosess som skjer i eleven, og som fører til en endring, utvikling eller kunnskapsheving som er varig. Undervisning som ”tres nedover hodet” på eleven fører sjeldent god læring med seg. Undervisning i tråd med Vygotskys teori som derimot involverer eleven og trekker ham eller henne med i en prosess preget av problemløsende oppgaver, kan føre til læring og ny motivasjon.

Avsnitt 2.1.3 Praktisk opplæring sier noe om hvor viktig det er at elever med utviklingshemning får opplæring på praktiske områder som skal komme dem til gode i hverdagslivet og i arbeid. I tidlig alder er det viktig å vektlegge de mest elementære (selvhjelps-)ferdighetene som kommer til nytte og er viktig for å kunne ivareta seg selv når eleven kommer ut på egenhånd. Mange av disse oppgavene er også av privat/intim karakter, som for eksempel å kunne vaske seg, og ta hånd om personlig hygiene. Det er rimelig å anta at også mennesker med utviklingshemning opplever det mest naturlig å ta seg av slike oppgaver selv. Da er det viktig at dette læres bort som vanlige dagligdagse gjøremål, og at det er det som er vanlig, ikke at de skal bli avhengige av at andre gjør det for dem. Slike grunnleggende erfaringer på flere livsområder må vurderes ut fra den enkeltes behov for støtte

og hjelp i å utføre de ulike oppgavene. ADL-trening blir en viktig del av denne opplæringen hvor det er fokus på grunnleggende og hverdagslige funksjoner, nevnt i avsnitt 2.1.3. Å ha faktiske treningsmuligheter, som for eksempel en treningsleilighet på skolen hvor elevene kan øve seg på gjøremål eller det å bare være i en leilighet, et treningskjøkken hvor elevene øver seg på å planlegge måltider og lage mat og håndtere ulike kjøkkenmaskiner og redskap, eller å dra med buss til ulike destinasjoner, og å benytte seg av ulike serviceorganer, er gode eksempler på "learning by doing" som skolen gjør mye av. I tråd med Vygotskys teori om sonen for nærmeste utvikling er sjansene store for at det elevene klarte med hjelp av andre i dag, vil det være i stand til å gjøre på egenhånd i morgen. Det er avstanden mellom eksisterende utviklingsnivå slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende (Vygotsky, 2002, s.159). Som lærer (M1) også sa så er det en fordel at elevene har hørt om mange av de tingene de møter utenfor skolen før, så blir det ikke et "sjokk" om de møter på senere. Det kan gi en opplevelse av gjenkjennelse og trygghet i gjøremål som ofte blir tatt for gitt, som for eksempel å reise med bussen eller handle på butikken.

Kunnskap om en elev er ofte basert på erfaringer, noe som er en viktig del av kartleggingen. Uten en god kartlegging som utgangspunkt for tilretteleggingen vil det være vanskelig å legge opp til en meningsfull opplæring for den enkelte.

Mye tyder på at en tilpasset og funksjonell opplæring også har en forebyggende effekt både på fysisk og psykisk helse (Holmberg, 2008). Å være i stand til i større grad å kunne delta aktivt i samfunnslivet, kan forhindre isolasjon og passivitet for den enkelte. Undersøkelsen gjort av Harris Poll for the National Organization on Disability (Parette & Peterson-Karlan, 2007) viste at det var nettopp isolasjon og redusert samfunnsdeltakelse som var blant de mest sentrale faktorer når det gjaldt hindringer for deltakelse. Selv om mange mennesker med utviklingshemning ønsker å være mer deltakende i sitt samfunn, kan opplevelsen være det motsatte, nemlig at de ikke er velkomne. (M1) påpekte da også i intervjuet at en av de største utfordringene med overgangsarbeidet er å få andre til å forstå at selv om elevene har en utviklingshemning, "så kan de faktisk gjøre en jobb". Slike opplevelser er selvsagt nedslående og svært egnet til å ta motivasjon fra den som opplever dette (ibid). Mangel på opplæring, og tilrettelegging av aktiviteter og tilgang på tilbud for mennesker med utviklingshemning er derfor alvorlige symptomer på et samfunn som ikke oppfyller sine lovpålagte forpliktelser

overfor alle landets borgere. Denne svikten kan føre til en passiv hverdag, preget av mangel på fysisk, psykisk og sosialt stimulerende aktiviteter. Spesielt kan overgangen fra, og tiden etter skole til et mer selvstendig voksenliv skape utfordringer. For som Holmberg (2008) presiserer, overgang fra skole til trygd for mennesker med utviklingshemning, er ikke et ønsket resultat etter 13-15 års skolegang (Holmberg, 2008). Like lite som funksjonsfriske ønsker å ”utdanne seg til ledighet”, like lite ønsker personer med utviklingshemning det.

5.4 Samarbeid

Det kom frem i undersøkelsen at det er flere instanser som det er aktuelt for skolen å samarbeide med i overgangsarbeidet. Som sett over, blant annet i avsnitt 2.3.1 *Overgang fra ungdom til voksen*, og 2.3.2 *Overgang fra videregående opplæring til arbeid*, innebærer slike overgangsfaser at man beveger seg inn i en ny situasjon med deltakelse på nye arenaer, og hvor man ofte vil ha behov for å samarbeide med andre instanser, både eleven selv og skolen. Det vil variere fra elev til elev hvem som er aktuelle instanser å samarbeide med i overgangsfasen, og på hvilket nivå hjelpebehovet ligger.

Undersøkelsen i denne oppgaven viste at det i hovedsak er lærerne ved skolen som har kontakt med de aktuelle instansene i overgangsarbeidet. Rådgiver hadde en noe mer indirekte rolle, hvor hun for eksempel kunne delta som en tredje-part på møter mellom skolen og foreldre, og skole og andre instanser.

Det kan være nødvendig i denne sammenhengen å kort se nærmere på begrepene *relasjoner* og *samarbeid*, for så etter hvert komme nærmere inn på om de her kan sees på som to sider av samme sak. Relasjonen, ifølge Bronfenbrenners teori (1979), oppstår når en person i en bestemt setting gir oppmerksomhet til eller deltar i virksomheten til en annen. Dyaden, den minste relasjonen i teorien, finner sted når det inngås et gjensidighetsforhold, for eksempel mellom to mikrosystemer, som utgjør mesosystemet. Eksempelvis kan en slik relasjon i denne oppgaven bestå av skolen og en av de aktuelle samarbeidsinstansene. En relasjon er oppnådd når begge partene erkjenner hverandres eksistens og inngår i et gjensidighetsforhold.

Begrepet samarbeid, i denne oppgaven, vektlegges det at det arbeides mot et felles mål, her elevens overgang fra videregående skole til arbeid. I et slikt arbeide er det ulike instanser med ulik kompetanse som kan komme eleven til gode på forskjellige måter. For eksempel jobber skolen med elevens forberedelse, og knytter kontakt med et arbeidssted, som som oftest er en VTA bedrift. Bedriften skal på sin side kjenne til eleven som kommer og være en arbeidsplass som kan kombineres med elevens kompetanse og arbeidskraft. NAV er igjen en instans som skal hjelpe til i overgangen ved at eleven oppsøker NAV og skal få hjelp til å søke videre arbeid. Med en slik forståelse av begrepene relasjon og samarbeid ser man at det ikke er selvsagt at de betyr det samme. En relasjon kan være tilstede, men ikke nødvendigvis et samarbeid.

5.4.1 Konsekvenser når samarbeidet ikke fungerer

Det kom frem av undersøkelsen at det er lærerne ved spesialavdelingen som tar initiativ til kontakt med aktuelle samarbeidsinstanser. Dette innebærer et omfattende arbeid for lærerne ved at de kartlegger store deler av arbeidsmarkedet og hvilke arbeidsplasser som er tilgjengelige og aktuelle for elever med utviklingshemning. Da det tidligere hadde hendt at noen bedrifter tok kontakt med skolen og fortalte at de trengte arbeidskraft, har dette opphørt og gått over til at det alltid er skolen som tar kontakt med arbeidsstedene. Dette er et arbeid som starter tidlig, og som henger sammen med utredningen skolen, og eventuelle andre instanser (NAV, PPT eller lignende) gjør for å kartlegge elevens ferdigheter. Dette er sentralt arbeid i den individuelle tilretteleggingen for at elevene skal få opplæring og trening i oppgaver som passer til den enkeltes fysiske og mentale ferdigheter. Lærerne legger i sin opplæring opp til at elevene skal få oppgaver som kan være aktuelle for den arbeidsplassen det er sjanser for at de kan komme til etter endt videregående opplæring. Hospiteringen er en viktig del av denne prosessen for at elevene skal få prøve seg i det virkelige liv, både på de oppgavene som er på den enkelte arbeidsplass, men også for å gjøre overgangen tryggere og ikke så brå som om den hadde vært hadde elevene blitt satt ut i arbeid rett etter endt skolegang, uten den praktiske opplæringen på selve arbeidsplassen. På grunn av at samarbeidet med andre instanser ifølge lærerne ikke fungerer optimalt, er skolen selv i gang

med å opprette to elevbedrifter som skal være hospiteringspraksis for elevene. Det er et arbeid som skolen legger mye engasjement og innsats i.

5.4.2 Lærernes dilemma

I avsnitt 2.3.4 *Ulike aktører* belyses det i stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) (s.34) at *manglende tverrfaglig samarbeid vil kunne føre til at læreren og skolen bruker uforholdsmessig mye tid på å forsøke å løse problemene innenfor rammene av en skoledag, uten å besitte verken den nødvendige kompetansen eller de nødvendige verktøyene. Dette vil medføre at læreren får mindre tid til læringsarbeidet med elevene.* Denne problemstillingen er av avgjørende betydning for lærernes arbeid. Lærerne uttrykte flere ganger i løpet av intervjuene fortvilelse over det manglende samarbeidet med instanser som skal være på banen og være en del av det systemet som skal hjelpe til med å løse eleven over til arbeidslivet. I et helhetlig og koordinert system som elevens hjelpetiltak rundt overgangsarbeidet skal være er det av stor betydning at alle instanser kjenner til sitt ansvar og at dette blir jevnt fordelt rundt på de ulike instansene som besitter ulik kompetanse og spesialisering. I intervjuene med lærerne og rådgiver var det mye som tydet på at skolen ble sittende med større del av ansvaret enn de i utgangspunktet skal ha. Blant annet har lærerne påtatt seg å finne arbeidsplasser til elever, når det egentlig skulle vært NAV sitt ansvar å kjøpe plasser til elever. En slik ubalansert ansvarsfordeling fører til økt belastning på lærerne ved at de må utvide sitt mandat og gjøre arbeid som andre instanser egentlig skulle gjort. Når det blir en slik skjev ansvarsfordeling blir lærere påført en større ansvarsmengde og belastning på områder de egentlig ikke skal jobbe med. En konsekvens at dette kan blant annet tenkes å bli at det fører lærerne som får denne ekstra belastningen ut i overarbeid, hvor sykemelding er en konsekvens. Tiden som blir brukt på å gjøre dette ekstraarbeidet er tid og energi som burde blitt satt inn i undervisningen og opplæringen for elevene. I konsekvensen av at lærerne blir utslitte og muligens også sykemeldt over lengre perioder, blir også elevene skadelidende i at det kan forringe opplæringen de er avhengige av. (M1) påpekte også under intervjuet at mer kunne blitt lagt inn i den teoretiske opplæringen for elevene, men på grunn av det manglende samarbeidet og manglende visshet om at noen står klar til å ta imot og hjelpe eleven over i arbeid, så må lærerne jobbe mer med forberedelsene og det praktiske arbeidet med og rundt

overgangene. Lærerne komme slik i en klemme ved at de skal utføre det meste av arbeidet med og rundt overgangene selv. Det later til i denne sammenhengen at NAV har en jobb å gjøre i forhold til det å være en instans som skolen kan nå frem til og møte i et samarbeid for elevens beste. Instansene på de ulike nivåene er i et overgangsarbeid avhengige av hverandre. Kommunikasjon blir da av grunnleggende betydning.

Som sett over i avsnitt 2.3.3 *Økologiske overganger* kan det være aktuelt med ulike type forbindelser, for eksempel *Multisetting participation*, *Indirect linkage*, *Intersetting communication* som sier noe om hvordan relasjonene kan være mellom de ulike instansene og hvordan det kan være aktuelt å kommunisere. *Intersetting knowledge* er de kunnskapene eller erfaringene ett mikrosystem har om et annet, og kan ofte være et resultat av *intersetting communication*, hvor beskjeder overføres fra mikrosystem til mikrosystem med hensikt å gi informasjon til personer i det andre systemet. Det er sentralt at de ulike instansene kjenner til hverandre og kjenner til hva de andre instansene jobber med og hvilken kompetanse de innehar. God dialog og øvrig kommunikasjon, via møter, telefon, e-mail, brev etc. er viktig for at det skal være flyt i arbeidet og at ikke hver instans jobber isolert fra hverandre. Da er det lett at den instansen som jobber nærmest eleven, i dette tilfellet lærerne, får den største delen av ansvaret for overgangsarbeidet. SINTEF (NOU 2009:22) påpeker i sin redegjørelse av faktorer som fremmer og hemmer samarbeid at gode systemer for deling av informasjon er en av de viktigste faktorene for å fremme helhetlig virksomhet. Uten å kjenne til hverandre og hva de ulike instansene gjør, er det vanskelig å få til et godt samarbeid.

I sin ytterste konsekvens er det elevene et mangelfullt samarbeid går ut over. Lærerne og rådgiver snakket da også om hvordan elever risikerer å bli sittende hjemme uten arbeid eller sosialt liv, hvis de ikke blir hjulpet i å søke arbeid eller integreres på en arbeidsplass. Av og til opplever skolen at det er elever som ikke får den hjelpen de har rett på, og i stor grad blir glem av systemet fordi det ikke er noen som kan stå på for elevene, der det er vanskelig for dem å gjøre dette selv. Da er sjansene store for at elevene blir sittende hjemme, med en hverdag preget av mye passivitet, noe som igjen kan føre til psykiske lidelser. Arbeid er en måte for den enkelte å bidra, til å skape noe og være med i arbeidslivet. Det er også en dør til et sosialt liv sammen med kolleger og venner, hvor de tilbringer tid sammen med andre i en jobbsetting. Ofte vil personer med utviklingshemning som kjenner hverandre fra skolen og/eller bosituasjon komme på samme arbeidsplasser, og mange ganger ønsker elevene å jobbe på steder hvor venner og kjente arbeider. Dette kan bidra til trygghet og trivsel for

mange. Det er viktig å være lydhør overfor den enkelte elev i forhold til hva slags arbeidsplass de selv også ønsker å komme til. Det er eleven selv som er den fremste kjenneren av hva han/hun ønsker og trives med.

Overganger til voksenliv og arbeidsliv innebærer utfordringer for alle elever. Vi lever i et samfunn som stiller store krav til kompetanse og effektivitet, spesielt i arbeidslivet. Selv om svært mange av personer med utviklingshemning som er i arbeid jobber i VTA bedrifter får ulik grad av tilrettelegging, stilles det krav til kompetanse og ferdigheter innen det arbeidet som utføres på hver av bedriftene. Fordi mange unge mennesker med utviklingshemning er helt på høyden med jevnaldrende på ulike områder, kan det også tenkes at flere av disse, med forberedelser og opplæring kunne klart å opprettholde en jobb i en vanlig bedrift/arbeidsplass. Dette må igjen også være et samarbeid, hvor arbeidsplassen er tilrettelagt for den enkelte. Det store kravet om effektivitet i dag, kan være med å ekskludere mange mennesker med utviklingshemning fra å delta i det vanlige arbeidsmarkedet. Nok en gang vil det være viktig med en grundig kartlegging og kjennskap til den enkelte elev om hva de selv kan tenke seg, hva som er realistisk, og hvilke muligheter som er tilgjengelige. For disse elevene er det spesielt viktig at noen kjenner til sitt ansvar om å hjelpe til og legge til rette for at de skal kunne komme over i et aktivt arbeidsliv, da det er vanskelig for dem selv å sette i gang denne prosessen.

5.4.3 Konsekvenser når samarbeidet fungerer

Samarbeid som fungerer preges av at de ulike instansene kjenner til eget ansvar, kjenner til hverandre og den enkelte instans' kompetanse, og at det er et arbeid mot et felles mål nemlig elevens overgang til arbeidsliv og et mest mulig selvstendig voksenliv. SINTEFs forskning påpeker da også at vellykket helhetlig virksomhet fremmes av klare og realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse, styring på tvers av tjenester og gode systemer for deling av informasjon (NOU 2009:22).

Når disse faktorene oppfylles vil det være lettere for at den enkelte instans kan bruke mer tid på det arbeidet de i hovedsak skal gjøre. For lærerne innebærer dette at de får mer tid til å kunne fokusere på det praktiske arbeidet med elevene, og må bruke mindre tid på å forsøke å

komme gjennom til andre instanser, eller oppleve at de jobber alene. Med mer tid til rådighet på selve opplæringen kan lærerne få mer rom til å evaluere innholdet i opplæringen og se hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Alle informantene i prosjektet påpekte at det er kommunikasjon og god dialog som gjør at arbeidet fungerer bra. For rådgiver er kommunikasjon veldig viktig i hennes rolle hvor en stor del av jobben er å kommunisere både med elevene selv, foreldre/foresatte, hjelpeinstanser som for eksempel PPT, barnevern, og bydelen og lignende. Det blir viktig for skolen å kunne kommunisere ut til både foreldre, bedrifter, og andre instanser hva det er de jobber med på skolen, og at det er et felles fokus på eleven. Uten kommunikasjon kan det føre til at skolen blir mer eller mindre usynlig for viktige instanser, som for eksempel NAV.

Når samarbeidet rundt og for eleven fungerer bra er sjansene store for at det blir en god overgang for eleven selv. (K1) påpekte at alle gode overganger gjør elevene trygge. Ved at elevene får praktisk opplæring og opplæring i relevante arbeidsoppgaver for en bestemt arbeidsplass får elevene med seg viktige arbeidslivsferdigheter. Som sett over i avsnitt 4.2.4 *Fremtidige implikasjoner* fokuserer ikke lærerne kun på praktiske oppgaver, men også den sosiale og personlige treningen og utviklingen hos elevene som også er viktig å trene på for å fungere best mulig i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. At eleven blir bevisst sine egenskaper, interesser og ønsker er viktig for at de skal være i stand til å klare seg mest mulig selvstendig og ta egne avgjørelser for eget liv. Skal man kunne ta egne avgjørelser er det sentralt at man kan kjenne selv hva som er riktig eller galt. Dette er viktig både for at eleven skal kunne sette grenser for egne handlinger, men også for at andre ikke skal utnytte eleven på ulike måter. Det er en fordel at elevene får trening i å utføre oppgaver selv og blir vant til å ha ansvar for så mange som mulig av sine daglige oppgaver. For mange av elevene ved avdelingen er det en trygghet at opplæringen og de oppgavene de får bærer preg av rutiner og gjennomførbarhet. Man må ta hensyn til hva som er realistisk for den enkelte, hva kan de klare alene, og hva er det sannsynlig at de vil trenge hjelp til. Det er viktig å ikke legge lista for høyt, men heller ikke for lavt, slik at elevens selvstendighet blir hemmet. Det kan være relevant å bruke Vygotskys teori for sonen for den nærmeste utviklingen. At opplæringen involverer og trekker eleven med i en prosess preget av ulike problemløsende oppgaver, kan føre til ny læring og økt selvstendighet.

At elevene har fått muligheten til å prøve seg ute i arbeidslivet gjennom hospiteringspraksisen, bidrar mest sannsynlig til at overgangen over til et fulltidsarbeid etter

endte skolegang ikke oppleves som veldig brå. Ved at elevene jobber en eller flere dager i uken i en annen setting enn på skolen gir dem blant annet muligheten til å trene på å benytte seg av offentlig transport og sosial samhandling med andre i det offentlige rom. Slik blir den enkelte del av livet i en mer ”mainstream” form.

5.5 Fremtidige implikasjoner

I arbeidet med å samle teori til dette prosjektet ble jeg tidlig klar over at det som foreligger av litteratur og forskning på området dreier seg om teori over hvordan tverrfaglig- og tverretatlig samarbeid i og med overganger ideelt sett skal være. Min opplevelse i intervju situasjonene i dette prosjektet var at slike idealistiske føringer kan være ganske langt fra det som er realiteten for lærere som jobber med dette i skolen. Når avstanden mellom føringene i teorien og det som skjer i det praktiske og faktiske arbeidet i skolen blir for stor, er sjansene for at disse dokumentene forblir idealistiske føringer store, og at de er til lite hjelp for lærerne.

På grunn av den viktige rollen skolen har i dag som sosialiseringarena er det lett at en stor del av ansvaret legges på lærerne. Men lærerne er ikke en isolert instans. På grunn av at lærerne ikke kan gjøre alt selv er de avhengige av å ha samarbeidspartnere. Som sett over i den økologiske modellen består et individs sosiale nettverk av flere aktører og instanser som er i relasjon til hverandre. I Holmbergs modell, fig 2.3 *Nivåinndeling i tverretatlig samarbeid* vises dette i nivåinndelingen i tverretatlig overgangssamarbeid. Når lærerne jobber på nivå 3 – lokalt nivå – skolen og arbeidsplassen, praktiserer de blant annet retningslinjene fra nivå 1 – nasjonalt nivå med politiske intensjoner og retningslinjer fra storting, regjering og departement, og nivå 2 – regionalt nivå, de fylkeskommunale og de kommunale iverksettingene av de politiske retningslinjene. Dette skal gjøres i samarbeid med aktørene på nivå 4 – ungdommen og de foresatte. Dette gir rettigheter, men også forpliktelser. Skolen forplikter seg til å gjennomføre de retningslinjene det legges opp til for undervisningen. Og det gjelder da ikke kun lærerne, men også ledelsen ved skolen. De har et ansvar for å se lærernes behov, og å skape muligheter for at lærerne kan uttrykke behov i forhold til å kunne utføre det arbeidet de skal utføre på best mulig måte. Det er i min mening at en stor del av ansvaret ligger hos ledelsen for den enkelte instans. De har et ansvar for å se til at de ulike

nivåene, for eksempel lærerne, jobber under realistiske forhold. Legger skolen opp til et overgangsarbeid preget av samarbeid med andre instanser, har de et ansvar i det å være bevisst på hvilke faktorer som påvirker dette arbeidet, og hvilke faktorer som er med på å fremme og hemme dette. Lærerne trenger støtte for å holde på et engasjement i det arbeidet de gjør. Alle lærerne og rådgiveren i prosjektet synes å ha et sterkt engasjement for det arbeidet de gjør, og en genuin interesse for at hver elev skal oppleve en god overgang over til arbeidslivet. Det viser de blant annet gjennom at de strekker seg lengre enn det deres mandat egentlig tilsier at de skal behøve å gjøre, som ved å hjelpe elevene med å finne arbeidsplasser og søknadsprosess, når det egentlig er andre instanser som skal ta seg av dette. Et slikt engasjement kan antas å ikke være utømmelig.

Viktig i et slikt arbeid kan være å danne rutiner og dokumentere det man ser fungerer bra, og det lærerne erfaringsmessig opplever som bra i sitt arbeid. Når en av konsekvensene av overbelastende arbeidsmengde på lærerne kan være at store deler av en lærerstab vil måtte gå ut i sykemelding, eller ikke lengre jobbe ved avdelingen/skolen, kan det være svært nyttig at det er blitt dokumentert hva som fungerer slik at de som skal ta over kjenner til arbeidet og kan videreføre det. Slik kan man kanskje også unngå at det engasjementet jeg opplevde at informantene hadde, forsvinner med dem skulle de eventuelt ikke fortsette ved avdelingen. Også er det viktig å ta i bruk elevens IPer og IOPer, og jevnlig evaluere hva som fungerer og hva som ikke fungerer for en enkelte elev. Tiltak som kan bidra til at elever med utviklingshemning kommer inn i en jobbsituasjon kan inkorporeres som en del av den individuelle planen. Dette kan igjen knyttes til det ansvaret NAV og sosialetaten har i de tilfellene hvor den arbeidssøkende eleven har en IP. Individuelle planer for arbeid blir iverksatt for dem som trenger særskilte støttetiltak for å komme inn i et arbeid, noe som er sosialetatens ansvarsområde (Holmberg, 2008).

Et mangelfullt samarbeid mellom instanser i et overgangsarbeid kan også vise at det ikke er noe automatikk i et system. Et system består av de personene som jobber innenfor det enkelte system. Skal systemene fungere er det i min oppfatning avgjørende at det eksisterer en felles forståelse av det arbeidet som skal utføres. Også her er det da i stor grad ledelsens ansvar å tydeliggjøre de enkelte ansattes ansvar, og å se til at dette arbeidet koordineres helhetlig og vellykket innad i systemet. Kommunikasjon vil også her være alfa og omega for at arbeidet skal være tråd med retningslinjer og føringer, men også for at de ansatte skal kunne kommunisere hva som fungerer bra med arbeidet, og hva som kan være utfordringer. Skal et

helhetlig og koordinert tilbud fungere er det helt grunnleggende at alle aktørene som skal være på banen og være en del av et system rundt eleven kjenner sitt ansvar og følger det opp. En tiltakskjede hvor de ulike partene kjenner til sin rolle og sitt ansvar, vil vær med på å støtte lærerne i deres arbeid med å hjelpe elevene gjennom forberedelsene til overgangen til voksenlivet og arbeidslivet, og selve overgangen. Hvis ett eller flere av leddene forsømmer sitt ansvar, kan det føre til at elever blir overlatt i stor grad til seg selv, og en hverdag preget av ensomhet og passivitet blir det elevene går over i. På grunn av stor arbeidsbelastning vil det ofte være få instanser som uten videre fanger opp eller overtar oppgaver tilhørende andre instanser, og eleven kan oppleve å bli skjøvet fra tjeneste til tjeneste. Det kan da være aktuelt med tydelige og forpliktende ansvarsfordelinger som alle instanser kjenner til. Et vellykket samarbeid vil kunne dra nytte av det samlede kunnskaps- og kompetansegrunnet til de ulike profesjonene, noe som igjen vil komme eleven til gode i deres overgang fra videregående opplæring til voksenliv og et velfungerende arbeidsliv.

6 AVSLUTNING

I et demokrati er det sentralt at alle innbyggere skal ha de samme muligheter til engasjement og deltakelse på ulike arenaer i samfunnet. Prinsippet om *et samfunn for alle* settes høyt i samfunnet i dag. På opplæringsplan kan dette leses ut fra den skolepolitiske målsettingen om *opplæring for alle – i en skole for alle*. Manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsskolealderen kan bidra i å utelukke personer fra å delta i ulike sider av samfunnet. Potensialet for å redusere sosial ulikhet gjennom å iverksette tiltak for barn og unge med utviklingshemning tidlig er stort, og den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å tilby gode tiltak til barn som har behov for ekstra stimulering, mener jeg er svært høy. For elever med utviklingshemning som har behov for en særskilt tilrettelagt opplæring vil mange ganger et opplæringstilbud som tar sikte på praktisk læring, i kombinasjon med det skolefaglige, være det beste med tanke på et mest mulig selvstendig voksenliv.

For at en slik opplæring skal være mulig må det jobbes for det på flere ulike plan. Kompetanse, vilje, planlegging og samordning blir viktige ressurser når en meningsfull opplæring skal tilrettelegges, ressurser som kan antas å ha mye av sin styrke i hverandre. Både Manneråkutvalget (NOU 2001:22) og Edvard Befring (2008) snakker om ”det demokratiske sinnelag”, en indre disposisjon, hos en person eller et samfunn, som omfatter positive holdninger både til seg selv, til andre mennesker og til det store samfunnsfellesskapet. Ved å sette fokus på årsaker til at store befolkningsgrupper systematisk faller utenfor, kan et samfunn bekrefte sitt demokratiske sinnelag. Først og fremst må man ha tro på at elever med utviklingshemning kan lære, og at de kan være bidragsyttere i arbeidslivet på mer eller mindre lik linje med andre. Å anta at noen ikke er dannings- eller opplæringsdyktige gir inntrykk for et snevert begrep om menneskelig læring, og avspeiler en diskriminerende forståelse av hva som skal være skolens og samfunnets ansvar.

I all sin arrogante umenneskelighet gir dette uttrykk for bokskolen, innrettet for dem som har gode abstrakte forutsetninger og som passer inn i en standardisert læringskonteks (...)
Iverksetting av opplæring for de alle svakeste, for utviklingshemmede og andre sterkt funksjonshemmede er utvilsomt noe av det aller viktigste som har skjedd i nyere skole- og spesialpedagogisk historie (...)

Troen på at alle kan lære, og at læring er viktig for å få et selvstendig og verdig liv, er sentrale innfallsvinkler i spesialpedagogikken. Læring skjer ikke bare på det tankemessige plan, men også på det sansemessige, motoriske, sosiale og kulturelle plan. Det er en del av et samfunns, og en kulturs sosialiseringssprosess som skal gi alle de samme mulighetene til å skaffe seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å kunne leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere.

En viktig forutsetning for denne inkluderingen er at arbeidslivet er innstilt på og motivert for å ansette personer med utviklingshemning og nedsatt funksjonsevne. Å ansette mennesker med utviklingshemning er en frivillig sak og opp til den enkelte arbeidsgiver. Når det er mangel på arbeidsplasser til yrkeshemmede, er det begrensede muligheter for dem å skaffe seg trening i arbeidslivet, og hindrer dem i å delta i det sosiale samfunnet. Det er sentralt at de ulike instansene som jobber med og rundt elever med utviklingshemning har kunnskap og kompetanse på det området de jobber. I en tiltakskjede hvor de ulike partene kjenner til sin rolle og sitt ansvar, vil deres arbeid være med på å løse eleven gjennom utdanning og opplæring, og i livet generelt. Hvis et eller flere av leddene forsømmer sitt ansvar, kan det føre til at elever blir sterkt skadelidende og i verste fall falle ut av systemet og overlatt til seg selv. Resultatet kan da bli fremmedgjøring og en ufrivillig utelukkelse fra det normale samfunns- og hverdagsliv.

Det er min oppfatning at gode overganger blir til gjennom godt samarbeid. Ved at de enkelte instansene kjenner til sitt eget ansvar, og tar initiativ til å lære om de andre instansene og hvilken kompetanse de innehar, kan ansvarsfordelingen blir tydeligere. Slik kan man forhindre at noen instanser, for eksempel lærerne får en økt arbeids- og ansvarsbelastning. Ved at lærerne slipper andre instansers ansvarsmengde kan de fokusere med på det arbeidet de egentlig skal gjøre, som i dette tilfellet er å jobbe i forhold til elevenes opplæring og forberedelser til voksen- og arbeidsliv. Ved at alle er med å trekke i samme retning kan overgangene for elevene ha en avgjørende fremtidig betydning, ved at eleven får økt opplevelse av mestring og økt selvtillit, og at de kommer inn i viktige arenaer i samfunnet.

Fokus på livskvalitet er ressurskrevende. I livskvalitet ligger drømmen om et tilfredsstillende liv, person- og familiesentrerte muligheter og valg, selvbestemmelse, uavhengighet, inkludering og støtte. For at utviklingen skal gå fra å betrakte mennesker utviklingshemmede som brukere av tjenester til at de blir medborgere i samfunnet, må mennesker med utviklingshemning få muligheter til opplæring som har en praktisk verdi i en

livssammenheng. De må gis reell mulighet til å bestemme over eget liv i samråd med dem som står dem nær, og de må få delta og uttrykke seg på egne premisser i et inkluderende samfunn. Et samfunn som er godt tilrettelagt vil mest sannsynlig redusere behovet for individuelle løsninger.

Jeg avslutter denne oppgaven med et sitat fra bladet SELVSAGT! *Funksjonshemmede mot diskriminering*. Marte Wexelsen Goksøyr som selv er født med Down Syndrom, og som er en sterk stemme for mennesker med utviklingshemning, snakker om diskriminering og den retten som burde være selvsagt for alle til deltakelse i dagens samfunn:

Sint av diskriminering

- *Mennesker med Downs gjemmes bort i spesialklasser, spesialboliger og i spesielle "vernede" bedrifter, så det er jo nesten ingen som ser oss. Dermed vet ikke folk så mye om oss heller, de bare tror de vet. De tror at det er best å gjemme oss vekk fra resten av samfunnet, men det er så feil! Vi har jo også rett til utdanning og arbeid. Politikerne snakker med store, fine ord og lover en masse som de ikke holder. De tar oss ikke på alvor, for de ser ikke på oss som vanlige mennesker. Det er diskriminering.*

Litteraturliste

- Arneberg, P. & Overland, B. (red) 2003. *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. København: Damm & Søn AS
- Bronfenbrenner, U. 2005. *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. California: Sage Publications Inc.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Massachusetts: Harvard University Press
- Befring, E. 2008. *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger*. I Spesialpedagogikk. Befring, E. & Tangen, R. (red) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bø, I. & Helle, L. 2002. *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cozby, P. C. 2001. *Methods in Behavioral Research*. New York: McGraw Hill Inc.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. 2003. *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dalen, M. 2004. *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Drew, C. J. & Hardman, M. L 2007. *Intellectual Disabilities across the Lifespan*, 9th edition. Ohio: Pearson
- Frambu 2004. *Fri tid? Funksjonshemmet ungdom og fritid*. Oslo: Senter for sjeldne sykdommer og syndromer, Rikshospitalet og Frambu
- Gadamer, H. G. 2010. *Sannhet og metode – grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Filosofi
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. 2007. *Educational research. An Introduction*. Boston: Pearson Education Inc.

- Giorgi, A. 1985. *Phenomenology and psychological research: essays*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press
- Gjærum, B. & Ellertsen, B. 2002. *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv: ett skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Guttu, T. 1977. *Riksmålsordboken*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Hesselberg, F. 2002. *Habiliteringsplanlegging. Bruk av individuelle planer for å skape kontinuitet og stabilitet til mennesker med omfattende hjelpe- og habiliteringsbehov*. Oslo: Autismeenheten
- Holmberg, J.B. 2008. *Inkludering i arbeidslivet – samarbeid som kan forbedre overgang fra skole til arbeid*. I Spesialpedagogikk. Befring, E. & Tangen, R. (red) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Holmberg, J.B. & Eknes, T.R. 2004. *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. 2001. *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kleven, T.A. 2002. *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag
- Lassen, L. 2002. *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Morken, I. 2006: *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- NESH, 2010. *Innføring i forskningsetikk*. Oslo: Nasjonal Forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag
- NOU 2001:22. 2001. *Fra bruker til borger*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet
- NOU 2009:18. 2009. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2009:22. 2009. *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

- Opdal, L. R. & Rognhaug, B. 2004. *Utviklingshemning*. I Spesialpedagogikk. Befring, E. & Tangen, R. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Parette, H.P & Peterson- Karlan, G.R 2008 *Research-Based Practicies in Developmental Disabilities*. Texas: Pro ed
- Rognhaug, B. & Gommæs, U.T. 2008. *Utviklingshemning – mangfold og lærehemning*. I Spesialpedagogikk, Befring, E. & Tangen, R. (red). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Seligman, M., Walker, E.P. & Rosenhan, D.L. 2001. *Abnormal Psychology*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Skogen, K. 2005. *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solvang, P. 2002: *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007).og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Helse- og omsorgsdepartementet, 2008. *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. St.mld.nr.47 (2008-2009). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet
- Tangen, R. 2008. *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I Spesialpedagogikk. Befring, E. & Tangen, R. (red) Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Tellevik, J.M., Nærland, T. & Martinsen, H. 2006. *Individuelt & tilrettelagt. Arbeidsredskap for individuell plan og individuell opplæringsplan*. Oslo: Autisemeenheten
- Tetzchner, S. v. 2001. *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Tetzchner, S. v. 2003. *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemning*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Thuen, F. 2011. *Kunsten å være voksen*. Oslo: Cappelen Damm
- Vedeler, L. 2009. *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Vygotsky, L.S. 2002. *Internalisering av høyere psykologisk funksjoner. Interaksjon mellom læring og utvikling.* I Dale, E.L. (red) Om utdanning. Klassiske tekster. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1 Forespørsel om intervju

Til NNN

Jeg kontakter dere i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk.

Jeg er student ved universitetet i Oslo, hvor jeg studerer på 2.året, master i spesialpedagogikk, fordypning i utviklingshemning og autisme.

Tema jeg har valgt for masteroppgaven er *forberedelse til voksenliv for elever med utviklingshemning i den videregående opplæringen*.

Undertema er overgangen til arbeidsliv, fritid og disponere egen bolig.

xxx/xxx 200x hadde jeg 4 ukers praksis ved NNN videregående skole, og ble da svært interessert i opplæringen på skolen.

Jeg ønsker å komme i kontakt med dere for å lære mer om denne type opplæring, og å foreta intervju med 3-4 lærere og rådgiver ved NNN.

Jeg søker Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om godkjenning av oppgaven, og intervjuet. Alle navn og personopplysninger vil bli anonymisert i forskningsrapporten.

Beregnet tid på intervjuet er ca 45 min.

Alle informanter vil få tilsendt intervjuguide i forkant av intervjuet.

Håper å komme i kontakt med dere i løpet av den neste tiden.

På forhånd takk!

Mvh

Elise Kristine Madsen

e-mail: madsenelise@yahoo.com (mailto:madsenelise@yahoo.com)

Tlf: 402 99 597

Vedlegg 2 Intervjuguide lærere

INTERVJU LÆRERE

Ved å gjennomføre intervju av lærere, ønsker jeg å få mer kunnskap om hva som kan bidra til gode overganger fra videregående opplæring til voksenliv/arbeidsliv for elever med utviklingshemning.

Felles start for alle informantene

Presentasjon av meg selv. Forklare hvorfor jeg gjennomfører intervjuet og henviser til min overordnede problemstilling for prosjektet. På bakgrunn av disse opplysningene ønsker jeg å stille noen spørsmål om arbeid med overganger fra videregående opplæring til voksenliv/arbeid for elever med utviklingshemning. Jeg oppfordrer informantene til å svare så åpent, ærlig og utfyllende som de kan. Jeg gjør oppmerksom på at jeg kan komme til å notere underveis i intervjuet. Videre forklarer jeg at intervjuet blir tatt opp på bånd og at båndet kommer til å bli oppbevart hos meg. Opplysninger om anonymitet:

- Alle personnavn og navn på arbeidsplasser vil bli anonymisert
- Bare jeg skal lytte til båndopptaket av intervjuet.

Oppgavens problemstilling:

- **Hva bidrar til gode overganger fra videregående opplæring til voksenliv/arbeidsliv for elever med utviklingshemning?**

Underspørsmål:

- Hva er sentralt i forberedelsene til overgangen?
- Hva kan en god overgang bidra til etter endt opplæring?

SPØRSMÅL:

Overgang som overordnet fenomen og tema

- Hvilke tanker gjør du deg generelt rundt begrepet livsfaseoverganger?

Teoretiske forhold

- Kan du beskrive hva du legger i en god overgang?
 - Hva er det som gjør at det fungerer godt?

Praktiske forhold

- Samarbeid
 - Er det samarbeid mellom lærere?
 - Hvis ja: hvordan?
 - Praksisteori i form av:
 - Rutiner?
 - Møter?

- Kommunikasjon?
 - Telefon, mail, brev etc?
- Er det samarbeid med andre aktører?
 - Hvis ja: hvem og hvordan?
 - Praksisteori i form av:
 - Rutiner?
 - Møter?
 - Kommunikasjon?
 - Telefon, mail, brev etc?
- Hvordan er selve overgangen formalisert/hvordan foregår selve overgangen?
 - Er for eksempel eleven i følge med noen?
 - Har skolen noen oppfølgende funksjon etter at eleven har endt opplæringen på skolen?

Erfaringer

- Hva har du erfart selv bidrar til gode overganger?
 - Hva var det som gjorde at det fungerte godt?
 - Eksempel?
- Har du opplevd overganger som ikke har fungert godt?
 - Hva var det som gjorde at det ikke fungerte godt?
 - Eksempel?
- Hva opplever du som utfordringer i overgangsarbeidet?
- Opplever du arbeidet som meningsfullt?
- Hvordan opplever du selv at ditt arbeid blir verdsatt av andre?
- Får dere som ansatte tilbud om kurs, veiledning, opplæring om overgangsarbeidet?
 - Hvis ja, hva?
 - Hvis nei, skulle du ønske at dette var tilgjengelig?
- Hvem har du å snakke med/samarbeide med på jobben?
- Hvordan tror du elevene opplever opplæring som skal forberede til voksenliv?
- Hvordan tror du elevene opplever overgangene?
 - Har du noen konkrete eksempler?

Fremtidsrettet

- Er du optimistisk med tanke på fremtidig overgangsarbeid?
- Opplever du selv mangler med dette arbeidet?
 - Hvis ja, hva kan endres på?
 - Hvem kan eventuelt gjøre noe med det?
- Er det noe dere ønsker å tilføye som jeg har utelatt i dette intervjuet?

TUSEN TAKK FOR DIN DELTAKELSE!



Vedlegg 3 Intervjuguide Rådgiver

INTERVJU RÅDGIVER

Ved å gjennomføre intervju av lærere, ønsker jeg å få mer kunnskap om hva som kan bidra til gode overganger fra videregående opplæring til voksenliv/arbeidsliv for elever med utviklingshemning.

Felles start for alle informantene

Presentasjon av meg selv. Forklare hvorfor jeg gjennomfører intervjuet og henviser til min overordnede problemstilling for prosjektet. På bakgrunn av disse opplysningene ønsker jeg å stille noen spørsmål om arbeid med overganger fra videregående opplæring til voksenliv/arbeid for elever med utviklingshemning. Jeg oppfordrer informantene til å svare så åpent, ærlig og utfyllende som de kan. Jeg gjør oppmerksom på at jeg kan komme til å notere underveis i intervjuet. Videre forklarer jeg at intervjuet blir tatt opp på bånd og at båndet kommer til å bli oppbevart hos meg. Opplysninger om anonymitet:

- Alle personnavn og navn på arbeidsplasser vil bli anonymisert
- Bare jeg skal lytte til båndopptaket av intervjuet.

Oppgavens problemstilling:

- **Hva bidrar til gode overganger fra videregående opplæring til voksenliv/arbeidsliv for elever med utviklingshemning?**

Underspørsmål:

- Hva er sentralt i forberedelsene til overgangen?
- Hva kan en god overgang bidra til etter endt opplæring?

SPØRSMÅL:

Overgang som overordnet fenomen og tema

- Hvilke tanker gjør du deg generelt rundt begrepet livsfaseoverganger?

Teoretiske forhold

- Kan du beskrive hva du legger i en god overgang?
 - Hva er det som gjør at det fungerer godt?

Praktiske forhold

- Samarbeid
 - Er det samarbeid mellom lærere?
 - Hvis ja: hvordan?
 - Praksisteori i form av:
 - Rutiner?
 - Møter?

- Kommunikasjon?
 - Telefon, mail, brev etc?
- Er det samarbeid med andre aktører?
 - Hvis ja: hvem og hvordan?
 - Praksisteori i form av:
 - Rutiner?
 - Møter?
 - Kommunikasjon?
 - Telefon, mail, brev etc?
- Hvordan er selve overgangen formalisert/hvordan foregår selve overgangen?
 - Er for eksempel eleven i følge med noen?
 - Har skolen noen oppfølgende funksjon etter at eleven har endt opplæringen på skolen?

Rådgiver

- Jobber du som rådgiver spesielt med noe i dette arbeidet?
- Har du et mer utadrettet arbeid i forhold til andre aktører med tanke på overgangene?

Erfaringer

- Hva har du erfart selv bidrar til gode overganger?
 - Hva var det som gjorde at det fungerte godt?
 - Eksempel?
- Har du opplevd overganger som ikke har fungert godt?
 - Hva var det som gjorde at det ikke fungerte godt?
 - Eksempel?
- Hva opplever du som utfordringer i overgangsarbeidet?
- Opplever du arbeidet som meningsfullt?
- Hvordan opplever du selv at ditt arbeid blir verdsatt av andre?
- Får dere som ansatte tilbud om kurs, veiledning, opplæring om overgangsarbeidet?
 - Hvis ja, hva?
 - Hvis nei, skulle du ønske at dette var tilgjengelig?
- Hvem har du å snakke med/samarbeide med på jobben?

- Hvordan tror du elevene opplever opplæring som skal forberede til voksenliv?
- Hvordan tror du elevene opplever overgangene?
 - Har du noen konkrete eksempler?

Fremtidsrettet

- Er du optimistisk med tanke på fremtidig overgangsarbeid?
- Opplever du selv mangler med dette arbeidet?
 - Hvis ja, hva kan endres på?
 - Hvem kan eventuelt gjøre noe med det?
- Er det noe dere ønsker å tilføye som jeg har utelatt i dette intervjuet?

TUSEN TAKK FOR DIN DELTAKELSE!



Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 02.03.2011

Vår ref: 26124 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26124	Overgang fra videregående opplæring til arbeid for elever med utviklingshemning
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Erling Kokkersvold
Student	Elise Kristine Madsen

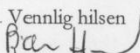
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

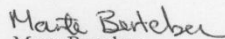
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Elise Kristine Madsen, Årenesplatået 20, 4400 FLEKKEFJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no