

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
2022

«Alle må fly sine egne vinger»

En kvalitativ undersøkelse om livsmestring og unge mennesker med lærevansker

Kari Tvetene Haga og Hilde Christoffersen Lindstøl

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk ved OsloMet-storbyuniversitetet handler om hvordan livsmestring blant unge mennesker med lærevansker blir ivaretatt og erfart. Vår interesse for dette temaet knyttes opp mot fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Ved å intervjuere mennesker med lærevansker ønsket vi å lytte til deres erfaringer og opplevelser av livsmestring. Det har også vært faglig utviklende for oss å bli kjent med andre yrkesfaglærere sine tanker om hvordan fagfornyelsen preger deres spesialundervisning, samt arbeidslederne sine erfaringer om hvordan de tilrettelegger for mennesker med lærevansker i deres voksne arbeidsliv.

I løpet av dette fireårige masterstudiet har vi hatt gleden av å møte flotte medstudenter og forelesere, som har inspirert oss og bidratt til faglige refleksjoner og et utviklende fellesskap.

Vi retter en stor takk til våre velvillige informanter, for deling av deres livshistorier og erfaringer fra arbeidshverdagen, uten dere hadde denne oppgaven aldri blitt til. Takk til veileder Trine Deichman-Sørensen som har veiledet oss i å se den «røde tråden» og hjulpet oss når vi har møtt på hverdagsvansker. Vi vil også takke medstudentene i læringsgruppen for god veiledning, innspill og mye latter.

I tillegg vil vi takke avdelingslederen vår på AHT, ved Thor Heyerdahl videregående skole, Tarjei Grimstad, som ga oss mulighet til å gjennomføre en masterstudie, samt våre gode kollegaer som har heiet og oppmuntret oss i denne prosessen. En spesiell takk til Stian Hjelvin Andersen som støttet oss i slutfasen, slik at vi har kommet i mål.

Og så til dere viktigste, våre aller nærmeste, hjertelig takk for tålmodighet, gode bidrag og at dere har hatt troen på oss.

Larvik mai 2022

Kari Tvetene Haga og Hilde Christoffersen Lindstøl

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker vi hvordan livsmestring blir ivaretatt og erfart blant unge mennesker med lærevansker. Vår interesse for dette temaet er hvordan fagfornyelsens tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring kan gi elever med lærevansker kunnskap innenfor blant annet selvbilde og identitet, kroppslig helse, autonomi, relasjoner og tilhørighet, samt utviklingsmuligheter. Vi undres over hvordan unge mennesker med lærevansker selv ivaretar livsmestringsområdene kompetanseutvikling, autonomi og livskvalitet og hva de anser som viktig i deres livsmestring. Vi ønsket også å få innsikt og kunnskap om hva lærere på tilrettelagte yrkesutdanningsløp og arbeidsledere ved tilrettelagte bedrifter legger til grunn for at henholdsvis elever og arbeidstakere skal lære seg og ivareta disse tre livsmestringsområdene. Med bakgrunn i dette stilte vi oss spørsmålet: *Hvordan blir livsmestring blant unge mennesker med lærevansker ivaretatt og erfart?*

I denne masteroppgaven er det gjort kvalitative intervju av åtte mennesker med lærevansker i alderen 20-30 år, som alle er i varig tilrettelagt arbeid. Vi har i tillegg intervjuet fire lærere som arbeider med elever som går tilrettelagte yrkesutdanningsløp og to arbeidsledere som er tilknyttet en varig tilrettelagt arbeidsplass.

Resultatene viser at lærerne ivaretar det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ved at det blir satt i system og preger undervisningen. Vi ser også at arbeidslederne ivaretar arbeidstakerne ved å gi dem utviklings- og medbestemmelsesmuligheter i deres arbeidshverdag. De unge med lærevansker hadde klare formeninger for hva som var viktige verdier i deres liv, de viste en yrkesstolthet og oppga det å ha et arbeid som et sentralt livsmestringsområde. Forskningen viser også at de unge med lærevansker opplever å ha god livskvalitet og mestrer livene på en selvstendig og delaktig måte.

Vi har i vår undersøkelse kommet fram til at fagfornyelsens tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, er et viktig bidrag inn i undervisningen som vil gi elevene kompetanse de kan ha bruk for i sine liv.

Abstract

“Everyone needs to fly their own wings”

- A qualitative study on life mastery among young people with learning disabilities

In this master thesis we are examining how life mastery are taken care of and experienced among young people with learning disabilities. Our main interest is how the subject theme of life skills ensures that students with learning disabilities will be equipped with knowledge about identity, bodily healthcare, autonomy, relationships, and development opportunities. We are also interested in how teachers in adapted vocational training courses and supervisors at adapted companies take care of areas of life skills in school and at work. Based on this, we asked the question: *How is life mastery among young people with learning disabilities taken care of and experienced?*

For this thesis, a qualitative research method has been performed by interviewing eight people with learning disabilities aged 20-30 years, who are all in permanently arranged work. We have also interviewed four teachers who work with students attending adapted vocational training courses and besides, two supervisors who are associated with a permanently adapted workplace. The results show that the teachers take care of the interdisciplinary theme of public health and life skills by putting it into a system and characterizing the teaching in the subject of life mastery. The supervisors also reported taking care of the issue of life mastery by giving the employees opportunities to develop and participate in decisions regarding their everyday work situation. The young people with learning disabilities reported that values such as professional pride and having an occupation, are key factors for experiencing life mastery. Existing research on this field also shows that young people with learning disabilities, in general experience a good quality of life mastery and that they often experience independence and participation in their everyday life.

In our study, we have concluded that the curriculum theme of public health and life mastery is an important contribution to education that will give young people with learning disabilities the skills they may need in their lives.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Figurliste	6
1. Innledning.....	7
1.1 «Alle må fly sine egne vinger».....	7
1.2 Bakgrunnen for undersøkelsen	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.4 Oppbygging og struktur.....	12
2. Feltbeskrivelse.....	14
2.1 Fagfornyelsen sett i lys av livsmestring.....	14
2.2 Utdanningsfeltet og elevgruppen.....	16
2.3 Varig tilrettelagt arbeid	20
2.4 Aktuell forskning.....	21
3. Teori.....	25
3.1 Sårbarhet og mulighetsrom.....	25
3.2 Verdighet og anerkjennelse	32
3.3 Medborgerskap og utviklingsmuligheter	36
4. Metode.....	41
4.1 Valg av metode og begrunnelse for valg.....	41
4.3 Utvikling av intervjuguide.....	44
4.4 Innsamling av data.....	45
4.5 Transkribering.....	46
4.6 Analyse	47
4.7 Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet.....	50

4.8 Etske refleksjoner	51
5. Funn	54
5.1 Sårbarhet	54
5.1.1 Marginalisering	54
5.1.2 Selvbilde og identitet	59
5.1.3 Kroppslig helse	62
5.2 Verdighet	67
5.2.1 Anerkjennelse	67
5.2.2 Autonomi	72
5.2.3 Relasjoner	77
5.3 Medborgerskap	82
5.3.1 Medvirkning og medbestemmelse	83
5.3.2 Tilhørighet	86
5.3.3 Utviklingsmuligheter	88
6. Drøfting	95
6.1 Hvordan blir kompetanseutvikling ivaretatt av og tilrettelagt for unge mennesker med lærevansker?	95
6.1.1 Sitte i baksetet eller i førersetet?	95
6.2 Hvordan blir autonomi ivaretatt av og tilrettelagt for unge mennesker med lærevansker? ...	100
6.2.1 «Å bo alene eller med kommunen»	100
6.3 Hvordan blir livskvalitet ivaretatt av og tilrettelagt for unge mennesker med lærevansker? ..	105
6.3.1 Hverdagskunnskap og mestring i «å smøre brødskiva di sjøll!»	106
6.4 Oppsummering og svar på problemstilling	110
7. Avslutning	113
Referanseliste	116
Vedlegg	119
Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til unge med lærevansker	119
Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for lærere og arbeidsledere	122
Vedlegg 3. Intervjuguide unge mennesker med lærevansker	125
Vedlegg 4. Intervjuguide lærere	129

Vedlegg 5. Intervjuguide arbeidsledere	132
Vedlegg 6. Meldeskjema for behandling av personopplysninger (NSD).....	134
Vedlegg 7. Invitasjon til å være med på en undersøkelse.....	137

Figurliste

Figur 1: Vår fremstilling utviklet etter Billetts modell « <i>Co-operation at work</i> ».....	37
Figur 2: Kodemodell.....	47
Figur 3: Analytisk modell.....	49

1. Innledning

1.1 «Alle må fly sine egne vinger»

Sitatet over er hentet fra «Indigo by AoK», en kommunal arbeidsplass som tilbyr aktiviteter og tilrettelagt arbeid for mennesker som av ulike årsaker har behov for det (AoK, 2022). Vi tolker sitatet som at alle mennesker bør få mulighet til å oppleve trygghet og nødvendig kompetanse, slik at vingene bærer og livet mestres. Alle mennesker har rett til å bli tatt på alvor og få mulighet til å realisere seg selv og egne drømmer. AoK har klart det kunststykket å skape prestasjonsglede ved å gi et meningsfylt arbeidstilbud til et mangfold av mennesker, hvor enkeltindividet er viktigere enn prestasjon. Grenser sprenges og selvtilliten hos den enkelte vokser – og gleden over å ha et arbeid gir livsmestring. AoK sitt fundament bygger på å styrke og aktivere den enkeltes ressurser, og arbeidstakerne sin medvirkning står sentralt. AoK er opptatt av å løfte enkeltmennesket opp og tilrettelegge for at alle får følelsen av å fly sine egne vinger (AoK, 2022).

Vi arbeider med elever som går på et tilrettelagt yrkesfaglig utdanningsprogram i den videregående skole. Stadig hører vi fra utenforstående at vi som arbeider med elever med ulike lærevansker, må være tålmodige. Når vi i tillegg forteller at vi blant annet har seksualitetsundervisning, påpeker de at det må være ekstremt viktig med tanke på denne elevgruppen, for de har jo så sterke seksuelle drifter. Vi tenker at disse fordommene og tankene på ingen måte er ondsinnede, men at de nok skyldes uvitenhet. Og det er nettopp disse holdningene og denne uvitenheten som motiverte oss til å fordype oss i tematikken livsmestring for unge mennesker med lærevansker. Med livsmestringsbegrepet mener vi alt det dette innebærer – kroppslig helse, identitet, selvbilde, selvbestemmelse, relasjoner, anerkjennelse og integritet. For det er ikke sånn at våre elever har sterkere drifter eller er mer grenseløse til seksualitet, men de har behov for en tilpasset og systematisk opplæring i tematikken.

Da Kari startet å jobbe som spesialpedagog på videregående skole, opplevde hun til stadighet at ungdommene forelsket seg og gjemte seg bort i kott og rom. Hun spurte kollegaene sine om de visste om elevene tidligere hadde hatt noen form for undervisning om kjærestes, kropp og seksualitet. Da ble hun møtt med en streng pekefinger og beskjed om at «den slags var forbudt

for disse elevene!»). For jentene skulle pent holde seg unna guttene, og guttene skulle for all del holde seg unna jentene. Kari klarte ikke å slå seg til ro med dette og ønsket å komme i gang med seksualitetsundervisning så fort som mulig, men hun trengte en kollega å alliere seg med. Da Hilde startet å jobbe på den samme avdelingen, begynte samarbeidet, og seksualitetsundervisning ble raskt en del av timeplanen.

Vi har nå undervist i dette i mer enn ti år. Vi forsøker stadig å forbedre og utvikle oss faglig, og i takt med samfunnet og den enorme utviklingen vi har vært med på rundt tematikken seksualitet. Med det mener vi en større åpenhet rundt mangfold og ivaretagelse av en god seksuell helse, som omhandler følelser, kjønnsidentitet, grensesetting og samtykke. Og til slutt: Nei, vi er ikke tålmodige! Vi er faktisk svært utålmodige på vegne av elevgruppen vår, og har et inderlig ønske om at de skal bli hørt og ha en stemme ut i samfunnet – at omverdenen skal ta dem på alvor og at de skal oppleve livsmestring.

1.2 Bakgrunnen for undersøkelsen

Temaet for denne studien er hva unge mennesker med lærevansker opplever og motiveres av med tanke på livsmestring. Dette sees i sammenheng med de nye læreplanene i Fagfornyelsens overordnede del: Folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017f). Hvordan blir opplevelsen av det å mestre livet erfart i overgangen til voksenlivet? Vi vil undersøke hvordan temaer som omhandler livsmestring blir tilrettelagt for unge mennesker med lærevansker, slik at de får den kunnskapen og tryggheten de har behov for. Dette for å ha et bedre utgangspunkt for å oppleve selvstendighet og egenverdi, samt føle tilhørighet i samfunnet.

Målgruppen for denne oppgaven er unge mennesker i alderen 20-30 år, med lærevansker, som har gått et yrkesfaglig utdanningsløp på arbeidslivstrening, et tilrettelagt yrkesfaglig utdanningsprogram for ungdom med rett til spesialundervisning. Utdanningsprogrammets visjon er å forberede elevene for en framtid i arbeid, egen bolig og som en aktiv deltaker i samfunnet. For tiden jobber vi som yrkesfaglærere i helsefremmende arbeid ved arbeidslivstrening. Vår yrkeserfaring overfor målgruppen er variert og omfatter både arbeid som vernepleier i boligjenesten, som miljøterapeut på vernet arbeidsplass og som

spesialpedagoger i skolen. I tillegg har vi videreutdanning i sexologi og funksjonshemming fra OsloMet. Siden høsten 2010 har vi drevet med systematisk tilpasset seksualitetsundervisning i helsefremmende arbeid, for elever på arbeidslivstrening. Temaene vi underviser i omfatter blant annet autonomi, identitet, kropp og det å verne om egen integritet og forstå og respektere andres. Erfaringsmessig har vi en felles opplevelse av at målgruppen har en svært mangelfull opplæring innenfor områder som inngår i helsefremmende arbeid, folkehelse og livsmestring fra tidligere skolegang. I årene vi har drevet med helsefremmende arbeid, har elevgruppen gitt oss tilbakemeldinger og gjort oss oppmerksomme på hvor viktig det er for dem å bli tatt på alvor når det gjelder denne tematikken.

Med bakgrunn i erfaringer og tilbakemeldinger, samt læreplanens definisjon av livsmestring, ønsker vi i dette masteroppgaveprosjektet å intervjuer en gruppe unge mennesker med lærevansker, lærere ved tilrettelagte utdanningsløp og arbeidsledere ved tilrettelagte arbeidsplasser. Dette for å få en bredere forståelse for hva de unge opplever som viktig med tanke på livsmestring. Hva betyr det å mestre livet for disse personene? Hva er et godt liv for dem? Hva tenker de om vennskap, relasjoner, kjæresteforhold, grensesetting, integritet og egenverdi? Hvordan ivaretar de sin fysiske, psykiske og seksuelle helse? Vi mener det er samfunnsnyttig, og ikke minst lærerikt, for lærere som underviser i helsefremmende arbeid, å vite noe om hva målgruppa selv er opptatt av når de er i et utdanningsløp. Hva kan forbedres og hva kan videreutvikles? Ved å intervjuer lærere har vi fått et innblikk i deres arbeidshverdag og deres erfaringer rundt det nye tverrfaglige temaet i fagfornyelsen. Og arbeidsledere har gitt oss sine tanker rundt det å ivareta mennesker som trenger tilrettelagte arbeidsoppgaver.

Ifølge Statlig pedagogisk tjeneste, Statped (2020), deles begrepet lærevansker inn i generelle og sammensatte lærevansker. Denne tjenesten støtter grunnopplæringen i kommuner og fylkeskommuner for alle aldersgrupper med særskilte behov. Generelle lærevansker viser til elever med generelt nedsatt kognitive funksjoner, for eksempel knyttet til en utviklingshemming, og omfatter de fleste opplæringsområder. Sammensatte lærevansker viser til forhold der flere vansker oppstår samtidig, og disse kan påvirke og forsterke hverandre slik at det hindrer læring. Dette kan dreie seg om sosiale og emosjonelle vansker, oppmerksomhetsvansker (ADHD) og/eller språkvansker (Statlig pedagogisk tjeneste, 2020). I

vår oppgave har vi valgt å bruke lærevansker som en samlende betegnelse for både generelle og sammensatte lærevansker, da dette omfavner alle våre informanter som er unge mennesker med lærevansker.

Høsten 2020 innførte Utdanningsdirektoratet tre nye tverrfaglige temaer i fagfornyelsen, hvor ett av dem er «Folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017f). Livsmestring som begrep, er nytt i norsk skolesammenheng og er denne studiens tema. Ved å gi elever kunnskap innenfor temaer som fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønnsidentitet, livsstil, rusmidler og nettvett, vil de ifølge fagfornyelsen få styrket sin kompetanse og være bedre rustet til å mestre livet og de utfordringer de møter på i overgangen til voksenlivet. Dette skal igjen gi elevene mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Læreplanen trekker fram utvikling av en trygg identitet og et positivt selvilde i barne- og ungdomsårene som særlig avgjørende. En skole som tilrettelegger for gode helsevalg hos den enkelte har, ifølge læreplanen, stor betydning for folkehelsa. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer, som har betydning for mestring av eget liv. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, det å kunne sette grenser for seg selv og respektere andres grenser, og å kunne håndtere tanker, relasjoner og følelser hører også hjemme under temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017f). Dette harmonerer med kompetansebegrepet slik det legges fram i den overordnede læreplanen. Denne sier at skolen skal legge til rette for at elevene skal utvikle forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i alle fag. Dette er viktig for å forstå resonnementer og ulik praksis. Refleksjon og kritisk tenkning kan ses i sammenheng med utviklingen av holdninger og etisk vurderingsevne (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Mennesker med generelle lærevansker har utfordringer innen evne til refleksjon og innsikt, evne til å foreta vurderinger, evne til problemløsning, forståelse av andre og seg selv, samspill, emosjoner, behov og ønsker. Unge og voksne med lærevansker kan trene og lære seg praktiske og konkrete ferdigheter for å klare seg i dagliglivet (Eggen et al., 2014, s. 12), men dette krever en systematisk og kontinuerlig oppfølging. Mennesker med lærevansker har vansker med å tilegne seg ferdigheter på aldersadekvat nivå, og det vil også gjelde innenfor områder som seksuell helse, samtykke og grensesetting (Eggen et al., 2014, s. 16). Derfor trengs det fortsatt en utvikling av effektive opplæringsprogram på områder innenfor helsefremmende arbeid, spesielt hva angår ferdigheter i å sette egne grenser og forstå andres.

I 2017 kom regjeringen ut med en strategiplan for seksuell helse (2017–2022) som de har kalt «Snakk om det!». Der står det blant annet at informasjon om helsefremmende arbeid og seksualitetsundervisning tilpasset målgruppens kognitive funksjon og informasjonsbehov, vil være vesentlig for å ivareta autonomi, selvforståelse og forståelse av egne og andres grenser, ta vare på seg selv for aktiv livsutfoldelse og selvstendig deltakelse i samfunnet. (Regjeringen.no, s. 49). Dersom man oppnår dette gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i arbeidet med de unge menneskene med lærevansker, tenker vi at de vil ha et godt utgangspunkt for å kunne oppleve mestring i egne liv. Ifølge Utdanningsdirektoratet dreier livsmestring seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for å oppleve denne mestringen. Man skal håndtere medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017e).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Våre undersøkelser tar utgangspunkt i problemstillingen:

«Hvordan blir livsmestring blant unge mennesker med lærevansker ivaretatt og erfart?»

Ved å lytte til livshistoriene til unge mennesker med lærevansker, håper vi å få økt innsikt i hva som oppleves som livsmestring i deres liv. Dette kan igjen være nyttig kunnskap for andre lærere og samfunnet ellers. Videre vil det bidra til å forbedre vår framtidig undervisning i helsefremmende arbeid på bakgrunn av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i den overordnede del av læreplanen.

I operasjonaliseringen av problemstillingen blir våre forskningsspørsmål som følger:

1. Hvordan ivaretar unge mennesker med lærevansker sin egen kompetanseutvikling, autonomi og livskvalitet?
2. Hvordan legger lærere til rette for at elever skal lære å ivareta sin egen kompetanseutvikling, autonomi og livskvalitet?

3. Hvordan legger arbeidsledere til rette for at arbeidstakerne skal kunne ivareta sin egen kompetanseutvikling, autonomi og livskvalitet?

1.4 Oppbygging og struktur

Vi har nå redegjort for vår bakgrunn, beskrevet temaet for vår undersøkelse og hvorfor vi mener dette er aktuelt og interessant for oss. Videre har vi presentert problemstillingen vår og de tre forskningsspørsmålene som har fulgt oss gjennom hele oppgaven.

I kapittel 2. Feltbeskrivelse vil vi presentere sentrale områder i prosjektet vårt, som fagfornyelsen sett i lys av livsmestring, utdanningsfeltet og elevgruppen vi arbeider med, samt hva varig tilrettelagt arbeid innebærer og aktuell forskning.

Vi vil i kapittel 3. Teori presentere den teoretiske forståelsesrammen vi har for vårt prosjekt. Teoriene vi har benyttet oss av sees i lys av tre hoveddimensjoner vi har valgt i vår oppgave, disse er sårbarhet, verdighet og medborgerskap.

I kapittel 4. Metode gjør vi rede for metodevalg i forbindelse med datainnsamlingen og behandlingen av materialet vårt.

Videre vil vi i kapittel 5. Funn presentere det vi tenker har vært mest interessant for vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Funnene våre er strukturert i de tre hoveddimensjonene og flere sitater fra intervjuene er gjengitt.

I kapittel 6. Drøfting vil vår problemstilling og våre forskningsspørsmål bli diskutert i lys av teori, aktuell forskning og elementer i feltbeskrivelsen.

Til slutt vil vi i kapittel 7. Avslutning oppsummere prosjektet vårt og reflektere over veien videre.

Vi er to som skriver denne masteroppgaven sammen, dette var grundig gjennomtenkt og planlagt allerede ved masterstudiets oppstart. Gjennom felles diskusjon og refleksjon har vi

kommet fram til valg av tema og problemstilling. Innhenting av informanter og utarbeiding av intervjuguider har vi gjort i felleskap. Begge var til stede under alle intervjuene, vi byttet på å intervju og transkriberte halvparten av intervjuene hver. Store deler av det skriftlige arbeidet har vi jobbet sammen om, men enkelte avsnitt er skrevet hver for oss og gjennomgått i fellesskap og eventuelt justert etter innspill fra den andre. Ved å skrive sammen har vi kommunisert, vært undrende og spørrende og reflektert over ulike sider i undersøkelsen. Kommunikasjonen har vært en prosess der vi har delt erfaringer og gjort disse til vår felles forståelse.

All teori har blitt drøftet inngående oss imellom, og vi har gjennom disse drøftingene fått en grundig og felles forståelse for teoriene vi har valgt i arbeidet med undersøkelsen. Teorigrunnlaget har hele veien vært med oss som et bakteppe i vårt arbeid med undersøkelsen og i drøftingen av funnene. Vi har også vært hverandres motivatorer og pådrivere, og gjennom samskrivingen har vi måttet forklare og tydeliggjort oss for hverandre. På den måten har vi kunnet kvalitetssikre våre funn, og i diskusjonene og drøftingene oss imellom, har vi kommet fram til interessante og nye problemstillinger som kanskje ikke ellers ville kommet fram.

2. Feltbeskrivelse

Feltet for vår undersøkelse er tilrettelagt videregående opplæring og varig tilrettelagt arbeidsplass og målgruppen er unge mennesker med lærevansker. Vi tar for oss norsk utdanningshistorie med tanke på temaet livsmestring og beskriver lærevansker som et begrep. Undervisning ved tilrettelagte avdelinger i videregående opplæring er fagfeltet vi beveger oss i. Videregående skole er vår daglige arbeidsarena og her vil vi anvende kunnskapen vi får gjennom denne studien.

2.1 Fagfornyelsen sett i lys av livsmestring

Livsmestring defineres i hovedtrekk som å utvikle ferdigheter og praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere livet på en best mulig måte. Livsmestring skal gjøre at elevene opplever trygghet og får tro på egne evner slik at de kan mestre også i framtiden (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Den unges individuelle behov for kunnskap og ferdigheter, som står sentralt i opplæringstilbudet for elever med lærevansker – og som nevnt i innledningen – må være spesifikk, praktisk og konkret. Dette gjør de bedre rustet til å lære seg å mestre personlige utfordringer, dagliglivets gjøremål og framtidig arbeid (NOU 2016: 17, 2016).

Regjeringen opprettet et utvalg ledet av Sven Ludviksen som i 2015 munnet ut i en NOU om en fagfornyelse i skolen. Bakgrunnen for Ludvigsen-utvalget var at man så et behov for å rydde i den eksisterende læreplanen da samfunnet har blitt mer komplekst og mangfoldig i en raskere endringstakt enn tidligere. Elevene som starter i skolen nå, trenger å lære mer for å se og forstå sammenhenger og helhet. Ludviksen-utvalget så at barn og ungdom må lære å lære, og den kunnskapen elevene tilegner seg, er noe de skal bruke hele livet for å oppleve livsmestring. Viktigheten av kreativitet i alle fag ble løftet fram. Å utvikle elevenes kompetanse i å utforske og skape har stor samfunnsmessig verdi. Elever skal også øve opp evnen til kritisk tenkning. I tillegg kom Ludviksen-utvalget opp med et argument om å innføre dybdelæring, med dette mente utvalget at kunnskapen som læres skal kunne omsettes i praksis. Elevene skal ikke gå i dybden på alt, men begrepet forutsetter at elevene mestrer å ta valg og at lærerne tar hensyn til at elevenes utvikling av forståelse tar tid. Styrket opplæring i

psykisk helse ble også trukket fram som et sentralt element, hvor utvalget omtaler psykisk helse som livsferdigheter eller hverdagskompetanse. Elevene må lære seg hvordan de tar vare på seg selv og sitt eget liv. De må opparbeide seg evne til å ta gode avgjørelser og gjøre etiske avveininger slik at de er i stand til å ta ansvarlige valg i eget liv (NOU 2015:8, 2015).

Ludviksen-utvalgets vurderinger av hvilke kompetanser som er viktige for elevene, hvilke endringer som må gjøres i fagene og hva som kreves av endringer i grunnopplæringen for at fornyelse av skolens fag skal bidra til god læring for elevene, har videre resultert i fagfornyelsen. Det innebærer at skolen skal tilrettelegge for læring innenfor disse tre tverrfaglige temaene: *Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Temaene skal prege de ulike fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017e).

Hvordan kan skolen gjøre elevene kompetente og robuste for framtiden, slik at de best mulig kan ivareta sine liv? Er det gitt at livsmestring er en god standard for livet og lar det seg lære bort? Er det skolens oppgave å ruste elevene til dette og har lærere god nok kompetanse til å undervise i tematikken? Disse spørsmålene stiller filosof og professor i psykologi Ole Jacob Madsen (2020). Han undres over om lærerne føler seg forberedt på å ta de nye fagplanene i bruk, eller om livsmestring er nok et tema som skolen nå må forholde seg til? Videre reflekterer han over om skolen også skal ha et terapeutisk ansvar for barn og unges helse? (Madsen, 2020). Ved å stille disse spørsmålene nyanserer Madsen synet på fagfornyelsen. I møte med elevene skal læreren opptre lyttende til hva elevene har på hjertet for så å stille spørsmål, men det er lærerens oppgave å forhindre at det oppstår en terapeutisk relasjon (Berger, 2020, s. 29). Som yrkesfaglærer vil man av og til oppleve å ha elever som av forskjellige grunner sliter både i og med skolehverdagen. Til tross for at læreren ikke skal gå inn i en terapeutisk rolle overfor eleven, vil det allikevel være viktig å ha en basiskunnskap om psykisk helse. Yrkesfaglæreren vil da være bedre i stand til tidlig å avdekke uhelse og forebygge, slik at eleven får en god psykisk helse. At yrkesfaglæreren er en trygg lærer som møter elevene med forståelse, tålmodighet og raushet, bidrar til en sunn selvoppfatning hos elevene. I slike situasjoner vil det å utvikle og danne gode relasjoner mellom elev og lærer ha innvirkning på den psykiske helsen over tid (Offergaard, 2022, s. 15). Yrkesfaglærere kan stille både forventninger og krav hvis man samtidig kan gi støtte og oppmuntring. Da vil eleven få tro på seg selv og sine kapasiteter, få en følelse av tilhørighet i sammen med andre og opplevelsen av å mestre (Offergaard, 2022, s. 15).

At eleven kan se seg selv fra et annet perspektiv, gir eleven en bevissthet om sine styrker og svakheter. Hvordan hen forstår dette skjer i samspill med andre mennesker, og kan ses i sammenheng med elevens evne til å selv regulere egen adferd, følelser og tanker i ulike situasjoner (Offergaard, 2022, s. 15). Å skape et sosialt miljø i trygge rammer vil være en forutsetning for at eleven utvikler seg med tanke på dette. Ved å snakke om nettvett og hvordan man skal forholde seg til hverandre på sosiale medier, vil skape en større bevissthet hos elevene. På internett og sosiale medier er ungdommer mer sårbare overfor å bli eksponert på en uønsket måte (Offergaard, 2022, s. 15). Når elever lærer og forstår at mennesker er ulike, kan de lettere ta andres perspektiv og utvikle respekt for dem. Dette vil komme både samarbeid med andre og arbeidsmiljøet til gode (Offergaard, 2022, s. 16).

2.2 Utdanningsfeltet og elevgruppen

Historisk sett har skolen hatt som oppgave å gi elever dannelse ved å utvikle og forme deres personlighet, væremåte og etikk, slik at de blir gode samfunnsborgere. I 1848 fikk Allmueskolen i Norge sin første formålsbestemmelse. Skolen skulle da understøtte den huslige oppdragelsen som skulle gi elevene en sann kristelig opplysning og gi dem de kunnskaper og ferdigheter de trenger som medlemmer av et samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Senere ble det flere endringer i formålsparagrafen, men i 1936 ble det bestemt at skolen skulle oppdra dem til «nyttige mennesker både åndelig og legemlig». I 1959 skulle skolen, i samarbeid med hjemmet, gjøre elevene til gode samfunns mennesker, utvikle deres evner og anlegg og gjøre elevene til «gangs menneske» både åndelig og kroppslig. Etter hvert ble formålsparagrafen tillagt nye målsettinger og i 1969 ble det i tillegg vektlagt at skolen skulle utvikle elevens selvstendighet. Først i 1998 skulle den videregående opplæringen hjelpe elevene til å utvikle dugelighet, forståelse og ansvar til fag, yrke og samfunn, samt å hjelpe elevene i deres personlige utvikling. Opplæringen skulle også tilpasses elevenes forutsetninger og framme likeverd, likestilling og toleranse, samt legge et grunnlag for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dagens formålsparagraf bygger også på tidligere formålsparagrafer, men vi velger her å trekke fram at opplæringen skal utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger slik at elevene kan kunne mestre livene sine i arbeid og samfunn. Elevene skal lære å tenke kritisk, de skal ha medansvar og

kunne medvirke i sin skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Skolens historie danner grunnlaget for fagfornyelsen hvor temaet livsmestring står sentralt i vår oppgave.

Arbeidsfeltet vårt er elever i videregående skole med lærevansker. Elevene har søkt seg inn på en tilrettelagt yrkesfaglig linje som omfattes av rett til spesialundervisning. Ifølge opplæringsloven §5-1. er dette elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og har da rett til spesialundervisning ("Opplæringslova – oppl.," 1998). Opplæringstilbudet skal hovedsakelig legge vekt på utviklingsutsiktene til eleven, og skal ha et slikt innhold som kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen ut ifra en realistisk målsetting. Eleven som mottar spesialundervisning skal ha det samme totale undervisningstimetallet som andre elever ("Opplæringslova – oppl.," 1998).

Formålsparagrafen bygger på at menneskeverdet er ukrenkelig, og at alle er likeverdige medborgere på lik linje med andre mennesker (NOU 2016: 17, 2016). I skolen skal alle elever bli sett og hørt, og få tilpasset undervisning ut ifra sine evner og forutsetninger, samt ta hensyn til mangfoldet av elever slik at alle opplever tilhørighet i både skole og samfunn. ("Opplæringslova – oppl.," 1998). Allerede tidlig på 1800-tallet oppsto faget spesialpedagogikk, som ble påvirket av opplysningstidens tanker om likeverd og tro på menneskets evner og muligheter (Uthus, 2017, s. 165). Det første opplæringstilbudet for blinde, døve og evneretarderte barn ble startet av initiativrike enkeltmennesker, ifølge Edvard Befring (Uthus, 2017, s. 165). Det førte til at samfunnet etablerte et positivt syn på mennesker med ulike funksjonsnedsettelse og lærevansker, da de tidligere ble regnet som «ikke opplæringsdyktige». Spesialpedagogikken ble videre ansett som viktig for at alle barn hadde en lovbestemt rett og krav på både tilpasset undervisning og å bli inkludert i opplæringen. Elever med særskilte behov ble organisert ut ifra sine funksjonsnedsettelse inn på ulike spesialskoler, men etter hvert ble det bestemt at elevene skulle ta del i fellesskapet og bli inkludert i ordinær skole. (Uthus, 2017, s. 167). De store, statlige spesialskolene ble lagt ned allerede på 1960-tallet. I dagens skole er det fremdeles klare føringer om at elever med særskilte behov skal inkluderes i den ordinære undervisningen og få tilpasset undervisning der. Omfanget av spesialundervisning vil dermed bli mindre. Spesialpedagogikken har som mål å sikre sårbare mennesker et godt og verdig liv. Integrering forstås, i skolesammenheng,

som at elever med blant annet lærevansker får sin opplæring i samme klasse som andre elever. Integrering er at det ofte tas et større hensyn til mennesket med særskilte behov, slik at det lages et skille mellom de elevene som skal integreres og de ordinære elevene. Når begrepet å integrere mennesker inn i skole og arbeidsliv brukes, forstås det som at de ikke er en del av helheten (Wendelborg, 2017, s. 112).

For at skolen skal favne om det store elevmangfoldet bør det finnes ulike profesjoner som skal ta seg av elevenes læring. Spesialpedagogen har kunnskap som kan ivareta de elevene som ikke kan gjøre seg nytte av ordinær undervisning, og disse blir ofte omtalt som elever med særskilte behov. Med særskilte behov menes elever som har utfordringer med tanke på læring, utvikling og livsmestring. De har behov som skiller seg fra de andres. Elever med særskilte behov blir ofte omtalt som en elevgruppe, mens variasjonen innenfor gruppen er stor (Uthus, 2017, s. 165). Uthus hevder at skoler som anerkjenner mangfoldet av elever og fremmer spesialpedagogisk kompetanse kan utvikles til å bli gode læringsfremmende og helsefremmende skoler for alle elever (Uthus, 2017, s. 176).

I videregående skole er yrkesfaglærerens fagkompetanse avgjørende for å gi elever den kunnskap og de ferdigheter de trenger for å være rustet for arbeidslivet. I en slik pedagogisk kompetanse legges det vekt på yrkesfaglærerens evner til å skape tillit og kontakt med elevene og andre samarbeidspartnere (Aspøy et al., 2017, s. 80). Ifølge programplanen for yrkesfaglærerutdanningen ved OsloMet, skal den ferdige utdannede yrkesfaglæreren ha kunnskap om gjeldene lovverk og styringsdokumenter som er viktige for yrkesutøvelsen. Utover dette skal yrkesfaglæreren kunne identifisere særskilte behov, iverksette tiltak og tilrettelegge for elevene. Herunder skal yrkesfaglæreren ha kompetanse i å avdekke om eleven har blitt utsatt for vold og seksuelle overgrep, og videre kunne etablere samarbeid med fagekspertise til elevens beste (OsloMet, 2022).

Arbeidslivstrening er et tilrettelagt utdanningsprogram for ungdom med rett til spesialundervisning. Når elevene søker seg inn i videregående skole er det ulike løp elevene kan velge mellom, lærekandidatordningen er en av dem. Som lærekandidat tar man sikte på at eleven skal mestre et utvalg av kompetansemål innenfor det valgte yrkesfaget, som er tilpasset elevens styrker. Den aktuelle fylkeskommunen vil tilrettelegge for et utdanningsløp som er tilpasset lærekandidaten. Dette er en grunnkompetanse som kan være et alternativ for elever

som vil ha vansker med å fullføre et fag- eller svennebrev. Det planlegges da for et opplæringsløp hvor eleven går to år på en yrkesfaglig utdanning og to år i en bedrift som lærekandidat. I overgangen mellom videregående skole og lærebedriften inngås det en opplæringskontrakt, hvor både NAV og opplæringskontorene har en sentral oppgave. I slutten av kontrakttiden går eleven opp til en kompetanseprøve og blir målt ut ifra kompetansemålene, og eleven får et kompetansebevis som kan bygges videre til en yrkeskompetanse. Lærekandidatordningen har viktige likhetstrekk med ordinært læreforløp. Formelt sett er det lærekandidatordningen som avviker fra ordinære krav (vilbli.no, 2022). Elevene på arbeidslivstrening kan også velge å gå tre år i videregående skole, for så å gå ut i vernet tilrettelagt arbeid med kompetansebevis som sluttkompetanse.

Elevene på arbeidslivstrening forberedes for en framtid i arbeid, egen bolig og som en aktiv deltaker i samfunnet. Utdanningsprogrammet er tilrettelagt for ungdom med behov for ekstra støtte i undervisningen, og opplæringen skal ta utgangspunkt i elevens egne behov og forutsetninger. Den enkelte elev får sin opplæring basert på en individuell opplæringsplan (IOP) som danner grunnlaget for undervisningen. I undervisningsløpet legges det stor vekt på elevens egne interesser, egenskaper og ressurser i gruppefelleskapet. Det overordnede målet for utdanningsprogrammet er at elevene skal få et utdanningsløp som gir opplæring, trivsel og utvikling innenfor trygge omgivelser. Elevene tilhører egne programfagsklasser med kontaktlærer. Elevene undervises i fellesfagene ut ifra sine egne forutsetninger og muligheter, og elevveiledere er med for å legge til rette for den enkelte.

Alle elever som er knyttet opp mot arbeidslivstrening, har en form for lærevansker. Begrepet lærevansker brukes ofte innenfor skolesystemet og er ikke en diagnose i seg selv, men en samlebetegnelse på ulike lærevansker (NAKU, 2018). Som skrevet i innledningen er det ulike diagnoser som kan sammenfalle i en slik samlebetegnelse, det være seg utviklingshemming, generelle lærevansker, autismespekterforstyrrelser, oppmerksomhetsvansker (ADHD/ADD) og ulike utviklingsforstyrrelser. En lærevanske kan også omtales som en funksjonsnedsettelse. Det er viktig å påpeke at personen ikke mangler læringspotensial selv om vedkommende kan ha vanskeligheter i opplærings situasjonen. Ved å tilrettelegge for lærevansker kan dette kompensere ved at personen får utviklet sin kompetanse og økt sin forståelse, slik at de mestrer skolehverdagen (Statlig pedagogisk tjeneste, 2020).

Elever som søker seg inn på arbeidslivstrening, velger et utdanningsprogram knyttet opp mot et yrkesfag og opplæringen vil preges av dette. Elevene på arbeidslivstrening vil også motta opplæring som fører fram mot ferdigheter på områder som kommunikasjon, sosial kompetanse, samfunnsliv, fritid, botrening, personlig utvikling og ADL-trening (dagliglivets ferdigheter). Tilpassede undervisningsrom og kompetente lærere med erfaring i tilrettelagt undervisning i mange fag, danner grunnlaget for et godt opplæringsløp. Målet er at elevene, ut ifra sine egne forutsetninger, etter avsluttet skolegang skal mestre framtida best mulig.

I programfagene får elevene praktiske aktiviteter med faglig fordypning, hvor bruk av digitale arbeidsverktøy er en viktig del av opplæringen. Innenfor fagområder har elevene på arbeidslivstrening et langsiktig mål om deltakelse i varig tilrettelagt arbeid, og på Vg3 får elevene arbeidspraksis gjennom skolens samarbeidspartnere. Dette er varige, tilrettelagte arbeidsplassbedrifter, såkalte VTA-bedrifter (THVS, 2020). Ansatte på arbeidslivstrening har kompetanse innenfor fagspesifikke yrkesprogram, og lærerne har i tillegg en spesialpedagogisk tilleggsutdanning.

2.3 Varig tilrettelagt arbeid

Ifølge FNs menneskerettigheter har alle mennesker rett på tilrettelegging for arbeidsdeltakelse. Det er opp til hvert land om de velger å ta dette ansvaret, da de ikke er pliktige i å opprette arbeidsplasser for å sikre mennesker arbeid (FN-sambandet, 2020). En varig tilrettelagt arbeidsplass er et tilbud til mennesker med yrkeshemming. Dette forutsetter at personen har fått uføretrygd og dermed har behov for tilrettelagte arbeidsoppgaver. I en varig tilrettelagt arbeidsplass skal arbeidstakeren få utvikle ressursene sine og bli kvalifisert til å produsere varer og tjenester (NAV, 2019). Varig tilrettelagt arbeid forklares av Regjeringen som et statlig arbeidsmarkedstiltak for personer med behov for oppfølging og spesiell tilrettelegging for å være i arbeid. De tilrettelagte arbeidsplassene tilbys som varig subsidiert arbeid i vekstbedrifter, eller som enkeltplasser i ordinære virksomheter (NOU 2016: 17, 2016, s. 76). Personer med lærevansker deltar vanligvis i to former for sysselsetting, enten i kommunal dagvirksomhet eller i vekstbedrifter (Kittelsaa, 2011, s. 140). I vår oppgave har vi intervjuet unge mennesker med lærevansker som er knyttet opp mot arbeid i vekstbedrifter og arbeidsledere som jobber i kommunal dagvirksomhet.

Det er NAV sitt ansvar å følge opp mennesker som har sitt daglige virke i vekstbedrifter. De skal sørge for at arbeidet er tilpasset den enkeltes arbeidsevne og bistandsbehov (NOU 2016: 17, 2016, s. 76). Den daglige ivaretagelsen og tilretteleggingen i selve vekstbedriftene er det derimot arbeidsledere som er ansvarlige for, ved at de har daglig kontakt med sine arbeidstakere og dermed opparbeider en relasjon (Kittelsaa, 2011, s. 158). Mennesker i vekstbedrifter har en trygdeytelse via NAV og mottar derfor ikke ordinær lønn, men et lønnstilskudd. Mange mennesker med lærevansker blir værende i sine vekstbedrifter i hele sin arbeidskarriere (Kittelsaa, 2011; NOU 2016: 17, 2016).

2.4 Aktuell forskning

«Å leve med en intellektuell funksjonsnedsettelse. Unge menneskers refleksjoner og erfaringer i overgangen til voksenlivet», er en artikkel skrevet av doktorgradsstipendiat Eva Lill Fossli Vassend. Forskningen har hatt søkelys på ungdommenes relasjoner til jevnaldrende, mulige kjærestere eller andre intime relasjoner. Unge mennesker med intellektuelle funksjonsnedsettelse tar inn over seg samfunnets forventninger til voksenliv, og de oppgir å finne en partner som et av flere aspekter som ansees å være særlig betydningsfullt (Vassend, 2020, s. 62). I tillegg møter de unge utfordringer som krever stor grad av refleksivitet. Noen velger en tilbakeholden livsstil, mens andre er mer tilbøyelige til å ta risiko. Enkelte tar del i belastede miljøer, noe som gjør dem særlig sårbare for å erfare krenkelser og ringeakt. Til tross for gjentakende og alvorlige krenkelseserfaringer, viser de unge en vilje til kamp. De kjemper for anerkjennelse, individualitet og selvverd, en kamp som gjør dem ytterligere sårbare for å erfare nye krenkelser og nederlag. Eva Lill Fossli Vassend (2020) har intervjuet 13 unge mennesker med intellektuelle funksjonsnedsettelse i alderen 16-28 år, hvor hun ønsker å undersøke de unges erfaringer i overgangen fra ungdomstid til voksenliv. Vassend ser at de unge med lærevansker møter mange utfordringer i overgangen fra skole til arbeidsliv, og hun mener de unge bør få systematisk opplæring og øve på handlingsalternativer i samspill med andre. Hun hevder at mangel på slik kompetanse overlater unge mennesker med lærevansker i sårbare situasjoner, som det kanskje blir for vanskelig for dem å håndtere (Vassend, 2020, s. 68).

«Livsmestring i skolen (LiS). For flere små og store seiere i hverdagen», er en rapport skrevet

av Prebensen og Hegstad på oppdrag fra Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet. Over 200 barn og unge og 21 barne- og ungdomsorganisasjoner har blitt intervjuet om hva som oppleves som viktige livsmestringsområder for dem i denne rapporten. Barna, ungdommen og organisasjonene jobbet sammen i workshops og kom fram til utfordringer målgruppen spesielt, og barn og unge generelt, opplever i sin hverdag. Etter analysen ble utfordringene oppsummert i 16 hovedtemaer. I vår oppgave har vi trukket ut syv temaer som er aktuelle: psykisk helse, dårlig selvbilde og selvfølelse, inkludering og utenforskap, identitet, å ta selvstendige valg, overgangsfase og hverdagen med sosiale medier (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 25).

Anna M. Kittelsaa (2008) har i doktorgradsavhandlingen «Et ganske normalt liv» forsket på mennesker med utviklingshemming. Hun har intervjuet og observert en gruppe mennesker med en utviklingshemming i alderen 18–30 år i sitt dagligliv over en toårsperiode. I hovedsak har hun undersøkt hvordan de opplever å ha en funksjonsnedsettelse, og hvordan de forteller om seg selv og livet sitt (selvforståelse). Hvordan de opplever å ta imot hjelp av nærpersoner og offentlige ansatte. Hun peker på utviklingshemmedes rettigheter ved å være en deltaker i samfunnet på lik linje med andre, men blir ofte møtt av spesialiserte og tilrettelagte tiltak som gjør dem til en segregert gruppe. Hun undres over hvordan det oppleves for utviklingshemmede å stå i dette krysspresset mellom hvem en er og hva en trenger hjelp til i livet (Kittelsaa, 2008).

Et av funnene til Kittelsaa er at utviklingshemmede ser på seg selv som vanlige mennesker, og viser at de lever på lik linje som andre ved å bo og delta i arbeid, ha fritidssysler og omgå andre sosialt. De gir et positivt bilde av seg selv og forteller om sine relasjoner, hva de liker og hva de får til. Samtidig blir det underkommunisert og ikke snakket om at de er annerledes eller forskjellige fra andre, selv om de er klar over at de er annerledes fra andre. De forteller at de har støttekontakt, jobber i vernet arbeid og mottar hjelp i hjemmet. Når de utviklingshemmede forteller at de oppfatter seg selv som vanlige mennesker, handler dette om at de ser på identiteten sin som hjelpetrengende eller utviklingshemmet som en av flere identiteter. Og disse er ikke representative for hvordan de ser på seg selv (Kittelsaa, 2008).

Informantene i Kittelsaas forskning er positive til å ta imot hjelp fra det offentlige, og de har forståelse for sine rettigheter som samfunnsborgere med en funksjonsnedsettelse. De gir

uttrykk for at de er fornøyde med sin livssituasjon, og at de kanskje ikke sammenligner seg med andre som ikke har en utviklingshemming. Informantene ser på seg selv som aktive, voksne samfunnsborgere som trenger individuell støtte og hjelp fra omgivelsene rundt. I samhandling med det nære offentlige tjenesteapparatet forteller informantene at de får støtte for hvordan de forstår seg selv. Men at de i enkelte situasjoner opplever at deres selvforståelse blir undervurdert slik at de blir møtt som tjenestemottakere og utviklingshemmede (Kittelsaa, 2008). Kittelsaa peker på at støtte fra nærpersoner av og til kan oppfattes som fiktivt, fordi støtten ikke anerkjenner det informantene egentlig kan og er. Denne støtten kan ses i sammenheng med slik man anerkjenner et barn, slik at det ikke mister ansikt og fortsatt kan tro på seg selv som kompetente mennesker (Kittelsaa, 2008).

I publikasjonen «Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak» har Langøy et al. (2016) forsket på hvilke faktorer som påvirker mulighetene for selvstendighet eller avhengighet hos unge voksne med generelle lærevansker, og hvilken opplæring de fikk på særskilte vilkår i videregående skole. Funnene ble besvart med analyser av trygdemottak som målverktøy. I hovedtrekk fant Langøy et al. ut at menn med generelle lærevansker har en høyere risiko for å motta trygdeytelser, mens hos kvinner er det andre funksjonsvansker som ligger til grunn for et høyt trygdemottak. Når det gjelder skoletiltakene, som for eksempel bruk av elevveileder og spesialklasser, viste funnene at dette ikke økte sjansen for et selvstendig liv, men trakk istedenfor i negativ retning (Langøy et al., 2016, s. 19).

Ut ifra funnene til Langøy et al. kunne man se ulike sårbarhetsfaktorer som kan ses i sammenheng med personens vansker og omgivelsenes forståelse av vanskene, og de tiltakene som iverksettes. Ifølge undersøkelsen kan spesialpedagogiske tiltak medvirke til stigmatisering av unge voksne med generelle lærevansker, som også kan føre til dårlig selvbilde hos personene. Videre påpeker undersøkelsen at slik eksklusjon kan hemme sosialisering med jevnaldrende, slik at de blir frarøvet det samspillet som skjer i klassens daglige liv. Opplæringen bør derfor tilpasses den enkelte på en slik måte at det bidrar til en utvikling som gir de unge voksne med generelle lærevansker økt selvstendighet (Langøy et al., 2016, s. 19).

Åshild Berg Brekkuhus (2019) og Lesley Powel og Simon McGrath (2017) har forsket på

ungdom i yrkesfagutdanninger, med utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingen, slik også vi gjør i vår studie. Brekklus har gjennom sin doktoravhandling undersøkt opplæringstilbudet i yrkesfaglige utdanningsprogram i den videregående skolen, og forsket på hvordan elever kan utvikle sine kapabiliteter for å oppnå livskvalitet. Hun retter søkelyset på hva som kan sees på som en rettferdig opplæring med utgangspunkt i hva elevene faktisk kan bli, gjøre eller være. Og hvordan elevene opplever at skolen kan bidra til at de kan leve det livet de ønsker og utøve det yrket de verdsetter (Berg-Brekklus, 2020, s. 6). Powel og McGrath har forsket på formålet med yrkesopplæringen ved å studere en liten gruppe unge elever ved en sørafrikansk yrkesskole. Hvilke ferdigheter som må til for å oppnå menneskelig utvikling i et samfunn, i skolesammenheng og på individnivå står sentralt i denne forskningen. Forskerne mener at yrkesopplæringens formål bør handle om å gi elevene mulighet til å leve gode, utviklende og rike liv, og ikke kun for å utøve yrket sitt uten disse kapasitetene. Mulighet for personlig utvikling er vel så viktig som den økonomiske utviklingen (Powell & McGrath, 2019).

Prebensen & Hegstad har snakket med barn og unge om viktige livsmestringsområder, men ikke spesifikt dem med lærevansker. Eva Lill Fossli Vassend har utforsket unge mennesker med intellektuelle funksjonsnedsettelse og deres erfaringer i overgangen fra ungdomstid til voksenliv, og Anna M. Kittelsaa (2008) har forsket på mennesker med utviklingshemming i deres dagligliv med tanke på deres selvforståelse for hvordan de opplever å ha en funksjonsnedsettelse. Gøril Moljord har sett på de individuelle opplæringsmålene og intervjuet lærere. Langøy, Kvalsund og Myklbust har sett på samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale og spesialpedagogiske hjelpetiltak, og Åshild Berg Brekklus og Powell & McGrath har sett på yrkesfagopplæringen i lys av kapabilitetstilnærmingen. Vårt ønske har vært å undersøke hva som er livsmestring for unge mennesker med lærevansker.

3. Teori

Ivaretagelse av og erfaring med livsmestring blant unge mennesker med lærevansker skjer som et samspill mellom de unge selv og deres omgivelser. I teorikapittelet ser vi nærmere på koblingene mellom muligheter som er gitt de unge og hvordan de griper, erfarer og utvikler disse mulighetene for å mestre livet. Som beskrevet i neste kapittel, metodekapittelet, har vi anvendt en stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017, s. 18) ved å ta utgangspunkt i de tre hoveddimensjonene sårbarhet, verdighet og medborgerskap. Teoriene vi har benyttet sees i lys av disse dimensjonene.

3.1 Sårbarhet og mulighetsrom

Vi er interessert i hvordan enkeltmennesket, med sin sårbarhet og sine utfordringer, kan oppnå sitt ytterste potensial med de krav og forventninger som eksisterer i et samfunn. Vi vil derfor se på mulighetene unge mennesker med lærevansker har for å lykkes, slik at de opplever å ha et verdig liv og sin plass som likeverdige borgere i et samfunn. Teorien «The Capability Approach», heretter kalt kapabilitetstilnærmingen, er i første omgang knyttet til den indiske økonomen og filosofen Amartya Sen på 1980-tallet, men filosofen Martha Nussbaum er også en svært sentral teoretiker innenfor tilnærmingen. Kapabilitetstilnærmingen har blitt brukt mye i sammenheng med menneskelig utvikling, også av FNs utviklingsprogram (Wells, 2022).

Kapabilitetstilnærmingen peker på at mennesket har ulike kapasiteter og muligheter, og den legger vekt på at frihet er en forutsetning for å oppleve å fungere godt (Nussbaum, 2003; Sen, 2005). Begrepet fungering (functionings) er sentralt i denne teorien, og betydningen av dette er helt grunnleggende goder som å være en del av et arbeidsfellesskap, god helse, et godt selvbilde, å oppleve verdighet, men også glede og trygghet (Wells, 2022). Livskvalitet preges i hvor stor grad av frihet personer har til å utnytte og utvikle sine evner, og til å leve det livet som personen ønsker og verdsetter. Det er viktigere å spørre mennesker om hva de vil og hva de kan få til i livet framfor å være opptatt av deres ressurser og kapabiliteter (Nussbaum, 2003).

Både kapabiliteter og fungering er altså av sentral betydning i kapabilitetstilnærmingen. Kapabilitet kan defineres som enkeltmenneskets reelle mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle seg selv ut ifra sitt potensial. I dette ligger alt en person kan velge å bli, gjøre eller være, mens fungering kan defineres som det personer faktisk har valgt, er og gjør. Forholdet mellom kapabiliteter og fungering beskrives som et «handlingsrom», som på den ene siden er det enkeltmennesket reelt sett kan bli, gjøre og være, som er deres kapabiliteter. På den andre siden, det de faktisk er, blir, gjør, verdsetter og ønsker, er deres fungering (Berg-Brekkehus, 2020, s. 67). For å kunne ta gode valg må man være i stand til å reflektere og vurdere ulike sider opp mot hverandre. Kritisk tenkning, problemløsning og evne til å bruke relevante strategier for å løse problemer står sentralt som et kompetanseområde i Ludviksen-utvalget (NOU 2015:8, 2015). Skolen er, ifølge utvalget, ansvarlige for å legge til rette slik at elevene utvikler evne til å se nye muligheter, utforske og skape nye løsninger. Å ha kompetanse som gjør at man kan utvikle noe, alene eller i fellesskap med flere, er viktig for den enkelte, både i skolen, i arbeidslivet og i samfunnet ellers (NOU 2015:8, 2015).

Det er utarbeidet en liste med ti sentrale kapabiliteter et godt og rettferdighetsbasert samfunn bør tilrettelegge for. Listen tar utgangspunkt i ulike kapabiliteter som omfatter liv, kroppslig helse, kroppslig integritet, sanser, fantasi og tenkning, følelser, praktisk fornuft, tilhørighet, relasjon til andre arter, lek og politisk og materiell kontroll over omgivelsene, herunder kommer også rett til arbeid (Nussbaum, 2003). For å kunne oppfylle de ti kapabilitetene må samfunnet kunne ivareta mennesker som er kroppslig sårbare, og i tillegg legge til rette for likeverd, inkludering og deltakelse (Nussbaum, 2003). Ifølge overordnet del i læreplanverket skal skolen ta hensyn til mangfoldet av elever og sørge for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn.

Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og føler oss annerledes. Derfor er vi avhengige av at ulikheter blir anerkjent og verdsatt. Mennesker er feilbarlige og sårbare. Den enkeltes mening og samvittighet skal tas på alvor, slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt. Hver enkelt elev skal bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan hindre opplevelsen av å bli krenket (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Sårbarhet bør forstås kontekstuel, man er ikke sårbar som menneske, men man kan møte situasjoner i livet der man er sårbar. Sårbarhet er en integrert del av møte mellom mennesker (Thommasen, 2020). Nussbaum skriver om det å ha rettigheter for være en likeverdig borger og ikke oppleve sårbarhet (Nussbaum, 2009).

Alle er vi sårbare fra tid til annen, og sårbarhet er en del av alle mennesker. En kan være sårbar i noen relasjoner og situasjoner og ikke i andre (Thommasen, 2020). Alle mennesker skal oppleve lik verdi, og alle må få tilgang på samme rettigheter. Kunnskap og utdanning er viktig for alle som kan ha nytte av det, og dermed viktig for å gi alle sårbare personer en stemme (Nussbaum, 2009). Menneskers sårbarhet og sosiale avhengighet til andre mennesker er ifølge Nussbaum viktig, hun definerer derfor tilhørighet som en av de ti kapabilitetene (Berg-Brekhus, 2020, s. 78).

Nussbaum argumenterer med at tilnærmingen hennes representerer en tykk, vag modell av det gode. Vi forstår det tykke som grunnleggende, generell og universell forståelse av det verdifulle og gode som omfatter et anliggende av universelle kapabiliteter som alle mennesker må ha for å oppnå gode liv og verdighet. På den andre siden ivaretar det vage det synet at mennesker selv, ut fra dømmekraft og praktisk fornuft, må velge hva de opplever som mest verdifullt og betydningsfullt i livet (Berg-Brekhus, 2020, s. 80). I spesialpedagogisk sammenheng får dette sin relevans ved at elevene får frihet og mulighetsbetingelser for å utvikle sine potensial – å fantasere og sanse, og å utvikle sine følelser og interesser.

Kapabilitetstilnærmingen skiller mellom interne, eksterne og kombinerte kapabiliteter. En persons interne kapabiliteter ansees som alle forhold ved personen selv, i dette legger vi kognisjoner, følelser, intelligens, personlighetstrekk, evner og kompetanse. Mens en persons eksterne kapabiliteter viser til alle sosiale mulighetsbetingelser og eksterne ressurser som i dette tilfellet er rettigheter og velferdstilbud, muligheter for utdanning og arbeid, tilhørighet og sosiale relasjoner som venner, familie og kollegaer. Nussbaum trekker også fram at det er ulike kombinasjoner av indre og ytre kapabiliteter som er det samlede uttrykket for muligheter til å oppnå god fungering (Berg-Brekhus, 2020, s. 80-81). I kapabilitetstilnærmingen betrakter man kapasiteter som praktisk fornuft og dømmekraft, samt evner til å ta avgjørelser og personlige valg, som nedfelt i menneskelige potensial og kapabiliteter (Berg-Brekhus, 2020, s. 100). Med tanke på elever som mottar spesialpedagogisk undervisning, må man anta at menneskelig potensial og kapabiliteter kan utvikles og fremmes med pedagogisk tilrettelegging og læringsaktiviteter. I tillegg bør det tas i betraktning at elever med generelle lærevansker, er avhengige av foreldrenes, skolens og lærernes tilrettelegging for å generalisere opplæringens ressurser og goder til kapabiliteter og faktisk fungering.

Nussbaum er svært opptatt av individers utdanning og behovet for utvikling av refleksjonsevner og praktisk fornuft, samt det å fri seg fra tradisjonelle tankemønstre. Hun trekker fram viktigheten av at individet selv må ha eierskap til tilbudene de får innenfor utdanning og velferdstilbud, slik at de kan utvikle et godt liv og være i stand til å ta velbegrunnede valg. På bakgrunn av dette vil individet være i stand til å realisere verdifull fungering (Berg-Brekkehus, 2020, s. 81). For at et individ skal være i stand til å ta velbegrunnede valg, tenker vi at det må være en kunnskap og erfaring til stede for å vurdere situasjonen og hvordan man skal handle. Slike situasjoner skriver Harald Grimen om når han tar for seg skjønn som resonneringsform (Grimen, 2009, s. 1-5). Unge mennesker med lærevansker kan komme i livssituasjoner hvor de må bruke skjønn, basert på hverdagskunnskap og tidligere hendelser. For mennesker med nedsatt kognitiv funksjon, kan slike situasjoner by på utfordringer da det krever hukommelse, praktisk fornuft og refleksjon i selve situasjonen. Som vi har nevnt i feltbeskrivelsen kan mennesker med lærevansker ha varierende grad av kognitiv forståelse og utvikling av praktisk fornuft (Statlig pedagogisk tjeneste, 2020). Unge med lærevansker har en økt sårbarhet for å utsettes for utnyttelse og grenseoverskridende hendelser. Manglende ferdigheter til å utvise skjønn, og å være uvitende om at en er i en risikosituasjon, kan bidra til å gjøre personer med lærevansker ekstra sårbare (Vassend, 2020). I situasjoner der de unge med lærevansker må anvende skjønn, må de resonnerer seg fram til hva som er det beste alternativet i situasjonen. I slike tilfeller har vi som oftest normer og regler vi kan forholde oss til. Grimen forklarer praktisk resonnering ved at et individ må handle i en situasjon ut ifra en norm. En norm er et allment råd om hvordan vi bør opptre, handle eller hva vi bør gjøre i en situasjon (Grimen, 2009, s. 4).

For å få innsikt i de unge med lærevansker sine behov for anerkjennelse og egenidentitet ser vi nærmere på Axel Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2008). Mennesker har, ifølge anerkjennelsesteorien, behov for gjensidig anerkjennelse for å kunne utvikle egen identitet og oppnå et godt forhold til seg selv. Et sunt selvilde er ikke medfødt, men noe vi utvikler gjennom oppveksten i relasjoner med andre, og et menneskes selvtillit, selvrespekt og selvverd avhenger av bekræftelsene man får fra andre. Honneth definerer mellommenneskelig anerkjennelse inn i tre ulike former: kjærlighet, rettigheter og solidaritet (Honneth, 2008, s. 139). Alle de tre anerkjennelsesformene er med på å skape et positivt forhold til oss selv, samtidig som Honneth er opptatt av begrepene rettslig respekt og sosial verdsetting (Honneth,

2008, s. 226).

Sårbarhet i lys av anerkjennelsesteorien, handler om kjærlighet, i familierelasjoner, vennskap og kjærlighetsforhold. Denne formen for anerkjennelse vil bidra til et godt selvbilde og en trygg identitet. Med kjærlighet forstås den emosjonelle oppmerksomheten, omsorgen og ivaretagelsen en mor har for sitt nyfødte barn. Dette avtar etter hvert som symbiosen forandrer seg når andre personer kommer inn i barnets liv og feltet for sosial oppmerksomhet utvides. Hvis barnet ikke føler seg trygg på at moren vil fortsette å elske det etter en selvstendigjøring, kan det heller ikke anerkjenne moren eller andre som selvstendig individ. Det betyr at et kjærlighetsforhold må være gjensidig, som forstås med at anerkjennelse innebærer en dobbelt prosess både av frigjøring og emosjonell binding til den andre personen (Honneth, 2008, s. 116).

Når et individ systematisk nektes bestemte rettigheter, indikerer det at personen ikke er moralsk tilregnelig i lik grad som øvrige medlemmer i samfunnet. Å bli ekskludert fra fellesskapet vil, ifølge Honneth, begrense en persons autonomi gjennom opplevelsen av å ikke være likestilt sine medmennesker. Erfaringen av å bli nektet rettigheter sammenfaller med et tap av selvrespekt, det vil si av evnen til å forholde seg til seg selv som en jevnbyrdig interaksjonspartner for alle medmennesker (Honneth, 2008, s. 142). Som nevnt innledningsvis, viser den spesialpedagogiske historien at elever med lærevansker ikke ble sett på som opplæringsdyktige, og de ble derfor fratatt rettigheten til å lære i fellesskap med andre (Uthus, 2017, s. 167). I dag vet vi at alle elever, også de som mottar spesialpedagogisk undervisning, har potensial for både læring og utvikling ut ifra sitt ståsted og er integrert og inkludert i skolesamfunnet. Til tross for dette påpeker Edvard Befring at begrensninger for mennesker med ulike funksjonstap ikke først og fremst ligger i deres funksjonstap, men i omgivelsenes oppfatning av at funksjonstapet er en begrensning (Uthus, 2017, s. 166).

Det å utvikle selvstendighet og kunne ta personlig ansvar blir ofte omtalt som «å bli voksen». I begrepet livslang læring blir mennesket gjort personlig ansvarlig for egne læreprosesser og erfaringsutvikling. Dette kan på den ene siden oppleves åpent og mulighetsskapende, men også virke hemmende og utrygt fordi man må ta sjanser og prøve seg fram. Hvis mennesker ikke er utstyrt med den kompetansen som gjør de i stand til å oppfylle ulike krav samfunnet stiller, vil de være i fare for å bli marginaliserte eller utstøtte (Manger, 2005, s. 37). Det å bli

voksen i et samfunn henger sammen med utviklingen av en identitet, en selvforståelse av hvem man er og hvordan omgivelsene oppfatter en. Samfunnets kompleksitet og raske utvikling kan gi følelsen av å ikke mestre, noe som igjen kan føre til at identiteten blir satt under press (Illeris, 2012a, s. 579).

Kompetanse innebærer at personen kan håndtere og mestre sine omgivelser, i form av både den indre og den ytre verden. Kompetanse er å ta til seg ny kunnskap og anvende denne, og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i både kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer evnen til å forstå ved refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Ifølge Knud Illeris (2012) er ordet «kompetanse» et nøkkelord for å kunne forstå aktuelle forhold rundt blant annet læring og kvalifisering, og for å kunne fungere hensiktsmessig både i og utenfor arbeidslivet. I tillegg påpeker Illeris at kompetanse er et signalord som ofte brukes ukritisk og muligens først og fremst for å demonstrere at en person er på høyde med dagens bevegelser i både samfunn og utdanningssektor (Illeris, 2012b, s. 13). I dagligtale brukes ordet «kompetanse» i retning av at man er i stand til å håndtere situasjoner av en bestemt karakter eller innenfor et bestemt område på en hensiktsmessig og tilfredsstillende måte (Illeris, 2012b, s. 31). Det finnes flere ulike definisjoner av kompetansebegrepet, og det finnes ingen entydig forståelse av hva kompetanse er. Men det er en viss enighet om at det dreier seg om å være i stand til å handle i relasjon til kjente, ukjente og uforutsigbare situasjoner (Illeris, 2012b, s. 35).

Kompetanse er sammensatt og avhengig av flere elementer. For å illustrere dette har Illeris samlet kompetansebegrepet grafisk i en figur han kaller *kompetanseblomsten* (Illeris, 2012b, s. 65). Nederst i blomstens potteskjuler ligger selve grunnlaget, som kompetanseoppfattelse bygger på, de kompetansene som finnes i alle livsaldrer og kontekster. Fra potteskjuleren vokser blomstens stilk som illustrerer kapasiteter, disposisjoner og potensialer. I blomstens sentrum finner vi kompetansens kjerneelementer, som kommer til uttrykk som konkrete handlinger i bestemte situasjoner. Det er to kranser av kronblader i blomsten. Den innerste kransen inneholder de kompetanseelementene som inngår i den ordinære kompetanseforståelsen: kunnskaper, holdninger, ferdigheter, vurderinger og beslutningstaking, strukturell forståelse, sosialitet og samarbeidsevne, helhetsorientering, selvstendighet og personlighet. I de ytterste kronbladene finnes de kompetanseelementene som er knyttet til det Illeris kaller den utvidede kompetanseforståelsen: kreativitet,

kombinasjonsevne, fantasi, empati, fleksibilitet, kritisk refleksjon, intuisjon og motstandspotensiale. Kompetanseblomsten skal bidra til å gi et helhetsbilde av Illeris' oppfattelse av kompetansebegrep og kompetanseforståelse (Illeris, 2012b, s. 66-67).

Honneth skiller som nevnt mellom selvtillit, selvrespekt og selvverd (Honneth, 2008, s. 138). Selvtillit baseres på betingelsesløs kjærlighet og er derfor en emosjonell kategori. I selvrespekten ligger følelsen av å ha verdi fordi man er et individ med de samme plikter og rettigheter som alle andre samfunnsmedlemmer, og er hovedsakelig knyttet til fornuften. For å oppnå følelsen av selvverd, må vi anerkjennes både for hvem vi er og hva vi kan, at hver og en verdsettes for sine unike særegenheter og kan være bidragsytere inn i fellesskapet. På denne måten knyttes selvverd både til fornuft og følelser. Dersom virkelig selvrealisering skal kunne foregå, mener Honneth at mennesket må oppleve anerkjennelsesrelasjoner i alle disse sfærene. Han snakker om anerkjennelse både på et personlig, et samfunnsmessig og et mer overordnet plan. Han er opptatt av hvordan vi som mennesker trenger anerkjennelse for å bli hele mennesker, kunne utnytte potensialet vårt, bli gode samfunnsborgere og være med å utvikle det fellesskapet vi er en del av (Honneth, 2008).

Når vi mennesker kommuniserer med andre, varierer det hvor mye informasjon vi forteller andre om oss selv. Dersom vi er trygge på den andre personen er det lettere å være åpen, og dette vil være de beste forutsetningene for god kommunikasjon og samhandling. I visse situasjoner kan vi enten, bevisst eller ubevisst, holde tilbake informasjon om oss selv. Det vil for eksempel ikke være naturlig å fortelle bussjåføren når man er på vei til jobb om kjærlighetslivet sitt. I slike tilfeller representere vi bare en fasade. Generelt er det slik at når kommunikasjonen er mindre åpen, er det større sjanse for at det oppstår misforståelser og feiltolkninger. Dersom man ikke har nok selvinnsikt i kommunikasjonen, og mangler denne bevisstheten for hva som er privat og lukket for omgivelsene, kan dette medføre at man oppfattes som sårbar i sosiale sammenhenger og for andres tolkninger. Personer med lavt selvverd kommer ofte i en slik kategori, noe som kan føre til at de er sensitive for andres vurderinger og hvordan de blir oppfattet av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71). Dette kan igjen føre til at de trekker seg unna fellesskapet og skjuler sine tanker og meninger. Hvis en person stadig opplever å bli nedvurdert og nedverdiget, faller dette sammen med tap av selvverdsetting og kan føre til reduserte muligheter til å forstå seg selv (Honneth, 2008, s.

143). Slik vi ser det, vil mangel på verdsetting av egenskaper og ferdigheter i relasjoner med omgivelsene redusere personens selvinnsikt.

3.2 Verdighet og anerkjennelse

Ifølge Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000) «Self-determination theory» (SDT) er det tre primære psykologiske behov som motiverer menneskelig atferd: kompetanse, autonomi og tilhørighet til andre. Unge mennesker med lærevansker har, som de fleste, behov for å lykkes med utfordrende oppgaver. Autonomi omhandler behovet for selv å være initiativtaker til handlinger og til å ta egne valg. Tilhørighet refererer til det behovet mennesker har til å føle tilknytning til andre, og å være en del av et fellesskap. Tilfredsstillelse av disse tre indre ønskene er betingelsen for å framme og opprettholde indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Indre motivasjon er basert på menneskets ønske om å være selvbestemt og kompetent, og er det medfødte drivet vi mennesker har til å løse oppgaver og utfordringer. Det er en sammenheng mellom oppfattet kompetanse og indre motivasjon, da den indre motivasjonen vil øke i samsvar med hvor kompetent en elev oppfatter seg i en aktivitet. Men dette forutsetter at aktiviteten er mest mulig utfordrende. I tillegg må man ha en opplevelse av at man selv kan påvirke resultatet for at oppfattet kompetanse skal påvirke indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Dersom en person får oppgaver vedkommende ikke føler seg kompetent til å utføre, vil dette føre til en opplevelse av hjelpeløshet og inkompetanse. God og tilpasset tilrettelegging av ulike arbeidsoppgaver i skole og på en arbeidsplass vil derfor være viktig for å opprettholde indre motivasjon.

Ifølge Ryan og Deci (2000) viser flere studier at positive tilbakemeldinger på godt utførte oppgaver øker den indre motivasjonen. Og at en god elev- og lærerrelasjon gir elevene en følelse av å bli respektert og verdsatt. Opplevelsen over å kunne bestemme over eget liv og være selvstendig, å mestre oppgaver og hverdagen generelt, altså å fungere i sosiale relasjoner, er noe Ryan et al. (2008) vektlegger når han ser på hvordan selve prosessen med å oppfylle behovene påvirker menneskers livskvalitet. Dette handler også om å fungere i sosiale relasjoner med nær familie, venner og mennesker du omgås med daglig, som for eksempel på jobb. Å mestre samfunnets krav og betingelser gjør det mulig å tilfredsstille behovene for

kompetanse, autonomi og sosialt samspill (Ryan et al., 2008). Ved å se og anerkjenne hver enkelt og opptre støttende til deres behov, og gi hverandre mulighet til å være unike og ulike, vil man bidra til mestringsopplevelser og skape gode mellommenneskelige relasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8).

Dersom utvikling skal finne sted i samfunn og individ, må det være en gjensidig anerkjennelse. Et individ utvikler sin personlige identitet ved å få anerkjennelse fra andre, og dette danner utgangspunktet for å etablere et helhetlig selvforhold. Individet vil således bli kjent med alle sider av seg selv. Et selvforhold er den bevisstheten individet har til seg selv og de rettigheter og muligheter vedkommende har i møte med andre mennesker (Honneth, 2008). Mennesker strever ofte etter å bli anerkjent av andre, og Honneth skriver om nettopp denne kampen om anerkjennelse. Kampen om å bli sett og anerkjent foregår både på skolen, på arbeidsplassen, sammen med venner og med familien. Ifølge Honneth er det i skjæringspunktet mellom våre emosjoner og indre impulser at det menneskelige selvet dannes på den ene siden, og våre sosiale eller intersubjektive erfaringer på den andre (Honneth, 2008). Den gjensidige anerkjennelsen er forutsetningen i intersubjektiviteten. Det innebærer at individer møter hverandre som to likeverdige subjekter og med en gjensidig forståelse av at den andre også har egne følelser, meninger og tanker.

Intersubjektiv anerkjennelse hos Honneth har med individets selvdanning å gjøre. Selv om den forutsetter anerkjennelse fra andre må individet også gjøre en egeninnsats med seg selv. Dette medfører at den som jobber med sin egen selvanerkjennelse, kan anerkjenne andre på en bedre måte, og den som anerkjennes av andre, kan jobbe bedre med sin egen selvanerkjennelse (Jakobsen, 2013). En relasjon kan også beskrives som et innbyrdes forhold der begge parter ser på hverandre som selvstendige individer, og at man opplever å være en del av en felles virkelighet. En god relasjon fordrer gjensidig respekt for hverandre, et ønske om å involvere seg og åpenhet for å gi og motta støtte og omsorg (Drugli, 2012, s. 48).

Honneths teori vil også kunne knyttes opp mot relasjoner i utdanning og arbeidsliv, i de mellommenneskelige møtene mellom lærere, elever, medelever, arbeidsledere, arbeidstakere og kollegaer. For å oppnå en vellykket relasjon er omsorg og støtte viktig for å skape trivsel og gjensidig sympati mellom aktørene. Å oppleve anerkjennelse i form av støtte fra personer rundt er viktig for alle og spesielt viktig for sårbare mennesker (Jakobsen, 2013, s. 363). I en

relasjon mellom lærer og elev, vil en elevs oppfatning av seg selv være påvirket av hvordan lærerens syn er på eleven (Drugli, 2012). En lærer som ser elevene sine og har tro på dem, bidrar til at elevene får økt motivasjon og større tro på egen kompetanse. Anerkjennelsen elevene får fra sine medelever, er også en viktig faktor for å utvikle et godt selvverd. Arbeidet skolen legger ned for å skape et godt sosialt miljø, bidrar også til gode rammer for læring og utvikling. Dette fordi et godt læringsmiljø gjør at elevene i mindre grad forbehov for å forsvare selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 85).

Selvtillit og positive forventninger spiller en vesentlig rolle i all livsmestring (Bandura, 1997). Det å lykkes gjennom mestringsopplevelser er hovedpoenget i Banduras mestringsteori. Han mener at dersom vi ikke har tro på å lykkes med en aktivitet, vil dette påvirke innsatsen negativt. Jo mer mestringstro, jo mer energi og innsats vil man legge inn i en aktivitet (Imsen, 2020, s. 362). Gode relasjoner til nærpåsoner, som også fungerer som rollemodeller, er viktig for både lærings- og mestringsopplevelsen. For å oppnå læring og utvikling, må man ha en bevissthet rundt hvordan man utvikler emosjonelle og sosiale ferdigheter og holdninger til personene rundt. Ved å utvikle en god relasjon er det viktig å forstå seg selv og personene rundt seg. Ifølge Dewey skjer denne læringen i møtet mellom personen og de sosiale omgivelsene personen omgås. Det er i en aktiv relasjon at personen forstår sine reaksjoner og handlinger, som skapes i en gjensidig påvirkning mellom personen og omgivelsene. Da vil personen kjenne seg betydningsfull i relasjonen med andre (Dewey, 2005, s. 287).

For å ha tro på at man kan nå viktige mål, er det viktig å gi oppmuntring ved overtalelse. Man må ha kontroll på hendelser i livet for å kunne planlegge på kort og lang sikt. Det essensielle er at man har troen på at man kan ha en innflytelse på de faktorene som kan være avgjørende for mestring av livet (Bandura, 1997). Når en person opplever å få positiv oppmerksomhet jevnlig, vil dette føre til at personen føler seg sett, betydningsfull og viktig. Dette samspillet mellom den som gir positiv oppmerksomhet og den som opplever å bli sett, skaper en lystbetont situasjon og fører til en gjensidig verdsetting og godhetsfølelse (Bandura, 1997; Dewey, 2005; Spurkeland & Lysebo, 2021).

For å bygge et positivt selvbylde trekker Bandura fram viktigheten av å oppleve autentiske mestringserfaringer gjennom arbeidsoppgaver som er virkelighetsnære. Man kan ikke bare gå på et vilkårlig kurs og tenke at dette bygger selvtillit, det må være en virkelighetsnær og ikke

oppkonstruert arbeidspraksis (Manger, 2005, s. 41). Kapabilitetstilnærmingen har en helhetlig tilnærming til arbeid og ser utøvelse av meningsfulle arbeidsoppgaver i sammenheng med et godt og harmonisk liv (Nussbaum, 2003).

Videre hevder Ryan & Deci (2000) at indre motivasjon som regel refererer til én type motivasjon, der grunnen til handling er at målet med handlingen er iboende interessant fordi det gir oss en indre glede eller føles nyttig. En person er styrt av indre motivasjon når handlinger utføres på grunnlag av en indre glede eller utfordringen handlingen medfører framfor vinning eller ytre belønninger (Ryan & Deci, 2000). Den naturlige interessen og gleden over handlingen er dermed viktigere enn konsekvensene. En mestringsteori som handler om troen på seg selv og sine evner er Albert Banduras «Self-efficacy-belief» (Bandura, 1997). Denne troen er vesentlig for å kunne organisere og gjennomføre handlingene som kreves for å nå ønskede mål. Banduras teori er relevant da den omhandler hvordan tro på egen kapasitet påvirker hva en gjør med sine evner, kunnskaper og ferdigheter, som vil være viktig for motivasjon og læring for unge mennesker i sin etableringsfase.

Forventninger om å mestre kan, ifølge Bandura, deles i to grupper. Den første er forventninger om å gjennomføre de handlinger som er viktige for å kunne nå målet, og den andre er forventninger om selve sluttresultatet av handlingene (Imsen, 2020, s. 362). Bandura påpeker at forventningene om å mestre vil være basert på fem ulike informasjonskilder. Den første informasjonskilden er hva man tidligere har erfart med tanke på mestring innenfor samme område. Den andre tar utgangspunkt i vikarierende erfaring ved at man sammenligner seg med eller tar etter en annen som utfører samme oppgave, en såkalt rollemodell. Den tredje informasjonskilden er verbal overbevisning ved at man får støtte, ros og oppmuntring av andre. Den fjerde er emosjonelle forhold som knyttes til resultatet eller handlingen. Den femte og siste informasjonskilden er individets tolkning av egne prestasjoner (Imsen, 2020, s. 363). Det er to viktige bidrag til teorien om mestringsforventninger som Bandura peker på. Det ene er den store motivasjonsmuligheten som ligger i observasjonslæring og bruken av rollemodeller. Det andre er betydningen av oppmuntring og atferdsspesifikk støtte for personers forventninger. På denne måten blir ikke personer overlatt til seg selv og nedtrykt av egne erfaringer og tolkninger av nederlag og suksesser (Imsen, 2020, s. 363).

3.3 Medborgerskap og utviklingsmuligheter

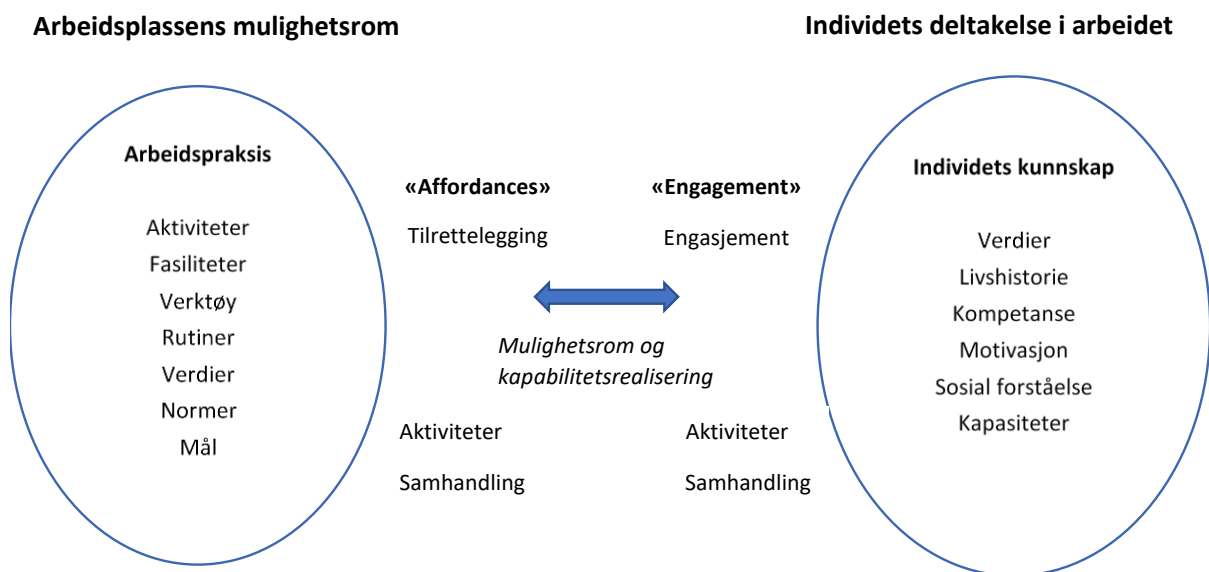
Ifølge Nussbaum har det å være en borger i et samfunn vært likestilt med det å være selvstendig (Lid, 2017; Nussbaum, 2003). Nussbaum påpeker at personer med nedsatt kognitiv funksjonsnedsettelse bør sees på som likeverdige medborgere, med samme rettigheter som alle i et samfunn. Dette være seg rettigheter til for eksempel bolig, økonomiske behov, utdanning og medisinsk behandling (Nussbaum, 2009), som vi også kjenner til i et velferdssamfunn. Formålsparagrafen bygger på at menneskeverdet er ukrenkelig, og at alle mennesker er like mye verdt uavhengig av hva som skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, blir menneskeverdet anerkjent som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet. Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er. Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om sine rettigheter (Nussbaum, 2003, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2017d).

Det å høre til i et samfunn som en likeverdig medborger og det å ha en jobb, mener Nussbaum, er en av de ti menneskelige mulighetene et menneske har for å oppleve et verdig liv. Hun utdyper dette med å poengtere viktigheten av å utøve et meningsfullt arbeid og være en del av et arbeidsfellesskap i relasjon med kollegaer (Berg-Brekkehus, 2020, s. 78).

Hvordan er sammenhengen mellom de mulighetene ethvert menneske har for å kunne delta i et arbeidsmiljø og kunne utvikle seg som en arbeidstaker? Hvordan tilrettelegges det for enkeltindivider og hvordan griper enkeltindivider denne muligheten (Billett, 2001, 2004)? Dette er Stephen Billett opptatt av, og han mener det må være en gjensidighet mellom mulighetene for læring på arbeidsplassen, og hvordan individer forstår og griper denne opplevelsen. Han kaller det sosiale og kognitive erfaringer, og prosessen vil føre til deltakelse og motivasjon for å gjennomføre arbeidsoppgavene (Billett, 2004). Hvordan de unge med lærevansker griper mulighetene som blir gitt dem, handler også i stor grad om omgivelsenes ressurser, støtte og nærvær (Berg-Brekkehus, 2020, s. 142). Læring gjennom arbeidsdeltakelse kan forstås i form av hvordan arbeidsplassen støtter eller hemmer arbeidstakerens engasjement i arbeidsoppgaver og tilgangen de har til veiledning. Grunnlaget for hvordan veiledningen og støtten gis, avhenger av arbeidstakerens kompetanse og arbeidsoppgavenes

vanskelighetsgrad, personlige relasjoner og tilknytning (Billett, 2001). Forholdet mellom deltakelse og læring og hvordan arbeidstakere eller praksisfelleskap oppmuntres eller blir ignorert, er av sentral betydning for om læring finner sted eller ikke på arbeidsplassen. Mulighet til å delta og i å utføre nye eller sentrale oppgaver som er viktige for arbeidsplassen, er kilden til strid mellom nyansatte eller erfarne arbeidstakere. For at en nyansatt skal oppleve læring, må vedkommende få slippe til og lære seg disse arbeidsoppgavene, gjerne under veiledning av de erfarne (Billett, 2001; Lave & Wenger, 2012).

I praksisfelleskap forekommer det både uformell og formell læring. Den uformelle læringen oppstår i hverdagslige aktiviteter og ved å observere og lytte til kollegaer på arbeidsplassen. Den formelle læringen forekommer ved veiledning, modellæring og ved å stille spørsmål (Billett, 2001; Lave, 2012). Figuren nedenfor viser arbeidsplassens mulighetsrom og individets deltakelse i arbeidet, og de mulighetene samhandlingen mellom disse gir for læring. Graden av samhandling mellom individenes verdier og hva de på arbeidsplassen gir av mulighetsrom, kan avgjøre om enkeltindividet opplever læring og mestring.



Figur 1: Vår framstilling utviklet etter Billetts modell «Co-operation at work» (Billett, 2001, s. 211)

Læring kan ifølge Kolb best forstås som en prosess, og ikke ut fra dens resultater (Kolb, 2012, s. 294). Man lærer gjennom påvirkning av omgivelsene og i samspill med personer, i tillegg

til at læring i seg selv er en erkjennelsesutviklende prosess. Denne prosessen starter ved en konkret opplevelse eller handling ved at personen er åpen for ny erfaring og engasjerer seg i denne hendelsen. Deretter reflekterer og analyserer man over erfaringen. Det er under aktiv eksperimentering erfaringen omdannes, og man får ny kunnskap gjennom hendelsen. Erfaring kan sees i sammenheng med det man opparbeider seg gjennom livserfaring, ved å prøve og feile. Gjennom disse erkjennelsesutviklende prosessene utvikler man ytterligere ny innsikt og læring (Kolb, 2012, s. 297). Det er ikke nødvendigvis sluttresultatet man lærer av, men den prosessen man har vært gjennom. Det er av helt sentral oppfatning at en person trenger utfordringer og at det å gjøre feil, er en naturlig del av en læringsprosess. Derfor er det viktig at en lærer eller en arbeidsleder gjennomgår og forklarer misforståelser og hva som kan forbedres. Gjennom dette vil det være lettere å akseptere det å gjøre feil, og personen vil tørre å forsøke på nytt (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 83).

Et annet syn på læring kommer fram i situert læring, som legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger, 2012, s. 131). Med ordet legitim legges det vekt på det å være en del av praksisfellesskapet på en arbeidsplass. Det vil være en forutsetning at kollegene aksepterer personens deltakelse i praksisfellesskapet, samtidig som personen tar med seg sin identitet og sine egenskaper inn i fellesskapet. Hvis en starter som en ny elev eller arbeidstaker på en ny arbeidsplass vil personen lære seg å delta i det daglige arbeidet, men samtidig vil eleven eller arbeidstakeren bringe ny kunnskap inn til arbeidsplassen ved at personen stiller spørsmål eller kommer med forslag til endringer. Dette medfører så at bedriften lærer noe nytt, og det blir skapt et sunt og dynamisk praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2012, s. 133).

Selv om man ofte ikke legger merke til det, er læring tilstedeværende i alle aktiviteter man utfører i løpet av livet (Lave, 2012, s. 360). Dette sammenfaller med begrepet «livslang læring». At mennesker lærer hele livet er et flertydig begrep (Jarvis, 2012b, s. 231). Det skjer i ulike sammenhenger og er ikke et spesielt fenomen, men en rekke forhold som gjør at personen erfarer og lærer gjennom hele livet. Livslang læring er en integrert del av livsprosessen, den er verken målrettet eller tilfeldig i seg selv. Den er en kombinasjon av prosesser som foregår gjennom hele livet hvor personen, med sin arv, i sitt miljø og med sitt intellekt – kunnskap, ferdigheter, følelser og holdninger – gjør at personen erfarer gjennom sosiale hendelser. Når disse hendelsene oppleves kognitivt, følelsesmessig eller praktisk, og blir en integrert del av personen, vil personen bli en mer erfaren versjon av seg selv (Jarvis,

2012b, s. 231).

Når personen med sin livshistorie, kropp, psyke og identitet opplever ulike hendelser eller uoverensstemmelser, så kan man reagere ulikt (Jarvis, 2012a, s. 44). Man kan enten avvise hendelsen, reagere følelsesmessig på det, overveie det eller gjøre noe med uoverensstemmelsen. Eller reagere med en kombinasjon av disse reaksjonene. Det vil alltid være en sammenheng mellom læringen og de ulike reaksjonsmåtene. Personen vil da lære av opplevelsen rundt selve hendelsen og ikke av den sosiale situasjonen (Jarvis, 2012a, s. 44). Dette vil resultere i at man blir endret som person, og situasjonen eller hendelsen personen er i vil også være forandret. Læring vil innebære en sammenheng mellom sanseinntrykk, personen og den sosiale situasjonen (Jarvis, 2012a).

Honneths andre anerkjennelsesform, som er knyttet til den rettslige sfæren, handler om at individer skal få anerkjennelse som likeverdige og moralsk tilregnelige personer. Eksempler på dette er å ha stemmerett for å kunne delta i et demokrati og lik lønn for likt arbeid. Denne formen for anerkjennelse er respekt og vil gi individene selvrespekt. Anerkjennelsen som rettsperson innenfor et tradisjonsbundet rettsforhold kan i en viss grad, sees i sammenheng med den sosiale verdsettingen som gir det enkelte samfunnsmedlemmet dets sosiale status. For å oppleve sosial anerkjennelse på et allment plan, må man i tillegg få den rettslige (Honneth, 2008, s. 120). Honneth analyserer de formelle betingelsene for selvrealisering og det gode liv, og han er opptatt av hvordan mangel på anerkjennelse og krenkelser påvirker menneskers selvforhold negativt. Kognitiv respekt er viktig for et menneskes selvrespekt og manifesteres gjennom et samfunns plikter og rettigheter. Sosial verdsetting gjør seg gjeldende gjennom anerkjennelse av individers individuelle egenskaper og ferdigheter, noe som er viktig for enkeltmenneskets selvverd. Det bidrar til at vi opplever oss som betydningsfulle i et fellesskap eller samfunn. Ettersom det rettslige forholdet utvikler seg mer likeverdig, gjennom gjensidige forpliktelser og universelle rettigheter, vil den sosiale verdsettingens individualiserende trekk styrkes (Honneth, 2008, s. 131; Vassend, 2020, s. 60). Med samfunnets kulturelle selvforståelse som rammeverk, blir en persons egenskaper gitt en «verdi» ut ifra personens muligheter til å bidra til å virkeliggjøre de rammene samfunnet har lagt. Mennesker med lærevesker har i liten grad vært tilkjent sosial verdsetting, og manglende anerkjennelse innenfor dette området betegner et menneskes særegne sårbarhet. Denne sårbarheten oppstår, ifølge Honneth (Honneth, 2008, s. 140; Vassend, 2020, s. 60), i

spenningen mellom individualisering og anerkjennelse.

Honneths tredje anerkjennelsesform, solidaritet, beskriver personen som et medlem av en sosial gruppe som er i stand til å bidra med en samfunnsmessig verdi som alle de andre medlemmene i gruppen anerkjenner (Honneth, 2008, s. 131). For å oppleve tilhørighet med andre, for eksempel på en arbeidsplass, er den sosiale verdsettelsen av personens evner og prestasjoner av vesentlig verdi. Ifølge Honneth er det slik at hvis man blir inkludert som deltaker og bidrar inn i fellesskapet, vil opplevelsen av å føle seg verdifull øke. Å ha evner, kapasiteter og ferdigheter som kommer arbeidsplassen til gode, vil gi opplevelsen av å være del av en større helhet (Brunstad, 2005, s. 154). Det å oppleve at arbeidet man utfører er meningsfullt, vil ifølge Nussbaum, føre til at man utvikler sine ferdigheter i arbeidet. Nussbaum er opptatt av de mellommenneskelige forholdene og at disse må være gode for å oppleve trygghet, anerkjennelse, respekt og selvrespekt i både skole, arbeidsliv og samfunnet for øvrig (Berg-Brekkehus, 2020, s. 78).

4. Metode

Vi vil nå gjøre rede for metodevalg i forbindelse med datainnsamlingen og behandlingen av materialet for vår oppgave, samt begrunne valget vårt om å benytte en kvalitativ metode og intervjuform. Videre beskriver vi innsamlingen av data som er gjennomført, og hvordan utvelgelsesprosessen av informanter har blitt foretatt. Vi vil også redegjøre for forberedelsene til intervjuene, utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Til slutt trekker vi fram etiske refleksjoner vi anser som viktige for oppgaven.

4.1 Valg av metode og begrunnelse for valg

For å besvare vår problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål har vi valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer. Vi ønsker å forstå våre informanternes virkelighet, erfaringer og meninger omkring temaet livsmestring, og å fortolke informantenes verden slik den blir presentert for oss (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ved å få «tykke» beskrivelser, som ifølge Geertz (1973) er når handlingene blir beskrevet i sin kontekst slik at de lettere kan forstås, løftes informantenes stemmer fram gjennom sitater fra intervjuene. Historiene de unge menneskene med lærevansker fortalte oss er fortellinger om deres hverdagsliv, tanker om fortid og framtid som kan være gjenkjennbare. Vi var bevisste på å skape en tillitsfull atmosfære, ved å småprate først og plassere oss der informanten ønsket å sitte, slik at informantene våre følte seg trygge til å snakke åpent og detaljert om sine liv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Vi har dermed fått innsikt og forståelse i hva som rører seg og er viktig i informantenes hverdagsliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67). Det å anerkjenne (Honneth, 2008) og likestille informantene som likeverdige personer, med en viktig historie å fortelle, kan ifølge Kittelsaa (Gjærum, 2010a, s. 171) være med på å utjevne maktulikheten og gi gode og troverdige historier.

På bakgrunn av dette har vi valgt en fenomenologisk forskningstilnærming med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse av virkeligheten. Forskingen vår baserer seg på dialogen med våre informanter, gjennom menneskelige relasjoner i et samspill mellom de unge med lærevansker, lærerne og arbeidslederne og oss som intervjuere (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette samspillet var avgjørende for kunnskapen vi fikk fra våre informanter, og det at

vi anvendte semistrukturert intervju, gjorde at vi hadde en fleksibilitet og mulighet til å følge opp planlagte spørsmål når informantene svarte noe som var relevant for studien. I intervjuene med de unge menneskene med lærevansker opplevde vi å få kjennskap til og en forståelse av deres livsverden, hva de interesserer seg for og er opptatt av i sine liv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Vi valgte en fenomenologisk tilnærming i undersøkelsen, da denne tilnærmingen fanger opp erfaringer forskningsdeltakere har av opplevelser og meninger knyttet til et fenomen eller hendelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på et ønske om å forstå sosiale fenomener fra informantenes synspunkter, og slik beskrive verdenen fra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Vi har anvendt denne tilnæringsmåten for å belyse hvordan erfaringen og ivaretagelsen av livsmestring, vårt mål for denne oppgaven, oppleves og utøves av unge mennesker med lærevansker, lærere og arbeidsledere.

Ved å innhente detaljerte historier og livserfaringer under intervjuene av de unge menneskene med lærevansker, har vi også, som tidligere nevnt, hatt innslag av narrativ metode. I tillegg leste vi opp to fiktive historier, omtalt som historie 1 og 2 i intervjuguiden, og spurte etter de unges meninger og tanker rundt dette. Ved bruk av narrativ metode var vi forpliktet til å følge informantenes spor, slippe kontrollen og være emosjonelt engasjerte og oppmerksomme under intervjuene. Det kontekstuelle materialet vi har innhentet ved hjelp av narrativ metode, har omhandlet de unges hverdagsliv, jobb, hjem og sosiale relasjoner, samt deres historiske kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 119).

4.2 Utvalg av informanter

Målgruppen for vårt masteroppgaveprosjekt er unge mennesker med lærevansker, samt samfunnsaktører i deres tidligere og nåværende liv. Da vi skulle rekruttere informanter, henvendte vi oss til personer vi visste hadde mulighet til å uttale seg på en reflektert måte. Vi ønsket et representativt utvalg for studien, og informantene måtte oppfylle kriteriene i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene (Tjora, 2017, s. 130). Vi valgte derfor å intervju unge mennesker med lærevansker som er ansatt i en tilrettelagt kommunal

arbeidsplass, og lærere på fire videregående skoler som har et tilrettelagt yrkesfaglig utdanningsprogram for ungdom med rett til spesialundervisning. Etter å ha gjennomgått og transkribert intervjuene fra de to første utvalgene, så vi nødvendigheten av å intervju to arbeidsledere ved en tilrettelagt kommunal arbeidsplass. Det framkom data i empirien som tilsa at vi måtte undersøke arbeidsfeltet til de unge med lærevansker nærmere. Vi utarbeidet en ny intervjuguide, med utgangspunkt i ett nytt forskningsspørsmål og sendte en forespørsel til en leder på en tilrettelagt arbeidsplass. Vedkommende foretok utvalget av to arbeidsledere vi kunne intervju. Ingen av de tre utvalgene av informanter har en relasjon til hverandre, dette skriver vi mer om i avsnittet om etiske refleksjoner.

De unge menneskene med lærevansker, alle i 20-årene, tok vi kontakt med via kommunale tilrettelagte arbeidsplasser. Vi utarbeidet et anonymt informasjonsskriv der vi etterlyste deltagere til studien vår, og fikk hjelp av ledelsen på de aktuelle arbeidsstedene til å dele ut skrivene og informere om studien. Dette var en bevisst handling fra vår side da vi ikke ønsket at forskningen skulle «prakkes» på de unge. I tillegg er flere av de ansatte ved disse arbeidsplassene tidligere elever av oss, og vi ønsket derfor å være anonyme fram til intervjuene. Når de ble kjent med at det var vi som skulle gjennomføre intervjuene, ga vi dem muligheten til å trekke seg dersom de synes det var vanskelig at de hadde en relasjon til oss tidligere. Som masterstudenter og lærere kan vi stå i en særegen maktposisjon, og er dermed i fare for at de unge svarer oss etter munnen. Dette sammenligner Anna Kittelsaa med at marginaliserte grupper, i vårt tilfelle våre tidligere elever, står overfor en dobbel utfordring ved at de ofte blir fortolket av samfunnet og vet at andre har makt til å bestemme over dem (Kittelsaa, 2010, s. 162).

Gjennom intervjuene ønsket vi å få de unges opplevelser og narrativer om livsmestring. Vi var også nysgjerrige på å høre lærernes tanker og erfaringer om hvordan slike temaer kan føre til livslang læring, slik at elvene kan gå ut fra et skoleløp med muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Hvordan kan lærere legge til rette for å ivareta personer med lærevansker, slik at de håndterer medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer, på en best mulig måte? Dette med tanke på læreplanmålene om at elever skal forstå og kunne ha innflytelse på faktorer som har betydning for å mestre eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Til slutt så vi viktigheten av å øke vår forståelse og innsikt i hvordan arbeidslederne tilrettelegger og ivaretar for sine ansatte i deres virksomhet. Hva er arbeidsledere på en tilrettelagt arbeidsplass

opptatt av for at deres ansatte skal oppleve trivsel, medvirkning og tilhørighet? Og hvordan tilrettelegger de for yrkeskompetanse, relasjonsbygging og utviklingsmuligheter? Eller tenker de kun at de tilrettelagte arbeidsplassene er utformet som et omsorgstilbud?

Våre informanter representerer ikke alle unge mennesker med lærevansker, lærere eller arbeidsledere i Norge som populasjon, og er i så måte ikke et representativt utvalg (Tjora, 2017, s. 130). Men vi var, som tidligere nevnt, ute etter erfaringer og refleksjoner knyttet til livsmestring og ikke etter data som kan måles ut ifra hvor ofte og hvor mange. Vår intervjumengde ble avsluttet da vi opplevde å ha tilstrekkelig data til undersøkelsen, etter å ha innhentet erfaringer og refleksjoner fra flere ulike grupper som hver på sin måte kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene våre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I alt utførte vi åtte intervjuer med unge mennesker med lærevansker, fire lærere og to arbeidsledere, totalt 14 intervjuer.

4.3 Utvikling av intervjuguide

Vi utarbeidet tre intervjuguider, en for de unge voksne med lærevansker, en for lærerne som arbeider med elever som går tilrettelagte yrkesfaglige utdanningsløp og en for arbeidslederne på en tilrettelagt arbeidsplass. Under utarbeidelsen av intervjuguidene, var vi opptatt av å få fram de «tykke» beskrivelsene, narrativene og informantenes subjektive forståelse av livsmestring, og ivaretagelsen av dette begrepet. Vi etterstrebet derfor å utvikle spørsmål som oppfordret til refleksjon, eksemplifisering av tanker, opplevelser og erfaringer og en mulighet til å belyse dette med egne ord (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). De tre intervjuguidene har flere likheter, som for eksempel en introduksjon der de skal fortelle litt om seg selv og sin arbeidssituasjon, og en avslutning der vi spør om det er noe mer de vil fortelle eller spørre om. I tillegg til introduksjon og avslutning hadde vi ulike spørsmål som blant annet inviterte til å fortelle historier om egne opplevelser og erfaringer. Spørsmålsformuleringene var for eksempel: «Hva tenker du om ...?». «Fortell om en konkret opplevelse ...». «Hva motiverer ...». «I hvor stor grad ...».

Alle intervjuene hadde spørsmål som inngår i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med vekt på livsmestringsbegrepet i tråd med oppgavens problemstilling. I

utarbeidelsen av intervjuguidene fokuserte vi på hva vi ønsket kunnskap om.

Forskningsspørsmålene ble styrende for intervju spørsmålene i intervjuguiden, men vi var også innstilt på å avvike noe fra de planlagte spørsmålene og heller følge opp med nye spørsmål dersom det framkom interessant og relevant informasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ved bruk av kvalitativt semistrukturert intervju som metode fikk vi viktig innsikt og kunnskap om informantenes subjektive følelser, tanker, opplevelser og erfaringer som er av betydning for oppgaven (Guneriusen, 2010, s. 39; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

4.4 Innsamling av data

Innsamlingen av data foregikk på ulike arenaer. Lærerne intervjuet vi digitalt via Microsoft teams, da det på den tiden var koronarestriksjoner. De planlagte intervjuene med de unge menneskene med lærevansker ble på grunn av pandemien utsatt to ganger, men det var viktig for oss å vente til det ble åpnet for fysiske møter med disse informantene. Som tidligere nevnt, er det å skape en trygg og fortrolig atmosfære i intervju settingen vesentlig for å få fram de virkelige livshistoriene. Enkelte av de unge har behov for nærheten der kommunikasjonen støttes med mimikk, kroppsspråk og et konkret budskap. Vi var også avhengige av å kunne tolke og lese informantenes kroppsspråk i en fysisk intervjusituasjon. Mye av denne viktige alternative og supplerende kommunikasjonen reduseres ved bruk av digitale kommunikasjonsplattformer. Giddens (1976) beskriver dette som en såkalt dobbelt hermeneutikk, da vi som intervjuere må manøvrere dette samspillet i situasjonen med informantene, for best å få fram deres fortellinger og refleksjoner (Gjærum, 2010b, s. 138-139). Intervjuene med arbeidslederne ble gjennomført da samfunnet igjen var åpnet for fysiske møter uten restriksjoner, og disse ble gjennomført på deres arbeidsplass.

Vi fordelte intervjuene mellom oss og begge var til stede under alle intervjuene. Da det var koronanedstengning ble intervjuene med lærerne gjennomført digitalt. Vi opplevde det som positivt å være to, da kunne en av oss notere underveis, observere og eventuelt komme med tilleggsspørsmål, mens den andre intervjuet.

Intervjuene tok fra 45 til 60 minutter, vi satt i et lukket rom, også da vi intervjuet digitalt.

Under intervjuene av de unge voksne satt vi på deres arbeidsplasser slik at de var på kjente arenaer og hadde kontaktpersoner i nærheten dersom det skulle oppstå noe uforutsett. Alle informantene deltok frivillig, de ble informert om rettighetene sine og de vi hadde fysiske møter med, signerte på samtykkeskjemaet før intervjuene. Lærerne måtte gi muntlig samtykke under de digitale intervjuene, men de fikk i forkant tilsendt samtykkeskjemaene. I etterkant ga alle informantene uttrykk for at de syns intervjusituasjonen var fin, at spørsmålene var forståelige og de opplevde å mestre intervjusituasjonen.

4.5 Transkribering

Vi gjorde lydopptak av intervjuene ved å benytte oss av Universitetet i Oslo (UIO) sin nettskjema-diktafon, slik at lydopptakene ble kryptert og lagret på en sikker server. Dette ble informantene informert om i samtykkeskjemaet og muntlig i forkant av intervjuene. Ingen av informantene reagerte negativt på dette, men virket fortrolige med situasjonen. Lydopptakene ble behandlet etter gjeldende regler og slettet etter at analysearbeidet var fullført. Vi informerte også om at UIO-dataene ble anonymisert og behandlet konfidensielt, slik at ingen personopplysninger ville komme fram i det skriftlige materialet vårt. Opptak av intervjuene ga oss større mulighet til å kommunisere ordentlig da vi slapp å notere ned alt der og da. Det gjorde også at vi kunne legge merke til følelsesuttrykk, stemning og ha full oppmerksomhet i selve intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2017).

Vi startet transkriberingen rett etter intervjuene, da hadde vi inntrykkene friskt i minne. Vi transkriberte de intervjuene den andre hadde foretatt, for å få et godt kjennskap til intervjuet og bli enda bedre kjent med den andres rolle i intervjusituasjonen. Under transkripsjonen var det viktig for oss å fastholde meningsinnholdet i det som ble sagt, og vi har skrevet ordrett ned det som informantene sa. Dette er viktig for at transkripsjonen blir i overensstemmelse med det informantene faktisk har sagt. Vi har markert pauser og gjengitt følelsesuttrykk i intervjuene, dette for å få et helhetlig bilde av det som ble uttrykt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34-35). Vi har lyttet til intervjuene flere ganger, også i arbeidet med analysen, for å få et godt og helhetlig inntrykk av det som kom fram i intervjuene.

4.6 Analyse

Vi startet analyseprosessen med å se problemstillingen og forskningsspørsmålene i sammenheng med rådataene ved hjelp av koder og kategorier. Analysearbeidet vårt munnet ut i de tre hoveddimensjonene *sårbarhet*, *verdighet* og *medborgerskap*. Deretter utviklet vi konsepter, eller underkategorier som vi har kalt det, ut ifra disse hoveddimensjonene. Våre underkategorier er *marginalisering*, *selvbilde og identitet*, *kroppslig helse*, *anerkjennelse*, *autonomi*, *relasjoner*, *medvirkning og medbestemmelse*, *tilhørighet og utviklingsmuligheter* (se nærmere redegjørelse nedenfor). Kategoriene kan sees på som en slags «møteplass» mellom teori og empiri. Våre empiriske data er frambragt ved et utvalg av fire lærere, åtte unge mennesker med lærevansker og to arbeidsledere ved en tilrettelagt arbeidsplass. Vi anvendte hoveddimensjonene ut ifra rådataene vi fikk fra de nevnte informantene som utgangspunkt i analysearbeidet, og gjennomførte en såkalt tematisk analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). Deretter har vi bearbeidet dataene våre og jobbet med koding, for så igjen å jobbe med en kodegruppering (Tjora, 2017, s. 18-19). Det som er spesielt med den stegvis-deduktive induktive metoden, er at vi også har de deduktive tilbakekoblingene, som er tester for hvert trinn hvor vi gjør en kvalitetssikring av framdriften av analysen. På denne måten har vi beveget oss fra empiri til teori, og fra teori til empiri, og dermed anvendt en form for abduktiv tilnærming. I arbeidet med analysen oppdaget vi stadig nye funn som ledet til ny undring, som igjen ledet til nye spørsmål som igjen måtte undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Underkategoriene vi valgte ut, konkretiserte og forenklet analysearbeidet vårt slik at vi lettere kunne peke på det som vi synes er de viktigste funnene i dataene. Det gjorde det også enklere å velge bort innhold som ikke er like relevant for vår oppgave. Vi har valgt følgende hoveddimensjoner med underkategorier (i kursiv), samt tilhørende koder:

LIVSMESTRING			
Hoveddimensjoner:	Sårbarhet	Verdighet	Medborgerskap
<i>Underkategorier:</i>	<i>Marginalisering</i> <i>Selvbilde og identitet</i> <i>Kroppslig helse</i>	<i>Anerkjennelse</i> <i>Autonomi</i> <i>Relasjoner</i>	<i>Medbestemmelse og medvirkning</i> <i>Tilhørighet</i> <i>Utviklingsmuligheter</i>
Koder:	- Fysisk, psykisk og	- Likeverd	- Mulighet for å bestemme

	seksuell helse - Trygghet - Selvtillit - Selvforståelse - Maktforhold - Følelser - Utenforskap - Diagnoser - Empati - Kapabiliteter - Ivaretagelse av egne og andres grenser - Fritidsinteresser - Tro på seg selv	- Ta valg - Bestemme selv - Vennskap - Kjæresteforhold - Familie - Rettferdighet - Menneskeverd - Motivasjon - Mestring - Å bli sett - Mangfold - Selvstendighet - Boforhold - Trivsel	- Tilrettelegging - Bli stilt krav til - Lære å lære - Inkludering - Tilpasset oppfølging - Rettigheter - Muligheter - Hverdagsferdigheter - Utfordringer - Forventninger - Støtte - Å være til nytte - Arbeid - Elevmedvirkning
--	--	---	---

Figur nr. 2 Kodemodell

I fellesskap gjennomgikk vi datamaterialet og trakk ut sitater fra transkripsjonen som vi knyttet til de tre hoveddimensjonene. Det ble dermed enklere å trekke ut relevant datamateriale for tematikken vi skal drøfte, og våre funn ble til. Vi kodet vekselvis, beveget oss fram og tilbake, mellom hoveddimensjonene og underkategoriene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Hoveddimensjonene bidro til å sortere og samle kodene. Kodene våre jobbet vi fram analytisk, gjennom å reflektere over funnene våre i en abduksjon tilnærming, en kontinuerlig vekselvirkning der hvor empiri og teori er likeverdige. Ved bruk av denne tilnærmingen lette vi etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer. Under beskriver vi hoveddimensjonene og underkategoriene mer utfyllende:

Sårbarhet handler om mennesker som er i en situasjon der de har spesielle behov for tilrettelegging og oppfølging i livene sine.

Verdighet handler om at mennesker med lærevansker skal anerkjennes og behandles likeverdige og ta aktivt del i egne liv.

Medborgerskap handler om å kunne føle tilhørighet i et samfunn på lik linje med andre og å kunne utvikle seg som menneske.

Underkategoriene:

Marginalisering handler om individer eller grupper som verken står helt på utsiden eller helt på innsiden av samfunnet. De befinner seg i en gråsoner mellom å være inkludert og å være ekskludert, og de har ofte færre muligheter til å delta i samfunnet enn andre.

Selvbilde og identitet handler om den man er ut ifra egenskaper, interesser, ressurser og muligheter. Dette handler også om hvilke tanker man har om seg selv.

Kroppslig helse handler om psykisk, fysisk og seksuell helse, som også er aktuelle områder i menneskers livsmestring.

Anerkjennelse handler om å forstå, bekrefte og akseptere menneskers behov for kjærighet, rett og solidaritet, slik at de kan utvikle egen identitet og oppnå et godt forhold til seg selv.

Autonomi handler om hvordan mennesker fungerer og handler i en sosial sammenheng, og evne til selv å bestemme over sine handlinger.

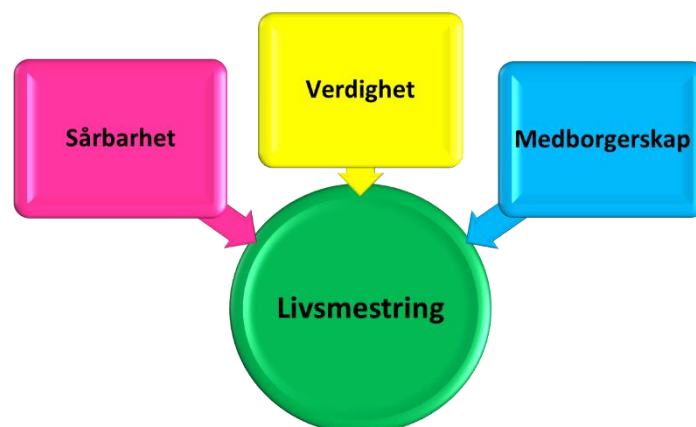
Relasjoner handler om hvilke relasjoner unge mennesker med lærevansker har til sine mennesker de omgir seg med i livet.

Tilhørighet handler om opplevelsen unge mennesker med lærevansker har i samhandling med andre mennesker, og om de føler seg ivaretatt på sosiale arenaer.

Medvirkning og medbestemmelse handler om hvordan unge med lærevansker bidrar inn i hverdagen, i arbeidslivet, på fritiden og i det sosiale liv på egne premisser.

Utviklingsmuligheter handler om oppfølgingen informantene får av kommune, arbeidsplasser og nærpersoner, ut ifra muligheter og behov i livet.

Vi utarbeidet en analytisk modell for vår undersøkelse, der vi satte opp de tre hoveddimensjonene vi mener påvirker livsmestring for unge mennesker med lærevansker. Med utgangspunkt i modellen, stilte vi oss spørsmålet: Hvordan blir livsmestring blant unge mennesker med lærevansker ivaretatt og erfart?



4.7 Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet

I denne oppgaven hadde vi et kjennskap til alle informantene fra tidligere, noe som kan ha gjort oss forutinntatte og det kan ha preget forståelsen av funnene våre. Denne forforståelsen kan ha preget både utarbeidelsen av våre intervjuguider og intervjusituasjonene, sammenlignet med en som ikke kjenner feltet. En ukjent intervjuer kunne derfor fått fram andre forskningsresultater, med andre perspektiver, som igjen kunne vært interessant for problemstillingen. Maktforholdet mellom oss som de unge menneskenes tidligere lærere, kan også ha påvirket reliabiliteten ved at de unge med lærevansker ønsket å «snakke oss etter munnen» i intervjusituasjonen (Ellingsen, 2010, s. 215). På den annen side kan vårt kjennskap til informantene være med på å styrke reliabiliteten, da vår relasjon til informantene kan ha bidratt til trygghet og forutsigbarhet. Samspillet vi opplevde å få mellom oss og informantene gjorde at vi fikk relevant kunnskap knyttet opp mot vår problemstilling (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 22).

Det viktig for oss å formulere spørsmålene i intervjuguiden på en forståelig måte og med et dagligdags språk. Vi måtte også være innstilt på å improvisere i kommunikasjonen og av og til stille spørsmål fra ulike innfallsvinkler, slik at spørsmålene ble forstått, og informantene våre fikk formidlet sine tanker og følelser rundt sine egne fortellinger (Kittelsaa, 2010, s. 182). Dette for å sikre at dataene gjenspeilet deres virkelighet så godt som mulig. Under intervjuene lot vi informantene få tid til å tenke seg om og snakke uten avbrytelser, i tillegg til at vi av og til stilte kontrollspørsmål for å forsikre oss om at de hadde forstått spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 184).

Vi tenker at vår undersøkelse kan være relevant for lærere som jobber med elever med lærevansker, da de vil kunne dra nytte av det som framkommer i funnene. Ingen av funnene er entydige, allikevel tenker vi at tankene og refleksjonene de unge menneskene med lærevansker kommer med, kan gi en økt kunnskap og et annet blikk på hva som rører seg i de unges liv. Resultatene i undersøkelsen vil belyser også viktige faktorer innenfor livsmestringsområdet. Dermed kan funnene også være opplysende for yrkesfaglærere i

tilrettelagte yrkesutdanningsløp, arbeidsledere på tilrettelagte arbeidsplasser, andre veiledere og nærpersoner til mennesker med lærevansker (Ellingsen, 2010, s. 213).

Vi var bevisste på å være grundige i forberedelsene, i arbeidet med intervjuguidene og i gjennomføringene av intervjuene. Under presentasjonen av intervjumaterialet vårt i analysen, har vi tilstrebet å vise hvordan vi har arbeidet fram og gjennomført kodingen og etter beste evne håndtert dataene på en verdig og systematisk måte.

Vår kompetanse som masterstudenter vil ha betydning for datakvaliteten i denne oppgaven. Ingen av oss har noen intervjuerfaring utover de tre tidligere oppgavene i dette masterløpet. Men gjennom vårt daglige arbeid har vi erfaring og kunnskap i å kommunisere med elever med lærevansker, og vår faglige kompetanse med denne målgruppa oppfatter vi har vært en styrke inn i intervjustettingen (Kittelsaa, 2010, s. 183; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-197). At vi har vært to som har forberedt og innhentet data, har ført til flere måter å se og tolke ting på, samt bidratt til kritiske spørsmål underveis. Under analysearbeidet med koding og kategorisering, utførte vi deler av databearbeidingen hver for oss før vi gjennomgikk dette i fellesskap. På denne måten oppnådde vi flere innfallsvinkler og perspektiver til det som ble sagt i intervjuene. Vi opplevde at intervjuene ga oss økt forståelse for hvordan unge mennesker med lærevansker opplever sin hverdag. I tillegg fikk vi et nærmere innblikk i hvordan yrkesfaglærere i tilrettelagte utdanningsløp og arbeidsledere på tilrettelagte arbeidsplasser tenker og handler i deres arbeidshverdag med henholdsvis elever og arbeidstakere. Det at vi kun har intervjuet fire lærere og to arbeidsledere, gjør at funnene er lite representative, men de kan allikevel gi en liten pekepinn på hva som rører seg i dette arbeidsfeltet. Det kan også bidra til at leseren får nye tanker og refleksjoner i hvordan det kan oppleves for yrkesfaglærere og arbeidsledere å jobbe med å tilrettelegge for og ivareta unge mennesker med lærevansker.

4.8 Etiske refleksjoner

Vi har intervjuet tre målgrupper. De etiske betraktningene vi har gjort oss gjelder for alle våre informanter, men vi har her valgt å prioritere våre hovedinformanter, som er de unge menneskene med lærevansker.

Ved å intervjuje unge mennesker med lærevansker ønsker vi å gi de en stemme. For at disse stemmene skal bli så troverdige som mulig, er det opp til oss som intervjuere å ivareta dette. Som tidligere nevnt var det viktig å tenke over språket vi brukte i intervjusituasjonen, slik at informantene forsto hva det ble spurt om. Det var også viktig at språket var av en enkel og hverdagslig karakter. Ved å stille spørsmål om informantenes dagligliv ønsket vi å skape trygghet i intervjuet. Som intervjuer bør man være sensitiv på om det er spørsmål informantene ikke ønsker å svare på og respektere dette. Intervjuer må derfor kunne improvisere under intervjuet slik at informantene skal kjenne seg ivaretatt (Kittelsaa, 2010, s. 182). Vi hadde en plan før intervjuene om oppfølging av informantene i etterkant av intervjuene, dersom det skulle komme opp tidligere hendelser av en slik karakter at det burde bli fulgt opp.

Vi har hatt et grunnleggende ønske om å framstille de unge menneskene med lærevansker på en verdig måte, slik at deres stemmer og fortellinger blir tatt på alvor. Vi har derfor hele veien vært oss selv og vår rolle som formidlere bevisst. Vi har tilstrebet å legge til rette for at fortellingene de kommer med blir løftet fram og fått den plassen vi syns dem fortjener. Det å ikke legge ordene i munnen på dem, korrigere på det de formidler eller komme med motargumenter, er noe av det vi bevisst har unngått. Her har det vært fint å være to, slik at vi eventuelt har kunnet minne hverandre på dette, spesielt i intervjusituasjonene. Det at vi har en relasjon som tidligere lærere til de unge menneskene med lærevansker, gjorde at vi hele veien forsøkte å ha «forskerbrillene» på i analysearbeidet. Dette for at vår forforståelse og vår kjennskap til de unge ikke skal prege vårt arbeid med å fortolke og pynte på funnene vi sitter med, men at analysearbeidet vårt er utført med et åpent sinn (Ellingsen, 2010, s. 236). For å unngå at de unge med lærevansker skulle være usikre på om de svarte rett eller galt, presiserte vi helt i starten at vi kun var interessert i å høre om deres egne tanker og meninger, at ingenting var feil og at de kunne la være å svare dersom de ikke ønsket det (Ellingsen, 2010, s. 237). De hadde også mulighet, som alle informanter har, til å trekke seg fra intervjuet når som helst, og å trekke seg fra undersøkelsen i etterkant dersom de ønsket det (Tjora, 2017, s. 176).

Under transkripsjonen er alle våre informanter anonymisert, og deres identitet, alle stedsnavn, arbeidsplasser og lignende er skjult for leseren. Lærerne er omtalt som lærer 1, 2, 3 og 4, og arbeidslederne 1 og 2. De unge menneskene med lærevansker har vi valgt å gi fiktive navn,

dette for å gjøre den enkeltes fortelling mer personlig i formidlingen, og for å forøke å gi deres stemmer et «ansikt». Navnene de har fått er Reza, Maja, Emil, Sofie, Oliver, Emilie, Emma og Jasmin. Der det framkom informasjon om en tredjepart, som kan gjenkjennes, eller private opplysninger, som for eksempel går på familieforhold, trosretninger eller lett gjenkjennbare konflikter, har vi omskrevet og ikke sitert direkte. Vi har også måttet omformulere enkelte direkte sitater, der noen av de unge menneskene med lærevansker har en helt særegen måte å kommunisere på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

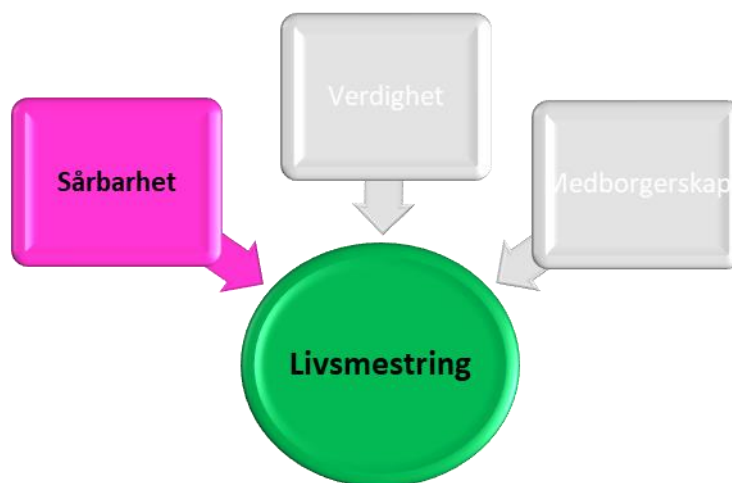
Som nevnt i avsnittet om utvalg av informanter, hadde ingen av våre tre informantgrupper kjennskap til hverandre. De arbeider på ulike steder, i forskjellige kommuner på Østlandet og har heller ikke hatt tidligere relasjon til hverandre. Vi kom derfor ikke i en situasjon hvor de kunne snakke om hverandre. Et annet etisk dilemma vi havnet i, var at vi på forhånd ikke hadde tenkt å intervju arbeidsledere på en tilrettelagt arbeidsplass, fordi mye viktig informasjon kunne være utilgjengelig ved at de ikke ville tørre å prate fritt og åpent om trivsel og arbeidsmiljø. Vi så imidlertid etter intervjuene med de unge menneskene med lærevansker at det ville være interessant for oppgaven å få arbeidslederens erfaringer. Derfor ble vi nødt til å kontakte en annen tilrettelagt arbeidsplass, og intervju to arbeidsledere på denne arbeidsplassen. Hadde vi gått til arbeidsplassen til de unge menneskene med lærevansker, kunne vi kommet i en situasjon hvor fortellingene var diametralt forskjellige. Vi tenker også at det ville vært å ikke ta de unge menneskene på alvor ved å gå bak deres rygg og pratet med lederne deres i etterkant. Ved å intervju tre uavhengige informantgrupper får vi også et større spekter av funn, sett fra flere perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103).

Vi har fulgt NSD sine retningslinjer for anonymisering og etikk ved innsamling og bearbeiding av data, og delte ut et samtykkeskjema fra NSD personverntjenester til informantene. Informantene ble orientert om at lydfilene slettes etter bruk. Det vi mener med «bruk» i denne sammenheng er da transkribering, analyse og drøfting av dataene. Rådataene slettes umiddelbart etter at sensur foreligger.

5. Funn

Intervjuene med de unge menneskene med lærevansker, lærerne i skolen og arbeidslederne i en kommunal dagvirksomhet ga oss variert og fyldig informasjon. I arbeidet med å synliggjøre funnene våre vil vi i dette kapitlet presentere de vi tenker har vært mest interessante for vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Vi har valgt å strukturere funnene våre med utgangspunkt i de tre hoveddimensjonene *sårbarhet*, *verdighet* og *medborgerskap*, og disse er igjen operasjonalisert i de ni underkategoriene som vi presenterte i metodekapitlet. Vi har forsøkt å framstille presentasjonen av funnene så transparente som mulig ved å gi informantene en tydelig stemme gjennom et utvalg av sitater fra intervjuene.

5.1 Sårbarhet



5.1.1 Marginalisering

Alle de unge med lærevansker gir i varierende grad uttrykk for å stå i en gråsoner mellom å være inkludert og å være ekskludert. Flere av informantene omtaler personer rundt seg som «de voksne», selv om de aldersmessig også selv er voksne. Det framkommer en del motstridende informasjon i intervjuene. De forteller i det ene øyeblikket om sine ønsker og planer for framtiden, som å være selvstendige og ta viktige livsvalg, og i neste øyeblikk

forteller de om andre voksne som bestemmer og tar valg for dem. De reflekterer ikke eller stiller spørsmålstegn ved dette. Maja forteller om høy personalturbulens på kafeen der hun jobber, og henviser konsekvent til de voksne når hun benevner sine kollegaer, som er arbeidsledere på den tilrettelagte arbeidsplassen:

Så ble det veldig mye sånne utskiftninger på de voksne, sånn at vi ikke følte oss så trygge på de voksne som kom inn, for alle de som vi følte oss trygge på hadde slutta, også plutselig så ble de sykemeldt, og så plutselig var de borte vekk! Så det ble sånn: Hvem skal vi gå til, hvem skal vi føle oss trygge på, hvem kan vi snakke med? Hvem kan vi ikke snakke med liksom?

På spørsmål om Reza trives på arbeidsplassen, svarer han:

Ja, det kan jo egentlig variere noe da, til tider så trives jeg ikke så veldig godt (...), men det har jo noe med de voksne til stede å gjøre da, men det er ikke så veldig ofte heldigvis. (...) de som er de voksne liksom, eller de som skal passe på oss her da.

På vårt oppfølgingsspørsmål om ikke han anser seg selv som voksen, svarer han: «Jo, jeg er voksen jeg også». Maja og Reza jobber på samme sted og refererer ofte til «de voksne» når de snakker om arbeidshverdagen sin. Emil, på sin side, er helt tydelig med tanke på når man er myndig. Da vi leser historien om en mor som ønsker å bestemme over sin voksne sønn, og spør om hans synspunkt, svarer han: «(...) hvis du er over 18 år, da har ikke foreldrene noe de skulle ha sagt!». På den samme historien responderer Emilie nokså likt, hun sier: «(...) For selv om man er over 18 så har jo ikke foreldrene rett på å bestemme over barna sine, men de kan komme med råd».

Oliver og Maja bor fortsatt sammen med familien, de andre unge med lærevansker bor i egne leiligheter. Noen bor alene, og noen er samboere. Allikevel framkommer det under intervjuene at alle er avhengige av hjelp og støtte fra nærpersoner eller kommunalt ansatte. På spørsmål om Reza får hjelp i hverdagen, svarer han: «Ja, det er jo da pappa da, men ikke så

veldig mye som hvis kommunen hadde bodd sammen med oss». På det samme spørsmålet svarer Sofie:

Jeg er jo innunder bolig tjenesten der, men for å være helt ærlig så vil jeg ikke ha så mye med dem å gjøre fordi at jeg vil egentlig klare meg selv, og ikke føle at jeg nok en gang blir stemplet som et menneske som er litt vel annerledes. Jeg ønsker å klare meg selv framfor spørre om hjelp til å vaske klær og lage mat, jeg vil klare det selv. Nei, det jeg trener på, er å være mer og mer selvstendig istedenfor å be om hjelp med alt og ingenting.

Videre i intervjuet påpeker Sofie at dersom man er voksen nok må man ta egne valg og lære av dem. Hun gir klart uttrykk for at hun bestemmer over sitt eget liv, og på spørsmål om hun tar egne valg, svarer hun: «Ja, og de har ikke vært de beste valgene egentlig». Da vi følger opp med om hun skulle ønske at noen kunne bestemme over henne, svarer hun kontant: «Nei!». Når vi spør henne om hun opplever trygghet og trivsel i hverdagen, svarer hun: «Ja, for det meste egentlig. Men så er jeg jo litt redd for at han der fyren skal dukke opp, og jeg har jo trygghetsalarm hjemme så ...» På spørsmål om hvordan hun løser ubehagelige eller vanskelige situasjoner, forteller hun at hun enten prater med noen, eller skader seg selv.

Elever med lærevansker kan ha utfordringer med å forstå sosiale kontekster. I intervjuene av lærerne framkommer det en del refleksjoner som er sammenfallende med tanke på at elevgruppen er en marginalisert gruppe mennesker, som fort kan havne på utsiden av fellesskapet. Det går igjen hos alle lærerne at det kan være vanskelig for elevene å vite hva som er adekvat å snakke høyt om, slik at de unngår å utlevere seg selv til andre. Lærer 3 og 4 forteller at de opplever elevene som grenseløse med tanke på hva de kan spørre andre om. Da har de hatt egne samtaler på tomannshånd med elevene og opplevd dette som positivt. Lærer 3 sier: «(...) kanskje litt grenseløs i forhold til hva hun kan spørre andre om og sånn. Så da måtte vi ha en egen samtale med henne og det var egentlig en kjempesamtale». Lærer 2 forteller:

(...) for eksempel at elever ... de kan drite seg litt ut i kantina med å gjøre litt ting som ikke er greit på en måte, at de, ja kanskje sier ting til andre elever da, som er litt på kanten i forhold til hva man egentlig sier til ukjente folk. Enten at de har fin rumpe eller pupper, eller at de sier litt sånne ting som gjør at de rett og slett driter seg litt ut. Og da, når vi på en måte har snakka om det her mange ganger og de skjønner at (...) det er ikke så lurt, at det på en måte går opp et lys for dem, at det må vi faktisk holde litt for oss selv da, eller tenke inni oss, liksom. At det er helt greit å tenke det, men at det kan føles ubehagelig for andre at man sier det høyt i aulaen med hundre andre, liksom.

Lærer 3 trekker fram at hun har verdens beste jobb, men at hun er bevisst sin lærerrolle fordi hun mener at hun har så stor makt i arbeidet med elevgruppen og til alt rundt livsmestring. På spørsmålet om elevene respekterer at andre kanskje har andre grenser enn de selv, svarer lærer 4 at dette er noe mange sliter litt med og at de ser mer seg selv enn andre. Hun avslutter dette spørsmålet med å si: «De ser mest seg selv».

Lærerne snakker om at elevgruppen de arbeider med ofte sammenligner seg med de andre ungdommene på skolen, og lærer 1 forteller at noen av de også har vennskap med elever som går på ordinært utdanningsløp. Hun sier at dette kan føre til mange misforståelser og mye følelser. Hun sier: «(...) de er jo unge i hodene sine (...). De er ikke så flinke til å kanskje vise empati eller å forstå at det du sier nå, det sårer faktisk hun som sitter ved siden av deg». Lærer 1 sier også noe om hvordan elevene opplever å gå et tilrettelagt utdanningsløp: «Mange elever som begynner hos oss, (...) de har jo store forventninger, og tenker at de kan bli hva som helst. Og så finner de ut etter kort tid at de kan jo ikke det, da må de gå på ordinært ikke sant?». Videre forteller hun om å skulle realitetsorientere elevene rundt dette: «De har jo ikke karakterer hos oss, men så er det noen hos oss som ønsker at de skal vurderes på karakterer, og at de skal vurderes for ordinært arbeid». Lærer 4 beskriver hvor sårbare elevene er i møte med samfunnet:

Jeg hører ofte at de ikke har hatt venner på barne- og ungdomsskolen, (...). De har ofte vært i små grupper, eller hatt en til en-undervisning på barne- og ungdomsskolen. (...).

Noen har jo aldri vært bedt i bursdag for eksempel (...). Noen forteller at de har sittet inne på et rom sammen med læreren, og så har andre elever gått og geipet til dem. Det er sånn helt forferdelig å høre om.

Arbeidslederne er begge opptatt av hvor overbeskyttet flere av deres arbeidstakere er, de nevner blant annet dette med å komme seg til og fra jobb på egenhånd. Arbeidsleder 1 er opptatt av at arbeidstakerne skal mestre dette. Dette responderer enkelte foreldre negativt på, han forteller: «(...) og så har man noen foreldre da som ofte er vant til at mitt barn har blitt hentet hjemme hver dag, så det skal vi fortsette med». Han følger opp dette utsagnet med: «(...) så kan man jo være litt direkte og spørre: hva er det du egentlig sier om barnet ditt da? Sier du at «Ola» ikke kan? For man tar jo noen ganger fra dem noen ferdigheter og muligheter som de egentlig har». Han spør seg selv også hva som er det verste som kan skje når man setter seg på lokalbussen. Arbeidsleder 2 nevner viktigheten av at arbeidstakerne får utfordringer, slik at de har noe å strekke seg etter og oppleve mestring, noe hun poengterer at stadig skjer, bare de får slippe til. Arbeidsleder 1 trekker også fram dette med at enkelte foreldre kan ha utfordringer med å slippe taket: «Når en person flytter fra mamma og pappa inn i en bolig og så går det så bra, at det er litt trist for mamma og pappa. Fordi da opplever de at 'jöss, hun klarte seg jo uten meg!'». Arbeidsleder 1 utdyper dette videre:

Men det er klart det er noe sårbarhet i det å tørre å slippe taket da, men de kan jo utrolige masse hvis de bare får lov. Det har vi det artig med mange ganger hvis vi er på noen turer og sånn. Ofte så er man jo peptra med alt som er utfordrende, også er det liksom artig å bare slippe litt løs noen ganger og se hva som skjer. Også det rare er at det går jo bra nesten hver gang!

Et annet dilemma som viser hvor sårbar arbeidstakeren er i et tilrettelagt arbeid, kommer fram når arbeidsleder 1 forteller at deres organisasjon er en del av helse og mestring i deres kommune. Han sier blant annet:

Når vi sitter på ledermøter og så skal man planlegge for nedleggelse av drifta, hvis det blir masse fravær for eksempel. Så tenker jeg litt i mitt stille sinn at, (...) det hadde ikke vært krise. For krisen ville vært at: ok, da stopper vi med produksjonen og så får vi bare være sammen. Også kan man jo si mye om kvaliteten på det da, men det er jo ikke en liv og død-situasjon og så er det ikke krise, ikke sant?

Med dette ønsker han å få fram at arbeidstakerne er der av omsorgshensyn, og ikke for å gjøre en jobb med bidrag til statskassa. Det blir mest for at arbeidstakerne skal ha et sted å være.

5.1.2 Selvbilde og identitet

De unge med lærevansker har flere interessante utsagn og historier rundt selvbilde og identitet. De fleste har et godt selvbilde og gir uttrykk for at de får positive tilbakemeldinger fra omgivelsene på de gode egenskapene deres. Det går ofte igjen at det er positive tilbakemeldinger med tanke på egenskaper som omhandler det å være blid, snill, flink på jobben og hjelpsom. Emil bruker bevisst humor og trekker også dette fram som et personlighetstrekk hos seg selv på spørsmålet om hva andre tenker er fint med hans personlighet: «Humoren! Det har jeg hørt flere ganger på treninga. Det har jeg hørt av treneren min flere ganger: 'Hva skulle vi gjort hvis ikke du hadde vært her? Nei, da hadde jeg ikke vært her!'». Emilie svarer kort og konsist på hva andre tenker er fint med hennes personlighet: «At jeg er meg!» Jasmin forteller at også hun ofte får høre at hun er veldig blid, en livlig jente og en gledesspreder. På spørsmål om hva hun tenker er det fineste hun kan gjøre for en annen, svarer hun: «Å stille opp. Når noen sier at de ikke har det bra og kanskje trenger å prate, men egentlig ikke tør å innrømme det, da sier jeg at 'jeg ser at du trenger en prat'. Det er viktig for meg.»

Den av de unge menneskene som skiller seg ut og snakker seg selv ned, er Sofie. Hun forteller at hun ikke liker å spørre så mange ganger: «(...) for da virker det som om at læringsevnen min er dårlig». På spørsmålet om hva som pleier å gjøre henne sint, svarer hun:

Sånn når, det er litt vanskelig å svare på. Hvis det er noe jeg ikke får til, hvis andre nevner: «Å, nå skal jeg ta billappen eller nå skal jeg få unger, nå skal jeg, ja ...». Når folk gnir ting inni ansiktet på meg. Det jeg syns er veldig vanskelig da, og det er liksom sånn som gjør meg irritert. Det er sånn, når liksom mennesker utenifra liksom henger seg så opp i hvilke diagnoser du har og liksom syns det er viktig å få på papirer og alt det der. Altså, det er noe av det vondeste og mest irriterende jeg vet om!

Sofie uttrykker også at hun ikke tar til seg de fine tingene folk sier til henne. Hun utdyper dette slik: «Hvis noen liksom sier sånn til meg: ‘Vet du at du er en fin jente? Da pleier jeg å si: ‘nei!’». Reza på sin side gir klart uttrykk for hva han tenker andre syns er fint med personligheten hans:

Brukbar! Ja, at den er nyttig da, ressursene mine er nyttig. Det er jo blant annet når det er veldig, veldig mye å gjøre så er de kjempeglade for å ha meg på jobben. Fordi det går fort, det går radig, men problemet er jo at jeg er for rask for maskinen! (...) Og at jeg er gledesspreder XL, nei, XXL, tenker jeg.

På det samme spørsmålet svarer Oliver:

Vel, det varierer veldig mye, da. Det er mange folk jeg har møtt gjennom livet, så det blir jo veldig ulikt, noen folk syns at jeg er interessant, andre syns at jeg kan være litt irriterende, også er det noen som syns at jeg er bad shit crazy, fordi jeg gjør det jeg liker og angrer ingenting, på en god måte (...).

Reza har klare framtidstanker på spørsmålet om hvordan han håper at livet ser ut om fem år: «Da håper jeg virkelig at jeg har etablert meg.» Han forteller at han ønsker seg en familie, et stort hus, men påpeker: «Det avhenger jo av hvilken type kjæreste man har da, kanskje. Man må jo i hvert fall ha veldig god inntekt.» Han gir tydelig uttrykk for et ønske om å få barn og sier at han vil klare dette, i motsetning til en annen han kjenner, som han tror ikke kan passe på

unger. Reza sier han håper å treffe en dame som «forhåpentligvis kan formere seg. Jeg er jo klar over at det er et ansvar og sånn, så du trenger bare å bite tennene sammen, det er en periode i livet, jeg klarer det jeg vil!». På det samme spørsmålet om hvordan Sofie håper at livet ser ut om fem år, svarer hun: «Nei, jeg vet ikke ... kanskje jeg har fått en ordentlig kjæreste og faktisk er lykkelig. For jeg har aldri følt at jeg har vært lykkelig noen gang, sånn ordentlig lykkelig.»

På spørsmålet om hvordan kan du som lærer hjelpe elevene til å utvikle et positivt selvilde, svarte samtlige at de var opptatt av å se hver enkelt elev og gi de gode tilbakemeldinger på personlige egenskaper. De er opptatt av å oppmuntre og å skryte høyt av elevene så alle hører det. Lærer 1 forteller at hun gir elevene tid til å oppsummere hendelser fra helgen, slik at de kan snakke om det de er opptatt av, og at hun ofte gir de muligheter til å medvirke i timene. Hun sier blant annet: «Jeg prøver å ta tak i ting når det skjer noe i timene. Så det blir en del ad hoc-undervisning.» Alle lærerne trekker også fram viktigheten av å jobbe med å sette seg inn i andres følelser, respektere andres grenser og synspunkter og ha likeverd som menneske, og en grunnleggende tro på seg selv. Lærer 1 presiserer dette slik:

Jeg tenker at det er så viktig at de skjønner at de er bra nok (...). Om du har en diagnose eller ikke, du er bra nok som du er, og at du har lært deg noe du kan gjøre og at du kan gjøre nytte for deg i samfunnet selv om du jobber på ulike bedrifter i kommunen, om du har uførepensjon eller ikke (...). Jeg snakker veldig mye om det med verdi, at alle er like mye verdt (...). At de skal forstå at de er like bra som alle andre selv om de har en diagnose eller noe annet de sliter med. Vi har alle ulike utfordringer og hva er det å være normal, det har vi snakket mye om, hva er egentlig det? Jeg har mine greier akkurat som de har sine greier.

Lærer 2 trekker fram viktigheten av å være positiv mot elevene og anerkjenne dem og det de står for. Hun ytrer at hun har respekt for elevene og er opptatt av å vise at de er verdt noe. Hun presiserer at hun anerkjenner elevene. «Vi er forskjellige og det er greit å være forskjellig, alle kan ikke være gode i fotball liksom.» På spørsmål som omhandler levevaner, seksualitet og kjønn, svarer lærer 4:

Noen av de ser for seg for barn og familie og sånn. Jeg vet ikke helt ... Vi prøver jo å vektlegge litt det her med at det er mange som kanskje ikke bør få barn eller kan få barn, og at det er mye jobb med barn. Noen av dem har jo liksom ikke tenkt tanken at det ikke skal skje. Det er litt sånn selvsagt at de skal få barn og gifte seg og ja, det er sånn som alle andre gjør, og de ser jo på seg selv som ganske normale i forhold til mange andre av dem. Det er nok mange av dem som ikke vet at de kanskje blir tatt fra barnet hvis de får barn, det er jo ingen som har sagt dette til dem. Og det er jo helt forferdelig og gå gjennom hele graviditeten uten å vite det. Og så bare ja, ..., det er jo ille.

Lærer 4 reflekterer videre rundt dette om lærerne opplever at elevene føler at de er til nytte i samfunnet, dette tenker hun er veldig individuelt. Hun undres over dette og forteller: «Noen av dem ser jo ikke seg selv, så de hangler i vei. Mens andre er veldig såre på at de ikke kan få vanlig jobb.» Hun forteller videre om elever som er utplassert på ASVO-bedrift og opplever misnøye med dette, hun poengterer: «De vil ha vanlig jobb, men ser ikke at de ikke kan få det til.»

På spørsmål om hvordan deres arbeidstakere gir uttrykk for mestring på arbeidsplassen, svarer arbeidsleder 1 at veldig mange er veldig flinke til å fortelle om det selv og det de får til. Han sier de opplever at mange er stolte av å jobbe på arbeidsplassen, og at de forteller det høyt til sine nærmeste og omgivelsene. Han forteller også at på ulike arrangementer arbeidsplassen har, hvor utenforstående blir invitert inn, så ligger det mye stolthet hos arbeidstakerne i det å vise fram arbeidet sitt.

5.1.3 Kroppslig helse

Alle de unge med lærevansker oppgir at de forstår viktigheten av det å være fysisk aktive, flere av dem er det også, fordi de trives med det. De som ikke er opptatt av å trene eller å være i fysisk aktivitet, er ærlige på det og på at det ikke gir dem noen glede. Det samme gjelder kosthold. De sier de vet det er viktig å spise sunt og næringsrikt, men at de ikke alltid er så

flinke til å følge det opp i praksis. Emil sier: «Spise sunt og godt, men det er ikke jeg så flink til da! Jeg vet at det er viktig, men det er ikke akkurat det jeg får i meg.» Oliver nevner humor som en av kriteriene for å ta vare på helsen sin, dette sammen med det å ikke være alene hele tiden. På spørsmål om hvilken følelse han får av å være i fysisk aktivitet, svarer han: «I begynnelsen da blir det litt frustrasjon, du blir veldig fort sliten. Men du får jo mer klarere syn på hva du driver med og hvorfor det er godt for deg.» Emma er en av dem som er svært opptatt av å være fysisk aktiv, hun forteller entusiastisk om alle turene hun er med på og om sin daglige fysiske aktivitet, hun sier: «Jeg prøver å finne på noe i helgene og gå turer, toppturer og litt sånn. (...) Under koronaen var jeg mest mulig ute, særlig når det var så fint vær. Stolpejakt den ene dagen og toppturer den andre dagen. Var ute hele dagen!» Hun benytter seg også av å legge inn fysisk aktivitet til og fra jobben, hun går av bussen et stykke vekk fra arbeidsstedet og går hver dag, fram og tilbake til bussholdeplassen. Hun forteller også om en skritteller de fikk av arbeidsgiver til jul:

Jeg ligger på 30–40 000 skritt. Det var jo også, vi fikk jo sånn skritteller, holdt jeg på å si, av arbeidsgiver som julegave. Og da gikk jeg og gikk og gikk og gikk. Og jeg vant gavekort på 350 kroner. Det var fire stykker i bedriften som vant, da. Men det var jeg som vant her. Og så pleier vi jo også å jogge i skogen. Da pleier jeg å ta to-kilometeren, og noen ganger tar jeg den løypa ned mot vannet og rundt stien. Det er en fin runde.

Emma forteller om en ubehagelig opplevelse hun hadde for en stund siden på en løpetur, med smerter i brystkassa og tung pust. Hun forsøkte å ta seg en dusj, slappe av og puste rolig ut, uten at det ble bedre. Da tok hun ansvar for sin egen fysiske helse og kontaktet fastlegen og fikk time. Både Emil og Emilie er aktive i organisert idrett på fritiden, i tillegg er de begge glade i å gå turer på ettermiddagen. Emilie forteller at hun blir glad av å være i fysisk aktivitet, hun understreker dette med å si: «Kan jo ikke være nedfor eller sur når man er i aktivitet.» Jasmin, derimot, er ikke så opptatt av å være i fast, fysisk aktivitet. Hun oppgir at hun går noen turer i skogen i ny og ne, men på spørsmål om hun blir glad av dette, svarer hun: «Nei.» Men hun forteller at hun har flere hobbyer hun liker godt, som strikking, pusling, fargelegging og hagearbeid. Er været fint så er hun i hagen og steller blomsterbedene. Maja

forteller at det stoppet helt opp for henne både med tanke på hennes fysiske og psykiske helse etter endt videregående skole. Hun sier:

Etter at jeg sluttet på videregående, (...) da hadde vi jo seks timer gym på skolen, da ble det ingenting trening, ingenting gym (...) Så skulle jeg ta kompetansebevis og så ble jeg jo konsulent i Homeparty, så det ble litt sånn der heavy (...). Så ble det litt sånn tøft en stund der, ja, jeg skulle bestå, jeg skulle dit, jeg hadde så mange krav og så mye mål for meg selv og ... Tenkte, ja, nå vil jeg liksom klare alt! Og så har det skåret seg mer enn jeg regnet med.

Maja poengterer også at det er viktig å trene for å ta vare på helsen sin. Hun sier at det er viktig å lytte til kroppen og hvis ikke den har det bra, så må man bare følge det og høre på kroppen. Hun understreker dette ved å si: «Det kan også være, det er ikke hver dag man har det fint nok i livet sitt. Noen ganger har vi dårlige dager og det må man respektere.» På spørsmålet om det gjør noe med den psykiske helsa også, svarer hun: «Ja, jeg tenker at hvis ikke man hadde vært i fysisk aktivitet, så hadde vi bare sittet i en sofa eller på en stol og ikke gjort noe.» Emilie forteller at det er viktig for henne å ta opp vanskelige ting med de nærmeste, som hun stoler på. Dette fordi hun opplever at det er bedre å åpne seg mer enn å holde alt inni seg. Hun utdyper: «Fordi det har jeg slitt med en del år nå, at jeg har liksom stengt meg inne og ikke hatt lyst til å si noen ting. Jeg har lenge slitt med angst så det ... ja, men det bedrer seg for hvert år.»

Reza, på sin side, er opptatt av hygiene med tanke på kroppslig helse. Han sier: «Å ta vare på den fysiske helsa er jo da å dusje, senest eller tidligst annenhver dag. Deodorant, godlukt, pusser tenner, pusse tunga hvis man skal kysse litt. Det tror jeg at jeg har lært på skolen en gang.» Han mener også at fysisk aktivitet er viktig fordi kroppen er en «ferskvare». Han trener fast på et treningssenter og forteller at han har satt opp et treningsprogram i et excel-ark på mobilen, «som jeg skriver ned antall repetisjoner, og så hvilke vekt en har på de forskjellige apparatene. Det lærte jeg av læreren min». På spørsmål om hvilken følelse han får av å være i fysisk aktivitet, svarer han: «Da blir jeg jo veldig kvikk og tilfreds etterpå.» Han svarer at et godt liv for han er mye, en grunn er fordi han har så mye fint å se på og han har stor lidenskap i å ta bilder. På

spørsmålet om hva han tenker er fint med livet hans slik han har det nå, sier han: «At jeg lever!»

I intervjuene med lærerne hvor vi stiller spørsmål på bakgrunn av fagfornyelsens tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, er svarene vi får mangesidige og utfyllende. Det som handler om fysisk aktivitet og folkehelse, er alle lærerne enige om er viktig. De er oppmerksomme på å oppfordre til fysisk aktivitet og legger aktiviteter inn i skolehverdagen der det er mulig, utover de faste kroppsøvingstimene. Lærer 2 svarer følgende på dette med fysisk aktivitet: «Det er kanskje det veldig mange av våre elever sliter mest med, strukturering av fysisk helse. Så jeg tenker at det er viktig å innarbeide noen gode rutiner på det med fysisk aktivitet, så de ikke blir så inaktive.» Lærer 4 sier at veldig mange av hennes elever sitter mye hjemme og gamer, de kan være innendørs hele helgen uten å ha vært fysisk aktive. Hun forteller også om manglende erfaring med å være i aktivitet, da mange av elevene «har vært fritatt fra gym». Om den psykiske helsen forteller lærer 2 at mange av elevene holder mye inni seg, slik at det er viktig at man lager gode rutiner for hva man kan gjøre når man føler seg litt nedfor. At de har noen gode strategier når ting er vanskelig, og at de vet hvem de kan snakke med og kontakte i slike tilfeller. Hun mener det kommer litt an på hvilket funksjonsnivå de er på og utdyper dette slik: «de som er godt fungerende, synes jeg, mange av de sliter mye med psykisk helse fordi de skjønner at de er annerledes, men de klarer heller ikke å tilpasse seg en ordinær gruppe.»

Når vi spør om levevaner, seksualitet og kjønn, forteller både lærer 1 og lærer 2 at de har elever som sier de er født i «feil kropp», og lærer 2 opplever en økende trend av elever som ønsker å være motsatt kjønn på hennes avdeling. Dette sier hun de ikke har hatt som problemstilling tidligere. Hun påpeker at det er viktig å vise åpenhet og raushet om kjønnsidentitet. Hun sier videre: «Og så tenker jeg at de ofte mangler mye kunnskap innenfor de temaene, så det er viktig at de har en arena der de lærer om det og får snakke om det.» Dette begrunner hun med er fordi hun opplever at elevene hun jobber med ikke søker på nett, og de spør ikke hverandre i samme grad som andre elever. Lærer 3 trekker fram viktigheten av å lære sine elever hva som er privat og hva som er sosial akseptabel atferd på skolen. Hun prater med elevene sine om disse temaene, og sier: «Da har vi snakket om onanering, det er lov der og ikke der. (...) Det var en som var på nett og viste og la ut intime filmer av seg selv på nettet, da måtte vi snakke om det, og det er fint at man kan ta de samtalene.» Lærer 3

forteller også om en annen elev som har vansker med å snakke om kroppen, hun løp ut av klasserommet da det var undervisning i dette temaet. Lærer 3 opplevde situasjonen som utfordrende: «Uff, nei, det var ikke så vellykket for å si det sånn. Det ble for vanskelig for henne.» Hun sier videre at de hadde en oppfølgingsamtale med eleven i etterkant, og dette oppgir hun som positivt. En annen elev hun har utfordringer med er en som ikke orker å se indre organer, da sitter han med hetta over hodet og vil ingenting. Det er i tillegg enda en elev hun trekker fram og forteller følgende:

Ja, så har vi han i min egen klasse, som bare sier æsj, så alt er liksom ekkelt med kjæresten og æsj, det vil ikke han ha! Det må bare være helt ytre kroppsdeler, men ikke noe sånt kjæresten og seksualitet, det er bare æsj. Så det som er mest utfordrende er at det er så stor forskjell og at det sjelden fungerer like godt for alle sammen, i hvert fall sånn jeg får det til da. Eller ikke får det til.

Å sette egne grenser og respektere andres grenser, som også inngår i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, gir alle lærerne uttrykk for at elevene trenger mer kunnskap om, og de har utbytte av å øve på dette i sosial samhandling med andre. Lærer 2 sier:

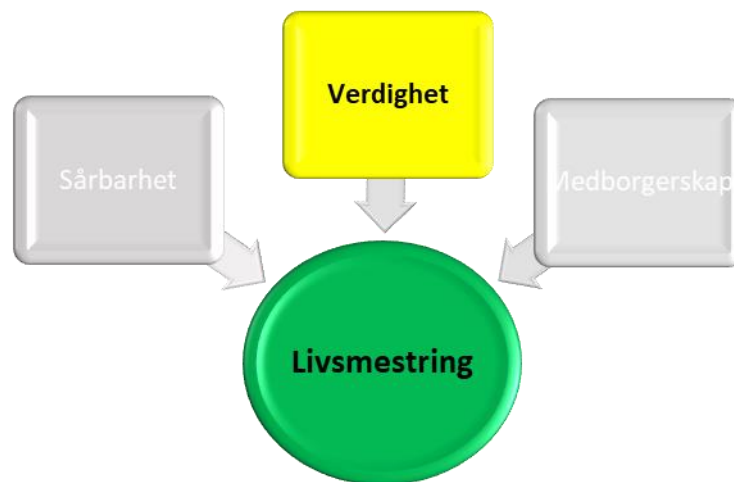
Det er jo kanskje det jeg ser som våre elever sliter veldig med, å sette grenser og respektere andre sine. Veldig ofte så er det jo mange som godtar nesten alt sånn litt sånn ukritisk. Jeg tenker det er jo viktig at de får litt kunnskap om å klare å sette grenser for seg selv og at det er greit å si nei og at man ikke skal godta alt.

Lærer 2 utdyper at de har en del øvelser på det med grensesetting ved bruk av rollespill. Hun poengterer at det krever mange repetisjoner gjennom hele skoleåret, fordi hun opplever at elevgruppen hennes kan være ukritiske i valgsituasjoner og ofte gjør det de får beskjed om. Lærer 3, derimot, har erfaring med at mange av hennes elever er ganske flinke til å sette grenser, og hun føler selv at de blir respektert, og at de grensene de setter selv blir lyttet til. Allikevel reflekterer hun rundt det at hun av og til må gå i dialog og være tydelig inn mot elevene fordi «man kan ikke si nei til alt og ikke ville noen ting, så da må jeg jo jobbe litt med det. Og fordi jeg kjenner dem så godt, føler jeg at det er greit».

Det er kun lærer 4 som har erfaring med å jobbe tett opp mot temaet som omhandler dette med rusmidler, hun oppgir at det ikke er så mange av elevene som har prøvd rus. De snakker om ulike rusmidler i undervisningen og lærer elevene om lovverket. Hun tror også at noen av elevene overdriver og skryter av at de har vært på fest og drukket alkohol, uten at dette stemmer. Alle lærerne har mediebruk inn som tema i undervisningen, og alle erfarer at dette er noe elevene blir godt kjent med og har fått hyppig repetisjon på. Det har vært spesielt fokus på dette med bildedeling, at man skal vite hvem man chatter med, mobbing og trakassering på nett, samt det å kjenne til lovverket med tanke på nettvett.

Det framkommer ikke relevante funn hos arbeidslederne innenfor tematikken kroppslig helse. Det eneste er et ønske fra arbeidsleder 1, som sier: «(...) I en perfekt verden kunne vi ønsket oss en miljøarbeider eller en annen som skolens svar på helsesykepleier. Ja en sån type variant da.»

5.2 Verdighet



5.2.1 Anerkjennelse

Ut ifra funnene våre ser vi at menneskene rundt de unge med lærevansker er viktige for dem med tanke på anerkjennelse, det være seg familiemedlemmer, venner, dem de omgås på fritiden og kolleger. Det kommer fram historier hos de unge at de har opplevd at noen i omgivelsene har hatt tro på dem og gitt dem oppgaver de selv trodde var vanskelige, men som de allikevel mestret. Sofie forteller:

Og det som også gjør meg glad, det er liksom sånn, når jeg er veldig sånn lei, eller jeg sier det sånn til de lederne innpå der, at det her får jeg ikke til. Hvorfor setter de meg til en oppgave jeg ikke får til? Også prøver jeg, også går det så fint så, mestringsfølelse, det er veldig bra.

Emil forteller om prosessen han hadde med å ta bilsertifikat. Han brukte mye tid, særlig på teorien, men pappa ga han ikke opp og hadde tro på at han skulle klare det. På spørsmål om han var stolt av seg selv, svarer han:

Ja, men jeg brukte veldig mye tid på å få til teorien, måtte ha den seks ganger før jeg fikk det til. Det var nummeret før jeg ga opp, for jeg var så lei av å stryke og stryke og stryke og stryke. Men så sa pappa at nå er det siste gang vi betaler, neste gang må du betale selv og det var før jeg skulle ta teorien for siste gang. Og da var hodet skrudd helt om og da gikk det! Jeg tenkte bare «sånn kan du ikke si til meg pappa!» Men så tenkte jeg, jeg må jo bare gjøre det som jeg får beskjed om.

Jasmin forteller at et godt liv for henne er å ha gode mennesker rundt seg, og i det legger hun familie, venner og kjæreste. Når vi spør hvordan de er gode med henne, svarer hun: «De tar vare på meg, de stiller opp for meg, ja, de tar meg for den jeg er.» Oliver trekker fram at han alltid har noen som venter på han hjemme og at det er fint. Og når vi lurte på hva som er det fineste noen kan si til han, kommer det spontant: «Du er grunnen til at jeg lever.»

Emma trives sammen med venner og å være sosial, hun gir uttrykk for at hun er opptatt av å ha det gøy. Hun sier hun blir glad når folk er hyggelige mot henne. Når vi spør Reza om hans drømmedag, svarer han:

En drømmedag er vel kanskje da hvis jeg hadde hatt kjæreste nå og hatt med kjæresten min på båttur, bare jeg og hun i innsjøen og så er det veldig fint vær og varmt og dratt på telttur sammen og sånne ting. Jeg savner det, det må jeg ærlig innrømme (...). Jeg har vært på Tinder i over to til tre perioder tror jeg, og så har jeg slettet det, men nå har jeg slettet det for godt. Jeg tror ikke jeg skal inn der igjen fordi de jeg tar kontakt med der, enten så sier de ikke noe tilbake til meg, eller hvis de sier noe til meg, så skriver jeg noe videre og så plutselig så vekker jeg ikke interesse for de lenger. Så jeg har heller gått inn på en annen datingside og der er de jo mer seriøse i forhold til de verdiene man leter etter. Men der svarer jo heller ikke folk, så det må være meg det er noe galt med (latter). Men det er en del som har blitt sammen både der og på Tinder har jeg hørt, så det er muligheter!

Om kjæresteforhold tenker han at det er godt og trygt. Han forteller at de han foreløpig har vært sammen med, har mistet interessen etter maks tre år, han uttrykker et høyt ønske om å få være sammen med en kjæreste resten av livet. Emilie sier hun kan snakke med ledelsen på jobb, ansatte i boligjenesten, familie, venner og de hun stoler på om vanskelige ting. Hun forteller også om at kontakten mellom venner og familie har vært akkurat den samme som var før koronaen kom, minus det med klemmene. Men hun har tro på at de kommer etter hvert: «Jeg har jo fått noen etter at mamma gikk bort, men ikke så mange.»

Maja forteller at hun ikke ble tatt imot på den nye arbeidsplassen slik hun var forespeilet og hadde sett for seg:

Så fikk jeg vite at vi skulle starte her, og at da kan dere få lov til å gjøre sånn og sånn og sånn og sånn. Og så ble det ikke sånn jeg fikk vite det. For vi fikk plutselig ikke lov til å stå i kassa, vi fikk ikke lov til å lære og lage mat, vi fikk ikke lov til å være i fokus for kundene som var til stede. Vi måtte kun stå bak og være den der personen som sto og lagde smoothie, men de visste ikke hvem som hadde laget smoothien engang. Og det syns jeg blir veldig feil når man er i en sånn restaurantbransje, da.

Vi følger opp utsagnet hennes med å spørre om hvilken følelse hun fikk etter denne opplevelsen. Hun sier at hun synes det var greit de første ukene, men så ble hun lei av å gjøre det samme dag ut og dag inn: «Man blir jo dritlei til slutt.» Når vi spør Maja om hennes tanker rundt kjæresteforhold, svarer hun at hun ikke har funnet noen enda, da hun ikke er en person som bare hopper i det og tar en. Hun utdyper det slik: «Men jeg må bare finne en som kan fungere best mulig måte på meg eller til meg. Og for meg, og.»

Med tanke på anerkjennelse av elevgruppen, trekker alle lærerne fram faktorer de mener er viktige å være bevisste på i undervisningen. Lærer 1 er opptatt av å løfte elevene sine fram så ofte hun kan, ved blant annet å si til dem: «Dere lærer meg masse hele tida.» Hun vektlegger kommunikasjon og tar utgangspunkt i elevenes forståelse, ser på og tolker elevenes kroppsspråk og er bevisst sin egen formidling. Hun gir de gode tilbakemeldinger på at det de gjør, når de er i gode læringsprosesser og utfører ting på egenhånd, er bra nok selv om ikke resultatet alltid blir så godt. Lærer 1 trekker også fram at lærekandidatløpet skal oppleves som bra for elevene og at de får anerkjennelse for at dette løpet er like verdig som et lærlingløp. Lærer 2 forteller at hun opplever at mange av hennes elever er veldig bevisste på hva de er flinke til og ikke, og hva de kan få til. Hun bruker ungdomsbedriftene som eksempel og sier at de føler de er til nytte, har oversikt over hva de kan og er gode på innenfor disse bedriftene. Hun er bevisst på å fortelle elevene om deres styrker og bruker dem som mentorer i de fagene de har sin styrke i. Det lærer 2 tenker er det viktigste elevene har med seg av kunnskap for sitt voksne liv etter endt videregående er:

Jeg tenker det å ha en stemme, da. Å vite at deres stemme er viktig. Klare å hevde seg og si noe om sine egne behov, så kommer de jo ganske langt hvis de klarer det med selvhverdelse. (...) Så jeg tenker at, ja, hvis du på en måte klarer å si noe om dine egne behov, så kan du jo faktisk få et ganske godt liv, enten om det er i fritiden eller på jobb, eller hjemme, i forhold til venner, kjærester og familie.

Lærer 2 forteller også om en fagdag de har hatt med resten av skolen, hvor lærerne på AHT hadde kurs i seksualitetsundervisning: «Da gikk det opp et lys for lærere på de ordinære opplæringsløpene, at vi møter på en del av de samme problemstillingene som de treffer innenfor ordinært løp også».

Lærer 3 er opptatt av å lytte til hva elevene sier og å ta de initiativene de kommer med på alvor. Hun sier at elevene får mye ros for det de gjør og positive tilbakemeldinger, at de ler mye sammen og har det gøy. Videre forteller hun: «At jeg ser dem og bekrefter dem hver dag og sier 'Det er skikkelig fint å se deg!'». Lærer 3 referer til arbeidstrening en av elevene har en dag i uka:

Så samler vi inn flasker da som ligger ved sånne automater på skolen (...) Da er hans jobb å dra og pante flasker og det er det bare han som gjør. Da drar han alene og panter flasker, og ordner og styrer litt rundt i byen og så kommer han tilbake. Men det er hans jobb og det er virkelig viktig, det er ikke alltid han vil komme inn på skolen, men på onsdag, sier jeg, da har du en viktig jobb å gjøre. Det er din jobb, du er liksom den som panter flasker og det er veldig, veldig fint.

Lærer 4 er som alle de andre lærerne vi har intervjuet, opptatt av å løfte fram og å rose elevene sine. Hun snakker om at elevgruppen hennes er like ulike som alle andre, og at man må bygge opp det som er bra. Hun forteller også at noen er veldig glad i ros, mens andre kan du ikke rose i påhør av andre. Hun bruker skjønn i slike tilfeller. Hun sier at ikke alle elevene tror på den rosen de får, og sier at de tror de ikke kan noe. Da pleier hun å ramse opp alt det hun mener de kan, helt til elevene tror på det og tar det til seg.

Arbeidsleder 1 bruker dette med lik påkledning som et eksempel på anerkjennelse. Han sier at det ikke er forskjell på hva arbeidslederne og arbeidstakerne har på seg av arbeidstøy. Så når de er ute og gjør en jobb og publikum skal henvende seg, så er det ikke nødvendigvis sånn at man ser hvem som er på tiltak og hvem som er ansatt. Dette trekker arbeidsleder 1 fram som noe han synes er fantastisk. Han forteller også at alle på arbeidsplassen omtaler hverandre som kollegaer og at arbeidstakerne forteller sine venner og bekjente at de er på jobb, til tross for at de i offentlige papirer er oppført som et tall i en mengde som er på tiltak. Han sier at han ser på sin rolle som arbeidsleder som å lære folk å håndtere livet sitt på best mulig måte. Han tenker at det er veldig mye læring i det å gå på jobb og omgås mange andre, og at dette er noe som arbeidstakerne kan ta med seg ut i livet utenfor. Han sier videre:

Når man på en måte gikk litt fra det å være et sånt hobbyverksted til å faktisk ha en litt mer profesjonell tilnærming til det, så gikk jo fraværet til brukerne eller arbeidstakerne våre veldig ned, og så kan man jo lure på om det er det samme som for deg og meg?

Han reflekterer videre at dersom det ikke er så viktig om du kommer på jobb eller ikke, så vil fraværet kanskje øke. Men hvis det faktisk kreves noe av deg, og du har en betydning for arbeidsbedriften du er en del av, så vil du lettere stå opp på morgenen for å dra på jobb. Da utgjør du en forskjell. Han sier at han tror dette er like viktig for arbeidstakerne på tiltak som for arbeidslederne i ordinært arbeid.

5.2.2 Autonomi

Alle de unge med lærevansker forteller at de føler at de stort sett bestemmer over seg selv i livene sine, men de har alle opplevd at andre har ønsket å overstyre dette. Da vi spør om i hvor stor grad de bestemmer over seg selv, lurer Reza om dette kan måles i prosent, i så fall tenker han at han bestemmer omtrent 90–95 prosent over livet sitt. Han forteller videre at det er foreldrene som er med på å bestemme utover dette. Reza referer til at han ikke får lov til å være ute med båten når det er mørkt, og dette godtar han, selv om båten har både lys og lanterner. Han forteller videre på spørsmål om hvem som bestemmer dette: «Nei, det er jo mor da, som er overbeskyttende.» Når Reza så blir presentert for en historie, som omhandler hvordan en mor tar styring over livet til en voksen venn og han bes om å komme med råd til vennen om hvordan han kan håndtere situasjonen, reflekterer Reza over dette og kommer med følgende råd: «Jeg vil jo svart det at, mora mi har ikke noe med det å gjøre, nei hun bestemmer ikke over mitt liv, jeg er voksen nå.» Emilie forteller at hun også har opplevd å bli bestemt over som voksen, og det syns hun var ugreit og valgte å si fra til personen. Emilie understreker dette ved å si «at du bestemmer ikke over meg og at jeg er over 18, og en annen ting, det er mitt liv».

Samtlige av de unge menneskene med lærevansker trekker fram ulike områder som gir dem en mestring og en følelse av frihet og autonomi. Oliver forteller at han liker å ha faste rutiner

på morgenen, så går han en tur rundt i byen alene, så han får frisk luft og kan nyte naturen. I helgene reiser han med buss eller tog til forskjellige nabobyer hvor han går på konserter og kunstutstillinger. Videre reflekterer Oliver over hvordan han ønsker at livet skal se ut om fem år: «Jeg håper at jeg får gjort ferdig tegneserien min og at jeg har kjøpt meg en leilighet, og kanskje møtt min aller største kjærlighet.» Oliver forteller at han også er opptatt av å ikke være så negativ og prøve å finne positivitet og optimisme i hverdagen, selv når det kan være motsatt: «Fordi da innebærer det at det fortsatt er håp i en veldig mørk verden.» Emil trekker fram den frihetsfølelsen han føler ved å ha sertifikat, og han trives veldig godt med å være sjåfør på jobben sin. Men han er opptatt av å holde fartsgrensa og forteller at han har egen bil og gleden ved dette beskriver han slik: «Nydelig, da kan gjøre litt som jeg vil.»

Fem av de unge menneskene med lærevansker svarer at de har kjøpt seg egen leilighet, de som ikke har kjøpt er Maja, Emilie og Oliver. Maja forteller at dette har vært et samtaleemne hjemme og utdyper:

Jeg har begynt spare, og jeg har meldt meg inn i det lokale borettslaget. Så nå er jeg i gang! Jeg har faktisk spart noen år, men det har blitt noe galt med det sparingsgreiene. Overføringen til BSU og sparekontoen, de har liksom stoppet hele trekket hver måned, og dette fant jeg ut for to år siden og så jeg måtte starte å spare fra nytt av. Så da tar det tid. Så de har nok stoppet autotrekket uten at de har gitt meg beskjed eller noe sånt.

Emma eier sin egen leilighet og beskriver følelsen hun fikk da hun flyttet inn: «Det føltes veldig rart, men nå er det egentlig ganske dugg. For nå kan jeg rydde når jeg vil, spise når jeg vil, gjøre akkurat som jeg selv vil, det er ikke sånn mas hele tida.» På spørsmål om hvordan en drømmedag ser ut for henne, svarer hun slik:

Det må vel være nede ved et vann, sola skinner, det er god stemning, med venner som har det gøy da. Jaha, nei jeg vet ikke egentlig. Bader og sånn da, soler seg og en vakker sommerdag. Å bade liker jeg, og jeg tok årets første bad for ikke så lenge siden. Ja og kanskje noen jordbær og Farris eller Bris og musikk og ... Nei, det kan bli

et par timer ja, men jeg har ikke noe sånn stress med å komme hjem når det er fint vær. Da kan jeg være helt til sola går ned.

På det samme spørsmålet om drømmedag svarer Emilie at hun håper koronaen forsvinner, og at hun kan reise på tur igjen sammen med samboeren og familien sin. Emilie ønsker også å formidle at hun er en person som ikke gir opp så lett. Dette poengterer hun ved å si: «Jeg er veldig sta (...). Og hvis jeg ikke klarer jobben, spør jeg eller prøver før jeg spør da, og hvis det går greit, blir jeg ble veldig imponert over meg selv for at jeg klarte det, og ikke ga opp.»

Sofie trives best med å ikke planlegge så mye, men forteller at hun liker å ta ting på sparket, og hun sier: «Jeg gidder ikke å planlegge noe, det er ikke meg. Og det å gjøre avtale med noen, det er greit, men jeg gidder ikke å planlegge noe selv liksom.»

Jasmin forteller at hun og samboeren ofte drar på tur til familiens hytte eller campingvogn, og hun trives godt med det. Hun har tydelige oppfatninger og meninger om hva et godt kjæresteforhold er:

Men det er vel at det ikke bare skal være sex når han vil for eksempel. At det skal være når begge vil ha samleie, eller at han ikke kikker på andre jenter på nett og sånt noe, lettkledde damer og sånt. Det er i hvert fall i mine øyne, det er ikke noe greit. Det liker jeg ikke.

Videre forteller hun at dette er noe de snakker sammen om og at han ikke gjør det da hun opplever han som veldig trofast. Emil har også noen tanker om dette med et godt kjæresteforhold og han svarer slik: «At det i alle fall må være hyggelig, det er ikke alltid det går den veien (...) Ja, en kan ikke ha et feilfritt liv heller.» Videre påpeker han at det er viktig å snakke pent til hverandre i et kjæresteforhold, og dersom han opplever at noe er vanskelig, løser han det slik: «Det kommer litt an på hva det er, noen ting holder jeg for meg selv, andre ting prøver jeg å dele.» Maja har gjort seg opp noen tanker om hva som er et dårlig kjæresteforhold, hun sier: «At kjæresten overvåker dama si. Det kan også være at kjæresten ikke lar dama være i fred (...) at han absolutt vil ha det på sin måte hele tiden og bestemmer

og lager drømmer og ideer uten at dama er med på det.»

På spørsmålet om hva det vil si å ha et godt liv, reflekterer Oliver slik: «Vel, at man har det bra rett og slett da, at man har gjort det man har gjort.» På det samme spørsmålet svarer Emma: «Leve det livet man har egentlig. Prøve å utnytte livet godt, eller på best mulig måte. Å være med venner og sånn.» Maja forteller at hun har flere jobber, og at hun er i ferd med å få seg en ny jobb. Å være en del av et arbeidsfellesskap kan være utfordrende og Maja reflekterer:

Nei, det som har skjedd er at sjefen vår er liksom sjef over alle pluss kontaktperson for oss. Men jeg har vært veldig kravstor og sagt at hvis du skal være sjef så må jeg finne noen andre som kan være kontaktpersonen vår. Fordi det fungerer ikke å ha en sjef som ikke gidder å ta ansvar eller som ikke følger oss ordentlig opp.

På spørsmålet om hvordan Maja ser for seg livet sitt om fem år, forteller hun at hun kanskje har «hus, men kanskje ikke barn, men kanskje en annen jobb?». Hun forteller at hun ikke helt har funnet ut av om hun ønsker egne barn.

Alle lærerne forteller at de er opptatt av å gjøre elevene sine så selvhjulpne som mulig i undervisningen, ved å gi elevene kunnskap, trygghet og tro på seg selv slik at elevene kan ta grep om livene sine selv. Dette trekker lærer 1 fram når hun forteller om temaer i undervisningen knyttet til de ulike tjenestene elevene vil møte og ha behov for i sitt voksne liv. «Som ved å kjenne til NAV-systemet, har lært seg enkel økonomi og lært seg å samarbeide, og at de har trent på et arbeid som de kan mestre og klare og bli stolte av det.» Lærer 2 er også bevisst på at elevene får utvikle sin selvbestemmelsesrett, dette utdyper hun slik: «Elevene skal få lov til å ha meninger og at det de sier er viktig.» Ifølge lærer 3 tenker hun at dette er et tema som oftere burde vært snakket om i lærerkollegiet hennes. Hun sier: «Vi tar jevnlig opp det temaet hvordan vi ivaretar elevenes medbestemmelsesrett eller selvbestemmelsesrett, men er vi nok bevisste på det (...), eller tas det for gitt?».

På spørsmål om hva som motiverer elevene, deler lærerne en felles oppfatning om at elevenes

interesser, mestringsområder, styrker og tilrettelegging er viktige faktorer for motivasjon. Lærer 2 oppsummerer dette på følgende måte: «Jeg synes liksom når vi er engasjerte og vi klarer å tilpasse nivået (...). Når vi klarer å finne noe som de interesserer seg for, og møte dem der de er, så synes jeg de blir engasjerte og interesserte.» Lærer 3 forteller om en elev som liker å lage PowerPoint-presentasjoner, som eleven mestrer veldig godt. Hun er, som lærer 2, opptatt av å gi elevene oppgaver hun vet de mestrer og som elevene kan jobbe selvstendig med. Hun sier videre at hun hjelper elevene hvis de står fast, men ikke for mye, slik at de opplever egen mestring når arbeidsoppgaven er ferdig. Hun forteller at eleven som lager presentasjoner, er stolt av produktet sitt, og han sender det til rektor og andre lærere på skolen, og de gir han gode tilbakemeldinger på det han har laget.

Når det kommer til hvor stor innflytelse lærerne opplever at elevene har i eget liv, viser det seg at dette er variabelt fra elev til elev. Lærer 3 tenker at det er individuelt, noen elever har mye innflytelse på livet sitt, mens andre har lite. Dette utdyper hun slik: «Noen av elevene tror jeg føler at de har et godt liv og er frie til å bestemme, men ikke alle.» Hun forteller videre om en elev som må kontrolleres, ved å holdes, da han lett løper sin vei og ikke kan lese trafikkbildet, så han er til fare for seg selv og andre i trafikken, «men vi må jo legge til rette for at han skal få være med på å bestemme litt, men han vet ikke konsekvensene hvis han får bestemme altfor mye». Lærer 1 forteller om elever som hun kjenner til som opplever lite innflytelse på livet sitt.: «Elever som har veldig store utfordringer i forhold til kultur (...) jeg har tatt initiativ, og vi har koblet på rådgivere på skolen som har god kunnskap om temaet, det at ungdommen blir holdt isolert hjemme og ikke få lov å gå ut.» Hun påpeker at det er store variasjoner, men hun opplever at noen har det ganske godt og har stor innflytelse, mens andre har lite. Lærer 4 tenker det er ulikt fra hjem til hjem på hvor stor innflytelse de unge har:

Vi hører jo om de som legger seg halv åtte og som sitter på rommet og spiser middag. Mens andre blir fotfulgt, og hos andre er det veldig fritt, så det er veldig forskjellig fra person til person. Noen bestemmer mye, mens andre bestemmer nesten ingen ting. Noen har jo ikke sitt eget bankkort engang. De får kanskje litt penger på fredagen og hvis de skal på overnatting, noen får ikke det engang.

Arbeidslederne er opptatt av at arbeidstakerne skal bli tatt med på råd og bli lyttet til. Derfor har de etablert et brukerråd hvor de spør et utvalg av arbeidstakerne om de vil bidra. I brukerrådet kan arbeidstakerne komme med ideer og snakke alle sin sak. Arbeidsleder 2 forteller at det er stor forskjell på arbeidstakerne, så når de gjør utvalget av personer til brukerrådet, leter de etter personer som kan ivareta dette. Arbeidsleder 2 poengterer: «Det er viktig å ha noen som kan se helheten, og ikke bare seg selv.» Hun forteller videre at arbeidslederne pleier å spørre og forhøre seg med de som allerede sitter i rådet om de har forslag til nye kandidater til brukerrådet.

Arbeidslederne forteller at arbeidstakerne viser tydelig glede, både med kroppsspråk og muntlig, når de mestrer arbeidsoppgavene på arbeidsplassen. Arbeidsleder 2 forteller at arbeidstakerne viser stolt fram arbeidet sitt og produktene de lager ved å markedsføre dem på sosiale medier. Hun understreker at arbeidstakerne må få arbeidsoppgaver som de kan mestre ut ifra sine forutsetninger og henviser til at i produksjonen av en kopp er det ulike deloppgaver. Hun utdyper dette slik: «Dersom en arbeidstaker ikke klarer maling, så er det faktisk noe annet de kan bidra med på den koppen, selv om ikke du legger siste krona på verket.»

5.2.3 Relasjoner

Når vi intervjuer de unge med lærevansker i temaer som omhandler relasjoner, kommer det fram at alle, i større eller mindre grad, har gode og nære personer rundt seg, som de kan prate med og henvende seg til ved behov. Allikevel er det ulike svar med tanke på hvem disse personene er. Hos de fleste er det nær familie, som oftest foreldre, men hos noen er det venner og kjæreste. Tre av dem har samboere, og ei har en kjæreste hun ikke bor sammen med. Relasjoner med venner er viktig for de fleste, noen av dem har også gode og nære relasjoner til kollegaer og ledere på arbeidsplassen. Noen oppgir å ha noen få mennesker rundt seg de kan gå til, andre har et større nettverk med flere – både venner, familie og kollegaer. Emma har en kjæreste hun har vært sammen med over flere år, de har valgt å bo hver for seg, men tilbringer mye tid sammen på fritiden. Hun trekker fram følgende historie da hun skal fortelle hva som er bra med kjæresteforholdet:

At vi har noe til felles, at vi finner på mye sammen. Går turer, sover ute. Vi var blant annet på overnattingstur til et vann (...). Men det endte med at vi måtte gå, pakke sammen, for han mente at det var fint å sove ute under åpen himmel og ingen tenkte på det å ta med myggspray. Så vi prøvde å sove og så kom det bare bzzzz, mygg, rundt hele og så flytta vi oss litt ut på kanten av fjellet og bla, bla, bla. Nei, da, det ... (...) vi ble hentet av foreldrene hans. Så da var klokka halv to, vi sto bare i dusjen og rett i senga etterpå (ler).

Sofie er en av de unge med lærevansker som gir uttrykk for et ønske om å ha kjæreste, som hun kan oppleve å ha en trygg og god relasjon til. Hun sier at hun har opplevelser med tidligere kjæresten som ikke har vært bra for henne. På spørsmål om hva som vil være en drømmedag for henne, svarer hun: «Nei, det ville vel vært å ha møtt den rette faktisk og virkelig fått til det.» Da vi følger opp med å spørre hva hun tenker om kjæresteforhold, svarer hun: «Det blir litt vanskelig for meg å svare på for jeg vet ikke engang hva ordentlig kjærlighet er engang, så ...»

Når vi stiller spørsmål om hvem de snakker med om vanskelige ting, svarer de mamma, pappa, andre hjemme, kollegaer eller sjefen. Jasmin er en av de som har vært samboer over flere år, hun svarer: «Jeg kan jo snakke med samboeren min, for han er jo ikke bare samboeren min, han er jo bestevennen min og. Så jeg kan prate med han om mer enn det jeg kan prate med kollegaene mine om.» Hun forteller videre at samboeren viser henne forståelse og gir henne trygghet og stiller opp for henne, og «han er rett og slett der for meg når ingen andre forstår det, og spør meg: 'Hva er det for noe med deg', liksom ...». Jasmin forteller også at hun trenger trygghet og trivsel i hverdagen, fordi «der er det veldig mye opp og ned hos meg». Hun nevner jobben som en av de viktigste faktorene for trivsel og nær familie, samboer og en kollega for trygghet. Oliver svarer familie umiddelbart med tanke på hvem han kan prate med om vanskelige ting, Emma svarer alle de hun har rundt seg, de hun føler seg trygg på og sjefen på arbeidsplassen. Maja forteller at hun kan snakke med mamma hjemme dersom det er noe, men hun er litt mer usikker på hvem hun kan snakke med på arbeidsplassen. Etter å ha tenkt seg godt om, svarer hun:

Det har hendt jeg har snakket med han ene, jeg vet ikke hva han er for noe, om han er en av lederne eller et eller annet inne på der. Han som heter «Arne» og så hender det at

jeg prater med henne «Gerd» innpå der og så hender det at jeg prater med «Lillian». Jeg føler jeg må, jeg føler liksom at jeg sliter litt med å snakke ut. Enten at det er noe vanskelig noe, eller at jeg forklarer på en måte sånn at folk misforstår og ikke skjønner hva jeg sier eller de tinga der.

Maja forteller videre at hun opplever trivsel i hverdagen sin sammen med folk som hun føler seg trygg på. Hun sier også at hvis hun er med trygge folk, så trives hun bedre og dersom hun er utrygg på personer rundt seg, blir hun utrygg og trives ikke. Reza trekker fram mamma og pappa, som han kan prate med vanskelige ting om, og nevner også mormor, bestemor og bestefar. Han kan også prate med en person som er hovedleder på klubben han er på i fritiden. Disse personene sier han er viktige fordi han stoler på dem.

«Jeg får bare hjelp hvis jeg spør», svarer Emil på spørsmål om støtte i dagliglivet. Og de han får hjelp av er «arbeidslederen min, eller andre hvis ikke arbeidslederen min er til stede». I leiligheten han eier, får han hjelp av pappa dersom han trenger det. Oliver forteller:

Det har vært en stund hvor jeg har vært veldig, jeg har vært (...) imot å få hjelp fra andre fordi, det er den stoltheten med å takle ting selv, men når det ikke går fint så blir det litt sånn vanskelig for meg å spørre å få hjelp, så når jeg gjør det da, blir jo ting mye bedre da. Føler at jeg ikke er alene i disse situasjonene.

På spørsmålet om hvordan man er med venner, svarer Oliver at det spørs med hvem. Han forteller at han har hatt noen runder med seg selv, med tanke på hvordan han prøver å akseptere folk rundt seg. Men et år på folkehøyskole har hjulpet han til å være mye mer «tålmodig og aksepterende mot andre folk med ulike bakgrunner». Maja tenker at gode venner er å gi gave til hverandre til jul og å finne på ting sammen. Hun forteller om en god venninne hun har, hvor hun opplever å bli møtt med respekt: «Hvis hun spør meg om vi skal finne på noe, og det ikke det passer for meg, så respekterer hun det (...), hun maser ikke på meg og presser meg heller ikke på at vi skal møtes en annen gang eller noe.» Emma trekker også fram at det er viktig å ha venner, hvis ikke «så sitter man alene og innestenger seg i et rom, holdt jeg på å si, lukker seg inne. Og da kommer man seg ikke ut i verden». På

spørsmålet om på hvilke måter Jasmin kan påvirke sitt eget og andres liv i sine nære relasjoner, svarer hun:

Jeg påvirker jo de rundt meg når jeg ikke har det noe bra. Da, da blir de rundt meg veldig bekymret. Og hvis jeg ikke svarer på mobilen innen en viss tid, blir de urolige. Eller hvis jeg ikke får svar fra noen, så blir jeg også urolig.

Lærerne er alle opptatt av relasjonsbygging, både elevene imellom og lærer-elev-relasjonen. De sier alle fire at de ser at flere av elevene kan streve med vennskap, og at flere ikke har venner på fritiden, men noe vennskap på skolen i den tiden de er i klasserommet sammen. Lærerne forteller at de er tydelige i kommunikasjonen til elevene sine, at de alltid kan komme til dem, dersom det er noe de vil prate om eller om de har det vanskelig. De har varierende erfaringer med at elevene skal prate med helsesykepleier på skolen, da dette ofte er en person elevgruppen ikke har en nær og trygg relasjon til. Lærer 2 sier:

Og så har vi prøvd litt med helsesykepleier, men det har ikke vært sånn veldig hell for våre elever, for de blir nok overvurdert litt i møte med helsesykepleier (...). For elevene er ikke så flinke til å spørre når det er ukjente, for da blir elevene litt stille ofte, også skjønner ikke helsesykepleier helt det våre elever står oppi på en måte.

Lærer 1 sier også at elevene først og fremst går til de kjente lærerne, fagarbeiderne eller elevveilederne på avdelingen. Lærer 3 forteller også at elevene har tilbud om å gå til helsesykepleieren, men at de ikke gjør det når det er personlige ting de vil snakke om. Det tar de heller opp med lærerne eller elevveilederne. Lærer 3 gir også uttrykk for at hun føler seg veldig heldig som har en jobb som lærer innenfor tilrettelagt undervisning. Det å få ta del i denne verdenen, som hun kaller det, «det synes jeg er helt herlig, det er en verden som ikke alle får ta del i, men vi får ta del i den. Vi gir mye til elevene, men vi får like mye tilbake».

Lærer 4 forteller at hennes opplevelse av elevers forhold til vennskap har vært mangelfullt før videregående opplæring. Dette erfarer hun endrer seg på den tilrettelagte linjen på

videregående, hun forteller at de får venner de har mye til felles med og med lærevansker som dem selv. Hun sier videre:

Så det er egentlig mange som har sagt at nei, de vil ikke slutte, det var flere nå i år som ikke har lyst til å begynne å jobbe. For de har endelig fått venner. (...). Så har de blitt invitert hjem av venner fra skolen her. De har vært på overnatting sammen, så det er mange som har fått seg et annet liv av å være her faktisk, så det er veldig moro. For det er jo helt nytt for mange av dem å få den erfaringen.

Lærer 4 sier hun synes det er kjempeviktig å jobbe med relasjoner, og at hun prøver tidlig i skoleløpet å få en relasjon med elevene. Dette gjør hun blant annet med å ta dem imot om morgenen, lager grøt og spiser sammen med dem, og hun er med elevene i pauser. Gjennom dette blir hun kjent med dem på en helt annen måte enn om hun bare skulle undervist. «Å være litt opptatt av hva slags interesser de har, huske litt sånn på familieforhold og snakke om kjæledyr (...). Det synes jeg er kjempeviktig, for da kommer det gjerne ting som de er opptatte av, som de sliter med kanskje.» Hun trekker også fram en erfaring fra et tidligere arbeidssted innenfor psykiatrien, hvor en leder påsto at relasjoner kommer av seg selv, dette er hun ikke enig i: «Jeg tenkte at det gjør det ikke. Det er noe man må jobbe med, og det er kjempeviktig.» Hun sier videre at når hun har opparbeidet en relasjon til elevene, hører de lettere på henne i undervisningstimene, og de utviser gjensidig respekt.

Arbeidslederne forteller at det er mange gode relasjoner blant arbeidstakerne deres på den tilrettelagte arbeidsplassen. Arbeidsleder 1 sier at nettverket som bygges mellom menneskene med lærevansker, er positivt. Han sier at det er på arbeidsplassen de avtaler ting de skal gjøre eller at de skal treffes på fritiden. Flere opprettholder gode vennskap eller får nye vennskap på arbeidsplassen, og han sier det er en viktig arena for relasjonsbygging. Arbeidsleder 2 trekker også fram at lokale lag og foreninger leier arbeidsplassens lokaler to ganger i uka, tilrettelagt for mennesker med lærevansker. Dette bidrar til at flere av arbeidstakerne treffes etter arbeidstid. Hun forteller også at mange av arbeidstakerne er med på idrett – håndball, fotball og friidrett – og at de rekrutterer nye utøvere via jobben.

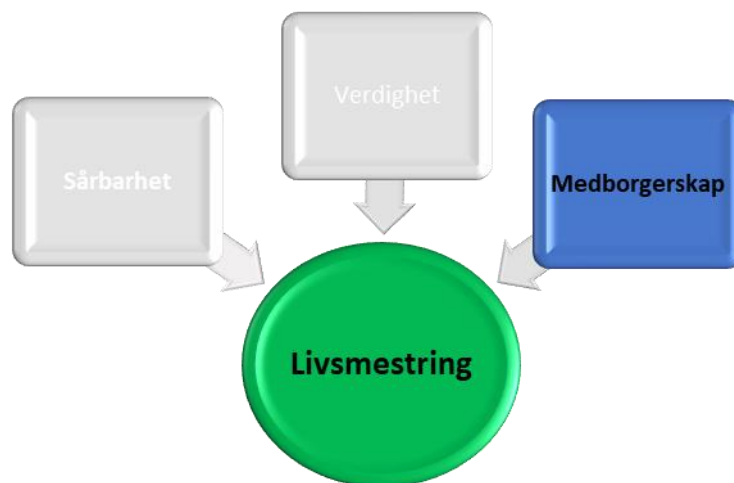
Arbeidsleder 1 forteller også om at han er opptatt av hvordan nye arbeidstakere skal komme inn og fungere sosialt med de erfarne arbeidstakerne. Han sier:

Men det å forstå, altså når det kommer en ny person og så har man ofte hatt veldig fokus rundt den nye, også er det jo ofte sånn at jeg opplever at det er jo ikke den nye som er utfordringen, det er de ti andre som får en ny kollega òg liksom.

Han forteller videre at de to ganger i året har en runde hvor man kan søke seg ny plass og bytte grupper internt. Tidligere hadde arbeidstakerne mulighet til å skifte når de ønsket det, men han sier dette endte med at veldig mange søkte om en ny gruppe på mandagen, og så ville de bytte igjen på onsdag, for da hadde man blitt uvenner med en av de andre.

Arbeidsleder 1 sier at «hvis man har noen utfordringer knyttet til de man er rundt, så er det kanskje mer vettugt å jobbe med det der enn å bare flytte seg bort fra utfordringen (...)». Han påpeker viktigheten av å jobbe med dette, fordi det handler om at veldig mange av de som arbeider på den tilrettelagte arbeidsplassen har utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter, «og da er kanskje ikke alltid målet bare å stikke unna det heller». Han understreker at de er noe mer enn en produksjonsbedrift som bare skal produsere masse.

5.3 Medborgerskap



5.3.1 Medvirkning og medbestemmelse

De unge menneskene med lærevansker oppgir i varierende grad hvor stor medbestemmelse de har i sin arbeidshverdag. Noen av dem er frustrerte over at de ikke får medvirke og styre mer av sin arbeidshverdag. Når det gjelder opplevelsen av medbestemmelse av eget hjem, er dette mer likeverdig og selvstyrt. De unge gir allikevel uttrykk for at de ser hvor viktig det er å bestemme og medvirke i eget liv. Da vi leser opp en historie som handler om autonomi, svarer Oliver:

Da vil jeg personlig si at det høres ut som at han har helikopterforeldre som bokstavelig talt prøver passe på at han ikke gjør noe feil, men ikke gir han sjansen til å vokse opp selvstendig, så det eneste jeg kan si til han er at det kommer en tid når du har fullført videregående og blitt din egen person, så er det best å kutte all kontakt med den personen, og være sammen med de som ser deg for hvem du er. Det høres veldig vanskelig ut å si det, men det er den eneste måten for å liksom bli ordentlig lykkelig på.

Oliver forteller at han selv bestemmer, men det kommer litt an på situasjonen om han trenger råd og veiledning. Da snakker han med foreldrene sine, og etterspør «deres kunnskap og forklaringer». Sofie sier at hun også bestemmer over sitt eget liv og tar sine egne valg, selv om «de ikke har vært de beste valgene, egentlig». Allikevel ønsker hun ikke at andre skal ta valg for henne. Emilie forteller at hun og samboeren får hjelp til praktiske gjøremål av kommunen tre ganger i uka, med de bestemmer selv hva som skal handles inn og hva de ønsker hjelp med. Hun sier også at hun liker å si fra hvis hun skal noe: «Da sier jeg ifra til kjæresten min blant annet. Men det er ingen som bestemmer hva jeg skal gjøre, egentlig. Jeg lever livet mitt, jeg!»

Maja forteller at hun blir provosert på arbeidsplassen i de tilfeller hvor hun starter opp med en fast oppgave og andre kommer og overtar oppgavene hennes, uten at hun har bedt om det. Når vi spør henne hvorfor hun tror de gjør det, svarer hun at det er fordi de ikke tror hun skal bli

ferdig med oppgavene i tide, enda hun selv anser seg som effektiv. Hun fortsetter resonnementet sitt slik: «Men sånn som nå, hvis jeg spør om å få hjelp, så får jeg hjelp. Og det er en helt annen sak enn å ha blitt overtatt mine oppgaver.» Det hun svarer at hun ikke kan bestemme over selv i livet sitt, er: «Arbeidstider, det kan jeg være ærlig på å si (ler). (...) Så ser jeg at mamma kan komme med sine ideer og sine råd og tips, men det er ikke alltid jeg tar de til meg». Videre sier Maja:

Og hvis jeg vil drikke og snuse og røyke, så bestemmer jeg det selv, men jeg har valgt å ikke gjøre det for at hvis jeg vil, så kan jeg ta lappen en gang. Og da kan det hende at mamma også vil være med på at hun spanderer på lappen. Men det er fordi jeg har valgt selv. Jeg har kommet med det forslaget selv.

Reza forteller at han til en viss grad får være med på å bestemme, og at han kjenner på frustrasjon når han ikke får lov til å rydde i hyllene på kjøkkenet der han jobber. Når vi spør hvordan han løser dette, svarer han:

Jeg løser det vel bare ved å gi det litt tid, at jeg heller bare rydder litt og litt liksom om gangen, at ikke det blir så mye rot og kaos. At det lett kan bli rot. (...) Lederen her på jobben fortalte jo det at hun er jo så lei av at ting blir flytta rundt på hele tiden, ikke sant. (...) De har bare funnet plass hulter til bulter i hylla, ikke sant, jeg får gi det litt tid rett og slett. Ja, så kanskje det blir bedre etter hvert. Kollegaen min også blir jo litt oppgitt. Nei, jeg tenker ... jeg tenker kanskje at den beste løsningen er å tegne i hylla sånn som det er butikken, også plasserer jeg ting. Vanskelig ja ...

Reza forteller også at han hadde ansvaret for digital markedsføring via sosiale medier, som Snapchat til å begynne med når de åpnet kafeen han arbeider på. Men plutselig tok de fra han denne oppgaven, uten at han vet hvorfor. Han sier: «Men jeg jobber jo med saken da, så jeg regner med at jeg skal få lov til å få den myndigheten igjen. Så jeg har jo gått til den øverste sjefen, så hun jobber med det, så jeg håper jeg får lov.»

Når det gjelder muligheter for elevmedvirkning og medbestemmelse, er dette noe alle lærerne

trekker fram som noe viktig i deres undervisning. De tar i bruk ulike verktøy, som for eksempel at elevene skal komme med innspill om temaer de ønsker å lære om. Alle elevene blir spurt, og noen lar også elevene skrive opp ønsker på lapper i begynnelsen av skoleåret. De har mulighet til å gi læreren tilbakemeldinger på om innholdet er interessant, for lett eller for vanskelig. Alle lærerne har jevnlig samtaler med elevene om medbestemmelse hvor deres interesser blir lyttet til. Lærer 2 forteller at hun synes skolen lenge har vært gode på å la elevene medvirke, og at hun opplever at elever som går ut som lærerkandidater selv velger hvilke kompetansemål de skal bli målt etter, og at de har jevnlig møter der elevene selv evaluerer. Hun sier:

Jeg synes veldig mange av lære kandidatbedriftene, eller VTA-bedriftene, har blitt veldig gode på medbestemmelse. Og i forhold til arbeidsoppgaver og at de er litt i endring. At de ser etter hva som er viktig i samfunnet i dag og snur seg etter det og ser etter oppgaver som er viktige i samfunnet i dag. Vedhogst er ikke for alle. Så jeg synes det er en endring der som er på gang og som er på vei til noe positivt.

Lærer 3 forteller at hun er bevisst på å lytte til hva elevene sier og at det som kan gjennomføres av ønsker, det får de til. Som for eksempel ekskursjoner, hvor de selv får delta i planleggingen og litt ansvar for opplegget. Hun sier: «Å få dem til å ta sine små valg, er viktig hver eneste dag». Lærer 3 sier at hun bygger opp undervisningen etter det elevene interesserer seg for og vektlegger variasjon i timene og rom for elevmedvirkning. Alle de fire lærerne oppgir at elevene i ulik grad griper mulighetene de gir dem til å medvirke i skolehverdagen. Lærer 2 sier også noe om hennes opplevelse av hvordan elevene engasjerer seg når de får være med å bestemme:

At de får lov til å ha meninger, at det de sier er viktig (...), at de får være med å bestemme og prate eller si hva de mener. Og så opplever jeg også at det er positivt, når de får lov å være med på å styre hverdagen sin, så er de jo også mere positive, mer engasjerte, mer interesserte og sånn, i det vi ønsker at de skal være interesserte i (ler).

Arbeidslederne forteller om brukerrådet på arbeidsplassen, som består av fem arbeidstakere og to arbeidsledere. Disse møtes jevnlig, og den hete poteten er alltid lønnsoppgjøret og maten i kantina. De sier at arbeidstakerne ukentlig kommer med nye ideer til produksjonen, og de har ofte regien på hvordan produktene skal se ut. Med tanke på innflytelsen arbeidstakerne har i sitt daglige virke, resonnerer arbeidsleder 1 det slik:

Dette med å stille krav, det er jo en balansegang. Fordi de er jo ikke ansatt her, ikke sant, så hvis noen sier at 'i morgen har ikke jeg lyst til å gå på jobben', så kan ikke jeg si at 'jo det må du'. Altså, de velger det jo selv. Samtidig så er det viktig at du kommer. Så prøver vi å kommunisere at det er vanskelig å planlegge oppgaver til deg når du ikke kommer. Altså, enten så er du med, eller så er du ikke med. Og det blir litt sånn at hvis man har 90 % fravær, så må man kanskje akseptere at da må du være litt mer stabil før du kan forvente veldig mye kvalitet i det du skal få fra oss på en måte.

Arbeidsleder 1 refererer også til medarbeidersamtaler de gjennomfører hvert halvår. I de samtale er temaer for eksempel hva de skal fokusere på det neste halvåret, om det er noe nytt de ønsker å lære seg eller noe de skal jobbe med.

5.3.2 Tilhørighet

Det var ikke så mange av våre funn som kommer innunder «tilhørighet», men vi ser at alle de unge oppgir at de trives på jobb og gir tydelig uttrykk for en tilhørighet på arbeidsplassen og med kollegaene sine. Noen av dem snakker også om at de setter pris på familie og venner og samværet de har med dem. Oliver forteller om sin opplevelse av arbeidsplassen:

Jeg jobber på kafé, er både servitør, kokk, oppvaskmanager, ja fordi jeg er den eneste her. Det har, det var litt sånn vanskelig i starten av, jeg måtte justere meg til nye områder, nye kollegaer og prøver å finne min rytme i rutinene da, og det har hjulpet ganske mye. Jeg trives veldig bra, det er ikke noe unødvendig drama, folk hjelper til når de skal hjelpe til. Jeg spør jo om hjelp til dem og så spør de meg om hjelp.

Emma trives veldig godt med alle rundt seg på arbeidsplassen. Hun synes alle er hyggelige og forteller om en av arbeidslederne som ordnet med pizzabagetter og brus på bursdagen hennes. Emma trekker også fram at de har et godt arbeidsmiljø og ofte samlinger på fredager med litt ekstra godt i lunsjen. Emilie forteller at hun har kjent på det å ikke ha en arbeidsplass å gå til, hun var lærekandidat i to år etter videregående, for så å gå hjemme i fire måneder. Dette synes hun var en tung tid, og hun oppsummerer dette med å si: «Jeg er veldig glad for at jeg har en jobb, der møter jeg flere (...) og får varierte oppgaver.»

Maja forteller at et godt liv for henne er å være med gode venner og å ha en familie rundt seg som støtter opp. Hun trekker også fram gleden av å ha en jobb man trives i og hvor man har noen å snakke med ved behov. Reza har også faste oppgaver på jobben, som han trives med, og han opplever å være viktig for arbeidsplassen, særlig fordi han er så effektiv.

Lærerne gir uttrykk for at de synes det er viktig å møte elevene der de er i livet, slik at de skal oppleve å ha det trygt og føle tilhørighet med andre elever og ansatte på skolen. Lærer 1 sier hun opplever at klassen hennes er en fin gjeng, som er trygge på hverandre når hun er sammen med dem. Hun er opptatt av at elevene skal forberedes til å være kollegaer på en framtidig arbeidsplass, slik at de fungerer sammen med andre og får gode relasjoner. Lærer 2 sier hun tenker at den nye overordnede læreplanen «folkehelse og livsmestring», kan bidra til å gjøre det lettere å nå fram til elever med høyt skolefravær. Gjennom undervisning tilpasset deres behov og forutsetninger, undres hun om det vil bidra til at denne elevgruppen i større grad føler tilhørighet. Hun nevner blant annet at «alle de temaene som er innenfor identitet og sånn, så har det vært små bolker av det i undervisningen, men at det kanskje får en større plass i undervisningen nå enn det har gjort tidligere».

Det som framkommer av funn fra arbeidslederne er noe av det vi har skrevet om tidligere om at arbeidstakerne viser stolthet over produktene de produserer, og at de hører til i et arbeidsfellesskap. Arbeidslederne trekker fram dette med at arbeidstakerne har godt frammøte på jobben og kommer til tiden, at de føler en tilhørighet ved at noen forventer at de kommer på jobben og at de er viktige for kollegaene. Arbeidsleder 1 sier: «Vi opplever at mange er stolte av å jobbe her, (...) de forteller det til oss, men også til sine nærmeste og til andre de møter på sin vei.»

5.3.3 Utviklingsmuligheter

De unge med lærevansker oppgir alle at de har hatt utfordringer og høstet erfaringer gjennom å prøve og feile i egne liv, på fritiden, på skolen og på arbeidsplassen. De har litt utfordringer med å huske i detalj fra opplæringen i videregående og hvordan de opplevde overgangen til arbeidslivet, men noen elementer blir trukket fram. Maja forteller om en opplevelse hun synes var ubehagelig da hun var elevrådsleder og skulle holde tale på skoleavslutningen. Men hun sier det gikk bra, hun fikk det til og overlevde: «Altså, det er jo, man må jo bare hoppe i det. Vi kan ikke bare unngå det, har jeg lært. Så det er greit.» Emma sier at hun lærte seg litt etter at hun sluttet på skolen, men hun anser seg ikke som utlært. Hun referer til en permattelæreren laget til henne på skolen, med blant annet en modell av klokka, som hun stadig kikker i. Dette fordi hun fremdeles har litt utfordringer med å kunne klokka. Emilie støtter seg også til undervisningspermer innenfor livsmestringsfaget fra videregående, fordi hun ønsker å få mer kunnskap om temaer som omhandler identitet og selvbilde. Sofie skulle gjerne lært seg nye språk på skolen, og Jasmin ønsket at hun kunne blitt bedre på matlaging. Reza ville øvd seg på å ikke være så stressa når han ekspederer kunder og fått mer kunnskap i matematikk på skolen. Oliver forteller at han ikke opplevde at skolen forberedte han til arbeidslivet. Han sier:

Alt var en løgn! Sånn at alt jeg har lært fra skolen har ikke blir brukt til noe, fordi man blir jo systematisk satt i et program og folk i det programmet forventer at du skal følge det. Men når du ikke gjør det, så blir du enten kastet bort eller at du prøver å slåss tilbake. Så det jeg sier igjen er at alt er en løgn. Ja, og at jeg har blitt jugd til hele mitt liv, og dette ble et virkelighetssjokk for meg, så det var helt annerledes når jeg begynte å jobbe.

Muligheter for selvutvikling får Oliver gjennom å tegne hjemme, dette sier han har vært til hjelp for han og hans psyke: «Da faktisk bruker jeg den her (peker på hodet sitt) til noe produktivt i stedet for det motsatte.» Han forteller også om erfaringer han har gjort seg i livet, i forbindelse med egne valg og de konsekvensene dette har medført. Han sier han angrer på noen av valgene, men har lært av dette og at det gjør at han er litt mer forsiktig med hva han driver med nå.

Emma forteller om en hendelse hjemme på kjøkkenet når hun skulle lage bearnaisesaus: «Jeg fikk det ikke til (ler). Det gikk rett i dass. Faktisk! Den smakte ikke bearnaisesaus, den smakte melk og mel og ... jeg skulle få den tykkere, og ... det ble bare kaos.» Da vi spør om hvilken følelse hun fikk av dette, svarer hun at hun ikke lar det ødelegge dagen, hun bare ler det bort og tenker «mat er mat». Hun forteller videre at hun ser på hendelsen som en god erfaring hun har lært av. Jasmin forteller også en historie fra hjemmet sitt, hvor hun skulle lage blomsterbed som ifølge henne ikke ble noe fint, og hun måtte gjøre det om igjen: «Og da ble det godkjent. Da ble jeg faktisk veldig stolt over meg selv!»

Maja forteller hvordan hun jobber med seg selv og sin utvikling inn mot salg og promotering på nettet med Homeparty-produktene. Hun har begynt å øve seg på å sende digitalt på internett uten å vise ansiktet sitt, men kun snakket om produktene og filmet disse: «Så er det sånn der jeg må bare begynne et sted og så tørre å gå litt lenger framover etter hvert.» Hun forteller at hun har prøvd å ta buss alene en gang til arbeidsplassen, og det har fungert, men det var så mange praktiske ting som sto i veien for at hun ønsker å fortsette med dette: «Da må jeg være ferdig spist, ferdig påkledd og klar til klokka ti på sju, (...) og da kommer jeg ti minutter før døra låser seg opp på jobben.» Hun sier det er veldig lite hjelp hun trenger i dagliglivet, kun til å ta på sengetøy eller dersom det er noe økonomisk, eller hvis hun skal vaske klær i vaskemaskinen. «Da spør jeg mamma bare.» Men hun sier videre at hun er i ferd med å lære seg vaskemaskinen, «for jeg har sett hvordan mamma gjør det».

Alle de unge er opptatte av å lære seg noe nytt og i å bli utfordret i arbeidsoppgaver på jobben. Sofie jobber på logistikkavdelingen og sier hun hadde lyst til å ta kompetansebevis innenfor dette faget, og hun fikk plass. Men fordi det var oppstart et halvt år fram i tid, måtte hun vente og begynne som lærekandidat igjen, «og da må jeg gå hele runden på nytt, det er ikke verdt det». Hun sier det er vanskelig å få plass på logistikkavdelingen, da det er et populært sted, så hun gir uttrykk for stolthet over å jobbe der. Hun oppgir det som gøy og spennende å lære nye ting. Emilie forteller også at hun trives med nye arbeidsoppgaver, hun sier:

(...) vi hadde fått ny makuleringsmaskin, da lærte vi oss hvordan vi skulle bruke den, og hvordan vi skulle håndtere den. Også har jeg lært meg de brannteppene og prøve å

sy litt der, selv om jeg ikke har sydd noe siden barneskolen. Det er jo sånn at jeg har jo vært igjennom alt her, og malingen har jeg holdt på med, makulering, skolekalender, ja det er sånn, jeg har gjort alt her.

Jasmin forteller at hun synes det var gøy å få ansvaret for å skrive ut etiketter og lime på eskene til et firma da dette var en ny arbeidsoppgave. Og Maja synes det er gøy å lære å lage aioli fra bunnen av, «noe jeg aldri har vært med på å lage før».

Reza forteller at han hadde to år med lærekandidatløp på den tilrettelagte arbeidsplassen han er tilknyttet nå, så var han seks år utplassert fra NAV i en matbutikk. Han sier han gikk lei av matbutikken og ønsket seg tilbake til arbeidsplassen han var lærerkandidat på. Emilie påpeker at hun gjennomfører arbeidsoppgaver hun synes er kjedelig fordi det er en del av arbeidslivet. Det hun ikke synes er gøy, er å «gjøre den samme jobben om og om igjen og om igjen og ikke få noe variert». Maja har jobbet på en kafé i to år. Hun forteller at hun har hatt en del helseutfordringer i denne perioden, og at hun opplever at ikke arbeidsplassen har tilrettelagt oppgavene godt nok med tanke på dette. Dette resulterte i at hun ble sykemeldt. Da hun kom tilbake etter sykemeldingen, var det nye arbeidsledere som tilpasset arbeidsoppgavene til henne, og dette synes hun har fungert fint. Hun poengterer også at hun er flink til å si ifra dersom det er noe hun ikke trives med, og at hun opplever å bli tatt på alvor.

Alle lærerne har mer eller mindre hatt opplæring i den nye læreplanen, og alle legger denne til grunn i undervisningsoppleggene i de ulike fagene. Det som går igjen hos de fire lærerne er at de har variasjon i undervisningen, de tar utgangspunkt i elevenes interesser og er opptatt av elevmedvirkning. Repetisjon er en gjenganger for å oppnå læring, samt det å utføre praktiske oppgaver. Lærerne er opptatt av å skape trygge og gode læringsrom, med tydelig og kjent klasseledelse for at elevene skal ha utviklingsmuligheter. I tillegg trekker de fram viktigheten av lærere elevene kjenner og det å bruke litt humor inn i undervisningen. Lærer 1 sier hun lar de tverrfaglige temaene prege undervisningen når de jobber med vennskap, grensesetting og nettvett. Hun er opptatt av bildestøtte, bruk av anonyme lapper elevene kan skrive spørsmål på, og hun gir de skriveoppgaver hvor de har muligheter til å reflektere over ulike temaer. Lærer 1 forteller også om utfordringer i hennes arbeidshverdag, med elever med store og sammensatte lærevesker, som blir overvurdert av skolen. Hun sier: «Og de har per i dag undervisning som blir lagt langt over deres nivå. (...). Så det er mange store utfordringer hos

oss i forhold til dette her.» Ifølge lærer 1 er det flere i denne elevgruppen som har en drøm om å bli sykepleier, og hun sier det er viktig å prøve å hjelpe dem til å forstå at de også kan gjøre en god jobb et annet sted. «Det er jo det man må, tenker jo jeg da. Også skal du jo strekke de så langt du kan.»

Lærer 2 er opptatt av å møte elevene der de er, tilpasse skriftlige oppgaver i undervisningen, og å gi de kunnskap om ulike begreper elevene møter på i offentlige rom. Hun bruker rollespill som en undervisningsmetode og stiller oppfølgingsspørsmål for å avklare om elevene har forstått innholdet i undervisningen. Hun ser på sin rolle som lærer for elever med lærevansker, slik:

Jeg tenker jo at det er viktig at jeg er fleksibel, og at jeg har evne til å gjøre om på planer og sånn. Kanskje i større grad enn mange andre. At jeg er klar og tydelig i kommunikasjonen, så ikke det oppstår misforståelser og sånn. Jeg tenker det er viktig at jeg er positiv og har et godt humør, at det er en lett og fin stemning og at det rom for å spørre, at ingen spørsmål er for dumme. At jeg tar alle spørsmål seriøst. At det skal være trygt å komme til meg og spørre om ting.

Lærer 2 sier også at hun bruker mye tid på samtaler med elevene og prøver å få de til å forstå ting fra forskjellige vinkler, og hvordan det de sier kan påvirke andre. Lærer 3 forteller at hun har en svært sammensatt elevgruppe, som gjør det ekstra krevende å tilpasse undervisningen, og hun tar derfor ofte i bruk en til en-samtaler med elevene. Grensesetting og hvem som bestemmer over kroppen, er noe av det hun setter høyest at elevgruppen skal lære seg. Hun sier at hun arbeider kontinuerlig med holdningsarbeid i forbindelse med at alle mennesker er ulike og unike. Lærer 3 oppgir i tillegg at hun forsøker å forberede elevene til et selvstendig voksenliv, når de flytter hjemmefra. Hun understreker at livsmestring er et sentralt tema som preger alle fagene hun underviser i.

Lærer 4 sier at hun tilrettelegger for de elevene som synes skrivearbeid er krevende, at de kan presentere det muntlig. Hun vektlegger også at elevene skal sitte igjen med en god opplevelse fra timen. Å få til en god gruppesammensetning er også viktig for at elevene skal lære på en best mulig måte. Hun er opptatt av at elevene skal lære seg ferdigheter som er viktige for

dagliglivet. Hun forteller at mange av elevene har aldri utført slike praktiske gjøremål tidligere og dermed aldri opplevd mestring på disse områdene. Hun utdyper:

Jeg tenker vi kan bruke mye, tenke litt hva som er viktig for dem da. Blant annet i ADL og sånn. Ta ting som praktisk matte, gå på butikken, ta bussen, lære seg å bruke telefonen, finne fram på nettet, at du hjelper de til å gjøre sånne ting istedenfor bare å ha matte og norsk, at du liksom vinkler det til å, at det er ting de har bruk for da når de flytter. Støvsuge, skifte klær eller skifte sengetøy, at du ja, være høflig, si fra når det ikke kommer. Lære de sånne ting da. Mer enn sånne reine fag, tenker jeg.

Hun tar også utgangspunkt i elevenes erfaringer med konkrete hendelser ved ny innlæring: «En ting er prate om sånne ting som *kan* skje, men når de har erfart noe, så er det lettere.»

Arbeidslederne prater begge om verdien av å lytte til arbeidstakernes ønsker og interesser med tanke på hva de vil jobbe med. De trekker også fram viktigheten av at arbeidstakerne skal få utviklingsmuligheter i sin arbeidshverdag og at det blir stilt krav til dem, både med tanke på produktene de lager og arbeidsplassens retningslinjer. Arbeidslederne forteller at de fokuserer på å skape et arbeidstilbud hvor man ivaretar variasjon og mulighet for ny læring og en mulighet for en karrierestige. Enkelte ønsker og har muligheter for å en fagkompetanse på de ulike arbeidsstasjonene de jobber på ved å gjennomgå et sikkerhetskurs og motta et kompetansebevis. Mens andre er, som arbeidsleder 2 sier, fornøyde med å være på den samme arbeidsstasjonen og utføre de samme arbeidsoppgavene hele sin arbeidskarriere, da det er trygt og fint med faste rutiner.

En relevant ferdighet arbeidstakerne har med seg fra videregående skole inn i sitt voksne liv, er ifølge begge arbeidslederne blant annet dette med å komme seg til og fra jobb alene. De påpeker at det er viktig å selvstendiggjøre arbeidstakerne ved å trene på å ta buss til og fra arbeid. Arbeidsleder 1 forteller at de kan bruke opptil en måned på at arbeidstakeren skal ha busstrening, «da dette er viktig for framtida, og viktig for mestringa av andre ting». Arbeidsleder 1 poengterer at kunnskap man trenger for å klare seg i livet, bør stå på timeplanen i skolen: «Du må klare å smøre brøds-kiva di sjøl.» Men han vektlegger at arbeidstakerne må få lov til å prøve og feile, selv om de bruker tid på det. Arbeidsleder 1

forteller videre en historie om en av arbeidstakerne som nå jobber i handlehjelpen. Når hun startet på arbeidsplassen ble de gjort oppmerksomme på at det var mange hensyn som måtte tas for å ivareta den nyansatte. Arbeidsplassen valgte å gi den nyansatte arbeidsoppgaver knyttet til forventninger, som resulterte i at hun nå kjører arbeidsbilen alene og er på jobb hele dagen. Han forteller at han ikke tror hun hadde vært der hun er nå hvis hun ikke hadde fått lov til å prøve seg på ulike arbeidsoppgaver. Han sier: «Man bør jo behandle folk som såkalt normale helt til det motsatte er bevist».

Arbeidsleder 1 sier han ønsker seg en kompetanse i retning av spesialpedagogikk i framtiden, selv om de er en del av «helse og mestring» i kommunen. Dette forklarer han nærmere slik: «Vi er annerledes enn et sykehjem eller en bolig for funksjonshemmede, da vi gir tjeneste i en gruppe som er rettet mot mestring av å være i et fellesskap, heller enn det å klare å bo eller ta vare på helsen sin.» Han forteller om en bred yrkeskompetanse hos arbeidslederne, alt fra keramikere, snekker, bilmekanikere og til vernepleiere. Arbeidsleder 1 tenker at å ansette en lærer eller spesialpedagog vil hjelpe til med å forstå hvordan arbeidstakerne tar til seg læring i en større gruppe. Da det er ulike avdelinger og mangfold blant arbeidstakerne, er det viktig å favne om mange og gi de utviklingsmuligheter. En måte han trekker fram som et godt virkemiddel for å oppnå dette, er å være åpne og mottagelige for studenter og elever fra videregående, slik at det kommer nye hoder inn, med nye ideer og innspill.

Arbeidsleder 1 er opptatt av å veilede arbeidstakerne på ulike områder. Han trekker fram et eksempel i kantina hvor de har salatbar. Der er det noen som forsyner seg grovt med kylling:

(...) også har man en vekt som man setter den på og det var fire hekto, da koster den så mye, ikke sant. Så er det noen her selvfølgelig, som i befolkningen ellers, som tenker at «åh, kylling det er godt, jeg tar hele den boksen jeg!» Og på grunn av det, så mente de i kantina at de ikke kunne sette det ut. Når jeg spurte hvor mange de trodde ville gjøre det, var svaret tre stykker. Så da blir det litt sånn, ja kanskje vi kan sette oss ned og veilede de tre litt under lunsjen, i stedet for å stenge den muligheten for de 157 andre som ikke kommer til å gjøre det?

Han sier han syns at man må tørre å tenke annerledes og ikke lage begrensninger fordi det har skjedd et eller annet tidligere. Arbeidsleder 2 trekker fram at hun syns det er viktig for arbeidstakerne å ha et arbeid å gå til, slik at de ikke blir gående hjemme. Hun sier også at det er viktig at skolen forbereder elevgruppen sin på et liv i tilrettelagt arbeid ved å øve på de ulike arbeidsoppgavene arbeidsplassen tilbyr. For eksempel at de øver på å snekre, sy med symaskin eller kjenne til ulike dataprogram til grafisk avdeling. Hun trekker også fram hvorfor hun tenker at det er viktig å stille krav til oppgavene arbeidstakerne får tilrettelagt:

Fordi da føler de at de gjør en ordentlig jobb. Og det er derfor det er så viktig med de produktene vi har, at det er kvalitet. Det skal ikke være sånn at folk kjøper varene fordi de syns synd på dem. De skal kjøpe det fordi det er fint! Ja, at det er kvalitet.

6. Drøfting

Vi vil i dette kapittelet drøfte de tre forskningsspørsmålene og problemstillingen opp mot våre funn, teoretisk innramming og aktuell forskning. Forskningsspørsmålene omhandler hvordan unge mennesker med lærevansker ivaretar sin egen kompetanseutvikling, autonomi og livskvalitet, og hvordan lærere og arbeidsledere legger til rette for læring og ivaretagelse av disse elementene. Vi har valgt å strukturere drøftingskapittelet ut ifra forskningsspørsmålene. Det er en gjennomgående sammenheng i funnene fra informantgruppene. Og derfor velger vi å drøfte datamaterialet samlet under de tre områdene.

6.1 Hvordan blir kompetanseutvikling ivaretatt av og tilrettelagt for unge mennesker med lærevansker?

Under hvilke betingelser har de unge med lærevansker muligheter til å utvikle sine ferdigheter ved å lære seg ny og praktisk kunnskap, slik at de blir selvstendige og kompetente ut ifra sine kapabiliteter? Hvordan blir de unge med lærevansker utfordret og møtt av omgivelsene sine? Vi belyser disse spørsmålene ved å se funnene våre opp mot kapabilitetstilnærmingen, samt teorier innenfor anerkjennelse, læring og motivasjon, samt aktuell forskning innenfor disse områdene.

6.1.1 Sitte i baksetet eller i førersetet?

Funnene i denne studien viser at mennesker med lærevansker kommer i situasjoner hvor omgivelsene ikke tør å la de slippe til. Dette framkommer i historier fra de unge menneskene med lærevansker. Reza som ikke får rydde i hylla, ha ansvar for arbeidsplassens Snapchat-konto eller være i båten når det er mørkt. Maja fikk ikke ekspedere kundene i begynnelsen, og mamma kjører henne til og fra jobb hver dag. Det framkommer i funnene fra lærerne at enkelte blir holdt hjemme, noen må legge seg før klokka 20.00, andre har ikke egne bankkort og flere har vært fritatt fra gym. Arbeidslederne forteller om arbeidstakere som ikke tar lokalbussen, fordi foreldrene synes det er skummelt, og foreldre som gir retningslinjer for alt som må passes på. Funnene indikerer at omgivelsene opplever de unge med lærevansker så skjøre at de ikke tåler konsekvensene dersom valgene de tar er uheldige. Vi undres over

uttalelser som omhandler «vi og de voksne». Det kan tyde på at mennesker med lærevansker blir overbeskyttet og sjelden får slippe til, som fører til manglende muligheter til å utvikle det lærerplanen har som tema innenfor området «folkehelse og livsmestring». Læreplanen trekker fram viktigheten av å gi elever kunnskap som gir dem mulighet til å ta ansvarlige livsvalg, og at de skal kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av egne liv, samt håndtere medgang og motgang (Utdanningsdirektoratet, 2017e). For at mennesker med lærevansker skal kunne lære seg praktiske og konkrete ferdigheter i livet (Eggen et al., 2014, s. 12), krever dette en kontinuerlig oppfølging fra omgivelsene. Dersom de unge med lærevansker ikke slipper til med sine kapabiliteter og innspill, vil deres utviklingsmuligheter reduseres og de blir mindre robuste som mennesker. Dette er i tråd med noe av det mest sentrale i kapabilitetstilnærmingen, som omhandler menneskets reelle muligheter til å få lov til å utvikle seg selv ut ifra sitt potensial. Handlingsrommet er mellom kapabiliteter og fungering, som på den ene siden er det mennesker med lærevansker reelt sett kan bli, gjøre og være (kapabiliteter), og på den andre siden, deres fungering – det de faktisk er og gjør (Berg-Brekkehus, 2020, s. 67). Sitatet fra Maja viser at dersom man gis et handlingsrom, får muligheten og griper den, kan man lykkes: «For jeg fikk egentlig ikke lov til å stå i kassa av den gamle sjefen på jobb, (...), så fikk vi andre veiledere og de sa: ‘du kan få lov til å stå i kassa’. Og nå står jeg 100 % alene i kassa».

Maja erfarte at den nye veilederen hadde tro på henne, og dette ble avgjørende for hennes mestringsopplevelse. Dette kan sees i sammenheng med Banduras mestringsteori (Bandura, 1997). Majas tidligere erfaring var at den forrige sjefen ikke slapp henne til med å ekspedere kundene, mens hennes nye veileder bidro med verbal overbevisning ved å oppmuntre henne. Maja fikk tro på egen kapasitet, som vil være viktig for hennes læringsutvikling på jobb (Imsen, 2020, s. 363).

Reza på sin side, er 28 år gammel og klar for å etablere seg. Han forteller entusiastisk og drømmende om båten da han forteller om sin drømmedag. Båten eier han selv, han bor i egen leilighet og oppgir å bestemme 90–95% i sitt eget liv. Et viktig funn i denne sammenheng er at han aksepterer at moren bestemmer at han ikke får lov til å være i båten når det er mørkt. Dette kan sammenlignes med forskningen til Kittelsaa, hvor hun peker på utviklingshemmedes rettigheter som en likeverdig deltaker i samfunnet, hvor de blir møtt med andre som bestemmer og inntar en rolle som formynder (Kittelsaa, 2008). Det kan være

interessant å spørre seg om moren til Reza hadde bestemt over sin sønn, dersom han ikke hadde en lærevanske? Og om Reza hadde funnet seg i denne bestemmelsen dersom han ikke hadde hatt en lærevanske? Honneth hevder at det å begrense en persons autonomi ved å ikke likestille vedkommende, fører til ekskludering til fellesskapet. Erfaringen av å bli nektet rettigheter, i dette tilfelle å dra på båtut i mørket, vil føre til tap av selvrespekt (Honneth, 2008, s. 142). Dette er i tråd med Kittelsaa sin forskning, hvor hennes funn viser at informantenes selvforståelse blir undervurdert og støtten fra nærpersoner er ikke anerkjennende for hva informantene kan og er, de blir kun sett på som en «diagnose» (Kittelsaa, 2008).

Arbeidslederne oppgir begge å være opptatt av å utfordre sine arbeidstakere. De uttaler at de syns enkelte blir overbeskyttet av sine pårørende, og de trekker fram viktigheten av å utfordre og stille krav til sine ansatte. Blant annet krever de at arbeidstakeren skal inneha en viss kompetanse innenfor de arbeidsoppgavene de har valgt, for eksempel å mestre tegning på koppene, men blir det for vanskelig, har de muligheter til å bidra med andre deloppgaver i produksjonen av kopper. De anerkjenner sine arbeidstakere for det de mestrer, slik at de utvikler sitt selvverd (Honneth, 2008). Arbeidsleder 1 mener det er viktig å favne om alle, og bestreber å nå alle ut ifra deres kapabiliteter. Den gjensidigheten som oppstår når arbeidslederne legger til rette for at deres arbeidstakere skal kunne delta ut ifra sine forutsetninger, og at arbeidstakere griper disse mulighetene, fører til en utviklingsprosess hvor arbeidstakerne blir motiverte og delaktige i arbeidet sitt (Billett, 2004). Læring blant arbeidstakerne oppstår når arbeidsplassen støtter og engasjerer seg i deres arbeidsoppgaver og bidrar med tilpasset veiledning (Billett, 2001).

Arbeidsleder 1 sin opplevelse om at enkelte foreldre har utfordringer med å slippe taket på sine voksne barn med lærevansker, tyder på at det noen ganger kan være foreldrene som står i veien for arbeidstakernes kompetanseutvikling. Dette funnet ser man også med tanke på hvordan arbeidstakerne kommer seg til og fra jobb, og hvordan arbeidsleder 1 ble fortalt om alle begrensningene en av deres nyansatte hadde. Dette understreker han med: «Vi ble fortalt at vi måtte passe på ditten og datten. Og nå kjører den dama sin egen jobb-bil!». Hvordan mennesker med lærevansker griper mulighetene handler i stor grad om omgivelsenes støtte og forventninger (Berg-Brekkehus, 2020, s. 142). Funnene fra arbeidslederne viser at de er opptatt av å oppmuntre og anerkjenne sine arbeidstakere, noe som ifølge Billett er av sentral

betydning for om læring finner sted på arbeidsplassen. For at den nyansatte skulle oppleve læring, var hun avhengig av å få slippe til og lære seg nye arbeidsoppgaver under veiledning av arbeidslederne (Billett, 2001; Lave & Wenger, 2012, s. 133).

Arbeidsleder 1 henviser til uformell læring i praksisfellesskap, gjennom årlige tilstelninger på arbeidsplassen. Dette være seg sommerfester og julebord, han sier at disse tilstelningene er gode eksempler på hvordan arbeidstakerne håndterer den sosiale konteksten og fungerer godt sammen i et fellesskap med 160 kollegaer samlet til fest. Dette til tross for at enkelte arbeidstakere til daglig blir fulgt tett opp og passet på. Han sier: «De kan utrolig masse hvis de bare for lov, og det går jo bra nesten hver gang. Og så får vi heller akseptere at det går litt galt av og til. Det handler om å tørre å slippe taket.» I slike uformelle praksisfellesskap oppstår læringen i hverdagslige aktiviteter og ved å lytte til kollegaer på arbeidsplassen (Billett, 2001; Lave & Wenger, 2012, s. 132).

Lærer 1 trekker fram viktigheten av å tørre å realitetsorientere elevene der dette er hensiktsmessig. Dette framkommer i datamaterialet hvor hun stiller spørsmålsteget ved at hovedmålet til elever som går et tilrettelagt opplæringsløp, er ordinært arbeid. De har ifølge henne omfattende lærevansker, men samtidig mål om å bli sykepleiere, og lærer 1 tenker at hun er ansvarlig for å fortelle elevene sine at dette ikke er forenlig med deres valgte utdanningsløp. På den annen side forteller lærer 1 at hun er opptatt av at elevgruppen skal få anerkjennelse for at et lærekandidatløp er verdifullt når et lærlingløp blir for krevende for dem. Hun framhever at kompetansebevis er flott, de kan fortette sin læringsutvikling, jobbe et sted, lære å samarbeide med andre og få kollegaer, og sier «og at du må på en måte må lære deg litt hva du kan si og ikke si og ta hensyn til de andre og». Dette sammenfaller med skolens ansvar for å tilrettelegge for at elevene utvikler disse evnene, slik at de kan tilføre kunnskap som er viktig for den enkelte, både i skolesammenheng, i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig (NOU 2015:8, 2015). Honneth snakker om den anerkjennelsen individet opplever ved at andre samfunnsmedlemmer verdsetter deres ferdigheter og prestasjoner, dette kan sees i sammenheng med våre funn hvor læreren verdsetter elevgruppen (Honneth, 2008, s. 138). Det at læreren realitetsorienterer elevene sine kan være fordi hun vil dem vel, og at samfunnets kompleksitet og krav, kan gi mennesker med lærevansker en opplevelse av å ikke mestre og en følelse av utilstrekkelighet (Illeris, 2012a, s. 579). På den annen side kan det handle om at begrensningene for mennesker med lærevansker ikke nødvendigvis ligger i

lærevanskene, men i lærerens oppfatning av lærevansken (Uthus, 2017, s. 166).

Et viktig funn i studien er da Emil forteller hvordan faren stilte han et ultimatum med tanke på bilsertifikatet. Det at faren gjorde det, bidro til at Emil skjerpet alle sansene og mestret noe som tydelig kommer fram er viktig for han. Kjøring av varer er hans daglige arbeidsoppgave, og under intervjuet trakk han stadig fram gleden og friheten av å kjøre selvstendig i sin arbeidshverdag. Basert på funnene er det rimelig å anta at Emil har en oppfattet kompetanse av å være en dyktig yrkessjåfør, og opplever en indre motivasjon i sin yrkesutøvelse.

Aktiviteten er utfordrende og han er medvirkende i sitt daglige virke (Ryan & Deci, 2000). I funnet hvor arbeidsleder 1 sier han forventer at arbeidstakerne kommer på jobb, til tross for at de er på tiltak under kommunen, kan sidestilles med ultimatumet faren til Emil stilte.

Arbeidslederen argumenterer overfor sine arbeidstakere at dersom de skal oppleve kvalitet i arbeidsoppgaver og arbeidstilbudet, må de være til stede og utføre arbeidsoppgavene. Slik at det blir en gjensidig påvirkning mellom det yte å og motta, slik at arbeidstakerne føler seg betydningsfulle og viktige (Dewey, 2005, s. 287). Å stille krav, oppmuntre og tørre å utfordre sine arbeidstakere eller sønnen sin, vil kunne føre til en opplevelse av verdisseting av kapabilitetene man innehar som et menneske og at man oppnår en mestringstro (Bandura, 1997; Imsen, 2020).

Alle lærerne er opptatt av å la elevene medvirke i sin undervisning ifølge våre funn. Elevene kan bidra med tilbakemeldinger, evaluere og ha ønsker for temaer. Arbeidslederne er også opptatt av at deres arbeidstakere skal kunne styre deler av sin arbeidshverdag og kunne komme med innspill i brukerrådet og på de jevnlig medarbeidersamtalene. Likevel kan det reises spørsmål ved om elevene og arbeidstakerne kommer med for få innspill og tilbakemeldinger. Funn fra lærerne viser at elevene ofte ikke har ønsker og ofte bare sitter og tar imot. Kanskje skyldes dette at unge mennesker med lærevansker ikke er vant til å komme med innspill, eller at de ofte ikke får gjennomslag for sine forslag? Dette kan ha sammenheng med at personer som stadig opplever å bli nedvurdert og ikke lyttet til, mister noe av sin selvverd og tro på seg selv (Honneth, 2008, s. 143). Dette er i tråd med det lærer 2 sier: «Fordi de kanskje ikke har så mange meninger? Og at veldig mange får styrt hverdagen sin?» Mennesker med lærevansker som ikke tør å komme med sine tanker og meninger, kan være følsomme for andres oppfattelse av dem i kommunikasjon med andre, og dette kan forsterkers om man har lavt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71).

Funnene fra lærer 4 viser at hun er opptatt av å tilrettelegge for hver enkelt elev, og hun prøver å få de til å mestre på hvert sitt vis. Hun gir seg ikke dersom elever svarer at de ikke vet eller ikke tør. Hun sier: «Vi presser de jo litt, da», men påpeker samtidig at hun kjenner elevgruppen godt og kjenner deres tålegrense etter å ha opparbeidet en god relasjon. Dette er i tråd med hva som er viktig for at en elev skal ha mestringstro og motivasjon for å prestere. En elevs syn på seg selv vil være påvirket av hvordan læreren ser på eleven og tror på elevens kompetanse og utviklingsmuligheter, samt arbeidsoppgavenes vanskelighetsgrad, tilgang til veiledning og tilknytning (Billett, 2001; Drugli, 2012).

6.2 Hvordan blir autonomi ivaretatt av og tilrettelagt for unge mennesker med lærevansker?

Hvilke muligheter har de unge med lærevansker til å klare seg selv i livet, og hvor mye hjelp og støtte fra nærpersoner og offentlige instanser trenger de? Hvordan fungerer og handler de unge i sosiale sammenhenger, og hvordan evner de selv å bestemme i sine liv? Vi vil belyse disse spørsmålene ved å se funnene våre opp mot kapabilitetstilnærmingen, samt teorier innenfor anerkjennelse og læring, samt aktuell forskning innenfor disse områdene.

6.2.1 «Å bo alene eller med kommunen»

Et viktig funn fra studien er når de unge med lærevansker forteller om sin sivilstatus, og hvor stolte de som eier egne boliger gir uttrykk for å være. Emma synes det er «ganske digg», Sofie poengterer at «den leiligheten jeg bor i nå, eier jeg selv» og Reza er opptatt av at rekkehuset han bor i «ikke er noe kommunalt». Emilie eier ikke leiligheten hun bor i, men betaler leie til samboeren sin. Hun sier at hun ønsker å eie noe selv, i tilfelle det blir slutt med samboeren. De to som bor hjemme med foreldre, sparer penger for å kunne kjøpe egen leilighet. Maja sier at hun har meldt seg inn i det lokale borettslaget og har opprettet boligsparing for ungdom i banken. Oliver sier: «Jeg bor hjemme hos familie, i en hybelleilighet (...) og sparer penger for at jeg skal kjøpe min egen leilighet.» Han forteller også at han ser for seg at han har kjøpt seg noe eget om fem år. Følelsene – stolthet og selvstendighet – de unge viser til rundt å dette med å eie egen bolig, er i tråd med hva Nussbaum trekker fram som et viktig element i sin

kapabilitetstilnærming. Nussbaum sier at mennesker med lærevansker bør ha de samme rettigheter som alle medborgere i et samfunn, og et av disse elementene hun trekker fram, er bolig og økonomisk bistand (Nussbaum, 2009).

Til tross for at de unge med lærevansker bor for seg selv, oppgir de alle at de har behov for noe hjelp til enkelte gjøremål i dagliglivet, og de som ikke har tilbud som inngår i kommunens omsorgstjeneste, får hjelp fra foreldrene sine til å styre økonomien. Sofie er en av de unge som har bolig under omsorgstjenesten, men vil ikke ha så mye med dem å gjøre, da hun vil klare seg selv, og Reza understreker at han ikke får hjelp fra kommunen, men noe bistand fra far. Funnene indikerer at de står i et krysspress da de ønsker å leve livet sitt selvstendig, men lærevansken gjør at de trenger noe hjelp (Kittelsaa, 2008). Dette samsvarer med funn fra lærerne. Lærer 3 forteller om eleven som løper ut i trafikken dersom hun ikke passer på han, og balansegangen hun opplever med å la han bestemme litt, men ikke alt. Funnene viser også at lærer 3 reflekterer over den maktposisjonen hun er i som lærer og sier hun er bevisst på hvordan hun forvalter denne posisjonen: «Det er en ansvarsfull rolle fordi vi har så stor makt, og det er viktig å være bevisst overfor denne elevgruppen og det som har med livsmestring å gjøre.» Det skjønnnet både hun og de andre lærerne bruker i sitt daglige arbeid med elevgruppene sine, sier noe om at elevene blir møtt med forståelse, tålmodighet og raushet, som bidrar til at elevene behandles med verdighet. Det være seg å øve på å regulere sosial atferd når elevene ikke vet hvor grensene går for hva man kan og ikke kan si i påhør av andre. Og hvordan man kan trene på samhandling med andre mennesker og å respektere og forstå andres grenser (Offergaard, 2022, s. 15). Funnene viser også at lærerne er opptatt av å jobbe med elevenes selvverd og behandle dem med respekt, slik at de ikke taper ansikt og blir som lærer 2 sier: «Sånn klovn liksom i aulaen for andre». Funnene i denne studien peker i samme retning som Vassends sine, der hun ser at manglende bruk av skjønn i slike situasjoner, kan bidra til risikosituasjoner som gjør mennesker med lærevansker ekstra sårbare (Grimen, 2009; Honneth, 2008; Vassend, 2020).

Basert på funn der et par av de unge med lærevansker omtaler sine arbeidsledere som «de voksne» og at de lar seg bestemme over, viser balansegangen mellom å være autonom og å ha behov for støtte og hjelp. Maja sier blant annet: «Jeg sto kun i kassa med en voksen bak meg, hvis jeg følte meg utrygg.» Kittelsaa omtaler dette fenomenet i sin doktorgradsavhandling, hvor hun skriver at det å være voksen blir sett på noe som innebærer at man er uavhengig og

har kontroll over eget liv, dette kan være vanskelig for mange med lærevansker (Kittelsaa, 2011, s. 71).

Sofie snakker om sin egen utilstrekkelighet og sårbarhet når andre «gnir det inn». I funnene kommer det fram at hun ønsker å være mest mulig selvstendig, hun vil ikke be boligjenseten om hjelp «med alt og ingenting». Dette begrunner hun med at hun ikke vil bli stemplet som et annerledes menneske. Det framkommer også i funnene at Sofie ikke liker å spørre så mange ganger, da hun tenker at læringsevnen hennes blir oppfattet som dårlig. Funnene støtter opp om Kittelsaa sin forskning hvor mennesker med en diagnose ofte opplever at det er underkommunisert at de er ulike fra andre, dette til tross for at de selv er klar over sin annerledeshet (Kittelsaa, 2008). Funnene viser at Sofie har innsikt i lærevansken sin, hun sier blant annet: «Jeg husker rett og slett ikke fordi at jeg har korttidshukommelse tror jeg.» Det å være avhengig av hjelp og støtte i dagliglivet vil begrense Sofie sin autonomi og gi henne en opplevelse av å ikke være likestilt mennesker som ikke har lærevansker (Honneth, 2008, s. 142).

Et annet viktig funn er når Sofie forteller at hun har erfart å ta feil valg, men allikevel vil hun fortsette å være selvstendig i valgene sine. Funnet indikerer hvor viktig det er for henne å ta egne valg og bestemme selv, til tross for at hun opplevde valgene som dårlige for henne. Ifølge Manger er det viktig å ta sjanser og få prøve seg, for å bli ansvarliggjort egen læring og erfaringsutvikling. Dersom Sofie ikke har ferdigheter til å ta egne valg, som gjør henne i stand til å oppfylle kravene samfunnet setter for å være voksen, vil hun være i fare for å bli marginalisert (Manger, 2005, s. 37). Funnene viser at Sofie er bevisst sin selvbestemmelse i uttalelsen: «Jeg gidder ikke å planlegge noe, det er ikke meg. (...) i dag skal jeg ut å gå tur liksom, jeg bare gjør det.» Hun reflekterer også over at man bør «tenke litt før man snakker, før man gjør ting», noe som kan bety at hun har lært av sine erfaringer i livet, nettopp ved å ha muligheten til å prøve og feile. Dette er i tråd med Kolb sin erkjennelsesutviklende prosess, hvor man lærer gjennom påvirkning og i samspill med andre, for så å reflektere over erfaringen (Kolb, 2012, s. 297). Det kan også forstås ut ifra den livsprosessen en person erfarer gjennom sosiale hendelser, og hvor disse oppleves følelsesmessig eller praktisk, som gjør at personen blir en mer erfaren versjon av seg selv (Jarvis, 2012b, s. 232).

Funnene våre peker i samme retning med tanke på lærernes ønske om å sette elevene i stand til å meste livet, være rustet til å håndtere utfordringer de møter på i overgangen til

voksenlivet og få mulighet til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2017e). Dette harmonerer også med kapabilitetstilnærmingen, hvor frihet er en forutsetning for å oppleve å ha det godt og å ha en fungering som å oppleve verdighet, glede og trygghet. Livskvalitet preges av, ifølge Nussbaum, nettopp det å få ha frihet til å utvikle og utnytte sine evner, og til å få leve det livet man verdsetter og ønsker (Nussbaum, 2003; Sen, 2005; Wells, 2022). Alle lærerne kommer med funn som støtter opp om kapabilitetstilnærmingen ved at de tilrettelegger for og ser hver enkelt elev og deres behov, slik at de kan bli den beste versjonen av seg selv. Likevel kan det reises spørsmål ved om elever med lærevansker alltid er i posisjon til å ta slike ansvarlige livsvalg, dette kommer frem i funnene hvor lærerne kommer med erfaringer fra arbeidshverdagen. Lærer 4 sier blant annet at mange sliter med å sette egne grenser og at de ser mest seg selv. Hun tar også opp at hun synes det er utfordrende når noen av elevene ser for seg å få egne barn.

Lærer 1 opplever at elevene er «unge» i hodet og at ting som andre enkelt forholder seg til, blir til store utfordringer for elevene hennes, alt fra det å forstå andre og akseptere at man er ulike til det praktiske som å skifte klasserom i løpet av dagen. Lærer 2 påpeker viktigheten av å repetere ofte og å være konkret og tydelig i kommunikasjonen med elevgruppen i temaer som omhandler livsmestring. Eggen et al. støtter opp om dette, da mennesker med lærevansker kan lære seg praktiske og konkrete ferdigheter for å bli mest mulig selvhjulpne i dagliglivet, men det krever en systematisk og kontinuerlig oppfølging, med hyppige repetisjoner. De vil også ha utfordringer med å tilegne seg ferdigheter på aldersadekvat nivå innenfor opplæringsområder som omhandler seksuell helse, samtykke og grensesetting (Eggen et al., 2014, s. 14, 16).

Funnet som viser Rezas tydelige ønske om å få barn, står i kontrast til lærer 4 sine refleksjoner om dilemmaet hun står i når hun snakker om dette temaet i sin undervisning. Dersom en person skal være i stand til å ta gode og gjennomtenkte valg, må det være en erfaring og kunnskap til stede for å vite hvordan man skal agere og håndtere situasjonen. Dette handler om bruk av skjønn, og mennesker med lærevansker kan være svært sårbare i slike situasjoner (Grimen, 2009; Vassend, 2020).

Når de unge menneskene med lærevansker forteller om sine drømmer og tanker for framtiden, er det flere av funnene som viser at de har framtidstro og håp, og at de ser på seg selv som

selvstendige individer. Emma ønsker å «leve det livet man har» og Oliver håper at han en gang kanskje møter sin «aller største kjærlighet». Sofie drømmer også om den store kjærligheten og om å bli lykkelig, og Emil håper han fremdeles er i jobb. Emilie har et ønske om å være gift og fortsatt i arbeid, mens Maja drømmer om hus og kanskje en kjæreste, og Reza ønsker at han har etablert seg med familie og et stort hus. En drømmedag for Oliver er: «Å hjelpe folk i byen, ser jeg noen katter gå rundt i nabolaget, så koser jeg de litt. Så går jeg en tur, langturer, så hender det av og til at jeg sier hei og hallo til fremmede når det passer.» Nussbaum trekker fram dette med å sanse, fantasere og tenke som en av hennes ti kapabiliteter for å oppnå god livskvalitet. De unge menneskene med lærevansker bruker sin fantasi til å drømme seg bort og til å ha åndsfrihet, slik at de ivaretar sin egen autonomi og livsmestring (Berg-Brekkehus, 2020, s. 78; Nussbaum, 2003). Funnene som viser til de unge som ikke har et etablert kjærlighetsforhold, men som drømmer om det, samsvarer med funnene til Vassend i hennes forskning (Vassend, 2020). Den mellommenneskelige anerkjennelsesformen kjærlighet, er ifølge Honneth, med på å skape en emosjonell oppmerksomhet, ivaretagelse og omsorg. Et kjærlighetsforhold må være gjensidig og bære preg av en balanse mellom selvstendighet og binding (Honneth, 2008, s. 116). Basert på funnene våre kan vi anta at de unge med lærevansker drømmer og lengter etter å oppleve og erfare et slikt kjærlighetsforhold.

Funn fra intervjuene med arbeidslederne indikerer at de er opptatt av – og tilrettelegger for – at deres arbeidstakere skal være med å styre sin egen arbeidshverdag, samt komme med innspill og medvirke i produksjonen. Det framkommer også i funnene at de synes det er viktig å ivareta arbeidstakernes autonomi ved å oppfordre og heie på selvstendighet ved at de for eksempel skal komme seg til og fra jobben på egenhånd. De medvirker også når de har kollegafester og holder brukerråd. Arbeidsleder 1 trekker også fram at både arbeidsledere og arbeidstakere har lik uniform, noe han ser på som «litt fantastisk». For å få alle med på å bestemme eller bidra inn i produksjonen med ideer og utførelse, forteller arbeidsleder 1 at de bryter alle arbeidsoppgaver ned i små deloppgaver, slik at mange kan delta. Ifølge Nussbaum vil arbeidstakerne dermed få eierskap til produksjonen og produktene, ta velbegrunnede valg og realisere verdifull fungering (Berg-Brekkehus, 2020, s. 81). Samhandlingen som finner sted mellom arbeidstakernes verdier og hva arbeidslederne gir av mulighetsrom, kan ha betydning for om arbeidstakeren opplever mestring og medbestemmelse (Billett, 2001). Arbeidsleder 1

kommer til slutt med et utsagn som omhandler det han selv kaller for en intern kamp for å bevare den tilrettelagte arbeidsplassen han er arbeidsleder på:

(...) med mine briller på, da, så synes jeg det er veldig fascinerende at noen som sitter i styre og stell ikke ser viktigheten av et sånt sted. Jeg synes det er helt merkelig! At ikke det går bra, hvorfor ikke det? Og så sitter de på den andre siden med sånne floskler som at alle skal ha likeverdige liv og bla, bla, bla, da.

Funnet sammenfaller med det både FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og Nussbaum trekker fram som et viktig element, nemlig at alle mennesker skal ha lik rett til utdanning og arbeid (FN-sambandet, 2020), selv om det er kostbart for samfunnet. Behovet mennesker med lærevansker har for denne rettigheten er ekte og viktig (Nussbaum, 2009). Ifølge Honneth vil det å være inkludert og å ha en opplevelse av å bidra inn i fellesskapet føre til at man får økt selvværd. Ved å ha evner og ferdigheter som kommer arbeidsplassen til gode, vil arbeidstakeren kjenne seg som en del av en større helhet i et praksisfellesskap (Brunstad, 2005; Honneth, 2008). Tar man ned et slikt tilrettelagt arbeidstilbud, kan man spørre seg om hvilke konsekvenser det vil få for arbeidstakerne og samfunnet som helhet. Honneth sin anerkjennelsesteori om den rettslige sfæren handler om at personer skal bli anerkjent som likeverdige, slik at de opplever selvrespekt. Dette handler også om hvordan personer har muligheter til å delta på lik linje som andre i et praksisfellesskap og den sosiale statusen og verdsettingen personer vil få i et samfunn (Honneth, 2008, s. 120).

6.3 Hvordan blir livskvalitet ivaretatt av og tilrettelagt for unge mennesker med lærevansker?

Vil vi nå trekke fram funn som viser hvordan de unge menneskene med lærevansker selv tar vare på sin egen helse, mestrer dagliglivets gjøremål og håndterer mellommenneskelige relasjoner. Vi presenterer også funn fra lærerne og arbeidslederne som omhandler disse livsmestringselementene, men da med tanke på hvordan de tilrettelegger for at unge mennesker med lærevansker skal kunne ivareta sin livskvalitet på best mulig måte. Vi ser på funnene våre opp mot ulike læringsteorier, motivasjonsteorier, mulighetsbetingelser og

kapabilitetstilnærming, samt aktuell forskning på livsmestring og selvforståelse.

6.3.1 Hverdagskunnskap og mestring i «å smøre brødiskiva di sjøll!»

Funn fra de unge med lærevansker peker i litt ulike retninger når det kommer til å ivareta egen helse. Noen av de unge er svært opptatt av å være fysisk aktive, de oppgir å få god psykisk helsegevinst av å være ute i naturen, både alene og sammen med andre. Emma er en av de som sier hun får mye igjen for å være i daglig aktivitet og av å være ute i naturen, hun refererer til det både når hun snakker om skrittelleren de fikk av arbeidsplassen og når hun snakker om sin drømmedag. Funnene viser at Emma oppnår kompetanse med tanke på det å være fysisk aktiv, dette er noe hun mestrer og hun opplever å selv være initiativtaker til aktivitetene. Hun oppgir også å trives med å være i aktivitet sammen med andre, med kjæresten, venner eller at hun går til og fra jobben med en kollega. Funnene sammenfaller med de tre primære psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet, som ifølge Ryan og Deci motiverer til aktivitet. Disse primærbehovene fremmer og opprettholder indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). I funnene framkommer det også at Emil er fysisk aktiv og at det gir han glede, en drømmedag for han er «en hel dag på fotballbanen». Han trekker fram at fotballtreneren anerkjenner han og humoren hans som viktig for laget. For å få en vellykket relasjon er det ifølge Honneth viktig å få tilbakemeldinger på positive egenskaper. For Emil sin del, er det humoren han bringer inn i fotballaget, og han opplever at han får støtte og blir sett (Jakobsen, 2013, s. 363). Funnet om at han drømmer om en hel dag på fotballbanen, peker på en indre motivasjon hvor det er hans interesse for aktiviteten som styrer handlingen og gir han en indre glede (Ryan & Deci, 2000). Jasmin på sin side, opplever ikke glede ved å være i fysisk aktivitet, hun er ikke interessert i å trene og finner ikke noen motivasjon i å bevege seg ute i naturen. Hun er ikke styrt av en indre motivasjon, men har andre interesser hun trives med.

I funnene hvor de unge med lærevansker snakker om seg selv og sine personlige egenskaper, trekker de fram følgende: en god venn, ærlig, snill, hyggelig, hjelpsom, humoristisk, blid, at jeg er meg, livlig, gledesspreder, omsorgsfull, gjør en god jobb og at ressursene er nyttig. Kittelsaa finner også i sin forskning at hennes informanter gir et positivt bilde av seg selv (Kittelsaa, 2008). Det å få jevnlig positiv oppmerksomhet på personligheten, vil føre til at personen føler seg sett og tar den positive oppmerksomheten til seg, og det vil oppstå en

gjensidig verdsetting mellom den som gir og den som får komplimenter (Bandura, 1997; Dewey, 2005; Spurkeland & Lysebo, 2021). Funnene kan tyde på at de unge med lærevansker har gode tanker om seg selv og et gjennomgående positivt selvbilde. Dette kommer ikke av seg selv, men er noe man må erfare via autentiske mestringserfaringer gjennom virkelighetsnære handlinger (Bandura, 1997; Manger, 2005, s. 41).

Basert på funnene over kan man anta at lærere i skolen har hatt en viktig rolle ved å gi dem positive tilbakemeldinger på utførte handlinger i de unge med lærevansker sin tidligere skolegang. Dette på bakgrunn av at lærerne i denne studien trekker fram viktigheten av å se og oppmuntre sine elever i skolehverdagen. Lærer 1 påpeker blant annet at hun er opptatt av å gi elevene gode tilbakemeldinger på det de gjør når hun ser at de er i gode prosesser. Dette samsvarer med funn fra lærer 2 når hun anerkjenner elevene for det de mestrer og skryter høyt av elevene så alle hører det, og at hun oppgir å ha en respekt for elevgruppen. Funnene fra både lærer 3 og 4 er at de roser elevene for positive handlinger, lytter til dem og møter elevene på deres egne initiativ. Alle funnene bygger opp under Banduras mestringsteori, hvor det å få elevene til å lykkes gjennom mestringsopplevelser står sentralt (Bandura, 1997; Imsen, 2020, s. 362). Det at funnene indikerer at de unge med lærevansker har god selvforståelse på personlige egenskaper og hva de er gode på, kan også forstås som at de har fått livserfaring og en økt modenhet. Noe som underbygger dette, er da Oliver tenker tilbake til egen skolegang og sier noe om hva han skulle ønske skolen hadde lært han:

Hatt litt mer selvtillit! Vært mer modig og turt å gjøre nye ting i stedet for å sitte i en krok med resten av de andre som har blitt sett ned på av samfunnet. Å være en representant for de svakeste.

Dette er i tråd med Jarvis' læringsteori om livslang læring, ved at læring skjer ved å erfare i ulike sammenhenger gjennom hele livet (Jarvis, 2012a, s. 43). Man blir mer erfaren i løpet av livet ettersom man går fra å være barn, til ungdom og voksen.

Funn som omhandler livsmestringsbegrepet om å utvikle ferdigheter og praktisk kunnskap som kan hjelpe mennesker med lærevansker til å håndtere livet, er mangesidig. Funnene peker på at noen av de unge skulle ønske de kan lære mer av praktisk kunnskap, som å kunne

klokka, lage hverdagsmat, bli flinkere til å regne, skifte sengetøy og sette på klesvask. For å løse utfordringen med å sette på klesvask, ser Maja på hvordan mamma gjør det, og hun lærer dermed ved bruk av rollemodell. Dette anser Bandura som et viktig bidrag til teorien om mestringsforventninger, nettopp den motivasjonsmuligheten som ligger i observasjonslæring og bruken av rollemodeller (Imsen, 2020, s. 363). Andre livsmestringsbegrep de unge med lærevansker oppgir et ønske om å lære mer om, er bedre selvtillit, selvbilde og identitet, dette samsvarer med funn i LiS-rapporten, der barn og unge sier de ønsker mer kunnskap om identitet, identitetsutvikling, samt temaer rundt egenverd og selvbilde (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 36, 41).

For at elevene skal få en opplevelse av trygghet og tro på egne evner slik at de kan mestre også i framtiden, er temaet livsmestring viktig å jobbe med inn i skolen (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Funnene fra lærerne som omhandler temaet livsmestring, viser at dette er noe de legger stor vekt på i sin undervisning. Det framkommer blant annet i dette med at de forteller om praktiske fag, hvor de øver på hverdagsferdigheter, som å bevege seg ute i trafikken, pante flasker, enkel økonomi som praktisk matte, ta bussen, gå på butikken, lære seg å bruke telefonen, finne fram på nett, støvsuge, skifte på senga, kjenne til NAV-systemet, arbeidsferdigheter og botrening. Det framkommer også at lærerne fokuserer på dette med å utvikle gode selvbilder, ha selvforståelse, sette grenser for seg selv og forstå andres, fysisk og seksuell helse, identitetsutvikling, sosiale relasjoner og det å håndtere samspill med andre. Det framkommer i funnene at lærerne jobber konkret og systematisk med alle disse temaene, noe som samsvarer med behovet elever med lærevansker har, slik at de er bedre rustet til å lære seg å mestre personlige utfordringer, dagliglivets gjøremål og framtidig arbeid (NOU 2016: 17, 2016).

Våre funn indikerer at lærerne fremstår som kompetente fagpersoner til å snakke med og undervise i temaer som handler om folkehelse og livsmestring, de oppgir alle at de har blitt satt inn i fagfornyelsen, og lærer 3 sier hun tenker hun har jobbet etter disse temaene i flere år. Lærer 1 forteller at hun kan bruke opptil en time hver mandag morgen til å prate med elevene dersom det er noe de har behov for å ta opp etter helgens opplevelser. Og lærer 4 sier hun bruker hver morgen til å småprate med elevene når de spiser frokost på skolen. Madsen stiller seg kritisk til om læreren har kompetanse innenfor livsmestringstemaer som omhandler psykisk helse, og han stiller seg undrende til om læreren skal ha en terapeutisk rolle inn mot elevene (Madsen, 2020). Vi mener våre funn gir grunnlag for at lærerne opptrer lyttende og balanserer rollen som lærer på en etisk og faglig måte, da det framkommer at lærerne henter

inn andre fagpersoner, som for eksempel rådgiver og helsesykepleier, der de ser at dette er nødvendig.

Et annet viktig funn som handler om livskvalitet er det lærer 4 forteller om hennes elever som i tidligere ordinær skolegang har sittet alene på grupperom, eller vært tatt ut fra klasseromsundervisningen. Hun sier de aldri har vært invitert på fest eller i bursdager og hatt manglende vennskap. Forskningen til Langøy et al, retter søkelys på at elever som blir frarøvet det samspillet som skjer i sosiale interaksjoner i skolehverdagen, går glipp av viktig læring og blir mindre rustet til å være selvstendige (Langøy et al., 2016). Lærer 4 forteller videre at etter at elevene kom på en tilrettelagt videregående avdeling, har de «fått et annet liv av å være her faktisk, så det er veldig moro». Hun følger opp dette utsagnet med å si at de har fått venner, blitt bedt i bursdag og vært på overnattingsbesøk. Dette funnet er i tråd med læringsteorien som omhandler følelsene og reaksjonene som kan oppstå når en person lærer og opplever endring i livet i samspillet med andre. Elevene lærer 4 forteller om reagerer følelsesmessig på det å bli invitert inn i et fellesskap, de endres som personer og hendelsene vil også bli forandret (Jarvis, 2012b, s. 231-232).

Funn fra lærer 1 omhandler lære kandidatløp framfor lærlingløp, og hun forsøker å likestille disse utdanningsløpene overfor sine elever ved å verdsette elevenes kapabiliteter. I funnet framkommer det at lærer 1 heier på elevene sine ved å anerkjenne det å få kompetansebevis, og hun formidler at det viktigste er at elevene er i et arbeid som er tilpasset deres fungering og hvor de vil oppleve mestring framfor et yrke som er langt over deres fungering. Hun understreker dette funnet med å si at hun opplever det som uverdigg og uetisk å gi de falske forhåpninger om et arbeid de ikke vil mestre. Dette er i tråd med Powell og McGrath sin forskning som mener at yrkesutdanningens formål bør etterstrebe å gi elevene gode og rike liv, og ikke kun for å utøve yrket sitt uten disse livsmestringsområdene, som igjen støttes av Nussbaums kapabilitetstilnærming og menneskesyn (Nussbaum, 2009; Powell & McGrath, 2019). Basert på funn fra arbeidsleder 1 der han er opptatt av å møte arbeidstakerne på deres nivå og hjelpe dem derfra, tolker vi dithen at han ser viktigheten av å støtte og tilrettelegge slik at arbeidstakeren skal mestre ut ifra sine kapabiliteter og oppleve livskvalitet. Han etterspør spesialpedagogisk kompetanse på arbeidsplassen, slik at de enda bedre kan nå sine mål om tilrettelegging. Dette funnet støtter opp under teori om legitim perifer deltakelse hvor ny kompetanse vil være en ressurs i et arbeidsfellesskap og dermed bidra til at arbeidsplassen får ny innsikt og viten (Lave & Wenger, 2012, s. 131).

Oppsummert hva de unge menneskene med lærevansker tenker om livskvalitet, sier Emil best med sine egne ord: «Å ha det bra, kose seg og nyte livet!»

6.4 Oppsummering og svar på problemstilling

Hvordan livsmestring blant unge mennesker med lærevansker blir ivaretatt og erfart, oppsummerer vi med utgangspunkt i Illeris' kompetanseblomst og Nussbaums kapabilitetstilnærming (Illeris, 2012b, s. 66; Nussbaum, 2003).

Ifølge læreplanen innebærer kompetanse at et menneske skal håndtere og mestre sine omgivelser, både i form av den indre og ytre verden. Kompetanse innebærer at man har ferdigheter til å ta til seg kunnskap, slik at man kan løse praktiske oppgaver, reflektere og mestre kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Kompetanseblomsten tar for seg ulike elementer vi mener kan knyttes opp mot det livsmestring handler om, som blant annet å få kompetanse til å håndtere motgang, medgang, personlige utfordringer, endringer og konflikter, samt å skape trygghet og tro på seg selv og egne ferdigheter (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Elementene vi har valgt fra kompetanseblomsten, basert på våre funn i denne studien, er kunnskap, ferdigheter, holdninger, strukturell forståelse, sosial samhandling, selvstendighet og personlighet. Samt elementer som fantasi, fleksibilitet, empati, kritisk refleksjon og motstandspotensiale.

Med bakgrunn i Nussbaums liste med de ti sentrale kapabiliteter et godt og rettferdighetsbasert samfunn bør tilrettelegge for, har vi ut ifra våre funn valgt ut kroppslig helse og integritet, sanser, fantasi og tenkning, følelser, praktisk fornuft, tilhørighet, relasjon til andre og materiell kontroll over sitt eget bosted og rett til arbeid (Berg-Brekkehus, 2020; Nussbaum, 2003, s. 78).

Lærerne forteller om hvordan de arbeider systematisk, variert og tilrettelagt inn i sin undervisning med elevene. Funnene viser at de sørger for at elevene får kunnskap innenfor temaer som omhandler livsmestring som kroppslig helse, følelser, praktisk fornuft og relasjoner, samt tilhørighet. Dette ved å gi elevene ferdigheter de kan anvende i sine liv, slik at de blir autonome og utvikler gode holdninger og evner til å reflektere og opparbeide et

motstandspotensiale. Alle disse livsmestringsferdighetene jobber lærerne med tilpasset elevenes kapabiliteter og potensialer. Funnene peker også på at lærerne ser viktigheten av å sette elevene inn i strukturell forståelse og lære de å samarbeide og fungere i sosiale sammenhenger, at de kan se seg selv og andre, samt at de kan håndtere overganger og ha framtidstro. Ikke noe i funnene tyder på at lærerne arbeider med drømmer og fantasier, men et viktig funn fra studien er at lærerne tar elevene på alvor, er opptatt av å gi dem en stemme og styrke og anerkjenne elevenes positive egenskaper (Honneth, 2008; Illeris, 2012b; Nussbaum, 2003).

Funn fra arbeidslederne viser at de er bevisste hvordan de tilrettelegger for sine arbeidstakere og gir dem strukturell forståelse ved ta dem med i brukerråd og idéskaping til produksjonsarbeidet, slik at de opplever tilhørighet, bruker sanser, fantasi og praktisk fornuft. Videre kommer det fram at arbeidslederne ønsker å gi arbeidstakerne kompetanse i form av at de lærer seg nye ting, og ved å oppfordre dem til å heve sin stemme, får de muligheter til å vise motstandspotensiale. Funn som peker i retning av sosial samhandling og relasjonsbygging er tilstelninger de arrangerer på fritiden. De ønsker å gi arbeidstakerne en opplevelse av at deres interesser er viktige, og at de skal jobbe selvstendig og være autonome mennesker som er sjef i egne liv. Når arbeidslederne forteller at de drøfter og reflekterer med arbeidstakerne når ulike problemstillinger dukker opp, gir grunnlag for å anta at de får en økt selvforståelse og kan forstå andre og andres perspektiver (Billett, 2001; Illeris, 2012b; Nussbaum, 2003).

Hvordan erfarer så de unge menneskene selv livsmestring? Funnene fra studien peker i retning av at de har tatt og tar til seg kunnskap og har livsferdigheter både med tanke på det å bo for seg selv og det å fungere i arbeid. De oppgir alle å ha gode relasjoner, både når det kommer til vennskap, kollegaer og andre viktige nærpersioner. De evner å drømme og fantasere og viser framtidshåp. Funnene viser at de reflekterer over sine liv, erfaringer og hverdagsvansker. Alle de unge kommer med funn som indikerer at de ivaretar sin kroppslige helse, og de har alle motstandspotensiale i form av at de vet hvor egne grenser går. Funn som framkommer med tanke på autonomi og selvbestemmelse, er noe motstridene med tanke på opplevelsen av hva de bestemmer over selv. Dette framkommer også i funn hvor et par av de unge omtaler andre rundt seg på arbeidsplassen som «de voksne». De unge oppgir det å ha et arbeid å gå til, som noe svært viktig. Funnene viser at de opplever tilhørighet på

arbeidsplassen, de føler seg ivaretatt og sett av andre kollegaer og arbeidsledere. Med unntak av Oliver, opplever alle at skolen forberedte dem til et liv i arbeid, men funnene viser at alle synes det var en stor overgang, og de ønsker fortsatt å tilegne seg mer praktisk kunnskap. Funn samlet under ett viser at de unge menneskene med lærevansker ivaretar sin egen kompetanseutvikling, de er opptatt av å utfordre seg selv og lære nye ting i livet (Illeris, 2012b; Nussbaum, 2003).

Funnene peker i samme retning når det gjelder ivaretagelsen av livsmestring blant unge mennesker med lærevansker. Både lærerne og arbeidslederne ser det sårbare en lærevansker kan medføre og er opptatt av å ruste de unge menneskene til et selvstendig liv. Likevel kan det reises spørsmål ved om de unge med lærevansker selv har denne oppfatningen med at de ser på seg selv som sårbare individer? Basert på våre funn er det rimelig å anta at det er i møtet med samfunnet de unge blir oppfattet som sårbare, og at omgivelsene tillegger de manglende evner til å bestemme over seg selv. Det framkommer også funn som indikerer at de unge med lærevansker har i større eller mindre grad behov for støtte og hjelp i arbeid og i livet for øvrig, men at de ivaretar og erfarer å mestre sine egne liv.

7. Avslutning

I dette prosjektet har vi fått mulighet til å bli bedre kjent med hva unge mennesker med lærevansker opplever som viktig i livene deres, og hva livskvalitet er for dem. Vi ønsket å undersøke hvordan livsmestring blir erfart og ivaretatt blant unge mennesker med lærevansker. Det er gjort gjennom en kvalitativ forskningsmetode med intervju, hvor vi intervjuet åtte unge mennesker med lærevansker, fire lærere som jobber med elever som har lærevansker og to arbeidsledere på en tilrettelagt arbeidsplass. Funn i undersøkelsen viste at ivaretagelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring blir satt i system i undervisningen og preger skolehverdagen til elever som går tilrettelagt yrkesfaglig utdanningsløp i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2017e). Lærerne virker engasjerte og dedikerte, spesielt med tanke på livsmestringsmålene, og vi fikk inntrykk av at de så hele mennesket og hva elevene trenger for å klare seg i overgangen til voksenlivet. Når så elevene avslutter sin skolegang og starter opp i tilrettelagt arbeid, ser vi at arbeidslederne ivaretar arbeidstakerne ved å gi dem utviklings- og medbestemmelsesmuligheter i deres arbeidshverdag. Arbeidslederne framsto som genuint interesserte i å utfordre og verdsette kapabilitetene til hver enkelt arbeidstaker. Funn fra lærerne og arbeidslederne har likheter med forskningen til Berg-Brekkehus, hvor hun tar utgangspunkt i hva elevene kan bli, gjøre eller være. Samt hvordan skolen på best mulig måte kan gi elevene ferdigheter, slik at de kan leve livene sine som de vil og arbeide med det de er motivert for (Berg-Brekkehus, 2020; Ryan & Deci, 2000).

Sofie, Emil, Reza, Emma, Jasmin, Oliver, Emilie og Maja ga oss et bilde og en forståelse av å ha tydelige meninger for hva som var viktige verdier i deres liv. Alle viste en yrkesstolthet, de opplevde tilhørighet på arbeidsplassen og var motiverte for nye arbeidsutfordringer. De ga oss svar som viser at de innehar en integritet og innsikt i hvordan man kan lære av erfaringer og anvende dette i praksis (Kolb, 2012, s. 297). De opplevde gode relasjoner som viktig og oppgir å ivareta egen kroppslig helse. Alle de åtte unge hadde enten etablert seg i egne boliger eller hadde en målsetting om å skaffe seg dette i nærmeste framtid (Nussbaum, 2003). Flere av våre funn samsvarer med forskningen til Kittelsaa. Hennes informanter oppgir også å ha gode liv – ved å bo for seg selv og i relasjoner til andre på fritiden og i arbeid, og de har et positivt selvbilde og er stolte av hva de får til (Kittelsaa, 2008).

Arbeidslederne ønsker at skolen arbeider enda mer arbeidsrettet mot de praktiske fagene som de har på arbeidsplassen, samt hverdagskunnskaper. Dette samsvarer ikke helt med hva lærerne oppgir å fokusere mest på. De oppgir å være svært opptatt av praktiske fag og at elevene skal øve på å være mest mulig selvstendige i sin hverdag. Dette kan muligens skyldes at lærerne vi har intervjuet ikke har elever som rekrutteres til arbeidsplassen der arbeidslederne arbeider. Enkelte av de unge med lærevansker sier også at de gjerne skulle kunnet mer om hverdagsferdigheter, men oppgir samtidig at de er i en kontinuerlig læringsprosess på disse områdene (Jarvis, 2012b, s. 232). Vi tenker at denne kunnskapen er noe vi selv kan bringe tilbake til vår arbeidspraksis, med å ha enda større tyngde inn mot hverdagskunnskaper.

Det som fungerte bra i vår studie, var bredden av informanter og de ulike arenaene de representerte. På denne måten fikk vi belyst problemstillingen fra flere perspektiver. Utvalget av informanter på de tilrettelagte arbeidsplassene ble, etter vår mening, håndtert på en god måte. Vi erfarte at de unge med lærevansker var med på eget initiativ og dermed motiverte for deltakelse, og relasjonen mellom oss og dem opplevdes som god. Dermed fikk vi lettere fram de ulike personlige fortellingene. Det som kunne vært gjort annerledes i vår studie, var oppfølging av enkelte svar informantene kom med. Vi oppdaget i ettertid at det var noe vi gjerne skulle visst mer om og fått ytterligere kunnskap om. Som for eksempel da Sofie forteller at hun har tatt dårlige valg tidligere i livet. Da burde vi spurt om hun ville si noe mer om disse valgene. Eller da lærer 4 forteller at enkelte elever har vært fritatt fra gym, burde vi spurt henne om årsaker til dette. Ved slike oppfølgingsspørsmål kunne vi muligens fått enda flere svar å konkludere med og et rikere datamateriale.

Dersom vi skulle fått en enda mer helhetlig forståelse og viten om livsmestring blant unge mennesker med lærevansker, kunne vi intervjuet nærpersioner, som foreldre og foresatte, samt ansatte i kommunene. For videre forskning tenker vi det hadde vært interessant å få fram de voksne og de eldre med lærevansker sine perspektiver rundt livsmestringsbegrepet. Det kunne også vært spennende å undersøke hvordan personer med lærevansker som går ordinære utdanningsløp, erfarer livsmestring, og hvordan denne elevgruppen opplever veien videre inn mot arbeidslivet etter endt utdanning. Med bakgrunn i vår egen faglige interesse kunne det også vært interessant å se nærmere på ivaretagelse av seksuell helse og mennesker med lærevansker i deres voksne liv. Med andre ord er det mange interessante innfallsvinkler for

videre forskning innenfor dette feltet, og vi håper fremtidige masterstudenter plukker opp noen av dem og fortsetter det viktige arbeidet for mennesker med lærevansker.

Vi ser at det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen folkehelse og livsmestring vil kunne ivareta at elever med lærevansker i større grad enn tidligere får økt kompetanse i temaer som omhandler fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønnsidentitet, livsstil, rusmidler og nettvett. Dette vil gjøre elevene bedre rustet til å møte de utfordringene som ligger i et menneskeliv, slik at unge mennesker med lærevansker opplever livsmestring.

Vi velger å avslutte med Olivers egne ord til oss:

Ja, jeg ville bare si at jeg setter stor pris at dere er villige til å snakke med folk med hverdagsvansker og funksjonshemming, så sier jeg lykke til med oppgaven deres og så sees vi etter hvert i kort tid.

Referanseliste

- AoK. (2022). *Indigo by aok*. Arbeid og Kvalifisering, Larvik kommune. Hentet 02.04.2022 fra <https://www.indigobyak.no/categories/avdelingene>
- Aspøy, T., Skinnarland, S. & Tønder, A. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse. Faforapport 2017: 11.* . Fafo. <https://www.faf.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *Am J Health Promot*, 12(1), 8-10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Berg-Brekhus, Å. (2020). *Mulighetsbetingelser, frihet og utviklingspotensial hos elever i den videregående skolen. En kvalitativ to-casestudie i lys av kapabilitetstilnærmingen.* [Ph.d., Høgskulen på Vestlandet]. Bergen.
- Berger, M. (2020). *Psykisk ohälsa i skolan: upptäcka, bemöta och åtgärda*. Studentlitteratur AB.
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13, 209-214, Artikkel 5. <http://www.emerald-library.com/ft>
- Billett, S. (2004). Co-participation at work: Learning through work and throughout working lives. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 190-205.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Brunstad, P. O. (2005). Behovet for anerkjennelse. I P. O. B. o. T. Evenshaug (Red.), *Å være voksen - i et kulturelt, sosialt og pedagogisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Eggen, K., Fjeld, W., Malmo, S. & Zachariassen, P. (2014). *Utviklingshemning og seksuelle overgrep*. Oslo: Oslo universitetssykehus.
- Ellingsen, K. E. (2010). Begrensninger og forskningsmetodiske kneiker. I R. G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning : metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning* (s. 209-238). Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (2020). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. United nations association of Norway. Hentet 01.05 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Gjærum, R. G. (2010a). *Usedvanlig kvalitativ forskning : metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning*. Universitetsforl.
- Gjærum, R. G. (2010b). Usedvanlige informanter gir særegne narrativer: Metaforisk teksttolkning og beskrivelsen av opplevelse. I R. G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning - metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). Skjønn som resonneringsform. I *Profesjonsledelse og kunnskapsorganisering*. FORPRO.
- Guneriusen, W. (2010). Samtale, språkhandling og sosialt liv. Intervjuer - en (begrenset) kilde til kunnskap? I R. G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning*. (s. 34-54). Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag A/S.
- Illeris, K. (2012a). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 573-584). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *Kompetence. Hva-d-Hvorfor-Hvorfor?* Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Gyldendal Akademisk.
- Jarvis, P. (2012a). At blive en person i samfundet-hvordan bliver man sig selv? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 39-56). Samfundslitteratur.

- Jarvis, P. (2012b). Livslang læring - et flertydigt begreb. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 230-241). Samfundslitteratur.
- Kittelsaa, A. M. (2008). *Et ganske normalt liv. Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. [NTNU]. Trondheim.
- Kittelsaa, A. M. (2010). En dobbel utfordring - å intervju unge med en utviklingshemming. I R. G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. (s. 162-1187). Universitetsforlaget.
- Kittelsaa, A. M. (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? Selvforståelse og andres forståelser*. Fagbokforlaget.
- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring-processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Bostadutvalget: Formålsparagrafen gjennom tidene*. Regjeringa. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formalsparagrafens-historie2.doc>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langøy, E. E., Kvalsund, R. & Myklebust Jon, O. (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(3), 221-240. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2016-03-02>
- Lave, J. (2012). Læringens praksis. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 359-368). Samfundslitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situert læring - legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-137). Samfundslitteratur.
- Lid, I. M. (2017). *Martha C. Nussbaum*. Salongen
- Nettidsskrift for filosofi og idéhistorie. Hentet 02.03 fra <https://www.salongen.no/>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), Kunnskapsdepartementet (1998). <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1998-07-17-61>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisn for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Manger, T. (2005). Biprodukt av modernisering. I P. O. Brunstad & T. Evenshaug (Red.), *Å være voksen* (s. 30-45). Gyldendal Akademisk.
- NAKU. (2018). 3.6 *Lærevansker*. NAKU - Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. Hentet 25.4 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/36-l%C3%A6revansker>
- NAV. (2019). *Varig tilrettelagt arbeid*. Arbeids- og velferdsetaten. Hentet 25.04 fra <https://www.nav.no/no/person/arbeid/oppfolging-og-tiltak-for-a-komme-i-jobb/tiltak-for-a-komme-i-jobb/varig-tilrettelagt-arbeid>
- NOU 2015:8. (2015). *Framtidens skole-fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. D. s.-o. s. Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist economics*, 9(2-3), 33-59.
- Nussbaum, M. (2009). The capabilities of people with cognitive disabilities. <https://www.jstor.org/stable/24439788>
- Offergaard, T.-L. (2022). Integrering av tværfaglige temaer i fag- og yrkesopplæringen: Folkehelse og livsmestring–Demokrati og medborgerskap–Bærekraftig utvikling. *Skriftserien*.
- OsloMet. (2022). *Bachelorstudium i yrkesfaglærerutdanning. Programplan*. Oslo metropolian university. Storbyundersitetet. Hentet 25.04. fra <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/YFLH/2022/H%C3%98ST>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Powell, L. & McGrath, S. (2019). *Skills for Human Development. Transforming Vocational Education and Training*. Routledge.
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen. *LNU rapport, 1*.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*, 139-170.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4> ()
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of human development, 6*(2).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 70-87). Gyldendal akademisk.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2020). *Om lærevansker*. Statped. Hentet 28.02 fra https://www.statped.no/laerevansker/om_laerevansker/
- Thommasen, M. (2020). Sårbarhet og fellesskap.
<https://doi.org/https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215035697-2020-02>
- THVS. (2020). *Arbeids- og hverdagslivstrening*. Thor Heyerdahl videregående skole. Hentet 25.04 fra <https://www.vtfk.no/skoler/thor-heyerdahl-vgs/meny/opplaringstilbud/arbeidslivstrening/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Formålet med opplæringen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 28.02 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del. Kompetanse i fagene*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 02.03 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del. Kompetanse i fagene*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 01.03 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d). *Overordnet del. Menneskeverdet*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 01.03 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?kode=hsf01-03&lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2017e). *Tverrfaglige tema. Folkehelse og livsmestring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 01.03 fra <https://www.udir.no/lk20/hsf01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 157-185). Gyldendal Akademisk.
- Vassend, E. L. F. (2020). Å leve med en intellektuell funksjonsnedsettelse. Unge menneskers refleksjoner og erfaringer i overgangen til voksenlivet. *2020*(nr.1), 57-72, Artikkel 1-2020.
- vilbli.no. (2022). *Lærekandidat*. Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. Hentet 06.05 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/laerekandidat/a/032612>
- Wells, T. (2022). *Sen's Capability Approach*. Hentet fra *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Hentet 13.02. fra <https://iep.utm.edu/home/about/>
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 110-126). Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til unge med lærevansker

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Helsefremmende arbeid og livsmestring hos unge mennesker med lærevansker”?

I forbindelse med studiet Master i yrkespedagogikk, ved OsloMet skal vi gjennomføre et forskningsprosjekt i 2021. Prosjektet starter opp i januar 2021 og er planlagt avsluttet i mai 2022.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en undersøkelse/forskningsprosjekt. I denne undersøkelsen ønsker vi å finne ut om undervisning i Helsefremmende arbeid har gitt deg kunnskap innenfor temaene folkehelse og livsmestring, og har du hatt bruk for kunnskapen du har tilegnet deg i voksenlivet ditt? I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet ønsker vi å spørre deg om hva du tenker og forstår med ordet livsmestring. Hva betyr det å mestre livet? Hva er et godt liv for deg? Hva tenker du om vennskap, relasjoner, kjæresteforhold, grensesetting og egenverd? I hvilken grad bestemmer du over deg selv og livet ditt? Hvordan ivaretar du din egen helse? Svarene i intervjuene vil fortelle oss om hvordan du opplever å mestre livet ditt. Svarene du gir oss vil være viktig når vi senere skal undervise elever i helsefremmende arbeid og hva vi da bør fokusere på av temaer innen folkehelse og livsmestring. I denne undersøkelsen skal vi også intervjuere lærere som underviser elever i helsefremmende arbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet avdeling for yrkespedagogikk er ansvarlig for prosjektet ved veileder Trine Deichmann-Sørensen, tsorensen@oslomet.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi at du er en ung voksen person med lærevansker som har fått undervisning i helsefremmende arbeid i videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt å bruke intervju for å få svar på spørsmålene våre. Intervjuet vil vare i ca. 30-40 minutter. Vi stiller spørsmål og du svarer. Intervjuet vil bli tatt opp på taleopptak på diktafon/meldeskjema, og vil bli lagret anonymt på en sikker server. Vi vil begge være til stede under intervjuet, men det er kun en av oss som utfører det. Hvis du trenger pauser eller lurer på noe, så sier du i fra. Du kan velge å la vær å svare på spørsmål du ikke ønsker å svare på. Svarene dine vil bli skrevet ut og du har mulighet til å lese de eller få de opplest en uke etter intervjuet. Alle svarene dine vil bli behandlet anonymt og konfidensielt. Svarene blir slettet innen 01.06.22

Det er frivillig å delta:

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og du kan trekke deg når som helst.. Hvis du velger å trekke deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hvis du lurer på noe så kan du ta kontakt med:

Hilde Christoffersen Lindstøl, s867010@oslomet.no, tlf. 99026788 eller

Kari Tvetene Haga s910468@oslomet.no, tlf.48158826

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun oss som intervjuer deg som har tilgang til svarene dine.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et tall som lagres på egen navneliste adskilt fra intervju svarene dine
- Du vil ikke kunne gjenkjennes av andre i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Taleopptaket og svarene dine vil bli slettet når prosjektet avsluttes og når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest 15.05.22.

Dine rettigheter:

Så lenge noen kan gjenkjenne deg i det datamaterialet som samles inn, har du rett til følgende:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet opp personopplysninger om deg eller, få personopplysninger om deg slettet,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og eventuelt sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

På oppdrag fra OsloMet har NSD –Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet «Utviklingsrom i fosterhjemsomsorgen» er i samsvar med personvernregelverket.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Hilde Christoffersen Lindstøl (mastergradsstudent) s867010@oslomet.no, tlf. 99026788 og/eller Kari Tvetene Haga (mastergradsstudent) alternativt; OsloMet ved Trine Deichmann-Sørensen (professor og veileder) tsorens@oslomet.no, tlf. 92439644.

Har du generelle spørsmål, vil du få mer informasjon hos: OsloMet personvern, Ingrid S. Jacobsen: personvernombud@oslomet.no, tlf. 67235534

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trine Deichmann-Sørensen- Professor og veileder, OsloMet

Hilde Christoffersen Lindstøl og Kari Tvetene Haga,
Masterstudenter i Yrkespedagogikk ved OsloMet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Helsefremmende arbeid og livsmestring hos unge mennesker med lærevansker» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.22

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Helsefremmende arbeid og livsmestring hos unge mennesker med lærevansker studien”?

I forbindelse med studiet Master i yrkespedagogikk, ved OsloMet, skal vi gjennomføre et forskningsprosjekt i 2021. Prosjektet starter opp i januar 2021 og er planlagt avsluttet i mai 2022.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i dette forskningsprosjekt. Formålet er å undersøkelser om de unge får økt innsikt innenfor temaene folkehelse og livsmestring. Er læringen de unge har fått generaliserbar til voksenlivet? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av oss på teams. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet tas opp med lydopptak. Når vi bruker lydopptak, blir det behandlet etter gjeldende regler og slettet etter transkribering. Vi vil benytte oss av UIO sitt nettskjema diktafon, slik at lydopptaket blir kryptert, og lagret på en sikker server. Dataene blir anonymisert og behandlet konfidensielt. Det innebærer at ingen navn eller bosted vil komme frem i det skriftlige materialet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vi vil lagre datamateriale i et innlåst skap.
- Du vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Hilde Christoffersen Lindstøl (mastergradsstudent) s867010@oslomet.no, tlf. 99026788 og/eller Kari Tvetene Haga (mastergradsstudent) alternativt; OsloMet ved Trine Deichman-Sørensen (professor og veileder) tsorens@oslomet.no, tlf. 92439644.
- Har du generelle spørsmål, vil du få mer informasjon hos: OsloMet personvern, Ingrid S. Jacobsen: personvernombud@oslomet.no, tlf. 67235534

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trine Deichman-Sørensen
(Professor og veileder)

Kari T. Haga og Hilde Ch. Lindstøl
(Masterstudenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Helsefremmende arbeid og livsmestring hos unge mennesker med lærevansker» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.22

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide unge mennesker med lærevansker

Intervjuguide

Tittel: «Helsefremmende arbeid og livsmestring hos unge mennesker med lærevansker»

Problemstilling:

«*Hvordan blir livsmestring blant unge mennesker med lærevansker ivaretatt og erfart?*»

Sentrale spørsmål i prosjektet er:

Hvordan ivaretar unge mennesker med lærevansker sin egen autonomi og livskvalitet?

Hvordan ivaretar unge mennesker med lærevansker sin egen helse?

Hvordan legger lærere til rette for at elever skal lære å ivareta sin egen helse, autonomi og livskvalitet?

Dybdeintervju av 8 unge mennesker med lærevansker

Introduksjon: Intervjuet handler om informantenes selvbestemmelse og erfaringslæring som omhandler livsmestring, har påvirket deres livskvalitet i voksenlivet.

Anonymitet: Informantenes navn vil bli anonymisert

Utvalg av informanter: Informantenes arbeidsgivere vil forespørre om noen ønsker å delta i en undersøkelse, slik at deltakelse blir frivillig

Taleopptak: Intervjuene blir tatt opp på taleopptak og transkribert. Hvis ønskelig, sendes transkripsjonen til informantene for gjennomlesning

Tidsramme: Intervjuene vil ta ca. 30 – 40 minutter

1. Innledning	Fortelle litt om oss selv, hva vi jobber med og hvorfor vi skriver denne masteroppgaven. Svare på eventuelle spørsmål og avklare hvis det er noe informanten synes er vanskelig eller uforståelig. Skape en trygghet i intervjusituasjonen ved å tilpasse kommunikasjonen til hver enkelt, slik at vi ivaretar informanten på best mulig måte.
2. Likeverd, autonomi og annerkjennelse	Hva er din sivilstand? Hvordan bor du? Bor du i kollektiv, samboer, alene, i leilighet, hjemme hos foreldre/foresatte.

	<p>Hvordan ser en vanlig dag ut for deg? Fortell fra du står opp til du legger deg.</p> <p>Er helgen annerledes? I så fall på hvilken måte?</p> <p>Har du kjøpt eller kunne du tenke deg å kjøpe et eget sted å bo?</p> <p>Mottar du noen form for hjelp i dagliglivet, i så fall hvilken hjelp?</p> <p>Hva jobber du med? Hvordan trives du på jobben?</p> <p>Hvordan kommer du deg til og fra jobb?</p>
3. Autonomi, annerkjennelse og relasjon	<p>Hva liker du å gjøre på fritiden?</p> <p>Hva pleier å gjøre deg glad?</p> <p>Hva pleier å gjøre deg sint?</p> <p>Hvordan opplever du trygghet og trivsel i hverdagen?</p> <p>Hvordan har fritiden din vært i tiden med covid-19?</p> <p>Hvis du opplever noe som er ubehagelig eller vanskelig, hvordan løser du det?</p> <p>Hvem kan du prate med om vanskelige ting? Er det noen på jobben, en i familien, venn eller andre? Hvorfor er denne personen viktig for deg?</p>
4. Autonomi, annerkjennelse, likeverd og relasjon	<p>Hva vet du om sosiale medier?</p> <p>Hvilke erfaringer har du med sosiale medier?</p> <p>Opplever du at det er viktig å ha venner?</p> <p>Hva tenker du at gode venner gjør sammen og hvordan er de mot hverandre?</p> <p>Hvordan har kontakten med venner og familie vært etter covid-19 brøt ut?</p> <p>Hva kan gjøre at venner er krangler?</p> <p>Hva er det fineste noen kan si til deg?</p> <p>Hva tenker du andre synes er fint med din personlighet?</p> <p>Hva tenker du er det fineste du kan gjøre for en annen?</p> <p>Hva tenker du selv er et godt liv?</p>
5. Lære å lære og autonomi	<p>Tenk etter om det var en gang du fikk i oppgave å gjøre noe du syntes var veldig vanskelig, men som du gjennomførte allikevel.</p> <p>Hvordan gikk det?</p>

	<p>Tenk på en gang du gjorde noe som ikke ble slik du ønsket? Hva skjedde? Hvilken følelse fikk du etterpå?</p> <p>Hvordan syns du det er å lære nye ting? Når lærte du noe nytt sist? For eksempel på jobben, hjemme eller på fritiden?</p>
6. Autonomi, likeverd og relasjon	<p>Vi vil nå komme med to historier vi selv har diktet opp, de er ikke fra virkeligheten. Historiene er laget for at du kan tenke litt på hvordan du ville løst disse dilemmaene.</p> <p><u>Historie 1:</u> En venn på din alder klager over at mammaen hans alltid kjøper klær til han og ofte bryr seg med hvem han er sammen med på fritiden. Mammaen hans liker heller ikke at han tar en øl med venner i helgene. Vennen din spør deg hva du syns, hva ville du svart? Har du opplevd at noen bestemmer over deg i ditt voksne liv? I så fall, vil du fortelle om det?</p> <p><u>Historie 2:</u> En venn har fått seg en kjæreste på nettet, de har ikke møtt hverandre i virkeligheten, kun chattet med hverandre på Snapchat. Nå vil kjæresten at vennen din skal sende han nakenbilder av seg selv. Vennen din er usikker på hva hun skal gjøre, og er redd for at kjæresten skal gjøre det slutt hvis hun ikke gjør som han spør om. Hva slags råd ville du gitt til vennen din?</p>
7. Autonomi og lære å lære	<p>Hvis du var skoleelev igjen, er det noe du skulle ønske du hadde lært som du kunne hatt bruk for nå som du er voksen? I tilfelle hva? Hvordan opplever du at skolen forberedte deg til et arbeidsliv?</p>
8. Autonomi og anerkjennelse	<p>Hvordan ser en drømmedag ut for deg?</p> <p>Har du noen gang opplevd å glemme tid og sted? I så fall, hva var det du holdt på med?</p> <p>Hvordan håper du livet ditt ser ut om 5 år?</p>
9. Autonomi, relasjon og anerkjennelse	<p>Hva tenker du om kjæresteforhold?</p> <p>Hva tenker du er et godt kjæresteforhold?</p> <p>Hva tenker du er et dårlig kjæresteforhold?</p>

10. Lære å lære og autonomi	Hva betyr det å ta vare på helsen sin? Hvorfor er fysisk aktivitet viktig for helsa vår? Hvor ofte er du i fysisk aktivitet? Hvilken følelse får du av å være i fysisk aktivitet?
11. Autonomi	(Hvem bestemmer over deg?) I hvor stor grad opplever du at du selv kan bestemme over livet ditt? På hvilke måter kan du påvirke ditt eget og andres liv?
12. Avslutning	Er det noe mer du du ønsker å si eller noe du vil spørre oss om med tanke på det vi har snakket om?

Oppsummere svarene av og til, sikre validiteten. **Husk!** Fokuser på problemstillingen under intervjuene.

Vedlegg 4. Intervjuguide lærere

Intervjuguide

Tittel: "Helsefremmende arbeid og livsmestring hos unge mennesker med lærevansker"

Problemstilling:

«Hvordan blir livsmestring blant unge mennesker med lærevansker ivaretatt og erfart?»

Sentrale spørsmål i prosjektet er:

- Hvordan ivaretar unge mennesker med lærevansker sin egen autonomi og livskvalitet?
- Hvordan ivaretar unge mennesker med lærevansker sin egen helse?
- Hvordan legger lærere til rette for at elever skal lære å ivareta sin egen helse, autonomi og livskvalitet?

Dybdeintervju av 4 lærere på arbeidslivstrening i videregående skole

Introduksjon: Intervjuet handler om informantenes ivaretagelse av temaer innenfor helsefremmende arbeid, folkehelse og livsmestring for elever i et tilrettelagt undervisningsopplegg.

Anonymitet: Informantenes navn vil bli anonymisert

Utvalg av informanter: Lærere som underviser i helsefremmende arbeid på arbeidslivstrening

Taleopptak: Intervjuene blir tatt opp på taleopptak og transkribert. Hvis ønskelig, sendes transkripsjonen til informantene for gjennomlesning

Tidsramme: Intervjuene vil ta ca. 30 - 40 minutter

1. Innledning	Presenter oss selv og hva vi ønsker å undersøke i masteroppgaven. Svare på eventuelle spørsmål og uklarheter i forkant av intervjuet.
2. Bakgrunnsinformasjon	Hva er din utdanningsbakgrunn? Hvor lenge har du undervist i temaet Helsefremmende arbeid?
3. Helsefremmende arbeid, kompetanse og livsmestring	Hva tenker du om den nye overordnede læreplanen «Folkehelse og livsmestring»? Hvordan kan du bruke læreplanen inn i undervisningen i Helsefremmende arbeid?

	Hvilken innføring og opplæring har du fått i forbindelse med den nye læreplanen?
4. Lærevansker, erfaringslæring, tilhørighet, helsefremmende arbeid og kompetanse	<p>Hvilke positive erfaringer har du fra undervisning i Helsefremmende arbeid?</p> <p>Hvordan ser du på din rolle som lærer i forhold til elever med lærevansker?</p> <p>Har elevene deres noen å snakke med på skolen om vanskelige temaer? I så fall hvem? Hva er dine tanker om dette?</p> <p>Hvilke utfordringer har du opplevd i undervisningen i Helsefremmende arbeid med denne elevgruppen?</p> <p>Fortell om en konkret opplevelse fra undervisning som var bra.</p> <p>Fortell om en situasjon der det gikk galt. Hvorfor gikk det galt?</p>
5. Autonomi, livsmestring og motivasjon	<p>Hva motiverer elevene dine?</p> <p>Hvor stor innflytelse har elever med lærevansker på egen læring, elevmedvirkning?</p> <p>Hva legger du vekt på i undervisningen slik at elevene opplever mestring?</p> <p>Hvordan gir elevene uttrykk for mestring?</p>
6. Tilhørighet, identitet og autonomi	<p>Hvilken opplevelse har du av elevers forhold til vennskap?</p> <p>Hvor stor innflytelse tenker du elevene har i eget liv?</p> <p>Hvordan kan du som lærer hjelpe elevene til å utvikle et positivt selvbilde?</p>
7. Helsefremmende arbeid, identitet og livsmestring	<p>Med bakgrunn i Utdanningsdirektoratet sin overordnede del, tverrfaglig tema Folkehelse og livsmestring: hvordan tenker du rundt de ulike temaene som:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fysisk aktivitet og folkehelse? • Relasjoner? • Levevaner, seksualitet og kjønn? • Rusmidler og mediebruk? • Å kunne sette egne grenser og respektere andres grenser? <p>Hva tenker du er den best mulige læringsprosessen for elevene?</p>

	<p>Snakker du med og/eller underviser du dine elever i disse temaene? Hva har vært utfordrende i forhold til disse temaene?</p> <p>Hva er ulikt å undervise på nett, og i klasserommet? Hvordan har du undervist i temaene seksualitet under covid-19?</p> <p>Hva kan være utfordrende i å undervise om seksualitet digitalt?</p>
<p>8. Autonomi, livsmestring, livsmestring, tilhørighet og kompetanse</p>	<p>Opplever du at elevene føler at de er til nytte i samfunnet? I så fall på hvilke områder?</p> <p>Hva tenker du om elever med lærevansker sin selvbestemmelsesrett?</p> <p>Hvordan kan du som lærer på best mulig måte forberede elever med lærevansker til et liv i arbeid, bolig og samfunn?</p> <p>Hva tenker du som lærer er det viktigste at elevene dine har med seg av kunnskap for sitt voksne liv etter endt videregående?</p>
<p>9. Avslutning</p>	<p>Er det noe mer du du ønsker å si eller spørre om?</p>

Oppsummere svarene av og til, sikre validiteten. **Husk!** Fokuser på problemstillingen under intervjuene.

Vedlegg 5. Intervjuguide arbeidsledere

Intervjuguide

Tittel: “Helsefremmende arbeid og livsmestring hos unge mennesker med lærevansker”

Problemstilling:

«Hvordan blir livsmestring blant unge mennesker med lærevansker ivaretatt og erfart?»

Dybdeintervju av 2 arbeidsledere ved en tilrettelagt ASVO-bedrift

Introduksjon: Intervjuet handler om informantenes ivaretagelse av temaer innenfor helsefremmende arbeid, folkehelse og livsmestring for arbeidstakere i et tilrettelagt arbeid.

Anonymitet: Informantenes navn vil bli anonymisert

Utvalg av informanter: Arbeidsledere som veileder unge mennesker med lærevansker på arbeidsplassen.

Taleopptak: Intervjuene blir tatt opp på taleopptak og transkribert. Hvis ønskelig, sendes transkripsjonen til informantene for gjennomlesning

Tidsramme: Intervjuene vil ta ca. 30 minutter.

1. Innledning	Presenter oss selv og hva vi ønsker å undersøke i masteroppgaven. Svare på eventuelle spørsmål og uklarheter i forkant av intervjuet.
2. Selvverd, marginalisering, selvbilde og identitet	Hvordan er organisasjonen bygd opp med tanke på titler og ansvarsområder? Hvordan omtaler dere hverandre i hverdagen? Hvordan omtaler dere hverandre utad i organisasjonen?
3. Autonomi, tilhørighet, Sosial trygghet. Medvirkning og medborgerskap, kroppslig helse og utviklingsmuligheter	Har arbeidstakerne deres noen å snakke med på arbeidsplassen om vanskelige temaer? I så fall hvem? Hva er dine tanker om? Snakker arbeidstakerne med hverandre om vanskelige spørsmål? Er dere opptatt av at arbeidstakerne skal lære nye ting? Kan arbeidstakerne velge blant ulike arbeidsoppgaver? Eller komme med forslag til nye arbeidsoppgaver?

4. Autonomi, motivasjon, medvirkning og medbestemmelse, utviklingsmuligheter, selvbilde og identitet, marginalisering	<p>Hvor stor innflytelse har arbeidstakerne på medbestemmelser og medvirkning?</p> <p>Hva legger du vekt på i veiledningen slik at arbeidstakerne opplever mestring?</p> <p>Hvordan gir arbeidstakerne uttrykk for mestring? Hvordan vet du at den unge mestrer oppgaven du har gitt dem?</p>
5. Helsefremmende arbeid, kroppslig helse, utviklingsmuligheter, medvirkning og medbestemmelse, selvbilde og identitet	<p>Har dere tiltak her på denne bedriften som skal styrke arbeidstakerens fysiske, psykiske og seksuelle helse?</p>
6. Autonomi, medvirkning og medborgerskap, utviklingsmuligheter, marginalisering	<p>Hva tenker du som arbeidsleder er det viktigste at arbeidstakerne har med seg av kunnskap fra videregående skole for sitt voksne liv?</p>
7. Avslutning	<p>Er det noe mer du du ønsker å si eller spørre om?</p>

Oppsummere svarene av og til, sikre validiteten. **Husk!** Fokuser på problemstillingen under intervjuene.

Vedlegg 6. Meldeskjema for behandling av personopplysninger (NSD)

16.05.2022, 17:51

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

309761

Prosjekttittel

Helsefremmende arbeid og livsmestring hos unge mennesker med lærevansker

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trine Deichman- Sørensen, tsorens@oslomet.no, tlf: 92439644

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kari Tvetene Haga, s910468@oslomet.no, tlf: 48158826

Prosjektperiode

04.01.2021 - 01.06.2022

Vurdering (2)

20.01.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 21.12.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

LOVLIG GRUNNLAG

Endringen innebærer at et nytt utvalg skal inkluderes i prosjektet (utvalg 3). Det vil innhentes samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f8edae8-7d4e-4623-b462-ecce3fcea435>

1/3

16.05.2022, 18:06 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f8edae8-7d4e-4623-b462-ecce3fcea435> 2/3

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Teams og UIO sin nettskjema-diktafon er databehandlere i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Lise Haveraaen

Lykke til videre med prosjektet!

27.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 27.04.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige

16.05.2022, 18:06 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f8edae8-7d4e-4623-b462-ecce3fcea435> 3/3

for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Lykke til med prosjektet!



Hei Du mellom 20 og 30 år!

Kan vi snakke litt med deg?

Informasjon om prosjektet

Vil du være med på en undersøkelse om unge voksnes tanker om sin livssituasjon som jobb, venner, fritid og helse?

Vi er to damer som skriver en masteroppgave om temaet «Helsefremmende arbeid og livsmestring», og vi ønsker å intervju, det vil si å stille spørsmål som du skal svare på.

Vil du hjelpe oss, så si ifra til Arbeidsleder så gir hun oss beskjed om dette, så tar vi kontakt med deg.

Hadde vært fint å få snakket med akkurat deg!