



Institutt for vernepleie

## **Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming**

Hvordan tilrettelegger videregående skole for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming?

Camilla Iselin Reinholtsen

Masteroppgave i Funksjonshemming og deltakelse, MFMO60, mai 2021





# Forord

Det har vært spennende, men også naturligvis både utfordrende og tidkrevende å skrive denne masteroppgaven. Hele prosessen har vært lærerik, og den har gitt meg mange inntrykk og mye ny kunnskap. I denne forbindelse syntes jeg mine medstudenter fortjener en stor takk. Dere har lært meg mye i denne prosessen, og vært til motivasjon og støtte gjennom hele perioden. Ingen har vært bedre samtalepartnere enn dere, tusen takk.

Min største takknemmelighet går til veilederen min, Line Melbøe, som alltid har hatt troen på meg, og vært positiv og tålmodig gjennom hele løpet. Din motivasjon har gitt meg håp underveis, og din kunnskap har lært meg utrolig mye.

Tilknytningen til forskningsprosjektet «Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming» har vært en ære for meg, takk for tilliten.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til alle mine informanter som har latt seg intervjuet, uten deres bidrag og erfaringer hadde ikke resultatet blitt som det ble.

Mine kollegaer og øverste ledelse fortjener all ros, som har lagt til rette for at jeg kunne få gjennomføre min studie.

En stor takk også til David Wulff Sæther ved Senja bibliotek for all hjelp underveis.

Takk til alle dere som har vært interessert og som har gitt meg gode råd og inspirasjon. En spesiell takk til de som har bistått med veiledning, korrektur og generelle råd gjennom arbeidet.

Til slutt vil jeg takke dere som har stått meg aller nærmest i denne tiden. Jeg setter veldig stor pris på den roen dere har gitt meg mens jeg har vært travelt opptatt med fulle skrive dager, og den tiden dere har gitt meg for å kunne fullføre masteroppgaven.

Tusen takk til alle sammen for all hjelp og støtte!

Finnsnes, mai 2021

Camilla Iselin Reinholtsen

# Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming. Studien omhandler elever med utviklingshemming i videregående skoler, og den tilretteleggingen som gjøres for deres fremtidige arbeidsdeltakelse.

Problemstillingen «*Hvordan tilrettelegger videregående skole for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming*» ble besvart ved bruk av kvalitativ forskningsmetode. Det ble gjort intervjuer med fem ansatte ved forskjellige videregående skoler i ulike kommuner i Nord-Norge. Litteraturgrunnet består av tidligere forskning som omhandler tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for utviklingshemmede elever ved videregående skole, samt relevant teori om samarbeid og arbeid, i tillegg til offentlige føringer. Hovedformålet med studien er å se på videregående skoles tilrettelegging for at elever med utviklingshemming skal kunne delta i arbeidslivet etter endt skolegang.

Studien viser at opplæringen hovedsakelig organiseres på tre forskjellige måter; integrert opplæring, segregert opplæring og en kombinasjon av disse. Opplæringen tilrettelegges på ulike måter med forskjellig innhold. Når det gjelder fremtidig arbeidsdeltakelse er det hovedsakelig tre forskjellige former for arbeid som vurderes som aktuelle for elever med utviklingshemming etter videregående skole; dagsenter, Varig tilrettelagt arbeid (VTA) og ordinære arbeidsplasser. Det samarbeides på ulike måter med forskjellige samarbeidspartnere i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Funnene mine viser at de videregående skolene i min studie gjør mye bra når det gjelder tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. De organiserer opplæringen på ulike måter med forskjellig innhold ut fra disse elevenes kognitive funksjonsnivå. Skolene har fortrinnsvis en utvidet forståelse av arbeid, men forbereder også elever som etter deres mening kognitivt sett er i stand til det ut fra en tradisjonell forståelse for arbeid. Når det gjelder samarbeid inngår det som en vesentlig del av tilretteleggingen i forbindelse med fremtidig arbeidsdeltakelse.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunnen for studien .....	2
1.2	Formål og problemstilling .....	3
1.3	Begrepsavklaring .....	5
1.3.1	Utviklingshemming .....	5
1.3.2	Arbeidsdeltakelse .....	6
1.4	Offentlige føringer .....	7
1.4.1	Opplæring .....	7
1.4.2	Arbeid .....	9
1.5	Oppgavens struktur .....	10
2	Tidligere forskning .....	11
2.1	Utviklingshemmede i videregående skole .....	12
2.2	Overgangen fra videregående skole til arbeid .....	13
2.3	Utviklingshemming og arbeid .....	14
3	Teoretiske perspektiver .....	16
3.1	Arbeid .....	16
3.1.1	Hva er arbeid? .....	16
3.1.2	Betydningen av arbeid .....	16
3.1.3	Arbeidsrettede tiltak .....	17
3.2	Samarbeid .....	18
4	Metode .....	20
4.1	Hermeneutisk ståsted .....	20
4.2	Kvalitative intervju .....	21
4.3	Utvalg og rekruttering .....	22
4.4	Utarbeidelse av intervjuguide .....	24

4.5	Planlegging og gjennomføring av intervju .....	25
4.6	Analyse av data.....	26
4.7	Undersøkelsens kvalitet.....	28
4.8	Etiske vurderinger.....	29
5	Empiri.....	32
5.1	Opplæringens organisering og innhold .....	32
5.1.1	Integrert opplæring .....	33
5.1.2	Kombinasjon av integrert og segregert opplæring .....	35
5.1.3	Segregert opplæring .....	37
5.2	Type arbeid.....	41
5.2.1	Elevenes egne ønsker .....	43
5.2.2	Dagsenter.....	46
5.2.3	VTA.....	47
5.2.4	Ordinære bedrifter .....	50
5.3	Samarbeid .....	51
5.3.1	Eleven og foresatte .....	52
5.3.2	VTA.....	54
5.3.3	Ordinære bedrifter .....	55
5.3.4	NAV .....	55
5.3.5	Andre samarbeidspartnere.....	56
5.3.6	Utfordringer.....	58
6	Diskusjon.....	61
6.1	Normalspor og spesialspor .....	61
6.2	Utvidet perspektiv på arbeid.....	64
6.3	Samarbeid .....	68
7	Avslutning .....	74
7.1	Tilbake til problemstillingen .....	74

7.2	Hovedresultater.....	74
7.3	Refleksjon.....	76
7.4	Konklusjon.....	77
7.5	Veien videre.....	78
	Referanseliste .....	79
	Vedlegg .....	83
	Vedlegg 1: Intervjuguiden.....	83
	Vedlegg 2: Vurdering fra NSD .....	86
	Vedlegg 3: Infoskriv med samtykkeerklæring .....	89

## Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over studiens utvalg.....	24
Tabell 2: Oversikt over analyseprosessen fra koder, via kategorier til tema. ....	28





# 1 Innledning

Det er få personer med utviklingshemming i Norge som er ansatt i ordinært arbeid. Dette kommer frem i *Frihet og likeverd – Om mennesker med utviklingshemming* (Meld. St. 45 (2012-2013), s. 55). Arbeidsdeltakelse har ifølge *På lik linje – Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming* (NOU 2016:17, s. 72) stor betydning for samfunnet som helhet og for den enkelte. Høyere deltakelse i arbeidslivet er derfor et klart ønske både fra det offentlige og de det gjelder. Arbeidsevnen til mange utviklingshemmede vil ofte være varig nedsatt. Flere av dem som er utviklingshemmet deltar i arbeidsrettede tiltak, der ulike virkemidler benyttes for at denne gruppen skal kunne komme i jobb. I «Forskrift om arbeidsmarkedstiltak» (Tiltaksforskriften, 2015, § 14) står det at disse arbeidsplassene skal bidra til å utvikle ressurser gjennom tilrettelagte arbeidsoppgaver tilpasset den enkeltes arbeidsevne. Tiltakene er ikke tidsbegrenset, og kan vurderes underveis i forhold til overføring til andre arbeidsmarkedstiltak eller ordinært arbeid. Varig nedsatt arbeidsevne fører til at mange personer med utviklingshemming ofte blir værende i denne typen arbeid. Deres funksjonsnedsettelse fører til bistandsbehov for å ha mulighet til å delta i arbeidslivet (NOU 2016:17, s. 72).

Andelen av utviklingshemmede som ikke jobber har ifølge Meld. St. 45 ((2012-2013), s.55) økt etter 2001, til tross for at det helt fra 1950-tallet har vært et vesentlig politisk mål å få dagaktivitet for denne gruppen. Langt flere personer med utviklingshemming enn hva som er tilfelle i dag kan sannsynligvis bidra og innpasses i arbeidslivet. Arbeidsmarkedets krav står ikke i stil med deres forutsetninger, og denne gruppen mennesker er av de som møter flest barrierer i forhold til muligheter for å være i arbeid (NOU 2016:17, s. 72).

Denne oppgaven baserer seg på en kvalitativ studie, som fokuserer på overgangen fra videregående skole til arbeid for elever med utviklingshemming. Undersøkelsen er tilknyttet det større forskningsprosjektet «Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming» ved UiT Harstad. Et prosjekt som finansieres av Forskningsrådet, og involverer følgende samarbeidspartnere: NTNU, Høgskolen i innlandet (HINN), Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN) og Universitetet på Island. Hovedformålet i prosjektet er å utvikle kunnskap for å styrke kompetansen om arbeidsinkludering for utviklingshemmede. Det skal i hovedsak forskes på hvordan man kan lykkes med arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming. Ved min deltakelse i den interne prosjektgruppen ved UiT Harstad blir denne studien satt inn i en større faglig sammenheng med hensyn til arbeidsinkludering. I tillegg kan jeg diskutere eget

prosjekt innad i ressursgruppen, og dermed få tips til mitt eget arbeid innenfor denne tematikken.

Min oppgave omhandler elever med utviklingshemming i videregående skole, og jeg vil undersøke hvordan det her tilrettelegges for deres fremtidige arbeidsdeltakelse.

## **1.1 Bakgrunnen for studien**

Utfordringer knyttet til arbeidsinkludering for utviklingshemmede har jeg blitt spesielt opptatt av etter å ha jobbet med mennesker med utviklingshemming i ulike livsepoker de siste atten årene. Jeg har mange tanker og erfaringer rundt emnet, og opparbeidet meg en kunnskap jeg har lyst til å videreutvikle.

Hvor betydningsfylt det var for utviklingshemmedes levekår å ha egne dagtilbud utenfor hjemmet, erfarte jeg da jeg arbeidet som miljøterapeut i bofellesskap for voksne med utviklingshemming i perioden 2006-2012. Ifølge Meld. St. 45 ((2012-2013), s. 58) er arbeid bra for helse og fungering. Likevel er det å føle seg likeverdig i et samfunn ikke noe alle får oppleve. Det var ingen selvfølge at alle i bofellesskapet jeg jobbet hadde dagtilbud selv om Meld. St. 45 ((2012-2013), s.58) understreker arbeidets betydning.

Arbeidsinkludering er etter min erfaring komplisert. Flere av beboerne opplevde utfordringer i arbeidslivet i overnevnte periode. Det ble stilt høye krav til utviklingshemmede på arbeidsplassene, og det var ikke tilstrekkelig oppfølging. Av beboerne var noen ansatt i kommunalt dagtilbud, andre i Varig tilrettelagt arbeid, enkelte gikk på videregående skole, samt at en var ansatt i en ordinær bedrift. I tiden jeg arbeidet der sa tre av disse opp sitt arbeidsforhold på grunn av dårlig trivsel. De mente at arbeidsplassene var uinteressante og lite relevante i forhold til hva de selv ønsket å jobbe med. Da de allerede hadde uførepensjon, ble bonuslønnen etter deres mening lite motiverende for videre arbeid. Alle disse hadde ønske om å få seg ordinært arbeid, og var i slike prosesser da jeg avsluttet min jobb.

Inkludering i arbeidslivet kan være vanskelig å få til, men å starte prosessen tidlig har jeg erfart som positivt. Ifølge *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld St. 6 (2019-2020), s. 21) dannes grunnlaget for læring og utvikling i barnets første leveår, og et godt fundament øker sannsynligheten for en god utvikling. Det er viktig å få et godt tilpasset pedagogisk tilbud tidlig i livet. Det vil legge grunnlaget for å lykkes videre i utdanning og arbeid. Etter å ha jobbet med utviklingshemmede elever på ungdomsskole i over åtte år, samt andre elever med særskilte behov, undrer jeg derfor ofte

over hva som kan gjøres for å forberede disse elevene enda bedre til arbeidslivet. Spesielt når det gjelder tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse i de siste årene, slik at de enklere kan få arbeid direkte etter videregående skole.

Overgangen fra skole til arbeid er ifølge *Læring og fellesskap- Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 64) mest vellykket når utdanningssystemet fungerer. For at denne overgangen skal lykkes bedre er det derfor nødvendig at dette systemet forbedres. Dermed kan læringstilbudet bidra til at denne elevgruppen får bedre mulighet for å delta i arbeidslivet. Jeg reflekterer ofte over den tilretteleggingen som gis med tanke på en fremtidig inkludering i arbeidslivet. Erfaringen min er at det kan være vanskelig å gi opplæring i tråd med gjeldende læreplan for elever med utviklingshemming, da Kunnskapsløftet ikke alltid er like tilpasset den kompetansen og kunnskapen denne gruppen trenger. En studie fra Nordlandsforskning (Gjertsen & Olsen, 2013) som ser på hvordan opplæringstilbudet forbereder disse elevene videre mot arbeid, viser til at overgangen fra skole til arbeidsliv er en sårbar fase for utviklingshemmede.

Som spesialpedagog er jeg ofte med på overgangen til videregående skole for mine elever med utviklingshemming. Jeg håper at det kan gagne dem dersom jeg får vite mere om den tilretteleggingen som gjøres i løpet av de viktige årene disse elevene tilbringer i videregående skole. Jeg ønsker å se nærmere på prosessen rundt overgangen til arbeid, ved å undersøke hvordan videregående skole tilrettelegger for fremtidig arbeidsdeltakelse for denne elevgruppen. I tillegg håper jeg å utvikle min egen kompetanse på dette området, og å kunne benytte meg av denne kunnskapen på ungdomsskolen. Dette for å bidra til å gjøre overgangen til videregående skole og tilrettelegging mot arbeidslivet for elever med utviklingshemming så godt som mulig.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med studien er å se på videregående skoles tilrettelegging for at elever med utviklingshemming skal kunne delta i arbeidslivet etter endt skolegang. Ved at tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for utviklingshemmede elever i videregående skole undersøkes, vil det utvikles ny kunnskap som fører til at det settes fokus på dette emnet. Mulige forbedringspotensialer innenfor overgangen mellom videregående skole og arbeid vil bli mer synlige. Et slikt søkelys rundt tema vil kunne bidra til større forståelse blant de som er involverte i denne prosessen, og at disse dermed kan få mulighet til å endre på de deler av tilretteleggingen som eventuelt ikke fungerer. Den kunnskapen som kommer frem vil kunne

ha betydning for de menneskene dette gjelder, og for samfunnet. I tillegg vil den være fruktbar for både arbeidsplasser og videregående skoler, samt andre samarbeidspartnere som er involvert i overgangen skole – arbeid for denne gruppen.

Studiens overordna tema er arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming. Den omhandler hovedsakelig elever med lettere og moderat utviklingshemming i videregående skoler, og den tilretteleggingen som gjøres for deres fremtidige arbeidsdeltakelse.

Undersøkelsen bygger på hvordan ansatte i skolen erfarer denne prosessen.

Å utarbeide en problemstilling kan ofte være en komplisert prosess, og det var den også for meg. Det gikk rimelig greit etter at tema var bestemt, og problemstillingen ble skrevet i en tidlig fase av studien. Likevel måtte jeg justere den litt i starten, og finpusse den noen ganger med veileder underveis. Etter at jeg for alvor startet å skrive, landet jeg etter hvert på hvordan jeg ønsket å formulere problemstillingen min. Jeg syntes den stiller det spørsmålet jeg trenger for å finne svar på det jeg er ute etter. Problemstillingen som ligger til grunn i denne studien er følgende:

### **Hvordan tilrettelegger videregående skole for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming?**

For å svare på den overordnede problemstillingen, utarbeidet jeg på bakgrunn av analysen følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan balanserer videregående skole i sin tilrettelegging for framtidig arbeidsdeltakelse prinsippene om individuelt tilpasset opplæring og inkluderende skole og arbeid?
- Hvilken forståelse av arbeid legges til grunn for videregående skoles forberedelser for framtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming?
- Hvordan foregår samarbeidet i forbindelse med forberedelsene for framtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming?

Det stilles krav og forventninger også til utviklingshemmede i arbeidslivet (NOU 2016:17, s. 72). I studien legges det derfor størst vekt på tilrettelegging for framtidig arbeidsdeltakelse for elever med lett og moderat grad av utviklingshemming. Denne gruppen er størst og har best mulighet for å tilpasse seg effektivitetskravene i dagens arbeidsliv. I tillegg har de bedre forutsetninger til å bidra og ta del i arbeidslivet enn gruppen med alvorlig og dyp grad av

utviklingshemming. Sistnevnte gruppe forberedes hovedsakelig for dagsenter eller annen form for alternativt dagtilbud, men ettersom informantene var opptatt av tilrettelegging for arbeidsdeltakelse også for disse vil også de tas med i denne studien.

### **1.3 Begrepsavklaring**

For å tydeliggjøre oppgavens tema og problemstilling vil jeg innledningsvis redegjøre for hvilken forståelse jeg legger til grunn av de sentrale begrepene i problemstillingen. I tillegg vil jeg kort forklare hva jeg legger i begrepene utviklingshemming og arbeidsdeltakelse.

#### **1.3.1 Utviklingshemming**

Utviklingshemming er en samlebetegnelse for flere forskjellige forhold som fører til en intellektuell funksjonsnedsettelse (NOU 2016:17). I det medisinske kodeverket ICD-10 (10. utg.; ICD-10; World Health Organization, 2020) er psykisk utviklingshemming en egen diagnose. Diagnosen defineres i henhold til ICD-10 på følgende måte:

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemning av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f eks kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser (10. utg.; ICD-10; World Health Organization, 2020).

Det skilles mellom lett, moderat, alvorlig og dyp grad av utviklingshemming. Dette er avhengig av hvor betydelige de kognitive utfordringene er. Det anslås at de som har en lett utviklingshemming utgjør ca. 85 prosent av denne gruppen. Typiske utfordringer ved personer med lett utviklingshemming er innenfor ulike områder. Forståelse for skoleferdigheter som skriving, regning og lesing er vanskelig å lære seg. Korttidsminne og abstrakt tenking er svekket hos voksne (NOU 2016: 17). Denne gruppen kjennetegnes også blant annet ved vanskeligheter med å ta avgjørelser, manglende selvstendighet, samt lite kontroll over egne følelser. De fleste vil likevel beherske de vanligste dagligdagse aktiviteter. Gruppen med moderat grad av utviklingshemming strever på de samme områdene som beskrevet ovenfor, bare i større grad. De sliter spesielt med språk og symbolforståelse, og mangel på grunnleggende ferdigheter gjør at denne gruppen trenger hjelp på disse områdene resten av livet. Rent praktisk mestrer de aktiviteter som påkledning, spising og hygiene på en tilfredsstillende måte. Alvorlig og dyp grad av utviklingshemming skildres som en gruppe

som er avhengig av støtte gjennom hele livet. De har et svært begrenset eller manglende verbalt språk, og begreper som forstås og benyttes er koblet til det fysiske (Engh, 2016).

Det er flere personer med utviklingshemming som ikke er diagnostisert, derfor vet vi ikke noe sikkert om det totale antallet. Likevel viser forskning at forekomst av utviklingshemming i Norge anslagsvis spriker fra 1 til 3 prosent (NOU 2016:17, s.28).

I denne studien anvendes betegnelsene «utviklingshemmede» og «personer med utviklingshemming». Utviklingshemming er et omstridt begrep. Mennesker innen denne gruppen ble tidligere omtalt som blant annet sinnssyke, evnesvake og idioter. Mange personer med utviklingshemming er lite komfortable med begrepene utviklingshemming og psykisk utviklingshemming, og enkelte motsetter seg også disse aktivt (Kermit, Gustavsson, Kittelsaa & Ytterhus, 2015). Når jeg likevel velger å anvende betegnelsene utviklingshemming og psykisk utviklingshemming, så er dette fordi det er begreper som har en felles offisiell forståelse slik at det blir tydeligere hvem undersøkelsen handler om. Begrepet «utviklingshemming» anvendes oftest i dagens dagligtale, selv om den diagnostiske betegnelsen fortsatt er «psykisk utviklingshemming» i det medisinske kodeverket ICD-10 (10. utg.; ICD-10; World Health Organization, 2020).

### **1.3.2 Arbeidsdeltakelse**

Arbeidsdeltakelse er et begrep som ofte brukes om et tilsetningsforhold der man deltar i aktiviteter som krever fysisk eller mental innsats, og som bidrar til å skape, omforme eller produsere noe utenfor hjemmet (Wadel, 2003). Ifølge *Mulighet for alle – Fordeling og sosial bærekraft* (Meld. St. 13 (2018-2019)) er deltakelse i arbeidslivet en viktig kilde til inntekt, og gir et selvstendig økonomisk livsgrunnlag for de fleste. Arbeidsdeltakelse varierer, og ordinært arbeid på ordinære vilkår er ikke en mulighet alle har. I forhold til å utrede arbeidslivets behov og forventninger er personer med utviklingshemming ekstra sårbare. Det skal legges til rette for at alle skal kunne delta i arbeidslivet, deriblant også for mennesker med utviklingshemming (NOU 2016:17). Ifølge Reinertsen (2015) finnes det ulike former for ordninger og tiltak som fremmer utviklingshemmedes mulighet for deltakelse i arbeidslivet etter endt periode med tilrettelagt videregående skole. I tillegg er det potensiale for økt arbeidsdeltakelse for denne gruppen, både i ordinære og skjermede virksomheter (NOU 2016:17).

Denne studien undersøker hvordan det tilrettelegges for fremtidig arbeidsdeltakelse innenfor særskilte tilrettelagte arbeids- og aktivitetstiltak som VTA og VTAO, men også i forhold til ulike former for dagsenter, samt det ordinære arbeidsliv. Tiltaket Varig tilrettelagt arbeid (VTA) endrer og tilpasser tiltaksdeltakernes arbeidsoppgaver etter deres forutsetninger og behov. I tillegg finnes tilrettelagte arbeidsplasser som blir etablert utenfor de skjærmede virksomhetene i det ordinære arbeidslivet, disse kalles for Varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift (VTAO). Det eksisterer også ulike former for dagsenter med arbeids- og aktivitetstilbud, her er arbeidsdeltakelsen organisert og tilpasset et dagtilbud hvor den enkelte bruker får tett oppfølging. Det er svært få som jobber i det ordinære arbeidslivet, hvor ordinære vilkår krever gode arbeidsevner og formelle kvalifikasjoner, samt høy tilpasningsdyktighet (Reinertsen, 2015). Likevel inkluderes også disse arbeidsplassene i denne studien.

## **1.4 Offentlige føringer**

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for sentrale offentlige føringer for elevers opplæringstilbud i Norge. Dette med særskilt søkelys på vesentlige føringer som har spesielt betydning for opplæringen til elever med utviklingshemming ved videregående skoler. I tillegg vil jeg redegjøre for offentlige føringer for arbeid, med spesielt fokus på føringer som gir rettigheter for et tilrettelagt og inkluderende arbeidsliv.

### **1.4.1 Opplæring**

Videregående skoles virksomhet styres av Opplæringsloven, og dens bestemmelser. Ifølge «Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa» (Opplæringslova, 1998, § 1-3) skal skolens undervisning tilrettelegges og tilpasses ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Dette for å sikre at alle elever er inkludert og har like læringsmuligheter.

Elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har ut fra § 5-1 rett til spesialundervisning. Dette vil ofte gjelde for elever med utviklingshemming. Det skal forfattes en sakkyndig vurdering av elevens behov før det kan utrettes vedtak om spesialundervisning. Sakkyndig vurdering skal vise hvilket opplæringstilbud som bør gis, og ta standpunkt til andre særlige forhold som er betydningsfull for opplæringen. I tillegg skal den ha et innhold slik at det samlede tilbudet kan gi et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til det som er realistisk for eleven (§ 5-3). Etter lovens § 5-5 skal det skrives en individuell opplæringsplan (IOP) for elever som får spesialundervisning. Denne skal vise innholdet i og mål for opplæringen, samt hvordan opplæringen skal praktiseres. Det kommer

frem av § 5-6 at hver fylkeskommune skal ha en pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) som skal hjelpe skolen i arbeidet for å legge opplæringen til rette for elever med spesielle behov. Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) skal PP-tjenesten ta foresatte og elevene med på råd for å påvirke det tilbudet som gis. Det er fylkesmannen som veileder fylkeskommunale skoleeiere, samt fører tilsyn med at det drives undervisning i etter gjeldende lover og forskrifter (NOU 2016:17).

Opplæringen har flere formål, blant annet at utdanningssystemet skal bidra til at elevenes evner utvikles best mulig (NOU 2016:17). Ifølge Meld. St. 18 (2010-2011) er det ofte for lite søkelys på at elever med utviklingshemming skal ha utbytte av skolegangen. Derfor møtes de stadig med for lave forventninger i forhold til læringsutbytte. Etter Opplæringslovens § 3-1 har alle ungdommer rett til tre år med videregående opplæring etter fullført grunnskole, i tillegg kan det gis inntil to år utvida opplæringstid dersom det anses som nødvendig for å nå opplæringsmålene.

Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen beskriver at opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv (Fors & Saabye, 2016). Dette harmonerer med Opplæringslovens § 1-1, hvor det formuleres at formålet med skolens opplæring blant annet er at elevene skal kunne delta i arbeid etter endt skolegang. Kunnskapsløftet uttrykker videre hvordan opplæringen skal gi elevene innsyn i omfanget og variasjonen i vårt arbeidsliv, samt formidle kyndighet og kjennskap for aktiv arbeidsdeltakelse. Skolen skal blant annet gi en bred forberedelse for arbeidsliv. Derfor må skolen stå i tett utveksling med samfunnet rundt, og gradvis gi elever innsyn og forberedelse for aktivt virke i yrkesliv (Fors & Saabye, 2016).

Fagfornyelsen trådte i kraft som det nye læreplanverket høsten 2020. Datainnsamlingen til denne studien ble gjennomført da Kunnskapsløftet var gjeldende, likevel har jeg sett på hva den nye læreplanen legger vekt på. Overordna del beskriver at opplæringen skal gi hensiktsmessig kunnskap og aktuell kompetanse i lærebedrifter og arbeidsliv, samt forberede eleven på de forventningene som stilles i arbeidslivet (Saabye, 2019).

Begge læreplanene inneholder beskrivelser av ulike tilrettelegginger som også er aktuelle for at elever med utviklingshemming skal kunne delta i arbeidslivet. Det er spesielt viktig at det legges til rette for fremtidig arbeidsdeltakelse i videregående skole, da det ikke finnes høyere utdanningsinstitusjoner eller programmer som er tilrettelagt for denne gruppen etter disse årene (NOU 2016:17).



### 1.4.2 Arbeid

Arbeidskraften er ifølge NAV i en ny tid – for arbeid og aktivitet (Meld. St. 33 (2015-2016)) samfunnets viktigste ressurs. Målsettingen i norsk arbeids- og velferdspolitik er derfor at flest mulig skal kunne delta i arbeidslivet. Det tilrettelegges for at personer som har vanskeligheter med å få innpass på ordinære vilkår i arbeidsmarkedet også kan få en egnet jobb, ved at det tildeles arbeidsrettede tiltak etter en vurdering av den enkeltes arbeidsevne.

Den norske velferdsstaten er preget av arbeidslinja som bygger på at store deler av befolkningen skal være sysselsatt. Arbeidslinja skal opprettholde eller styrke arbeidsmotivasjonen, ved å påvirke folk til arbeidsdeltakelse fremfor å leve på sosialhjelp eller trygd. (Stjernø & Øverbye, 2012). Målet til arbeidslinja har ifølge utredningen *Sykefravær og uførepensjonering. Et inkluderende arbeidsliv* (NOU 2000:27) vært at flest mulig skal kunne forsørge seg selv ved å delta i arbeidslivet. Dette har stått sentralt i arbeids- og velferdspolitikken siden begynnelsen av 1990-tallet. Personer med utviklingshemming skal også ivaretas av arbeidslinja (Meld. St. 45 (2012-2013)). Likevel viser forskning at denne gruppen ofte faller utenfor de tiltakene som rettes mot et ordinært arbeidsliv, og penses heller inn mot tiltak rettet mot et skjermet arbeidsliv. Dermed virker det som at arbeidslinja ikke gjelder for personer med utviklingshemming (Wendelborg & Tøssebro, 2018).

FN-konvensjonen (2006) om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne fastslår i artikkel 27 at mennesker med funksjonsnedsettelse på lik linje med andre har rett til arbeid. Utviklingshemmede har ofte ulike bistandsbehov, og derfor kan deres muligheter til å komme i arbeid variere (NOU 2016:17). Det er viktig at grunnlaget for arbeidsdeltakelse legges gjennom tilpasset og målrettet opplæring gjennom hele skoleløpet. Likevel kan årene på videregående være avgjørende for sjansene for å skaffe seg jobb etter at utdanningsløpet avsluttes. Derfor har myndighetene opprettet særskilte tiltak for de som har behov for bistand for å komme i arbeid (Meld. St. 45 (2012-2013)). Ved å benytte ulike arbeidsmarkedstiltak vil flere ha muligheten til å delta i arbeidslivet. Arbeidsmarkedspolitikken skal fylle gapet mellom arbeidsmarkedets krav og individets forutsetninger. Disse har som formål å bedre arbeidssøkernes arbeidsevne og muligheter til å skaffe seg eller beholde arbeid. Tiltakene kan anvendes for å gi et meningsfullt arbeid til personer som har vanskeligheter med å få arbeid på ordinære lønns- og arbeidsbetingelser og avklare arbeidsevne eller øke mulighetene for overgang til inntektsgivende arbeid (NOU 2016:17). Det kommer frem av «Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.» (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 1-1) at det skal

tilrettelegges for tilpasninger i arbeidsforholdet knyttet til den enkelte arbeidstakers forutsetninger, videre beskrives det i § 4-2 at arbeidet tilrettelegges og organiseres under hensyn til arbeidsevne. Arbeidsgivere skal være attraktive ved å gi flere av dem som står utenfor arbeidslivet relevant jobberfaring, eller ansette personer i utsatte grupper (Meld. St. 33 (2015-2016)).

## **1.5 Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert inn i syv hovedkapitler. Innledningen starter med en introduksjon til temaet, og bakgrunnen for dette. Videre har jeg beskrevet formålet for studien, presentert oppgavens problemstilling, samt begrepsavklaring innen utviklingshemming og arbeidsdeltakelse. Kapitlet avsluttes med redegjørelse for sentrale offentlige føringer.

Neste kapittel omhandler tidligere forskning. Det inneholder en kunnskapsstatus i forhold til hva som finnes fra før om temaet utviklingshemmede i videregående skole, overgangen fra videregående skole til arbeid, samt utviklingshemming og arbeid.

Kapittel tre består av oppgavens teoretiske rammeverk, her vil jeg trekke frem teori om arbeid og samarbeid som har relevans for oppgavens problemstilling.

Deretter redegjør jeg i kapittel fire for de metodiske verktøyene som benyttes i studien, samt for studiens vitenskapsteoretiske forankring.

I kapittel fem blir empirien etter de kvalitative intervjuene presentert, mens jeg i kapittel seks vil drøfte og reflektere over resultater og sentrale funn. Til slutt vil jeg oppsummere og reflektere i et avsluttende kapittel.

## 2 Tidligere forskning

Jeg bestemte at arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming skulle være studiens overordna tema. Etterpå var neste steg å få oversikt over utvalget av tidligere forskning som var gjort rundt emnet. Litteraturgjennomgangen omhandler tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for utviklingshemmede elever ved videregående skole.

Litteratursøket av tema ble først tatt systematisk på universitetsbibliotekenes database Bibsys (Oria) og Idunn. Dette fordi jeg i hovedsak var ute etter å finne frem til norsk litteratur. Etter hvert brukte jeg også databasen Google Scholar som inneholder både norske og utenlandske studier. Her fant jeg interessant forskning i blant annet ulike rapporter, artikler, bøker og studier.

Jeg avgrenset meg til å legge hovedvekten på norsk forskning på området, da funn fra andre land kan være ganske forskjellig fra Norge i forhold til opplærings- og arbeidstilbud. I tillegg tok jeg hensyn til de tids- og omfangsmessige rammene for studien.

Det ble hovedsakelig gjort søk i den innledende fasen av studien, men også underveis mot innlevering. Det var nyttig å søke i flere omganger, på den måten kunne jeg finne litteratur jeg hadde oversett tidligere. Jeg anvendte søkeordene utviklingshemming, overgang, videregående skole og arbeid. Ved å kombinere disse søkeordene ble treffene mer relevante i forhold til problemstillingen. Antallet treff varierte ut fra hvordan jeg avgrenset og vinklet søkene, etterpå sorterte jeg i forhold til hvilken litteratur som var aktuelt for prosjektet. Etter nærmere gjennomgang ble flere av treffene forkastet da de ikke var interessante i forhold til problemstillingen. Kriteriene for sorteringen var tilrettelegging i videregående skole, men også overgangen og arbeid.

I min litteraturgjennomgang ønsket jeg å ha fokus på utviklingshemmede. Dette kunne være en utfordring da noen undersøkelser hadde sammensatte utvalg som inkluderte også andre typer funksjonsnedsettelse. Jeg opplyser derfor i forskningsgjennomgangen hvilket utvalg undersøkelsene det vises til bygger på.

I etterkant av den systematiske litteraturgjennomgangen fulgte jeg opp med kjedesøking. På den mest relevante litteraturen opplevde jeg at de ulike referansene førte til andre gode kilder. Jeg følte det var en fordel med denne type søk, da den litteraturen jeg fant allerede var kvalitetssikret i forhold til emnet. Det viste seg at noen navn som gikk igjen var spesialister

innenfor dette emnet. Jeg benyttet meg av disse, og gjorde videre søk etter flere kilder fra samme person.

Tidligere var det begrenset fokus på inkludering av utviklingshemmede i arbeidslivet, og dermed heller ikke mye forskning på området. Jeg avgrenset meg til nyere forskning, og søkte derfor primært på studier fra år 2000 og senere. Gjennomgangen er derfor avgrenset i tid, og gir dermed ikke en fullstendig oversikt. Etter min vurdering gir den likevel et tilfredsstillende grunnlag, som kunnskapsgrunnlag for å drøfte de funnene jeg gjør i denne studien.

I den påfølgende delen sammenfatter jeg de mest sentrale resultatene jeg fant av tidligere forskning angående videregående skole og tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Kunnskapsgjennomgangen er delt opp i følgende tema: Utviklingshemmede i videregående skole, Overgangen fra videregående skole til arbeid og Utviklingshemming og arbeid. De to førstnevnte vil naturlig nok ta mest plass, da de er viktigst i forhold til studiens tema. Likevel vil jeg ta med det som omhandler arbeid, da det er gjort mye forskning på dette området som kan vise hvordan tilretteleggingen i videregående skole og overgangen henger sammen med utviklingshemmedes deltakelse i arbeidslivet.

## **2.1 Utviklingshemmede i videregående skole**

Det er gjort flere studier av forskjellige sider ved opplæringen til elever med utviklingshemming i videregående skole. Gjertsen & Olsen (2013) gjennomførte et forskningsprosjekt for Nordlandsforskning høsten 2012. Denne kvantitative studien omhandler elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring, herunder blant annet utviklingshemmede. Det ble sett på organiseringen av opplæringen, hvor det kom frem at den ble lagt opp med ulike individuelle opplegg etter den enkelte elevs behov. For elever med utviklingshemming svarte 60 prosent av de som deltok i spørreundersøkelsen at undervisningen i hovedsak ble organisert i mindre grupper, samt egne enheter ved skolen. Dette samsvarer med Gjertsen, Melbøe, Fedreheim & Fylling (2017) sin levekårsstudie gjennomført av UiT våren 2017. Studien undersøkte ved bruk av spørreskjema levekårene til personer med utviklingshemming i de samiske områder i Nord-Norge. Utviklingshemmede svarte selv at store deler av undervisningen ble gitt i små grupper eller egne klasser.

I tillegg viste overnevnte studie at innholdet i opplæringen hadde vært annerledes enn medelevenes ved at den kunne være lite yrkesrettet (Gjertsen et al., 2017). Tilsvarende funn ble gjort i en kvalitativ casestudie fra NTNU av Wendelborg, Kittelsaa & Wik (2017). Denne evaluerte blant annet tilretteleggingen for elever med utviklingshemming i videregående

skole. Studien viser at disse elevene var overrepresentert i enkelte utdanningsprogram. Det ble derfor stilt spørsmålsteget i rapporten om valgfriheten var like reelle for denne elevgruppen. Resultatene viser i tillegg at opplæringen sjeldent samsvarte med det utdanningsprogrammet elevene tilhørte, da utviklingshemmede elever ofte fikk tilrettelagte tilbud med særlig vekt på hverdagslivstrening.

Wendelborg et al. (2017) sin studie viser i tillegg at tilbudet til elever med utviklingshemming ofte var basert på tidligere erfaringer, holdninger og i mindre grad grunnlagt på elevens evner og forutsetninger. Det var begrensede forventninger til deres kompetanseoppnåelse. I tillegg kunne det være forskjellige forventninger til det faglige innholdet og læringen mellom pårørende og skole, da flere pårørende uttrykket at skolen stilte for få krav til disse elevene.

Dette samsvarer med artikkelen til Gjertsen (2014). Denne bygger på en kombinert kvantitativ og kvalitativ studie av organisering og gjennomføring av videregående opplæring ovenfor elever med funksjonsnedsettelse, deriblant for personer med utviklingshemming. Studien ble gjennomført ved Nordlandsforskning høsten 2012, og viser til at forventningene til denne elevgruppen ofte var lave fra skolens side. I tillegg spilte lærernes holdninger og ambisjoner inn på innholdet i opplæringen. Dette varierte mellom skolene med lærernes erfaring, kompetanse og engasjement.

## **2.2 Overgangen fra videregående skole til arbeid**

Det er gjort en del aktuell forskning om overgangen fra videregående skole til arbeidsliv for personer med utviklingshemming. En overgang som ifølge flere studier (Gjertsen & Olsen, 2013; Gjertsen, 2014) kunne være en kritisk fase for utviklingshemmede elever. Skolene hadde både ønske og vilje om å hjelpe eleven i denne overgangen, men opplevde stadig at de ble stående alene rundt dette ansvaret. Samarbeidet med andre instanser var ofte utfordrende, og hemmet dermed deres arbeid (Gjertsen, 2014). Disse funnene samsvarte med Gjertsen & Olsen (2013) sin studie, som i likhet med Wendelborg et al. (2017) og Gjertsen (2014) videre viser til at Arbeids- og velferdsetaten (NAV) kom sent inn i bildet. Det fremkom videre av studiene at NAV ofte ikke involverte seg før elevene ble myndige. Dette fordi etaten formelt sett ikke hadde ansvaret for å hjelpe til med tilrettelegging og planlegging av overgangen til arbeidslivet for elever under 18 år.

Også Olsen (2006) beskrev hvordan NAV kom for sent inn på banen. Hans studie ble gjennomført i perioden 2003-2005 som en etnografisk, kvalitativ studie av et utvalgt case. Studien fra Nordlandsforskning tok for seg utviklingshemmede i arbeidslivet, og viser videre

til at et mer helhetlig og langsiktig planleggingsperspektiv kunne fremmet arbeidsdeltakelse for denne gruppen mennesker. Dette samsvarer med Wendelborg et al. (2017) sin studie, der Individuell plan (IP) ble beskrevet som et mulig viktig verktøy for å sikre elever med utviklingshemming en god overgang fra skole til arbeidsliv. Erfaringen var at planen hadde liten praktisk nytte, og ikke oppfylte sitt potensiale. Selv om den var ment å gi et koordinert, helhetlig og individuelt tilpasset tjenestetilbud kommenterte flere skoler at planen ikke fungerte. Mye av ansvaret ble derfor lagt over til foresatte eller skolen. Lignende funn ble gjort av Olsen (2006) som beskrev at foresatte og deres sosiale nettverk i de fleste tilfeller var involverte i å finne en passende arbeidsplass for denne elevgruppen. Det kommer videre frem av Wendelborg et al. (2017) sin studie at næringslivet hadde fordommer og holdninger i forhold til utviklingshemmede som hindret dem i å bidra med å gi tilgang til arbeidslivet, og at bosted, pårørende og hjelpeapparatet for øvrig hadde stor innvirkning.

Gjertsen (2014) pekte også på arbeidsgivers skepsis ovenfor elever som krevde ekstra tilpasning og oppfølging. Doktorgraden til Reinertsen (2015) tatt ved NTNU tok for seg blant annet arbeid og utviklingshemming, og viser også til at mange utviklingshemmede var avhengig av andre for å komme seg inn i arbeidslivet. 37 utviklingshemmede deltok i denne kvalitative undersøkelsen, der Reinertsen (2015) beskrev de utviklingshemmedes kamp for å få arbeid etter endt periode med tilrettelagt videregående skole. En kamp som endte med at flere unge voksne med utviklingshemming ble uten dagtilbud når de gikk ut av videregående skole.

## **2.3 Utviklingshemming og arbeid**

Denne studien omhandler videregående skoles tilrettelegging for at elever med utviklingshemming skal kunne delta i arbeidslivet etter endt skolegang. Det finnes mye forskning som viser til deltakelse i arbeidslivet for utviklingshemmede, derfor har jeg valgt å ta dette med i min forskningsgjennomgang.

I sin doktorgrad viser Reinertsen (2015) til at personer med utviklingshemming står langt utenfor arbeidslivet. Lignende funn finnes i Ellingsen (2011) sin studie som baserer seg på en gjennomgang av utviklingen av arbeidsmarkedstiltak rettet mot utviklingshemmede. Den tar for seg tiden fra oppløsningen av en institusjonsbasert omsorg på starten av 1990-tallet og frem til dagens åpne omsorg med vekt på prinsipper som deltakelse og inkludering. Studien viser at utviklingshemmede i denne perioden ble utstøtt og nektet adgang til arbeidslivet. Dette til tross for at de var interesserte, og hadde stor vilje og forutsetning for å kunne delta.

I en annen artikkel som bygger på studiene til Wendelborg & Tøssebro (2018) fant de at personer med utviklingshemming var i utkanten av alt arbeidsliv, både ordinært og skjermet. Datagrunnlaget til artikkelen var hentet fra den tidligere nevnte studien til Wendelborg et al. (2017). Der kom det frem at personer med utviklingshemming bortimot var utelukket fra arbeidsmarkedstiltak som hadde som mål å få personene over i ordinært arbeid. Dette samsvarte med funnene i en nasjonal tilstandsrapport om arbeids- og aktivitetssituasjonen blant personer med utviklingshemming fra NAKU ved Reinertsen (2012). Gjennom registerdata fremkom det at fåtallet av personer med utviklingshemming var i arbeidsmarkedstiltak som var i bruk for integrering i ordinært arbeidsliv. Til tross for dette kom det likevel frem i studien av Olsen (2006) at noen av de arbeidstakerne som ble fulgt opp i hans studie kom inn i ordinær jobb gjennom arbeidsmarkedstiltak.

Litteraturgjennomgangen viser at det finnes mer forskning om deltakelse i arbeidslivet for utviklingshemmede, enn hvordan det tilrettelegges for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming i videregående skole.

Selv om det allerede finnes noe kunnskap som kan legges til grunn for å bedre tilretteleggingen videregående skole gjør for elever med utviklingshemming sin fremtidige arbeidsdeltakelse, er det her behov for ytterligere forskning.

## 3 Teoretiske perspektiver

For å forstå hvordan videregående skoler tilrettelegger for fremtidig arbeidsdeltakelse for utviklingshemmede, vil jeg i følgende kapittel trekke frem relevant teori om arbeid og samarbeid som analytiske perspektiv. Beskrivelsene vil gi oversikt over vesentlige trekk, men vil på ingen måte være uttømmende.

### 3.1 Arbeid

#### 3.1.1 Hva er arbeid?

Arbeid er et meget sentralt begrep i språket vårt, likevel er det utfordrende å definere. Det finnes en rekke ord som mer eller mindre brukes synonymt med arbeid. Disse er blant annet jobb, gjøremål, yrke eller syssel. Å ha et arbeid kan blant annet defineres om å være ansatt eller inneha et yrke, da som et tilsetningsforhold utenfor hjemme (Wadel, 2003). Selv om de fleste er enige om arbeidets sentrale rolle i samfunnet og dets verdi, kan det være forskjellige oppfatninger av hvilke aktiviteter som anses som arbeid. Arbeid kan defineres som sosialt virksomt og verdiskapende aktivitet som kan være koblet til produksjon av varer og tjenester (NOU 2016:17). Arbeid defineres som aktivitet som foregår til en bestemt tid, samt på et bestemt sted. Aktivitet som utføres hjemme anses ikke alltid som arbeid, da forståelsen i offentlige føringer gjerne avgrenses til lønnsarbeid (Heen, 2008) Lønn er også ifølge Tøssebro (2019) en forutsetning for at aktiviteten skal forstås som arbeid, i tillegg til om det lages tjenester eller varer, eller om aktiviteten foregår på ordinære arbeidsplasser eller segregert fra disse. Stjernø & Øverbye (2012) hevder at det tilbringes mye tid på arbeid, og at det kan beskrives som motstykket til fritid som disponeres selv. Jobben er for de fleste en grunnforutsetning for økonomisk trygghet, et nødvendig gode som sikrer det som trengs til livets opphold

#### 3.1.2 Betydningen av arbeid

Arbeid er ifølge Meld. St. 45 (2012-2013) en viktig faktor for å føle god livskvalitet. Står man uten et slikt tilbud kan man raskt havne i en tilstand der man ikke er fornøyd med sin egen situasjon. Trivsel med arbeidskamerater, eller en følelse av å bidra er viktig for mange. Arbeid er også en kilde til selvrealisering og kreativitet, som for flere ikke kan oppnås på annen måte (Stjernø & Øverbye, 2012). Arbeid fungerer for mange som en slags start på voksenlivet, ved at arbeid gir status som voksen med grunnlag for å etablere seg selv. Man identifiserer gjerne personer direkte eller indirekte ut fra hva de jobber med. De som ikke deltar i arbeidslivet tilskrives derfor ofte en rolle av å ikke være en fullverdig deltaker i de



voksnes verden (Ellingsen, 2011). Det er spesielt tre sider ved arbeid som har en vesentlig betydning. Disse er opplevelse av lønn, mestring og sosialt arbeidsmiljø (Gjertsen, Melbøe & Hauge, 2021). Lønn er en betydningsfull kilde til forsørgelse. Det gir et tilfredsstillende livsopphold, samt en akseptabel levestandard. Likevel har lønnet arbeid en betydning for de fleste arbeidstakerne langt utover dette. Å gjøre det bra i arbeidslivet, ha spennende arbeidsoppgaver, samt ha anledning for å utvikle sine anlegg gir mange arbeidstakere mestring. Videre er arbeid en viktig del av mennesket som helhet. Ofte er arbeidskollegaer betydningsfulle personer i ens liv som er med på å skape hvem man er og danne deler av vårt sosiale liv (Wadel, 2003).

### **3.1.3 Arbeidsrettede tiltak**

Personer med utviklingshemming har få muligheter til å velge selv hvor de vil arbeide, da de gjennomgående tilbys jobb i skjermet virksomhet uten at det foretas arbeidsevnevurdering. Dette ifølge Gjertsen et al. (2021), som også viser til at denne gruppen heller ikke prioriteres i arbeidsinkludering gjennom arbeidsutprøving på ordinære arbeidsplasser.

Arbeids- og velferdsetaten (NAV) kan tilby forskjellige former for arbeidsrettede tiltak og tjenester. I tillegg kan de gi støtte og veiledning til å søke arbeid. Noen tiltak er forbeholdt personer med nedsatt arbeidsevne (Meld. St. 33 (2015-2016)), noe personer med utviklingshemming ofte vurderes å ha. Arbeids- og aktivitetstiltak som tilbys utviklingshemmede i yrkesaktiv alder er: dagsenter, Varig tilrettelagt arbeid (VTA) og Varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift (VTAO).

Et av de mest omfattende aktivitetstilbudene for utviklingshemmede på dagtid her til lands, er kommunale dagtilbud, her deltar omtrent halvparten av alle i yrkesaktiv alder. Dagsenter er verken lovpålagt eller en rettighet, men fungerer mest som et forebyggende tiltak for denne gruppen. Dagsenter vil være et tilbud for mange av de som ikke har evne til å arbeide, og som heller behøver et individuelt tilpasset tilbud om aktiviteter fra kommunen (Meld. St. 45 (2012-2013)). Det er personer med utviklingshemming som ikke defineres som å kunne benytte seg av de arbeidsmarkedstiltakene NAV tilbyr som blir foreslått dette aktivitetstiltaket. Når det gjelder arbeid, aktivitet og produksjon er det store interkommunale variasjoner i disse dagtilbudene (Reinertsen, 2015).

Varig tilrettelagt arbeid (VTA) er det eneste arbeidsmarkedstiltaket der personer med utviklingshemming er en vesentlig målgruppe. Det er det mest brukte tiltaket, og finnes oftest

i skjermede virksomheter, men anvendes også i noen få ordinære bedrifter (Meld. St. 45 (2012-2013)). For å få ansettelse her må man ventes å få innvilget varig ufør i nær fremtid, eller allerede å ha fått innvilget dette for å få plass i VTA-tiltaket (Reinertsen, 2015). Det stilles større krav nå enn tidligere til arbeidsevne for å kunne delta i VTA-tiltaket. Dermed er andelen av utviklingshemmede i tiltaket gått ned, samtidig som stadig flere andre grupper ønsker seg dette tilbudet. Arbeidsevnen til de som skal ha jobb gjennom VTA må være tilsvarende å kunne fungere med 1:5 bemanning, altså én veileder og fire andre arbeidstakere. I tillegg bør arbeidstakere kunne arbeide minst tilsvarende halv stilling som hovedregel (Gjertsen et al., 2021). Det ble mulighet for forandring til arbeid på ordinære lønns- og arbeidsvilkår etter at det fra 2006 ble tillatt opprettelse av tilrettelagte arbeidsplasser utenfor de skjermede virksomhetene. Det ble da tilbydd Varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift, hvor det oppnevnes en fadder for arbeidstaker i bedriften som arbeidsgiver er ansvarlig for. Der det opprettes Varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift er det behov, ønsker og forutsetninger hos den enkelte som er avgjørende. Brukerne får et individuelt tilpasset opplegg som arbeidsgiver tilbyr med nødvendig oppfølging (Reinertsen, 2015).

### **3.2 Samarbeid**

Det eksisterer mange ulike definisjoner av begrepet samarbeid (Willumsen & Ødegård, 2017). Ifølge Glavin & Erdal (2018) benyttes ordet samarbeid mye i det daglige. Det er likevel sjelden definert presist, selv om det ofte defineres som kompaniskap, samspill og det å arbeide sammen. Willumsen & Ødegård (2017) beskriver hvordan definisjon ofte er avhengig av både målgrupper, nivåer og kontekster. Hensikten med samarbeid er å delta for å nå resultater som ikke kunne vært oppnådd alene, samarbeid er dermed nødvendig for å nå egne mål på en bedre måte enn hva man klarer alene. Ofte kan samarbeid fremstå som noe viktig, og positivt i den forstand at det stadig kan føre til løsning på flere problemer.

Samarbeid på flere nivåer er ofte nødvendig, spesielt ved hendelser hvor det er i ferd eller allerede har utviklet problemer. Samarbeidet består ofte av to eller flere instanser, og strukturen på samarbeidet er viktig uavhengig av hvilket nivå det samarbeides på.

Samarbeidsprosessen blir best når ansvaret for blant annet avtaler, rutiner, koordinering og informasjon blir fordelt. For å oppnå et godt samarbeid bør man innrømme begrensninger i egen kunnskap, og være åpen om å trekke inn annen kompetanse fra andre faggrupper (Glavin & Erdal, 2018).

Ifølge Willumsen & Ødegård (2017) finnes det flere måter å samarbeide på, der tverrprofesjonelt samarbeid er en av dem. Det kan være anstrengende å utføre denne samarbeidstypen, da den krever at flere profesjoner arbeider tett sammen om et felles mål. Samarbeidspartnerne bidrar med forskjellige oppgaver og kompetanse, og det er viktig å være ettergivende og ha forståelse for hverandres løsninger. Samarbeidet går ut på å dele betraktninger og drøfte disse mellom samarbeidspartnerne, på denne måten tas felles beslutninger som partene sjelden oppnår alene. Samarbeid mellom ulike instanser ved overgangen mellom videregående skole og arbeid kan betegnes som en form for tverrprofesjonelt samarbeid, ettersom elever med utviklingshemming kan ha behov for hjelp og tilpasning fra flere enn bare skolen når det gjelder tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse.

Samarbeid er ikke alltid like enkelt, ofte er det forskjellige faktorer som kan forhindre blant annet tverrprofesjonelt samarbeid. For eksempel kan organisatoriske ulikheter, forskjellige holdninger og rutiner være med på å hemme samarbeid mellom ulike instanser. I tillegg kan dårlig kommunikasjon eller manglende informasjon mellom partene føre til at samarbeidet blir dårlig. At samarbeidspartnerne har en felles forståelse av hensikten med samarbeidet spiller en stor rolle, samt at de jobber mot et felles mål. Det er ofte også avgjørende at det er en felles forståelse for de forskjellige rollene og ansvarsområdene det er mellom de ulike samarbeidspartnerne. At man ikke er fleksibel i samarbeidet kan også være hemmende, da smidighet ofte gjør det enklere å nå et ønsket resultat på tvers av samarbeidspartnerne. Tilstrekkelige ressurser spiller også stor rolle for samarbeidet, samt sykefravær uten at det blir satt inn vikarer (Willumsen & Ødegård, 2017).

## 4 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg studiens vitenskapsteoretiske forankring, samt begrunnelse for valg av metode. Jeg beskriver så rekruttering av deltakerne, og undersøkelsens utvalg. Etterpå redegjør jeg for utarbeidelsen av intervjuguiden, planleggingen og gjennomføringen av intervjuene. Deretter presenterer jeg bearbeidningen og analysen av datamaterialet, før jeg drøfter undersøkelsens kvalitet og etiske vurderinger knyttet til undersøkelsen.

### 4.1 Hermeneutisk ståsted

I sentrum for denne studien står tilrettelegging for elever med utviklingshemming sin fremtidige arbeidsdeltakelse. Arbeidsdeltakelse kan sies å være et meningsfylt fenomen. Meningsfulle fenomen må fortolkes for å forstås (Thagaard, 2013). Det var dermed naturlig å la seg inspirere av hermeneutikken for å få forståelse for utviklingshemmede elevers fremtidige arbeidsdeltakelse.

Selve ordet hermeneutikk er opprinnelig gresk, og begrepet betyr i første omgang fortolkningslære eller forståelselære (Krogh, 2019). Jeg gjorde dette flere ganger underveis i min undersøkelse i forbindelse med hvert intervju. Det var flere ledd å fortolke gjennom hele prosessen fra jeg skulle finne de spørsmålene jeg ville stille, til jeg hadde stilt dem og fått svar. Videre fortolket jeg mens jeg transkriberte, analyserte og gjennom hele bearbeidningen med koding og kategorisering. For at kvalitativ data skal kunne gi en mening må de tolkes, da de ikke taler for seg selv (Johannessen et al., 2016).

I dette prosjektet kan min forforståelse fra min utdanning og arbeidserfaring som lærer ha påvirket mitt valg av problemstilling, prosessen med intervjuguiden, samt ulike faser av analyseprosessen. Ved gjennomføringen av denne studien har jeg likevel vært bevisst mine egne holdninger og min egen forståelse, og gjennom hele prosessen har jeg prøvd å vært så objektiv som mulig og ikke latt mine erfaringer påvirke min forståelse. Ifølge Gilje & Grimen (1995) er det vanskelig å møte verden forutsetningsløst, da de forutsetningene som er opparbeidet vil bestemme hva som er forståelig og uforståelig.

En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes kun en virkelighet, men at fenomener kan forklares på flere nivåer. Når forskeren fortolker hva som skjer i kraft av egen deltakelse, og fortolkninger er en konsekvens av direkte forbindelse med andre, skjer fortolkninger av første grad (Thagaard, 2013). Når data fra informanter ble gjengitt som

sitater, anvendte jeg fortolkninger av første grad. Jeg prioriterte derfor god plass til informantenes egne fremstillinger av sine erfaringer i teksten.

Jeg ville fortolke dataene ut fra informantens egen forståelse av sin situasjon. I diskusjon av funnene benyttet jeg fortolkning av andre grad. Det var her den symbolske betydningen bak handlingen ble avdekket. Fortolkninger av andre grad handler om en virkelighet som er tolket av deltakerne. Ut fra denne forståelsen bygget jeg videre ved å trekke inn et nytt nivå som gjenspeilet den teorien jeg valgte for å drøfte mine funn (Thagaard, 2013).

Uttrykket den hermeneutiske sirkel går igjen i hermeneutikken hvor tanken om forståelse er knyttet til en sirkelbevegelse. Den hermeneutiske sirkel illustrerer betydningen av forforståelse og fordommer når det gjennom sirkelbevegelser oppstår en bearbeiding. Dersom man står på bar bakke kommer man aldri inn i sirkelen og setter den i gang. Vår forforståelse og fordommer utgjør en helhet som vi ikke har full oversikt over (Krogh, 2019, s. 53).

Filosof Hans-Georg Gadamer står helt sentralt i all debatt om hermeneutikk i det 20. århundre. Hans forståelse av hva hermeneutikk er har hatt størst innvirkning og skapt mest diskusjon i moderne filosofi (Krogh, 2019, s. 38). Gadamer bruker begrepet horisont som et bilde på hva forståelse er, på hvordan den omkranser oss og hvordan den utvikler seg. En horisont er alltid omkring oss, og flytter seg med oss. Vi er ikke fengslet av den, da vår forståelse alltid er under videre utarbeidelse. Innholdet i en horisont dreier seg om delte forutsetninger, og er ikke først og fremst individuelt. Den hermeneutiske sirkel blir på en måte et forhold mellom to horisonter. Innad i den hermeneutiske sirkel nærmer horisontene seg, og en horisontsammensmelting oppstår (Krogh, 2019, s. 55). På denne måten blir kunnskap til gjennom horisontalsammensmelting. Man kan aldri nå en endelig forståelse, og på den måten blir den hermeneutiske sirkel en åpen prosess som aldri kan avsluttes. Det er kanskje derfor bedre å snakke om forståelsens spiralbevegelse og ikke dens sirkelbevegelse, da sirkler stadig løper gjennom de samme punktene, mens en spiralbevegelse stadig går innom nye felter (Krogh, 2019, s. 70).

## **4.2 Kvalitative intervju**

Med arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming som overordna tema var dette førende i valg av metode. Det samme gjaldt problemstillingen som omhandler tilrettelegging i videregående skole for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming.

Thagaard (2013) presenterer kvalitativt intervju som en velegnet metode til å gi informasjon om hvordan intervjuobjektene ser og opplever både seg selv og sine omgivelser. I likhet med Johannessen, Christoffersen & Tufte (2016) beskriver hun dette som den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ metode. Siden jeg ønsker å få kjennskap til prosessen som beskrevet i problemstillingen ble intervju et naturlig valg. Jeg hadde i tillegg erfaring med metoden fra før, og var fortrolig med denne.

Jeg snakket med informantene ansikt til ansikt i åpne individuelle intervju. Ifølge Jacobsen (2015) er individuelle intervju en konsentrert studie med få enheter som gir en naturlig nærhet ved å snakke med en liten gruppe mennesker. Også Thagaard (2013) uttrykker at denne metoden medfører nær forbindelse mellom informanter og forsker.

Jacobsen (2015) refererer til metoden som egnet til å finne ut av et uavklart tema, samt få fram hvordan mennesker fortolker og forstår. En vesentlig målsetning for kvalitative metoder er ifølge Thagaard (2013) å innhente en forståelse av sosiale fenomener. Metoden krevde en del. Da det ikke skulle telles, men andre menneskers opplevelser skulle betraktes og tolkes. I dette tilfelle skoleansattes erfaringer med tilrettelegging for arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Det var utfordrende å skulle forstå andre personers perspektiver av tema.

### **4.3 Utvalg og rekruttering**

Utvalget ble gjort strategisk ut fra hva som kunne gi meg mest mulig relevante data fra formålet med studien (Johannessen et al., 2016). På bakgrunn av at informantene innehadde kvalifikasjoner eller egenskaper som var strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Jeg ønsket et utvalg som kunne si noe om tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for utviklingshemmede elever i videregående skole. Målet var ulike kommuner i Nord-Norge, og skoler med forskjellige størrelser og utdanningsprogram. Jeg ville ha et utvalg av skoler som hadde erfaring med tematikken og som var kjent for å lykkes med tilretteleggingsarbeidet, og dermed kunne uttale seg om denne tematikken. Jeg valgte å intervju ansatte med høyere utdanning i den videregående skolen som hadde særskilt ansvar for tilrettelegging i forhold til arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Med deres erfaring og kontakt med nettopp denne elevgruppen, ble det et hensiktsmessig valg. Jeg ønsket at informantene skulle ha kunnskap om disse elevene, og dermed ha konkret kjennskap til deres faktiske utdanningsforløp.

Utvalget inneholdt en viss bredde med geografisk spredning. Dermed kunne skolene ha ulik praksis rundt tilrettelegging ut fra hva som var vanlig i nærrområdet. Det var også en mulighet

for å finne variasjon og bredde ved at ulike utdanningsprogram kunne medføre forskjellig tilrettelegging. Jacobsen (2015) beskriver hvordan en slik utvelgelse kan gjøres ved å gruppere utvalget for så å velge ut en fra hver undergruppe. Metoden sikrer også at respondentene kommer fra hver av de gruppene som er relevant for undersøkelsen.

Som en avgrensning av utvalgets størrelse ønsket jeg å undersøke tilretteleggingen for arbeidsdeltakelse ved 3-5 ulike videregående skoler. Thagaard (2013) viser til viktigheten ved å ta hensyn til studiens omfang. I tillegg beskriver Kvale & Brinkmann (2015) at antallet informanter i kvalitative intervjuundersøkelser har en tendens til å være enten for lite eller for stort. Jeg så for meg at et lite og relevant utvalg var bedre enn et for stort med for mange informanter. I tillegg ønsket jeg å forhindre at jeg fikk dårlig tid, samt få mulighet til å foreta en grundig analyse.

Rekrutteringen av informanter begynte høsten 2019. Informasjon om de forskjellige videregående skolene fant jeg på nettet. Jeg sorterte skolene ut fra størrelse, forskjellige utdanningsprogram og geografi. Dermed holdt jeg den variasjonen og bredden i utvalget som jeg ønsket, ut fra en tanke om at skolenes størrelse, beliggenhet og utdanningsprogram kunne ha betydning for hvordan ulike skoler gjennomfører tilretteleggingen for arbeidsdeltakelse. Til slutt endte jeg opp med ti skoler på min liste.

De videregående skoler jeg ønsket å intervju ble plukket ut, og jeg tok telefonisk kontakt med rektorene ved disse. De visste hvem som var aktuelle informanter i form av å ha erfaring med tilrettelegging for arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming, og formidlet kontakt slik at jeg kunne sende infoskriv som vedlegg via mail direkte til informantene. Noen rektorer var vanskelig å få tak i, dermed sendte jeg skriftlig informasjon på mail først med beskjed om at jeg ville ringe noen dager etterpå. Jeg opplevde at tidspunktet jeg hadde valgt var upassende for enkelte skoler. Flere skoler hadde liten kapasitet til besøk siden det var midt i perioden for IOP skriving.

Jeg reflekterte over om mitt valg av rekrutteringsstrategi kanskje ikke var hensiktsmessig, jamfør Johannesen et al. (2016) sin beskrivelse på at det ofte er både fordeler og ulemper med forskjellige metodene å rekruttere på. Da jeg hadde fått tre avtaler ble de siste vanskelig å få til i forhold til mitt strategiske utvalg. Jeg valgte da å være fleksibel og benytte meg av snøballmetoden, som ifølge Jacobsen (2015) kjennetegnes av at de første intervjuobjektene tipser om andre personer som kan intervjues. Johannesen et al. (2016) beskriver metoden som

taktisk. Etter de tre første intervjuene spurte jeg dermed om informantene kjente til andre skoler de mente var gode på tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming, og på den måten fikk jeg mine to siste intervju etter å ha tatt kontakt med disse skolene.

Utvalget jeg til slutt endte opp med besto av to menn og tre kvinner i aldersgruppen 40-60 år. Fire av mine informanter hadde stillinger som avdelingsledere. Den femte var rektor, med erfaring med denne type arbeid. Informantenes utdanning og erfaringsbakgrunn var variert og allsidig. Alle hadde en grunnutdanning på høyskolenivå. Tre av dem hadde også diverse andre videreutdanninger, i tillegg til en rekke forskjellige lavere utdanninger og kurs. De to andre hadde noen små videreutdanninger, samt lang arbeidserfaring innen helse og sosialfag. I tabell 1 under presenteres en oversikt av studiens utvalg.

<b>Stilling</b>	<b>Skolens størrelse</b>	<b>Type skole</b>
Rektor	Stor (701<)	Ordinær skole
Avdelingsleder 1	Liten (>300)	Forsterket skole
Avdelingsleder 2	Middels (301-700)	Ordinær skole
Avdelingsleder 3	Middels (301-700)	Forsterket skole
Avdelingsleder 4	Stor (701<)	Forsterket skole

Tabell 1: Oversikt over studiens utvalg.

Intervjuene tok utgangspunkt i det konkrete skolestedet hvor informantene jobbet til daglig. Dette selv om enkelte skoler var sammenslått og i så måte bestod av flere enheter med ulik lokalisering. Den ene skolen er liten, to er noenlunde like store, mens resten er store byskoler. De hadde varierte utdanningsprogram, selv om noen av disse var de samme på enkelte av de største skolene. Det var god geografisk spredning ved at informantene var ansatt i skoler fra begge fylkene i Nord-Norge, og i skoler i forskjellige kommuner.

#### **4.4 Utarbeidelse av intervjuguide**

Som forberedelse til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Den ble delt opp i fastlagte tema slik at formålet med oppgaven ble dekket, og jeg fikk sikret meg svar på de områdene jeg ønsket. Intervjuguiden ble delvis strukturert med åpne spørsmål. Jeg lagde



hjelpespørsmål av noen spørsmål i etterkant. Dermed sikret jeg at de punktene jeg ønsker å vite mer om ble med. Informantene stod fritt til å svare selvstendig. Hjelpespørsmålene satte tankeprosessen i gang, da denne formen for intervjuguide ga mer utfyllende svar (Jacobsen, 2015).

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg, for å få vite hvordan skolen la til rette for utviklingshemmedes fremtidige deltagelse i arbeidslivet, utgangspunkt i den tidligere forskning jeg fant på området. Jeg benyttet også kunnskap og erfaring jeg satt inne med fra før. Dette sammenfaller med hva Thagaard (2013) tilrår. Intervjuguiden omhandlet i hovedsak tema rundt organisering av opplæringstilbudet, tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse, samarbeid med andre og medvirkning fra elevene. Den ble utarbeidet med ulike spørsmål som kunne bidra til å gi relevante svar i forhold til problemstillingen. Jeg valgte åpne spørsmål da Thagaard (2003) beskriver disse som gunstige. Dette ved at intervjuobjektene blir oppmuntret til å svare med egne ord, samtidig som man får frem deres ulike synspunkter og erfaringer.

#### **4.5 Planlegging og gjennomføring av intervju**

Jeg valgte å gjennomføre to pilotintervju i forkant av selve intervjuene som inngår i selve studien. Siden prøveinformantene manglet relevant bakgrunn, ble svarene noe kunstige. Uten utfyllende svar fikk jeg ikke prøvd balansen mellom spørsmål og svar, samt tidsbruk. Jeg fikk derimot øvd på non-verbal kommunikasjon ved intervju, som hvordan lytte og nikke bekræftende underveis. I tillegg fikk jeg erfart hvordan jeg kunne stille de ulike spørsmålene på dialekt slik at de ikke bare ble kunstig opplest. Når jeg øvde på intervjuguiden ble jeg mer trygg på denne, og kunne fokusere mer på selve samtalen med informantene. Jeg noterte stikkord underveis, i tillegg til at jeg satte tegn i intervjuguiden fortløpende for å huske hvor jeg var ved neste spørsmål. Det viste seg at noen spørsmål hadde tunge formuleringer, og disse fikk jeg dermed mulighet for å revidere før selve intervjuet. Jacobsen (2015) påpeker at gode intervju kommer nettopp av slike gode forberedelser.

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på informantens arbeidsplass i perioden september til desember 2019. Å gjøre intervjuene på informantenes arbeidssted er i tråd med hva Jacobsen (2015) sier om at det kan være positivt i en intervjusituasjon at informantene er i kjente og trygge omgivelser. Vi benyttet eget rom på skolene, slik at vi kunne prate uforstyrret, samt uten fare for at noen kunne overhøre samtalen.

Intervjuene ble innledet av at jeg først presenterte meg, og fortalte kort om min yrkesbakgrunn og formålet med studien. Jeg minnet om at all informasjon kom til å bli

anonymisert. Etterpå informerte jeg om frivilligheten ved å delta, og muligheten for å trekke seg fra intervjuet når som helst. Intervjuene ble så utført på grunnlag av intervjuguiden.

Intervjuene ble halvstrukturerte. Alle fikk i utgangspunktet samme spørsmål i noenlunde samme rekkefølge, men uten å følge strukturen nøyaktig. Dette da jeg opplevde at noen informanter ga så fyldige svar at de nærmest svarte på mine neste spørsmål, mens andre svarte mindre utfyllende. Det var lurt å ha satt seg ordentlig inn i spørsmålene på forhånd, og heller gjøre de litt om underveis. Dermed tilpasset jeg de etter hvert ut fra hvordan samtalen utviklet seg.

I ettertid reflekterte jeg over om svarene hadde blitt annerledes dersom informantene hadde fått tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuene. Da hadde de fått oversikt over temaet, og hatt forberedelsestid som kunne ført til mer gjennomtenkte svar. Samtidig kunne en slik løsning ha ført til mer kunstige svar. Dette ved at de da prøvde å svare hva de visste var i tråd med målsettingene og idealene på området i større grad enn når de som i mine intervju måtte svare direkte der og da. Ved å ikke sende informantene intervjuguiden i forkant tenker jeg dermed at svarene ble mer realistiske da de svarte uten forberedelser.

Skolehverdagen var travel for de fleste, og mange var opptatt av hvor lang tid intervjuene ville ta. Dette hadde jeg hatt i tankene da jeg lagde intervjuguiden. Selve intervjuene varte fra omtrent 30 min til nærmere en time, noe som ligger nært det Jacobsen (2015) mener er en passende tidsramme. Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker.

## **4.6 Analyse av data**

Det opprinnelige materialet som ble fortolket i dette prosjektet var intervju i form av tale på båndopptaker, som deretter ble transkribert av meg like etter intervjuprosessen. For å kunne huske best mulig hva som ble sagt i de forskjellige situasjonene valgte jeg bevisst å transkribere så raskt som mulig. Jeg fikk da et eierskap til mine data som i ettertid viste seg å være til betydelig hjelp i analysearbeidet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er transkripsjonen en komplisert prosess som fører til at intervjusamtalene blir klar for analyse, i tillegg til at det skjer en fortolkning underveis i arbeidet.

For å bli fortrolig med materialet tok jeg utskrift av transkripsjon. Etterpå leste jeg grundig gjennom funnene på et tidlig tidspunkt, mens jeg prøvde å lete usystematisk gjennom teksten for å se om jeg fant noe som utpekte seg. Underveis markerte jeg sentrale funn i forhold til

problemstillingen. Samtidig merket jeg meg ulike sitater som fremhevet viktige momenter, slik at jeg kunne benytte de i presentasjonen av resultatene.

Bearbeidingen tok tid med mye tekst, og jeg reduserte derfor mengden ved å sortere materialet ut fra spørsmålene i intervjuguiden. Materialet ble mer oversiktlig og enklere å analysere når tekstene ble kortere og omhandlet samme tema. Jeg gikk i dybden på de ulike temaene og sammenlignet informasjon for å opparbeide meg en større forståelse. Thagaard (2013) betegner dette som en temasentrert tilnærming, hvor informasjon om hvert tema studeres fra alle deltakere. Underveis passet jeg på å opprettholde et helhetlig perspektiv, da det som påpekt av Thagaard (2013) er slik at temaene i teksten ofte kan bli løsrevet fra den sammenhengen de står i. Jeg beholdte utskriften av transkripsjonen, og hadde i tillegg notaene mine liggende fremme mens jeg arbeidet med de ulike temaene. Dette hjalp meg i prosessen med å vurdere funnene i sin helhet, da jeg for hvert tema gikk tilbake til intervjuet for å gjennomgå dem hver for seg.

Etter hvert strukturerte jeg teksten slik at den ble forenklet, for så å kode den innenfor forskjellige temaer. Jeg passet på å kun få de viktigste funnene med slik at det ikke ble for mye data under hvert tema. Det var en omfattende prosess, som ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er den mest krevende formen for dataanalyse av intervjumaterialer. Underveis prøvde jeg å lete etter sammenhenger mellom de forskjellige kodene, og på denne måten startet jeg kategoriseringen og dannet ulike undertema. Det var en spennende bearbeiding av datamaterialet, der jeg sakte men sikkert begynte å finne frem til ulike kategorier under hvert tema. Thagaard (2013) beskriver at denne prosessen innebærer tolkning som fører til en endelig beslutning av hva som forstås som viktig av datamaterialet, da andre forskere trolig ville delt materialet inn på andre måter. Gjennom prosessen med koding og kategorisering fikk jeg ryddet i datamaterialet, og kom frem til de tre temaene: opplæringens organisering og innhold, type arbeid og samarbeid. Disse tre temaene dannet så utgangspunkt for måten jeg valgte å presentere funnene mine på, jfr. tabell 2.

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kode</b>
Opplæringens organisering og innhold	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrert opplæring</li> <li>- Kombinasjon av integrert og segregert opplæring</li> <li>- Segregert opplæring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klasseromsundervisning</li> <li>- Ordinære programfag</li> <li>- Tilrettelagt opplæring</li> <li>- Gruppeundervisning</li> <li>- Egne avdelinger</li> <li>- Hverdagslivstrening</li> </ul>
Type arbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevenes egne ønsker</li> <li>- Dagsenter</li> <li>- VTA</li> <li>- Ordinære bedrifter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Være hjemme</li> <li>- Elevens interesser</li> <li>- Dagaktivitet</li> <li>- Se potensiale</li> <li>- Praksisplass</li> </ul>
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleven og foresatte</li> <li>- VTA</li> <li>- Ordinære bedrifter</li> <li>- NAV</li> <li>- Andre samarbeidspartnere</li> <li>- Utfordringer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viktig samarbeid</li> <li>- Kartlegging</li> <li>- Gode rutiner</li> <li>- Læringsmål</li> <li>- Utfordrende</li> <li>- Ulike instanser</li> <li>- Ansvarsgruppe</li> <li>- Uføretrygd</li> <li>- Skeptisk til utviklingshemmede</li> </ul>

Tabell 2: Oversikt over analyseprosessen fra koder, via kategorier til tema.

## 4.7 Undersøkelsens kvalitet

I dette avsnittet vil jeg reflektere over fremgangsmåten i dette studiet og redegjøre for hva som kunne ha påvirket det endelige resultatet av denne oppgaven.

I prosessen med denne studien var det flere valg som skulle tas, og det var mye som kunne ha påvirket denne studien. Min rolle som forsker har blant annet hatt mye å si. Jeg har begrunnet mine avgjørelser i forhold til valg av metode, samt redegjort for fremgangsmåten for å få tak i informantene. Jeg utførte en liten kvalitativ undersøkelse av hvordan fem ansatte i ulike videregående skoler tilrettela i forhold til arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Oppgaven var begrenset og hadde dermed bare rom for et lite utsnitt av tematikken, det var derfor mange aspekter som kunne vært spennende å vite noe om som ikke

ble tatt med. At studien var avgrenset til en kort periode hadde også en del å si for de resultatene jeg fikk, sett mot hva jeg kunne funnet ut i et annet tidsrom.

Jeg har beskrevet hva og hvorfor jeg endret noe på intervjuguiden etter pilotintervjuene. Informantene ble intervjuet av en intervjuguide med hjelpesporsmål som jeg lagde på forhånd. Dette fungerte som en teknikk som satte tankeprosessen i gang slik at informantene utdypet svarene mer. Min erfaring og forforståelse kan ha påvirket intervjusituasjonen fordi jeg var opptatt av hva jeg har ønsket å få vite noe om. Dersom jeg hadde hatt en annen faglig bakgrunn ville jeg sikkert sett etter noe annet, og fått helt andre resultater. Jeg opplevde at informantenes erfaringer kom frem uten at jeg la ordene i munnen deres, eller utførte noen annen form for føringer underveis. Jeg kan også fundere på om stedet for gjennomføring av intervjuene kunne ha noe å si, da samtlige informanter valgte å bli intervjuet på egen arbeidsplass. Undersøkelsen bygger på ansatte i videregående skoler sin erfaring, og er fra deres ståsted. På grunn av at det kun var et lite utvalg av videregående skoler som deltok får man et snevert innblikk i denne tilretteleggingen. Hvilke informanter jeg fikk hadde også stor innvirkning. Likevel virker mine funn å samsvare med og støttes av teori og forskning.

Funnene som kom frem i denne studien kan være betydningsfulle for å få en bedre forståelse av hvordan ansatte i videregående skoler tilrettelegger for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Disse funnene kan få betydning for de menneskene dette gjelder, og for samfunnet. Det er vanskelig å vite om en annen forsker hadde fått like svar som meg.

Det kunne være krevende å stole på egne tolkninger i analysearbeidet. Siden deler av analysearbeidet fortsatte inn i skrivearbeidet var det vanskelig å vite når denne jobben var ferdig. Mot slutten av arbeidet med denne oppgaven ble det tydelig at denne prosessen har gitt meg mye ny kunnskap og forståelse. At jeg har hatt mulighet til å diskutere forskningsprosessen og dataene med forskere innad i ressursgruppen har vært veldig lærerikt. I tillegg har min veileder rettleidet meg gjennom fremgangsmåtene i studien, samt veiledet meg i hvordan jeg kunne anvende mine data.

## **4.8 Ethiske vurderinger**

For å sikre at fremgangsmåten ved forsknings- og studentprosjekter som innehadde personopplysninger ble gjort etter juridiske og forskningsetiske retningslinjer, ble prosjektet meldt til NSD. Meldeskjema om gjennomføring av mitt masterprosjekt, med referansekode 671865, ble sendt juli 2019 og vurdert her (vedlegg 2). Jeg skulle intervju ansatte, og ikke

samle inn personopplysninger. Med hensyn til tredjepart passet jeg på at det ikke kom frem opplysninger om enkeltelever med utviklingshemming under intervjuene når de ansatte snakket om hvordan de la til rette for fremtidig arbeidsdeltakelse. Dette i tråd med de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016) hvor det påpekes at forskning skal:

Verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger. (...) Forskeren må derfor vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen, og når forskningsresultatene blir formidlet og publisert (NESH, 2016, s. 12).

Etiske vurderinger ble tatt hensyn til gjennom hele forskningsprosessen. Spesielt til de fire områdene som forskere bør forholde seg til; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser ved deltakelse og forskerens rolle.

Jeg informerte om studiens hovedtrekk og formål i et eget infoskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 3) som ble tilsendt i forkant. Før intervjuene minnet jeg informantene på om at deltakelsen var frivillig. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) skal det informeres om muligheten ved å trekke seg fra deltakelsen både underveis og i etterkant uten noen negative konsekvenser. Etterpå gikk vi gjennom undersøkelsens gjennomføring, og at ikke alle spørsmålene trengte å besvares dersom de ikke ville det. Jeg leste gjennom infoskrivet, og avsluttet med signering av samtykkeerklæring før intervjuene ble gjort.

Anonymiteten ble understreket før intervjuet. Private opplysninger ble holdt konfidensielt. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) innebærer konfidensialitet som oftest til at private data om informantens identitet ikke blir avslørt. Intervjuguiden hadde ingen spørsmål om personopplysninger, i tillegg oppfordret jeg deltakerne til å ikke nevne navn. Jeg lagret hvert intervju med fiktive navn, som jeg også brukte i studien. Lydopptakene ble slettet etter transkribering. Datamaterialet ble oppbevart i låsbart skap, med kode på datamaskinen.

Deltakerne burde ha mulighet til å forholde seg til eventuelle konsekvenser ved å delta, noe som ifølge Thagaard (2013) er forskerens ansvar å vurdere hvordan man kan unngå. Muligheten for at deltakerne ville gi meg opplysninger de senere kunne angre på gjorde at jeg passet på i forhold til hvor langt jeg kunne gå i undersøkelsene mine. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det en fordel å kjenne undersøkelsesfeltet, dermed var det mindre sjanse for meg å oppleve mulige etiske krenkelser.

Forskerrollen var jeg bevisst på gjennom hele prosessen, jeg visste blant annet empati under intervjuene dersom spørsmålene fikk frem følelser hos informantene. Forskeren skal ifølge Kvale & Brinkmann (2015) inneha en moralsk ansvarlig forskningsatferd, samt ha sensitivitet i sine handlinger. Jeg kommenterte ingenting underveis i intervjuene, selv ikke om jeg ut fra min kunnskap og mine egne erfaringer ikke nødvendigvis var enig i det informantene delte. Presentasjonen av prøvde jeg å få så nøyaktig som mulig, da etiske krav til forskeren omfatter strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 5 Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere et utvalg av studiens resultater som fremkom gjennom analysen av intervjuene. Datamaterialet presenteres ut fra følgende tre hovedtema:

Opplæringens organisering og innhold, Type arbeid og Samarbeid. For å tydeliggjøre hvem som sier hva i resultatpresentasjonen vil jeg vise til mine fem informanter, dette gjøres i anonymisert form som henholdsvis rektor, avdelingsleder 1, 2, 3 og 4.

### 5.1 Opplæringens organisering og innhold

Det kommer frem av intervjuene at opplæringens innhold blir tilrettelagt på ulike nivå for elever med utviklingshemming, slik at opplæringen ikke har noe ensartet innhold for denne elevgruppen. Innholdet i elevenes opplæring påvirkes av flere forhold. Avdelingsleder 2 hevder at elevene kan få opplæring i det innholdet som ligger under de ulike programfagene. Han uttrykker at de «får tilbud om det», men innenfor de rammene som skolen kan tilby. Her trekkes altså også strukturelle forhold ved skolen frem som avgjørende for innholdet i elevenes opplæring. Avdelingsleder 3 poengterer derimot at innholdet avgjøres ut fra elevens sakkyndige vurdering. Denne understreker at «det er veldig forskjellig for den enkelte elev». Dette sammenfaller med avdelingsleder 1 sine beskrivelser, der hun forteller at elever med utviklingshemming har ulike læringsmål i sin IOP, og at dette bestemmer innholdet i opplæringen. Også rektor fremhever at innholdet i opplæringen tilrettelegges veldig individuelt. Hun uttrykker videre at «det er veldig forskjellige nivå», og beskriver at de justerer innholdet etter dette. Innholdet i opplæringen styres imidlertid ikke bare av elevenes nivå, men også av deres interesser. Avdelingsleder 4 forteller at de også prøver å «tilpasse ut fra de ønskene elevene har». Han beskriver videre at flere har ønsker om å jobbe innenfor bestemte fag som de har interesse for, og at de da gjerne «finner læringsmål som er knyttet til dette faget».

Gjennomgangen av intervjuene viser at utviklingshemmede elever i utgangspunktet rent administrativt ser ut til å forberedes på fremtidig arbeidsdeltakelse som sine medelever. De velger selv hvilke utdanningsprogram de ønsker å søke, og tas dermed opp på skolens ordinære utdanningsprogram på lik linje med andre elever. Helt konkret refererer eksempelvis rektor i den sammenheng til at «elevene velger selv å søke på den retningen og utdanningen de ønsker uansett hvilket nivå det er snakk om». Videre påpeker avdelingsleder 2 at «elevene tas inn i de ordinære programmene som vi har».



Når det gjelder den faktiske organiseringen av opplæringen for denne elevgruppen, fremgår det imidlertid av intervjuene at denne ikke foregår på noen enhetlig måte. Derimot fremkommer det at det gjennomgående er stor variasjon i hvordan de videregående skolene i min undersøkelse organiserer opplæringen for elever med utviklingshemming. Unntaket er omfanget av undervisningen. Her forteller for eksempel avdelingsleder 3 at opplæringstilbudet til utviklingshemmede elever er likt som opplæringstilbudet til elever uten utviklingshemming i så måte at de «har samme timeantall og samme årstall, altså de går like mange år på skolen, og følger samme systemet». Når det gjelder variasjonen i den faktiske organiseringen av undervisningen begrunnes denne i forskjeller i grupper av elever med utviklingshemming. Avdelingsleder 3 poengterer at de har «et ganske stort spekter av elever der det er tilrettelagt for hver enkelt». Hun refererer også til at det er «veldig individuelt i forhold til hvilken gruppe vi har fra år til år». Også rektor viser til at elever med utviklingshemming er en variert gruppe, og at opplæringstilbudet styres av «hva slags elever vi har fra det ene året til det andre». Noe som også sammenfaller med avdelingsleder 2 sine beskrivelser av at det er «ett voldsomt spenn» innenfor denne elevgruppen.

Av undersøkelsen min fremgår det at opplæringen i hovedsak kan sies å organiseres på tre ulike måter: Integreert opplæring, Kombinasjon av integreert og segregert opplæring og Segregert opplæring. Jeg vil nå belyse nærmere disse tre måtene opplæringen organiseres på og med ulikt innhold, og i så måte hvordan det på ulike måter tilrettelegges for framtidig arbeidsdeltakelse i forhold til dette ved skolene i min studiene.

### **5.1.1 Integreert opplæring**

Undersøkelsen viser at alle informantene har tilrettelagt for at elever med utviklingshemming kan være integreert i skolens ordinære organisering med det innholdet som der gis, men dette avgrenser seg til de sammenhenger der de opplever at det lar seg gjøre. Informantene har ganske sammenfallende beskrivelser når det gjelder hvordan opplæringstilbudet organiseres integreert og hva det inneholder for elever med utviklingshemming. De er enige om at integreert undervisning kan organiseres og skal testes ut, for de elevene som er på et nivå der de opplever det som naturlig å prøve dette. Det samme gjelder for opplæringens innhold, som kan være likt der de erfarer at elevene har utbytte av dette.

Avdelingsleder 3 forteller at de elevene med utviklingshemming som kan det er organisert «ute i vanlig klasse», der innholdet blir tilrettelagt ut fra deres nivå. Også avdelingsleder 4 viser til at elevene er «ute på ordinær linje med tilrettelegging i klasse» der det er

gjennomførbart, og poengterer videre at det er sakkyndig vurdering som fastsetter hvilket innhold opplæringen skal ha for elever med utviklingshemming. Avdelingsleder 2 uttrykker at de prøver å få denne elevgruppen «inn i de ordinære programmene» der det er mulig, noe han beskriver slik:

Vi har flere av de på huset her som går helt ordinært i klasser og har IOP selvfølgelig, og med et enkeltvedtak og reduserte læreplanmål. De er i samme gruppen og vi gjør ikke noe nummer av at det er de som er i den gruppen.

Han forteller at så langt det lar seg gjøre prøves det med integrert organisering av opplæringstilbudet for elever med utviklingshemming. Undervisningens innhold avgjøres etter sakkyndig vurdering. Elevenes forutsetninger vurderes, samt deres utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Han presenterer det integrerte opplæringstilbudet slik:

Det er ikke hele tiden. Vi har flere lærere inni bildet, så de kan grupperes ut i fra hva slags læreplanmål de har og rette sin oppmerksomhet mot dem. Vi prøver ikke å stigmatisere dem på noen måte i den sammenheng.

Videre påpeker avdelingsleder 1 at det er elevene med utviklingshemming som er mest ressurssterke som oftest har integrert organisering av opplæringstilbudet. Erfaringen er at med riktig tilrettelegging fungerer en slik organisering bra. Hun uttrykker seg slik om det integrerte opplæringstilbudet:

De har søkt på ordinære linjer og har alle fagene de skal ha, men med tilpasninger. Gjerne har de kanskje mere praksis. Der man ser at dette med praktiske ferdigheter er en styrke så prøver vi hele tiden å ta utgangspunkt i det.

Hun forteller videre at elever med utviklingshemming har IOP med ulike målsetninger, og at dette er med på å bestemme opplæringens innhold. Dette sammenfaller med hva rektor uttrykker, der hun forteller at denne elevgruppen har IOP som styrer deres innhold i undervisningen. Videre poengterer avdelingsleder 1 at det legges vekt på å lete etter ressurser, og utnytte de på best mulig måte i opplæringen. I tillegg beskriver hun at det dermed ofte er deres ferdigheter som styrer hvordan opplæringen blir lagt opp. På den måten blir de bedre forberedt for fremtidig arbeidsdeltakelse.

Når det gjelder elever med lettere grad av utviklingshemming ser det altså ut til at informantene vurderer integrert opplæring som utgangspunkt for hvordan elevenes opplæring

skal organiseres. Hovedmønsteret i datamaterialet viser videre at samme elevgruppen prøves mot et felles innhold i undervisningen, men da med tilpasninger i egen IOP ut fra sakkyndig vurdering.

### **5.1.2 Kombinasjon av integrert og segregert opplæring**

Det fremgår av intervjuene at en kombinasjon av integrert og segregert opplæringstilbud er noe alle informantene praktiserer i ulike grader. Flere av elevene har en kombinasjon av integrert og segregert undervisning, når det gjelder både innhold og organisering. Denne kombinerte måten å organisere opplæringstilbudet på varierer både mellom og innenfor skolene. Informantene beskriver hvordan de ofte tilpasser undervisningens organisering og innhold ut fra elevenes ønsker og nivå.

Avdelingsleder 4 forteller at noen av hans elever har «dårlige erfaringer fra klasseromsundervisning». Han uttrykker at «de er lei og har fått nok av det», og derfor ofte foretrekker en kombinasjon av integrert og segregert organisering av opplæringstilbudet. Han beskriver at de prøver å integrere elever med utviklingshemming på en god måte. I forhold til undervisningens innhold arbeider elevgruppen tverrfaglig der det lar seg gjøre, da aller helst hvor de kan ha «varierte undervisningsformer, og dra inn praktisk arbeid». Han poengterer videre at dette fungerer bra på yrkesfag, og at de her jobber mye med prosjektarbeid. I den forbindelse erfarer han at det er lurt «å prøve å integrere opplæringens lesing og skriving mot mer praktisk arbeid som prosjektarbeid». Han forteller videre at de også har elevgrupper som veksler mellom en til en undervisning og gruppeundervisning, og at opplæringens innhold da er tilpasset de enkelte elevene. Han nevner også at andre elever kun har ønske om enkeltfag sammen med klassen. Om dette meddeler eksempelvis rektor at enkelte velger å være «delvis i lag med ordinære klasser avhengig av fag». Hun viser til at dette kommer litt an på elevenes nivå og hvor langt de er kommet i de ulike fagene i tillegg til de ønskene de har. Hun forteller videre om organiseringen av undervisning i forskjellige grupper av elever med utviklingshemming, og beskriver at noen av deres elever «følger restaurant og matfag i de praktiske fagene». Disse elevene «deltar på kjøkkenet» i lag med klassen sammen med egne assistenter.

Også avdelingsleder 3 hevder at enkelte av elevene med utviklingshemming ønsker å være litt i klasserommet, da sammen med klassen og følge det ordinære opplæringstilbudet. De prøver å få denne elevgruppen med på det som er mulig. Hun forteller at det likevel er få «som følger noe som andre på sin linje følger». Selv om organiseringen til tider kan være i klasserommet

for enkelte elever, understreker hun at undervisningen for denne elevgruppen likevel ofte har et annet tilrettelagt innhold. Elevene har egen IOP, og har derfor forskjellige læringsmål som blant annet er tilrettelagt med tanke på deres fremtidige arbeidsdeltakelse. Hun poengterer at «målet for denne elevgruppen er at vi skal gjøre dem best mulig forberedt på livet etter skolen», og dermed tilrettelegge for det elevene «klarer å mestre i forhold til sitt nivå». Hun beskriver det slik:

Vi prøver ut forskjellige ting som vi ser de klarer å mestre i forhold til sitt nivå. Målet er jo å ha de mest mulig rusta til det de skal til etterpå. Og prøve ut, å finne ut hva som kan være, hva vi kan videreføre her i fra og ut i arbeidslivet.

Avdelingsleder 3 forteller videre at de fleste av elevene med utviklingshemming på avdelingen hennes ikke har samme organisering som andre elever. Dette gjelder elevene som har valgt yrkesfag, og som normalt skulle vært to år på skole og to år som lærling i bedrift. Hun forklarer at hennes elevgruppe har de to første skoleårene på lik linje som ordinære elever, bare med tilrettelagt innhold. Etterpå beskriver hun at de får «et tredje år som et påbyggingsår der de er hos oss likevel». Det vil si at de elevene med utviklingshemming hun følger opp ikke har et læringstilbud ute i bedrifter. Her beskriver imidlertid andre informanter som avdelingsleder 1 andre løsninger hvor en del av elevene med utviklingshemming har halve skoleuken med ordinære skoledager, mens de andre dagene er organisert ute i bedrift. Hun presenterer dette slik:

Elevene er ute to dager i praksis på en aktuell lærerkandidatbedrift, eller varig tilrettelagt arbeid ordinært. Så har de vært ute to dager i den bedriften med lønn fra NAV. Også tre dager i skole det ene året, også det neste har de snudd det.

De av elevene med utviklingshemming som ikke kommer inn under denne organiseringen har arbeidsutprøving fast en gang i uken. Hun forteller at disse elevene «har utprøving ukentlig iallfall siste halve skoleåret de er i skole hos oss». Avdelingsleder 2 beskriver en lignende rutine. Også hans elever har en hospiteringsordning hos ulike bedrifter som kan passe som fremtidige arbeidsplasser. Han forteller at det varierer når elever med utviklingshemming er klar for en slik hospitering, og at det er viktig å ha en realistisk plan for disse praksisdagene tidligst mulig. Enkelte elever starter allerede andre skoleår, han beskriver denne organiseringen slik:

For at de skal kunne begynne å venne seg til den arbeidsplassen mens de er i skolen, så begynner de kanskje i år to med en gang i uka, også trapper vi kanskje opp til to ganger i uka i år tre.

Han poengterer videre at det er viktig at denne elevgruppen blir kjent med arbeidsplassen før de skal ut i arbeidslivet. Han har erfart at på den måten vil overgangen fra skole til arbeid bli enklere for disse elevene, som da er godt forberedt på fremtidig arbeidsdeltakelse.

En tydelig tendens i datamaterialet viser dermed at elever med utviklingshemmede ofte kan ha et tilbud med en kombinasjon av integrert og segregert opplæring, der det fra skolens side hevdes at denne kombinasjonen begrunnes med at både innhold og organisering er tilrettelagt for hver enkel elev og etter deres nivå.

### **5.1.3 Segregert opplæring**

Gjennomgangen av dataene viser samtidig at samtlige av informantene har elever med utviklingshemming som utelukkende har segregert organisering av undervisning i videregående skole. Det er en tydelig tendens i datamaterialet at også innholdet i det segregerte opplæringstilbudet er annerledes fra det som tilbys innenfor den ordinære opplæringen. Når enkelte elever har tilbud om segregert organisering av opplæringstilbudet oppgis dette å henge sammen med at disse elevene oppfattes å ikke å ha forutsetning til å følge det ordinære opplæringstilbudet. Det er dermed interessant hvilken organisering denne elevgruppen tilbys, og hvilket innhold denne opplæringen har i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse.

Avdelingsleder 1 forteller at noen av årets elever har såpass omfattende kognitiv svikt at det ikke er aktuelt å tilby denne elevgruppen et opplæringstilbud organisert inne i ordinære klasser. Hun vurderer at disse elevene ikke har utbytte av det innholdet som tilbys i vanlig klasseromundervisning. Hun beskriver det slik:

Det tenker jeg rett og slett vil vært ett overgrep mot denne elevgruppen fordi de ville ikke ha, eller de to elevene det er snakk om som er svakest, de vil ikke ha utgangspunkt eller forutsetninger for å få med seg noe.

Avdelingsleder 1 forklarer videre at skolen tidligere hadde tilbud om hverdagslivstrening. Det var en egen organisering av opplæringstilbudet som elever med utviklingshemming ofte søkte på. Hun beskriver at de fremdeles praktiserer lignende læringsmål hos de elevene som har

behov for det. Hun uttrykker at «lignende hverdagslivsferdigheter og hverdagslivstrening ligger selvsagt også i deres IOP», og at det dermed blir undervist etter hva som tilrådes i elevenes sakkyndig vurdering. Hun poengterer at «det er nytteløst at de regner matematikk på avansert nivå hvis de på en måte ikke klarer å kle på seg og utføre personlig hygiene», poengterer hun. Hun understreker at innholdet i undervisningen er veldig viktig for denne elevgruppen, og at hun er opptatt av at det tilrettelegges for en helhetlig fremtid der disse elevene ut fra egne forutsetninger skal bli bedre rustet for hva som møter dem etter videregående skole. Hun beskriver det slik:

Det er veldig viktig, en viktig del av opplæringen. Som sagt så tenker jeg et helhetsbilde på hva disse elevene må ha med seg for å håndtere hverdagslivet med absolutt alt det innebærer når de er ferdige med videregående hos oss.

Av intervjuene fremgår det at avdelingsleder 1 sine erfaringene sammenfaller med hva andre informanter forteller. Avdelingsleder 4 beskriver en lignende form for organisering og innhold for elever med utviklingshemming. Han anvender ikke begrepet hverdagslivstrening, men beskriver at de jobber mye med botrening. Han beskriver at deler av denne undervisningen er «knyttet til en elevbedrift der det produseres matvarer eller lages mat på kjøkken i grupper». Opplæringens innhold presenterer han slik:

Også har vi de som har individuelle mål om å lære seg å handtere ting på kjøkken og bad. Slik som på avdelingen her så tar vi oss av en del ting selv og dermed får dekket en del botrening der.

Han forteller at elevene har ulike arbeidsoppgaver, hvor de blant annet «rengjør lokalene og lager lunch til de ansatte». Elevene tilhører forskjellige elevbedrifter hvor de utfører praktisk arbeid i form av botrening. Opplæringens innhold i disse elevbedriftene er ulike, der noen elever deltar i oppgaver der de «produserer rundstykker og baker for salg rundt på skolene». Avdelingsleder 4 poengterer videre at elevene dekker flere av sine læringsmål når de arbeider i elevbedrifter. Han uttrykker at elevene får med seg «den økonomiske biten siden det er elevbedrift», og beskriver at «alle har ulike roller». De har også «matte i praksis», og jobber veldig tverrfaglig med flere fag inn i ulike prosjekter.

Videre forteller han at læringsmålene er «veldig styrt av IOP og hvordan vi har organisert». Enkelte elevgrupper med utviklingshemming har derfor alternativ opplæring med bare segregert organisering. Han erfarer at den tilretteleggingen som kan gjøres i det ordinære

klasserommet ikke er tilstrekkelig. Dermed må elevene få lignende undervisning som det programfaget de tilhører, og på denne måten får også denne elevgruppen deler av det innholdet som er på deres linje.

Avdelingsleder 2 har også erfaringer med hverdagslivstrening. Han opplever at den tidligere hverdagslivstreningen var en fin organisering som de delvis viderefører. Han beskriver det slik:

Da det var hverdagslivstrening så hadde vi en god struktur på det, vi tar egentlig også nå den med oss inn i det nye konseptet da vi hadde bygd opp noe som funket, og det var et veldig godt tilbud syntes vi.

Han forteller videre at denne elevgruppen også har undervisning som inneholder læringsmål fra blant annet norsk og matte, hvor det legges vekt på både språk og regneferdigheter. I denne sammenheng refererer han til at skolen nylig har fått bedre kompetanse på området som omhandler språkferdigheter, noe han beskriver slik:

Vi har fått en forsterket kraft på det som kalles språk og kommunikasjonsbiten nå. Det er rett og slett fordi at vi har fått inn nye folk med ny kompetanse på feltet, så vi har begynt å få den saken opp igjen.

Med dette uttrykker han at de har bygd opp kompetansen på dette området, og at de derfor har fått gode muligheter for å undervise de elevene med utviklingshemming som har behov for et opplæringstilbud med slik innhold. Han viser i tillegg til at de benytter en del «nye apper og andre elektroniske hjelpemidler» i opplæringen, noe han opplever som en positivt effekt når det gjelder elevenes utfordringer i forhold til språk og kommunikasjon.

Etter gjennomgangen av intervjuet fremgår det videre at avdelingsleder 2 organiserer undervisningen på flere måter. Elevene får arbeide praktisk hos et lokalt kystlag, og lærer seg ulike ferdigheter der ved å skape forskjellige produkter. Dette er et tilbud elever med utviklingshemming har en dag i uken sammen med lærer eller assistent. Han beskriver denne arbeidspraksisen slik:

Elevene deltar på ulike arbeidsrettede situasjoner, og det er jo kanskje også for å trene motoriske ferdigheter på en gunstig og naturlig måte. Man kan skape et produkt som blir noe og som vedvarer, og ikke bare lage for å lage noe, men heller ha en gevinst eller verdi.

Videre påpeker han at skolen også har en egen avdeling med segregert opplæringstilbud. Her undervises de elevene med utviklingshemming som er hva han omtaler som på «lavest nivå». Han beskriver at denne elevgruppen har ulike utfordringer som krever «en helt annen oppfølging», og at dette tilbudet er lokalisert i et annen skolebygg. Dette opplæringstilbudet er også organisert med innhold tilpasset elever med fysiske utfordringer, det vil si «fysioterapi og annen type pleie og omsorg». Han forteller videre at denne avdelingen er plassert et annet sted grunnet plassmangel på hovedskolen. Noen av disse elevene bruker likevel skolens kantine eller andre felles arenaer dersom de ønsker det, da er det ulike sosiale læringsmål som dekkes.

Også avdelingsleder 3 forteller at blant elevene med utviklingshemming på deres skole, så tilhører flesteparten den forsterkede avdelingen der disse altså har et segregert opplæringstilbud på siden av det ordinære tilbudet ved samme skole. Hun uttrykker at denne elevgruppen tilhører avdelingen etter anbefaling fra sakkyndig vurdering, og at det er «grunlaget for å få være der». Avdelingen tilbyr tilrettelegging av opplæringstilbudet etter elevenes behov, hva undervisningen inneholder avgjøres av elevens nivå og hva denne elevgruppen trenger for å mestre fremtiden på best mulig måte. Hun beskriver at det er veldig forskjell på hva som er «fokuset hos den enkelte», og forklarer at det er «tilrettelagt for hver enkelt elev hva de trenger, og hva de på en måte skal utvikle seg til». Hun forteller at noen av elevene har læringsmål der det fokuseres direkte på adl trening. Hun uttrykker at «noen har fokus på å klare å spise selv, og klare de mest basale ting selv», mens andre igjen har innhold som retter seg mot språk og begrepsopplæring. De fleste i denne elevgruppen har også sosiale læringsmål. Flere av disse målene dekkes på skolen. Hun utdyper at de i tillegg «prøver å ha dem ute i kantina og biblioteket», samt på de «fellesarrangementene som er på skolen for de som for det til».

I likhet med avdelingsleder 4 forteller også avdelingsleder 3 at elever på hennes avdeling har forskjellige elevbedrifter. Det er «ingen faste rutiner rundt dette», men hun beskriver at slike bedrifter ofte erstatter de praksisdagene andre elever har til vanlig. Hun beskriver at dette er god arbeidspraksis for fremtidig arbeidsdeltakelse, og uttrykker at det «blir jo på det praktiske planet der de gjør noe som ligner». De fleste elevbedriftene utfører arbeidsoppgaver som inneholder læringsmål innenfor salg og service, og på den måten vil egentlig denne elevgruppen «gjøre en jobb på lik linje med andre på skolen som også har elevbedrifter.



Rektor forteller også om elever med segregert opplæringstilbud, hun uttrykker de har «elever der det er åpenbart at de aldri kommer til å komme veldig langt i basisferdigheter, men de har mål på sitt nivå». Disse elevene har en segregert organisering i ulike basisgrupper, og arbeider ofte med innhold innenfor sosialisering eller adl-trening. Samhandling i lag med andre elever i sin gruppe beskriver hun som viktige mål. I tillegg kan noen av elever ha kommet litt lengre i denne prosessen, hun poengterer at «noen er veldig langt fremme» innenfor disse læringsmålene.

En tydelig tendens i datamaterialet viser at segregert opplæringstilbud med eget innhold tilpasset elever med utviklingshemmede er vanlig praksis ved videregående skoler, og da særlig for elever med mer omfattende kognitiv svikt. Det er ikke alltid at denne elevgruppen har læringsmål som er direkte tilrettelagt for fremtidig arbeidsdeltakelse, men de har i stor grad en tilrettelegging mot å mestre fremtiden sin mer generelt sett i forhold til et mest mulig selvstendig liv i egen bolig. Også organiseringen for disse elevene er spesielt tilpasset, og skiller seg ut ved at opplæringen gjerne tilbys på egne avdelinger tilrettelagt elever med omfattende kognitiv svik. I den grad disse elevene har arbeidspraksis foregår denne inne på skolene.

## **5.2 Type arbeid**

Under dette punktet vil jeg presentere mine funn i forhold til hvilke forskjellige typer arbeid informantene mine tenker at elever med utviklingshemming kan delta i etter videregående skole. Av intervjuene fremgår det at de har mange tanker rundt fremtidig arbeidsdeltakelse for denne elevgruppen. Hovedmønsteret i datamaterialet er at informantene opplever hvilken form for framtidig arbeidsdeltakelse de skal forberede elevene på varierer ettersom elevene er ulike og på forskjellige nivå kognitivt sett.

Avdelingsleder 1 uttaler at «det tenker jeg ikke er et enkelt spørsmål å svare på», da hun mener det har mye å si i hvor stor grad undervisningen på grunnskolen har gjort at denne elevgruppen kan nå sitt potensiale. Hun beskriver dette ved å si at «jeg tenker at det som hele tiden må være spørsmålet er jo hva det er dette mennesket kan få til». At hun sier det er veldig stor forskjell blant elevene sammenfaller med avdelingsleder 4 sin mening om at dette er «veldig individuelt». Også avdelingsleder 2 uttrykker at «det er jo litt etter hva slags funksjonsnivå eleven er på». Ut fra dette er det tydelig at det tilrettelegges på ulike måter for å forberede utviklingshemmede elever for fremtidig arbeidsdeltakelse avhengig av deres funksjonsnivå.

Samtlige av informantene er opptatt av at elever med utviklingshemming bør ha en form for aktivitet på dagtid etter de er ferdige med videregående skole. Det kommer tydelig frem at alle syntes det er viktig å tilrettelegge for denne elevgruppen, slik at de kan forberedes for fremtidig arbeidsdeltakelse. Avdelingsleder 3 mener at alle «trenger noe å gå til uansett hvor stor funksjonshemming de har». Hun poengterer at arbeid er kjempeviktig for deres livskvalitet, og at deres funksjonsnivå ikke skal ta fra denne elevgruppen muligheten for jobb i fremtiden. Hun uttrykker at «alle trenger et dagtilbud eller en jobb». Hun beskriver at dette kan være «noe å dra til, et dagsenter, en arbeidsplass, en aktivitet, at de har noe å gå til som er jobben deres, noe å stå opp til». Også avdelingsleder 2 poengterer at den store variasjonen blant elever med utviklingshemming ikke bør begrense elevene i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse. Han understreker viktigheten med å være i jobb til tross for ulike funksjonsnedsettelse. Han uttrykker seg slik:

Jeg tenker jo at de skal være i en aktivitet, arbeid eller noe å gå til i hverdagen som står i forhold til hva deres funksjonshemming gir mulighet for. Det er derfor jeg sier at vi er veldig gira på å finne ut hva som er mulig for denne eleven.

Han forteller videre at de hele tiden prøver å «være på let» etter en fremtidig jobb for sine elever, noe som sammenfaller med rektor sine beskrivelser. Hun uttrykker seg slik om deres tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming:

Vi har jo hatt en del arbeid med og fått prøvd å satt på dagsorden dette her om hva vi kan gjøre for å kunne bidra til at disse elevene kommer ut i en hverdag som er tilfredsstillende for alle.

Rektor nevner at en god investering for fremtidig arbeidsdeltakelse for denne elevgruppen er at også de får anledning til å delta når det gjelder arbeidspraksis og bedriftsbesøk. Her tilrettelegges det individuelt, men hun påpeker at de elevene med utviklingshemming som kan og vil ha utbytte av det deltar på lik som ordinære elever.

Etter gjennomgangen av intervjuene kommer det frem at informantene tenker at elever med utviklingshemming skal kunne delta på ulike former for dagaktiviteter etter videregående skole. Også noen av elevene har egne ønsker om arbeidsdeltakelse i fremtiden, men de er usikre på hvilken type arbeid de ser for seg. Informantene framhever at det derfor er viktig å tilby elevene variert praksis slik at de selv skal kunne ha noen mening om hvor de selv i framtiden ønsker å jobbe og med hva. Det fremgår tydelig av datamaterialet at det

tilrettelegges for at denne elevgruppen skal kunne ha en eller annen form for fremtidig arbeidsdeltakelse ut fra elevens eget nivå.

Av undersøkelsen min er det hovedsakelig tre ulike former for arbeid informantene ser som aktuelle for elever med utviklingshemming etter videregående. Elevenes egne preferanser er også sentrale for type arbeid de forbereder denne elevgruppen på. Disse funnene vil jeg nå belyse nærmere under følgende punkter: Elevenes egne ønsker, Dagsenter, VTA og Ordinære bedrifter. På denne måten vil jeg redegjøre for hvilke ulike typer arbeid det tilrettelegges for, samt hvilken fremtidig arbeidsdeltakelse det tenkes for denne elevgruppen etter videregående skole.

### **5.2.1 Elevenes egne ønsker**

Det fremkommer av intervjuene at informantene er veldig opptatt av hva elever med utviklingshemming selv ønsker når det gjelder fremtidig arbeidsdeltakelse. Deres erfaringer viser at den tilretteleggingen de gjør i forhold til arbeid blir best i samarbeid med elevene selv, eller deres foresatte der denne elevgruppen kognitivt sett ikke kan uttale seg om dette selv.

Avdelingsleder 3 mener det ofte kan være vanskelig å forberede denne elevgruppen til å arbeide etter videregående skole. Da de fleste utviklingshemmede får uføretrygd når de blir myndige erfarer hun at «det lett blir en sovepute for dem». Videre syntes hun at elevene selv har veldig ulike meninger om hva de personlig ønsker å gjøre etter videregående skole. Hun beskriver at «noen ønsker selvfølgelig ikke å gjøre noe tror de når de sitter på skolen». Hun forteller også at for noen er drømmen å «bare sitte hjemme å game». Noe som samsvarer med avdelingsleder 1 sine tanker der hun nevner at enkelte av elevene sier at de ikke skal gjøre annet enn «å sitte hjemme, surfe og spille data og bli Youtubere». Videre understreker hun at «det spriker veldig fra de som ønsker seg arbeid til de som ønsker å være hjemme». Hun tror at det handler mye om å veilede dem til å finne en motivasjon for fremtidig arbeidsdeltakelse. Også avdelingsleder 4 viser til at mange av elevene er usikre på hva de ønsker å gjøre etter videregående skole, selv om han sier at det er noen som «er veldig tydelige og klar på hva de ønsker å gjøre». Dette harmonerer med rektors mening, der hun uttrykker at hun er ganske sikker på at elevene primært vil jobbe. Hun uttrykker at elevene «vil ha noe og kjenne at de bidrar», men at det varierer veldig i forhold til hvor de ønsker å jobbe og hvor mye.

I forhold til elevenes usikkerhet mener avdelingsleder 3 at de ansatte må være flinkere til å tilrettelegge for fremtidig arbeidsdeltakelse for denne elevgruppen. Hun uttrykker at «det er jo vår jobb å få alle til å se for seg at de skal gjøre noe når de er ferdige her». I denne sammenheng forteller avdelingsleder 2 at det er «stor variasjon i denne elevgruppen», og at det også er elever med utviklingshemming som ikke har evner til å fortelle hva de kunne ønske seg. Han poengterer videre at andre i elevgruppen kan ha «en realitetsorientering som ikke alltid er like relevant», der de har «ambisjoner og ønsker som kanskje er helt uoppnåelig». Han erfarer at denne elevgruppen «sjeldent har et sånn realistisk og klart bilde på hva de har lyst å gjøre», eller at de uttrykker at de ønsker å ha en fremtidig jobb på praksisplassen. Derfor mener han det er veldig avgjørende med praksiserfaring i deres forberedning mot arbeidsdeltakelse for utviklingshemmede elever. Han forteller at:

Det er jo derfor vi prøver den utplasseringen og tester dem ut. Også spør vi heller dem hvordan de trives og om dette er noe de kan tenke seg å fortsette med, og da får du ofte ett annet svar. Da tror jeg ikke jeg har hørt at de ikke kunne tenke seg det.

I forberedelsen mot fremtidig arbeidsdeltakelse for denne elevgruppen ser han viktigheten av å få testet ut ulike arbeidsoppgaver i forkant av at elevene selv klarer å fortelle hva de kunne tenke seg å jobbe med. Han hevder at det trenger ikke være selve praksisplassen som er uinteressant for elevene, men arbeidsoppgavene. Derfor tenker han at elever med utviklingshemming bør få varierte arbeidsoppgaver slik at de kan bli mer motivert for fremtidig arbeidsdeltakelse. Han forteller at:

Det er noen som over tid ikke kan holde på med det samme og må ha litt variasjon, og da er det å finne arbeidsplasser som har en variasjonsmulighet slik at de kan være med på ulike ting som ikke er så rutinefestet.

Han poengterer at elever med utviklingshemming har det programfaget de har valgt som utgangspunkt når det skal tilrettelegges for fremtidig arbeidsdeltakelse, og at dette er retningsgivende for hvilke ønsker elevene har etter videregående skole. Han uttrykker at elevenes interesser kan være veldig styrende for hva de ønsker å jobbe med. Han forteller om en elev som hadde «skruing og mekking som sin interesse», der det ble tilrettelagt for «tilgang på et verksted» slik at eleven fikk arbeidet med opplæringsmål innen sveis etter eget ønske. Av erfaring mener avdelingsleder 4 at elevens interesse for faget skaper trivsel, noe som igjen fører til mestring og et ønske om fremtidig arbeidsdeltakelse innenfor det feltet

eleven har valgt. Dette sammenfaller med hva avdelingsleder 2 forteller når også han beskriver at det tilrettelegges ut fra hvilke programfag elevene har valgt. Han refererer til skolens første møte med eleven, og uttrykker at de allerede da er spesielt opptatt av å få frem hva eleven selv måtte ønske seg av fremtidig arbeid. Han forteller at første møte ofte er på avgiverskolen i forbindelse med klargjøring av overgangen. Viktigheten ved å allerede da «danne seg et bilde» av hvilke muligheter eleven har for arbeidsdeltakelse er noe avdelingsleder 2 mener kan være avgjørende for hvordan tilretteleggingen blir lagt opp. Han poengterer at å «spille på lag med» lærere på avgiverskolen og foresatte, samt eleven selv der det lar seg gjøre er en viktig faktor for å lykkes i målet mot fremtidig arbeidsdeltakelse. At de kan være med på å fortelle hva de «ser for seg at eleven kan gjøre» etter videregående skole uttrykker han som veldig nyttig i de situasjonene der eleven ikke «er i stand til» å si noe om dette selv. Han erfarer videre at det ofte er elever som ikke har reflektert over sin egen fremtidig arbeidsdeltakelse når overgangsmøtene holdes, men at det i forbindelse med disse møtene skapes en refleksjon når elevene får spørsmål om hva de ønsker og blir tvunget til å tenke på dette.

Avdelingsleder 3 viser til god erfaring med at elever med utviklingshemming allerede ved overgangen til videregående skole har en bedrift de arbeider i enkelte timer i uken. Hun forteller at dette fungerer veldig bra, og at slike praksisavtaler ofte videreføres når elevene kommer til dem. Hun mener dette er positivt for elevens fremtidige arbeidsdeltakelse, og at det fungerer som motivasjon for ønske om videre arbeid for denne elevgruppen. Av intervjuet fremgår det også at andre elever kan ha en helt annen innstilling til fremtidig arbeid, og at dette har mye å si i forhold til hva elevene selv ønsker. Om dette uttrykker avdelingsleder 3 seg slik:

Også hadde vi en som jeg kan kalle for lat, og han ville ikke prøve noen ting, og han skulle nave når han ble ferdig med videregående skole. Og det er det egentlig mange som begynner med at de skal.

Hun beskriver at enkelte elever er veldig usikre på hva de ønsker, og at det da blir brukt mye tid på denne tilretteleggingen frem til elevene selv føler at de har funnet en praksisplass de ønsker å arbeide ved. Ofte kan enkelte elever prøve flere praksisplasser og føle at det ikke fungerer for dem før de til slutt finner et sted som de trives med og ønsker å jobbe videre hos. Hun forteller videre at det er veldig viktig at elevene føler seg trygge, og at det er avgjørende for at de ønsker å fortsette med den praksisjobben de har. Denne mestringen mener hun kan

være avgjørende for mange i denne elevgruppen, da hun opplever at dette fører til at de ønsker å arbeide og ser for seg fremtidig arbeidsdeltakelse etter videregående skole. Avdelingsleder 1 opplever også at elevene er mer motiverte når de føler mestring. Hun beskriver også at i de tilfellene der eleven virkelig treffer gode relasjoner på praksisplassen er det tydelig at de trives og ønsker å fortsette der. Hun forteller i tillegg at elevenes interesseområder har vesentlig mye å si for at de kan skape en opplevelse av både trivsel og mestring.

Hovedmønsteret i datamaterialet viser til at det er veldig forskjellig hva elever med utviklingshemming tenker om sin egen fremtidige arbeidsdeltakelse. Mange er usikre, mens andre er veldig tydelig på at deres ønske er å være hjemme etter videregående skole. Av intervjuene fremgår det at informantene forsøker å tilrettelegge for at denne elevgruppen kan få prøve ulike praksisplasser, og dermed bli motivert til å delta i arbeid i fremtiden.

### **5.2.2 Dagsenter**

En tydelig tendens i datamaterialet viser at informantene mener at elevgruppen med omfattende kognitivt svik behøver mer tilrettelegging i videregående skole for å kunne nå målet om fremtidig arbeidsdeltakelse.

Gjennomgangen av intervjuene viser at avdelingsleder 1 mener arbeid er både «betydningsfullt og viktig» for elever med utviklingshemming. Hun tenker at elevene skal forberedes for en form for arbeid eller aktivitet uavhengig av deres kognitive nivå, og beskriver at det burde være «iallfall en dagaktivitet som er så nært opp mot arbeid som overhodet mulig». Hun poengterer viktigheten ved å lete etter ressurser hos hver enkelt innen denne elevgruppen. Av erfaring mener hun det er avgjørende å «være nysgjerrig på hvor langt» hver og en kan nå innenfor sitt potensiale for fremtidig arbeidsdeltakelse. Hun formulerer det slik:

Men er det så spesifikke behov at de kanskje bare må være i boligen sin med et dagtilbud der så er det det vi må jobbe etter, men jeg tenker jo at vi hele tiden må ha en positivt tilnærming.

Videre understreker hun at uavhengig av de ulike gradene av utviklingshemming denne elevgruppen har, så er det viktig å tenke på at «det finnes forskjellige ferdigheter» hos alle elevene. Med den innstillingen mener hun det kan være enklere å «tenke hva livet etter videregående skole skal være» for elever med utviklingshemming. I den sammenheng

forteller hun at kommunen ikke har tilbud om arbeid på dagsenter for tiden, men at de aktivt jobber med å få det til. Dermed håper hun at det med tiden kan være et aktuelt tilbud for elever med utviklingshemming etter videregående skole.

Også avdelingsleder 2 ser for seg at de fleste elever med utviklingshemming skal ha «noe å gå til», og at det dermed bør tilrettelegges for fremtidig arbeidsdeltakelse også for denne delen av elevgruppen. Av erfaring vet han at disse elevene «sannsynligvis vil ha en aktivitet knyttet til dagsenter eller lignende tilbud», dersom det er «definert at de ikke kan klare» arbeid som krever et høyere kognitivt nivå enn hva disse elevene har. Han poengterer at den dagaktiviteten som er tiltenkt eleven må være en aktivitet som er «tilpasset personens forutsetninger», og at det er en slik fremtidig arbeid det må tilrettelegges for i opplæringstilbudet.

At de elevene men størst hjelpebehov også skal «bli sett» er viktig for avdelingsleder 3, hun mener at alle elever med utviklingshemming bør ha noe å gå til etter endt videregående skole. Dette sammenfaller med avdelingsleder 4 sine vurderinger, der han poengterer at det i enkelte tilfeller er «helt åpenbart» at disse elevene skal inn på et «type dagsenter eller kommunalt dagtilbud». Han uttrykker at det er veldig individuelt hvordan det bør tilrettelegges blant disse elevene. Elevenes funksjonsnivå skal ikke begrense den tilrettelegging som gjøres for fremtidig arbeidsdeltakelse, tenker avdelingsleder 3. Hun mener at det bør bli lagt til rette etter elevens forutsetninger. At de elevene med mest omfattende kognitivt svik også kan få muligheten til å delta i en type form for arbeid tenker hun er viktig. Hun uttrykker at de ikke bør bli glemt hjemme, at de «blir sittende» der eller at de ender med å «bare ha sitt dagtilbud hjemme». Hun poengterer viktigheten med å ha en jobb å dra til der det er planlagt hva aktiviteten er, dette beskriver hun som et «dagsenter eller en aktivitet».

Hovedmønsteret i datamaterialet viser at informantene tilrettelegger for fremtidig arbeidsdeltakelse for alle elever med utviklingshemming, inkludert de elevene som har en form for mer omfattende kognitivt svik. Det fremgår av intervjuene at denne elevgruppen ofte forberedes mot en dagaktivitet på dagsenter, og at informantene dermed tilrettelegger for at disse elevene skal komme seg ut og ha noe å gå til etter videregående skole.

### **5.2.3 VTA**

Samtlige av informantene viser til at elever med utviklingshemming forberedes til fremtidig arbeidsdeltakelse hos vekstbedrifter med varig tilrettelagt arbeid (VTA). For eksempel sier

avdelingsleder 4 at de tilrettelegger for at denne elevgruppen «skal kunne trenes i arbeidsoppgaver som gjør at de kanskje fyller kriteriene for å være i en vekstbedrift». Siden det er flere ulike nivå blant elever med utviklingshemming mener han at «de som har litt høyere funksjon kan man håpe skal jobbe seg inn mot en VTA jobb i vekstbedrift». Også avdelingsleder 2 er opptatt av at de elevene som har lettere grad av kognitiv svikt og som etter hans mening er i stand til det bør tilrettelegges mot en VTA-jobb i en vekstbedrift. Han beskriver det slik:

Om det er muligheter for denne her eleven å stå i en VTA, for der er ulike kriterier for å kunne stå i en VTA-plass. Du skal kunne jobbe i en slik gruppe fra 3-5 elever eller personer rundt en veileder.

Dette sammenfaller med at avdelingsleder 1 uttrykker at det er «elevenes ferdigheter som er avgjørende» for den tilretteleggingen som gjøres, og beskriver at dersom elevene kognitivt sett etter deres mening er klar for det så er ofte VTA et mål de jobber mot. Hun poengterer at dersom elevene er «så høytfungerende at de for eksempel kan være en lærekandidat, ja så er det det vi skal jobbe etter». I den sammenheng trekker hun frem et eksempel om en tidligere elev de har tilrettelagt for og som «i dag har en lærerkandidatplass i en vekstbedrift», og beretter at det var få som trodde at denne eleven kom til å nå så langt. Også avdelingsleder 3 forteller om en tidligere elev som nå jobber i cafe ved en vekstbedrift. Hun beskriver at den tilretteleggingen som ble gjort da var en viktig erfaring i forhold til hvordan de legger til rette for fremtidig arbeidsdeltakelse for den elevgruppen de har nå. Hun poengterer at de forberedelsene som gjøres i løpet av videregående skole er avgjørende for mange elever i forhold til deres arbeid i fremtiden. Hun beskriver at elevene må «være klar for å starte å jobbe», ellers er det vanskelig å få til en overgang mellom skole og arbeid. At det tilrettelegges for at elevene skal bli mest mulig selvstendig er noe hun mener er veldig viktig. Det legges til rette for at denne elevgruppen skal få prøvd seg på ulike arbeidsoppgaver slik at de vet hva som gjøres på forskjellige arbeidsplasser før «det på en måte kreves at de skal ut i arbeid». Hun forteller at det er veldig ulikt hvor tett de følger elevene opp når de er ute i praksis, men at det ofte er tilrettelagt slik:

Da prøver vi å være veldig tett på at vi har noen i lag med første perioden, også slipper vi mer og mer og er bare innom og ser. Også er det noen ganger vi må tilbake for å være hele dagen sammen med dem, eller de timene de er der.



I den sammenheng sier hun at hun ofte erfarer at mange elever ikke forstår hva «det handler om å arbeide», og at de derfor kan bli utrygge i sin rolle som arbeidstaker. Hun forteller hvor viktig det er at de følger elevene opp der det trengs, og at de på den måten opplever at elevene blir tryggere. Hun poengterer også at i tillegg til at de legger til rette for at elevene skal bli trygge, så er det like avgjørende at de «blir tatt imot på den arbeidsplassen de er». Videre vokser elevene også veldig på at «de blir sett og får arbeidsoppgaver av de som jobber der», hun forklarer at det derfor er viktig å ta seg tid til å besøke elevene jevnlig for å få bekreftet at de har det bra. Hennes beskrivelser sammenfaller med avdelingsleder 4 sine erfaringer, der også han forteller at tett oppfølging fører til både mestring og trivsel blant elevene. Han poengterer at de har som mål å «klare å tilrettelegge såpass at elevene opplever mestring og ikke mislykkes» på praksisplassene sine.

Avdelingsleder 3 påpeker at det for tiden kan være vanskelig å tilrettelegge for de elevene med utviklingshemming som de ønsker skal ha fremtidig arbeidsdeltakelse i vekstbedrifter. Hun forteller at hun er «litt skuffet over» den vekstbedriften elevene ofte har praksisplass ved i forhold til den «måten de gjør det på», da de er begynt å ta betalt når denne elevgruppen skal ha praksisdager hos dem. Hun forklarer det slik:

For dersom vi skal ha elever inn der så må vi betale for det, og det er på en måte uaktuelt når de har folk på seg fra skolen i tillegg. Derfor er det vanskelig for dem som vi ønsker å søke inn der etterpå å få ett innpass der før de er ferdige på skolen, og det er kjempedumt.

Hun beskriver videre at det er blitt vanskelig å forberede elevene til den type jobb som vekstbedriften tilbyr når de ikke kan ha praksis der i like stor grad som før. For tiden går mye av tilretteleggingen for disse elevene ut på å trene på lignende arbeidsoppgaver andre steder. Hun sier at de forbereder elevene på arbeidsoppgaver som kan ligne på de vekstbedriften tilbyr i skolens kantine, eller på andre arbeidsplasser som ikke tar betalt. Også avdelingsleder 2 sier det kan være vanskelig å tilrettelegge mot en praksis i vekstbedrifter, da ventelistene ofte er lange. Det er ikke alltid like enkelt å få de praksisdagene de ønsker for sine elever, og da blir det krevende å finne andre måter å tilrettelegge til for fremtidig arbeidsdeltakelse. Han sier dette om vekstbedriftenes ventelister:

Så vet man jo at prosessen for å få en VTA-plass er ganske lang, så da ønsker vi jo at hjemkommunen begynner å søke på dette allerede i overgangen fra andre til tredje året i skolen slik at det er klart når eleven er ferdig, fordi det er sikkert bortimot ett års saksbehandlingstid på hele den prosessen.

Etter gjennomgangen av intervjuene fremgår det at informantene er veldig positive til å tilrettelegge for at elever med utviklingshemming kan få mulighet til å ha en VTA-plass som fremtidig arbeid. For de elevene som etter informantenes mening kognitivt sett er i stand til det legges det til rette for slik type arbeid i vekstbedrifter, men ulike strukturelle forhold som tilgang til VTA-plasser kan gjøre dette utfordrende å få til.

#### **5.2.4 Ordinære bedrifter**

Av intervjuene fremgår det at samtlige av informantene tenker at de elevene med utviklingshemming som har lettere grad av kognitivt svik kan forberedes på fremtidig arbeidsdeltakelse i ordinære bedrifter. For eksempel sier avdelingsleder 1 at «det er naturlig å tenke den veien for de som har potensiale». I den sammenheng uttrykker også avdelingsleder 4 at det er viktig «å se potensialet» hos denne elevgruppen, han poengterer hvor viktig det er at elevene får «prøvd seg på sosiale ferdigheter» slik at de blir bedre rustet til deltakelse i arbeidslivet. Han forteller også at de øver med elevene på oppmøteferdigheter, noe som sammenfaller med hva rektor sier. Hun beskriver at de trener denne elevgruppen på ulike ferdigheter, og uttrykker at elevene ofte trenger å starte med «det enkle som går på å klare og møte opp på skolen». Avdelingsleder 1 forteller at elevene ofte «modnes over tid», og at det er viktig å ha tro på elevene og tilrettelegge ut fra hvordan de kan modnes i rollen som fremtidige arbeidstakere. Rektor poengterer viktigheten ved at også bedrifter har tro på elevene, og uttrykker at det er positivt at det «faktisk er bedrifter som tørr å prøve de her ungdommene». Hun sier at skolen har noen arbeidsplasser der denne elevgruppen kan få tilrettelagt praksis, men at det kan være utfordrende å få til. Hun mener at ressursene på skolen har mye å si for hvilke avtaler som gjøres, og at det også «handler litt om ledersiden» i denne sammenheng. Av erfaring forteller hun at det beste er når «skolen har folk som kan komme å være med slik at man kan bli kjent». Hun uttrykker i denne sammenheng at:

Å få en praksisplass der du kan holde på med et arbeid eller en del aktiviteter. Dersom bedrifter får et lite tilskudd så er det faktisk veldig mulig å få til, slik at vi har jobbet litt med det og kan vise til noen suksesshistorier.

Dermed er det altså etter hennes mening enklere å få tilrettelagt for en praksisplass når elevene har ansatte som følger dem. Dette begrunner hun med at bedriftene ofte er «litt redde for å gå inn i noe de ikke kommer ut av dersom det går dårlig med eleven». Også avdelingsleder 4 henviser til bedrifter der deres elever har praksis, men at dette ofte dreier seg om korte perioder med utplassering. Han forteller også at deres elevgruppe kan ha avtale om enkeltdager med bedriftsbesøk. Dette er ikke som faste rutiner, men tilfeldige bedrifter som de har enkle avtaler med. Avdelingsleder 2 beretter i denne sammenheng at de elevene som etter deres mening kognitivt sett er i stand til det har rutiner på utplassering og praksisbesøk i bedrifter på lik linje som ordinære elever. Han forteller videre at det kan variere når det gjelder fast praksisplass. Denne erfaringen sammenfaller med hva avdelingsleder 3 sier, da hun uttrykker at det varierer hvilke avtaler de har med forskjellige praksisplasser. Hun forteller at de prøver å tilrettelegge for mest mulig praksiserfaring før de er ferdig med videregående skole. Hun beskriver at «det vi gjør er jo å prøve de mest mulig i forskjellige bedrifter der de kan klare å jobbe etter at de er ferdige å være her», og på den måten mener hun de lykkes i forberedelsen mot overgangen fra skole til arbeid for disse elevene. Rektor forteller i denne sammenheng om en suksesshistorie der en av deres tidligere elever nå arbeider på deres skole. Hun sier at «han har da nå jobb hos oss en dag i uka», og poengterer at det er takket være den gode tilretteleggingen som ble gjort da han var elev hos dem. Hun forteller også om en elev som er hos dem nå, der det allerede er planlagt og lagt til rette for en fremtidig jobb ute i kommunen i en bedrift, og det mener hun også er et resultat av god tilrettelegging.

Av hovedmønsteret i datamaterialet fremgår det at samtlige informanter prøver å tilrettelegge for praksiserfaring i ordinære bedrifter for de elevene de opplever mestrer det ut fra deres kognitive nivå. Hvordan det gjøres er forskjellig for hver skole, på samme måte som at det tilrettelegges ulikt for hver elev.

### **5.3 Samarbeid**

Hovedmønsteret etter resultatgjennomgangen viser at informantene har flere forskjellige samarbeidspartnere i forhold til tilrettelegging for fremtidig deltakelse i arbeidslivet for elever med utviklingshemming. De forteller at det varierer veldig hvem de samarbeider med, da dette ofte er avhengig av hvilke elever de har. I tillegg er det ulikt hva de samarbeider om,

hvor ofte og hvordan det gjøres. For eksempel forklarer avdelingsleder 3 at «vi har jo inne de instansene vi trenger på den enkelte», mens både avdelingsleder 1 og 4 beskriver at de samarbeider med de fleste minimum en gang i måneden. Avdelingsleder 4 forteller videre at de vanligvis også «kjører standard med to hovedmøter i året, en på høst og en på våren». Han poengterer videre at «der er jo tilfeller der det er behov for å møtes oftere og det gjør vi alt etter hva som er ønsket fra heimen eller andre instanser». I tillegg nevner han at det har vært behov for nesten ukentlige samarbeidsmøter for enkelte i elevgruppen noen ganger. Og sier at det dermed ikke er noe standard på det, men tilpasset behovet til elevene. Dette sammenfaller med hva avdelingsleder 1 beskriver. Hun erfarer at samarbeidet er veldig ulikt «alt etter hvilke utfordringer elevene har», eller hvor langt de er kommet i tilretteleggingen for fremtidig arbeidsdeltakelse. Hun poengterer at det alltid er skolen som har «det overordna ansvaret» for samarbeidet i forhold til at innholdet i opplæringen fungerer og er organisert slik det skal være. I den sammenheng viser samtlige av informantene til at det hovedsakelig er de som tar initiativ til første kontakt med de fleste samarbeidspartnerne, og ofte også etter hvert i den perioden de holder samarbeidet.

Gjennomgangen av intervjuene avdekker at informantene samarbeider med flere forskjellige, og at det samarbeides på ulike måter ut fra elevens behov. Mine funn viser at de hovedsakelig samarbeider med de samme instansene i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. I tillegg er forskjellige utfordringer i samarbeidet avgjørende for hvordan de kan tilrettelegge for denne elevgruppen. Jeg vil nå belyse disse funnene angående samarbeid nærmere under følgende punkter: Eleven og foresatte, VTA, ordinære bedrifter, Arbeids- og velferdsdirektoratet (NAV), andre samarbeidspartnere og utfordringer. På denne måten vil jeg gjøre rede for forskjellige rutiner i forhold til samarbeid når det gjelder tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming i videregående skole.

### **5.3.1 Eleven og foresatte**

Av intervjuene fremgår det at samtlige av informantene samarbeider med foresatte, samt elevene selv ut fra hva de beskriver som «i den grad det lar seg gjøre». For eksempel forteller rektor at skolen har et «tett forhold til elevenes hjem eller bolig» i forhold til tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse, alt ettersom «hvem som er sammen med dem og hvor mye samarbeid som kreves» for at elevene skal kunne nå sine læringsmål på en best mulig måte. Avdelingsleder 2 uttrykker at de er «fullstendig avhengig» av det samarbeidet, og poengterer

at dette samarbeidet er «jo hjemlet i Opplæringsloven med lovpålagte møtepunkter». Dette sammenfaller med at avdelingsleder 1 mener at det er en «selvfølge at foresatte alltid er med». Hun sier at skolen ikke har formelle møter i løpet av vinteren dersom det ikke «dukker opp noe», men at de da har en «uformell kontakt som går hver dag mellom de som jobber med elevene og foresatte» når det gjelder de elevene som har mer omfattende kognitivt svikt. Hun forteller at de aldri tar avgjørelser uten at foresatte er «med inni bildet». I denne sammenheng beskriver avdelingsleder 4 at foresatte deltar på de fleste møter, og ofte også som elevenes talspersoner. Hun poengterer at de elevene med lettere kognitivt svik gjerne er med på deler av møtene. I tillegg har de jevnlig elevsamtaler, hvor også foresatte kan delta dersom det er behov. Hun opplever at elevene ofte har «spesifikke ønsker», og da prøver de å rette seg mot det. Hun uttrykker seg slik:

Vi prøver jo at eleven er med på så mye som mulig. Det er viktig at elevmedvirkningen blir reel. Der elevene ønsker det selv så har vi de gjerne med på deler av møtene eller hele dersom vi mener det er greit.

Hun forteller at de prøver så langt det lar seg gjøre å tilpasse læreplan og utdanningsløpet til elevens interesser og ønsker. Også avdelingsleder 1 erfarer at det er elevenes interesser som avgjør hvor det blir opprettet en praksisplass, da hun mener samarbeidet blir meningsløst dersom elevene ikke trives på en praksisplass som er uinteressant for dem. Hun forklarer videre at det noen ganger kan være vanskelig for denne elevgruppen å «ha et realistisk bilde» av hva de ønsker i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse, men at det allikevel er viktig å «ta med elevstemmen» i denne prosessen. Dette sammenfaller med rektors tanker, samtidig som hun erfarer at det i den sammenheng kan være utfordrende med noen foresatte som har egne klare formeninger om hva eleven bør gjøre. Hun poengterer videre at det er viktig å snakke jevnlig med eleven, og på den måten få muligheten til å høre hvordan de har det på praksisplassen og om spesielle hendelser kan ha skjedd. Noen gang kan også foresatte kontaktes slik at deres opplevelser blir tatt hensyn til i de tilfellene der eleven har fortalt noe hjemme som ikke er kommet frem på skolen i forhold til tilretteleggingen på praksisplassen. Avdelingsleder 3 uttrykker i denne sammenheng at det er betydningsfullt å ha foresatte «med på lag» når avgjørelser angående praksisplass skal tas, og poengterer at de aldri gjør noe før foresatte har gitt klarsignal.

### 5.3.2 VTA

Samtlige informanter forteller at de har et godt samarbeid med vekstbedrifter i forhold til de elevene med utviklingshemming som har praksis der, og som tenkes en fremtidig VTA-plass. Avdelingsleder 1 sier at de «starter jo relativt tidlig med dialog» dersom de ser at jobbutprøving kan være aktuelt for noen i denne elevgruppen. I denne sammenheng forteller avdelingsleder 2 at de har møter hver vår med vekstbedriftene med tanke på hvilke elever som skal utplasseres, hospitere eller ha arbeidspraksis kommende skoleår. På denne måten kan vekstbedriftene forberede seg på hvem og hvor mange det er, og hva som kan «være aktuelt av arbeidsoppgaver eller aktiviteter». Han erfarer også at samarbeidet med noen vekstbedrifter kan gå tregt, og forteller at de da ikke «starter med utprøving før i starten av andreåret». Han poengterer at det er «stor forskjell mellom kommunene» når det gjelder å sette i gang denne prosessen, han uttrykker at:

Proessen for å få en VTA-plass er ganske lang, så da ønsker vi jo at hjemkommunen begynner å søke på dette allerede i overgangen fra andre til tredje året i skolen slik at det er klart når eleven er ferdig. Det er sikkert bortimot ett års saksbehandlingstid på hele den prosessen.

Videre sier avdelingsleder 2 at han kunne ønsket tilgangen og variasjonen på vekstbedrifter å samarbeide med kunne vært større, i denne sammenheng uttrykker avdelingsleder 3 at de opplever at det er «fult på flere plasser og da er det jo vanskelig å få noen inn». Hun forteller at samarbeidet blir vanskelig over tid når de «har ventelister på flere plasser», men poengterer samtidig at:

Jeg ser jo at det ikke er noe problem å få prøvd en kort periode om det er det som er behovet. En uke f.eks., eller to, for å få prøvd forskjellige plasser. Men ikke over lengre tid, da er det vanskeligere.

Avdelingsleder 2 beskriver at de samarbeider med vekstbedriftene som finnes i forhold til «hva det er slags utfordringer og hva slags type virksomhetsområde de kan tilby». Det er vekstbedriftene som tester hva elevene kan passe å jobbe med, noe som sammenfaller med avdelingsleder 1 sine beskrivelser om at vekstbedriftene tar «en slags utvidet kartlegging og jobbavklaring». Hun erfarer at dette ofte «skaffer et godt bilde av om hva som faktisk er mulig i arbeidslivet» for elevene. I tillegg kan de også samarbeide dersom noen fra elevgruppen «skal ut i en lærekandidatordning eller et varig tilrettelagt arbeidstilbud».

### **5.3.3 Ordinære bedrifter**

Gjennomgangen av intervjuene viser at samtlige av mine informanter samarbeider også med forskjellige ordinære bedrifter i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. For eksempel mener både avdelingsleder 1 og rektor at de har et godt samarbeid med det lokale næringslivet. I denne sammenheng utdyper rektor at «lokalsamfunnet er veldig flink å legge til rette for disse ungdommene», slik at de får mulighet til å få prøvd seg i ulik grad. Hun erfarer at samarbeidet blir enklere når de har en fast person fra bedriften å forholde seg til. Etter at denne kontakten er etablert poengterer hun at det ofte er de som tar initiativ videre i forhold til å samarbeide om hvordan det går med eleven ute i praksis. Hun forteller at de fleste bedriftene de samarbeider med er blitt gode på å etablere egne rutiner for elever som er i praksis hos dem, men at det hovedsakelig er skolen som tar ansvar for det løpende samarbeidet. Hun forklarer at de også har elever med utviklingshemming som er lærekandidater i ulike ordinære bedrifter, og at disse bedriftene er positive til et samarbeid som vil fortsette frem til eleven har tatt kompetansebevis. Dette sammenfaller med hva avdelingsleder 3 erfarer, der hun føler at elevene blir godt ivaretatt hos de ulike bedriftene. Hun poengterer at tett samarbeid fører til at elevene får praksis som er tilrettelagt dem, og at de etter hvert sammen kan komme frem til mer utfordrende arbeidsoppgaver som eleven kan strekke seg etter. Hun beskriver videre at de ofte må innom elevene i perioder for å diskutere utfordringer som kan ha oppstått underveis. I tillegg kartlegger de arbeidskapasiteten til elevene i samarbeid med bedriften. Elevene har også fokus på forskjellige læringsmål som er tilpasset deres nivå, og det er pedagoger fra skolen som følger opp dette samarbeidet med bedriften. Av intervjuene fremgår det at avdelingsleder 2 også forteller om lignende opplevelser med ulike bedrifter, der han uttrykker at «jevnlig kontakt og besøk» på praksisplassen gir et godt samarbeid. Han utdyper at samarbeidet hovedsakelig dreier seg om elevens læringsmål, og om det er utfordringer knyttet til dette.

### **5.3.4 NAV**

En tydelig tendens i datamaterialet viser at alle informantene samarbeider med NAV i sammenheng med tilrettelegging for elever med utviklingshemming sin fremtidig arbeidsdeltakelse. Samtlige av informantene uttrykker dette samarbeidet som utfordrende, noe som vil bli beskrevet under punktet Utfordringer senere i dette kapitlet. Samtidig fremgår det at noen av informantene også har erfaring med et godt samarbeid med NAV. For eksempel forteller avdelingsleder 1 at de hovedsakelig samarbeider med NAV når det gjelder praksis i

ordinære bedrifter. Hun poengterer at de prøver å «få NAV tidlig inn på banen», og at hun da opplever at samarbeidet fungerer best. Hun forteller om en tidligere elev som var umoden og derfor trengte lengre forberedelsestid før det ble aktuelt med en fast praksisplass, og hvordan samarbeidet med NAV førte til en veldig fin tilrettelegging av fremtidig arbeidsdeltakelse for eleven. Disse erfaringene sammenfaller med hva rektor sier. Hun forteller om en tidligere elev der de samarbeidet tett med NAV i forhold til den tilretteleggingen som ble gjort i forbindelse med fremtidig arbeidsdeltakelse. Hun beskriver at dette samarbeidet førte til at eleven nå er ansatt i ordinær bedrift «under en ordning som er finansiert gjennom NAV». Hun uttrykker videre at deres samarbeid med NAV har variert veldig etter hvilke elever de har hatt, og forklarer at denne eleven tilhørte elevgruppen med tilrettelagt opplæringstilbud i ordinær klasse. Hun ser på samarbeidet med NAV som avgjørende for at eleven deltar i arbeidslivet etter videregående skole.

### **5.3.5 Andre samarbeidspartnere**

Av intervjuene fremgår det at det i tillegg tidvis samarbeides også med enkelte andre i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse. Men da i mindre grad enn med de allerede tidligere nevnte samarbeidspartnerne, i tillegg til at disse ikke alltid er felles for alle informantene. For eksempel forteller avdelingsleder 2 at de har «et veldig nært samarbeid» med det lokale kystlaget i forhold til ulike praktiske gjøremål ved en brygge i nærheten. Han beskriver at elevene har et fast tilbud om å være der en gang i uken sammen med sine miljøarbeidere eller pedagoger, og mener denne tilretteleggingen er nyttig i forbindelse med å klargjøre elevene mot fremtidig arbeidsdeltakelse. Avdelingsleder 1 nevner at de har «en del elever som har bolig i det kommunale systemet», og at de da har samarbeidsmøter i forhold til skolehverdagen hver uke for de elevene med størst behov.

Gjennomgangen av intervjuene viser videre at det hovedsakelig er avdelingsleder 1 og 4 som har flest samarbeidspartnere, for eksempel uttrykker avdelingsleder 4 at de «samarbeider med de fleste instansene». Begge avdelingslederne forteller at de samarbeider med Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), barnevernet og kommunen generelt. De beskriver samarbeidet som bra. Ingen utdyper noe konkret om hva samarbeidet inneholder, annet enn at de poengterer at det varierer veldig ut fra hvilke elever det samarbeides om. Begge uttrykker at de har samarbeidsmøter minimum en gang i måneden med disse instansene. Avdelingsleder 1 sier at de har et «godt fungerende ressursteam», og understreker videre at skolen har et stort



og et lite ressursteam der det varierer hvem som deltar i de ulike. I denne sammenheng forteller avdelingsleder 4 og 3 at de samarbeider mest i ansvarsgruppen til elevene, og at de har jevnlig møter. Avdelingsleder 3 uttrykker at dette samarbeidet fungerer best for de elevene med størst behov, da de ofte har ansvarsgrupper som har samarbeidet lenge, hun beskriver det slik:

De elevene som har veldig store hjelpebehov og har ansvarsgruppe som de har hatt i flere år der er ting på stell, og det er på en måte en plan. Mens de som er mer i gråsonen der man lurer på hvor mye hjelp de virkelig trenger, der det ikke er ei ansvarsgruppe fra før, så er det veldig vanskelig å få noe i gang som fungerer.

Hun sier videre at ansvarsgruppene er små hos de elevene som ikke har hatt det store behovet tidligere, og at samarbeidet kan være krevende da det ofte er vanskelig å vite helt konkret hvordan det skal samarbeides om tilretteleggingen mot fremtidig arbeidsdeltakelse.

Samtlige av informantene viser til samarbeid med kommunen hvor eleven tilhører, der spesielt avdelingsleder 2 og rektor forteller om deres samarbeid med avgiverskolen før elevene starter på videregående skole hos dem. Begge uttrykker at de prøver å få til samarbeidsmøter tidligst mulig, i den sammenheng beskriver avdelingsleder 2 dette samarbeidet slik:

Med mindre at eleven er forhåndssøkt, da får man jo ekstra tid. Disse er vi jo ofte i kontakt med fra i oktober året før skolestart. Mens de som er meldt inn ordinært begynner vi å bli kjent med rundt innsøking eller i forkant.

Dette samarbeidet går for det meste ut på å «snakke om overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole», som rektor uttrykker. I tillegg samarbeider de for å gjøre overgangen enklest mulig for eleven ved å samtale om hva som skal tilrettelegges, hvilket nivå eleven er på og hva som er ønskelig videre. Hun beskriver samarbeidet slik:

Hyppigheten på møtene avhenger av behovene til de enkelte elevene og hva som er mulig å legge til rette, og vanligvis så har vi det ene møtet ganske så tidlig på våren i forbindelse med at de søker til videregående skole.

Videre forteller hun at elevene ofte ønsker å komme på besøk for å se på skolen, og da kan det også være mulig at rådgiver fra avgiverskolen tar del i denne prosessen. Hun sier også at assistenter fra ungdomsskolen har flyttet over sammen med noen av elevene, og at de da har

ett tett samarbeid med dem den siste tiden i forhold til tilrettelegging som skal være klar til skolestart. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) kommer også inn i bildet i denne fasen, noe som gjelder for samtlige av informantene. Avdelingsleder 2 forteller at de først samarbeider med PPT som har hatt eleven ved avgiverskolen, og at de etterpå går over til PPT som er for videregående skole. Han skryter av deres samarbeid, og beskriver at han er veldig fornøyd med at de har faste kontordager ved skolen. At de er tilgjengelig i nærheten styrker deres samarbeid. De samarbeider om kartlegging av nye elever, og drøfter deres organisering og innhold i videregående skole.

### **5.3.6 utfordringer**

Av intervjuene fremgår en tydelig tendens av at samtlige informanter opplever ulike utfordringer i forbindelse med deres samarbeid i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. I denne sammenheng uttrykker avdelingsleder 3 at det kan være forskjellige utfordringer «på alle plan», hun begrunner dette med at godt samarbeid ofte er avhengig av de «rette personene som kan finne løsninger på rett sted til rett tid». Hun understreker at det er en vanskelig og krevende jobb.

Flertallet av informantene beskriver samarbeidet med NAV som utfordrende, for eksempel uttrykker avdelingsleder 1 at det kan være vanskelig å få tak i dem når hun ønsker. Hun utdyper at hun har opplevd at flere av elevens kontaktpersoner har vært sykemeldt, og at det ofte fører til lengre perioder uten samarbeid. Hun beskriver dette slik:

Er det en sykemeldt så er det ingen som kommer inn og tar opp disse sakene, man får jo ikke privatnummer eller kontonummer, slik at du må stå i den ordinære køen der så bare der er det jo mange store utfordringer knyttet til det.

Videre sier avdelingsleder 2 at den instansen han føler å ha mest utfordringer med er NAV, da han beskriver at de ofte har en «veldig tilbaketilt holdning». Han utdyper at NAV ved flere tilfeller har holdt igjen samarbeidet av den grunn at «så lenge eleven er i videregående skole så er det skolens sitt ansvar». Han forteller videre at NAV ofte antyder at de ikke vil samarbeide før eleven har fylt 18 år, og at det hemmer deres samarbeid i den tilretteleggingen de ønsker å gjøre for at elevene skal forberedes mot fremtidig arbeidsdeltakelse. I denne sammenheng mener avdelingsleder 4 at elevene som får uføretrygd også blir lite prioritert i det samarbeidet skolen ønsker. Han opplever at de ikke vil samarbeide for å få elevene i arbeid etter videregående skole siden uføretrygden allerede er innvilget. Han uttrykker at

samarbeidet hadde fungert dersom NAV hadde vært mer interessert og hadde bidratt til et samarbeid i en tidligere fase av den tilretteleggingen som gjøres for disse elevene i videregående skole.

Avdelingsleder 3 forteller at enkelte av foresatte kan være problematiske å samarbeide med. Noen av dem ser ikke behovet for at eleven skal arbeide i fremtiden, og vil kun prioritere enkelte fag. Hun sier at flere foresatte ikke «ser poenget» med å prøve ut ulike jobber, da de ofte er fastlåste i skole. Om dette sier hun:

De ser ikke at eleven skal ut i jobb, og ser ikke behovet til eleven. Vi prøver å overtale dem å finne en jobb til eleven, enda i begynnelsen av tredje klassen der de ønsker at det skal være fag på skolen, også når de er ferdige her har de på en måte ikke en plan.

I denne sammenheng forteller avdelingsleder 2 at foresatte ofte kan være skeptiske til å samarbeide med skolen. Han utdyper at de ofte har «hatt en kamp opp gjennom årene for å få til det de har krav på», og at det kan ha innvirkning på deres samarbeid spesielt den første perioden av videregående skole. Han erfarer at samarbeidet går bedre etter hvert som de blir tryggere, og ser at det går bra.

Avdelingsleder 4 beskriver at det er vanskelig å få til et samarbeid mellom alle instanser når de ofte ikke klarer å møte hverandre fysisk, noe som sammenfaller med avdelingsleder 1 sine erfaringer. Også hun forteller om «en stor geografisk region» hvor det ofte er vanskelig å møtes dersom det «er to timers kjøretur for å komme dit». Denne utfordringen gjør at de ikke kan samarbeide like hyppig som de ønsker med enkelte av sine samarbeidspartnere i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for denne elevgruppa. I denne sammenheng nevner også rektor tid som utfordrende, hun opplever ofte at spesielt bedrifter uttrykker at de ikke har tid til å ha elever i praksis. I tillegg beskriver hun at noen bedrifter er veldig skeptiske til elever med utviklingshemming, og at det derfor kan være utfordrende å få til et samarbeid. Hun sier at det er få bedrifter som har «apparat for å handtere dette», og at de derfor ikke vil ta inn denne elevgruppen.

Hovedmønsteret i datamaterialet viser at informantene har mange ulike samarbeidspartnere, men at de hovedsakelig samarbeider med foresatte og eleven, ulike bedrifter og vekstbedrifter og NAV. I tillegg har de en rekke andre instanser de samarbeider med i ulike grader, men at dette kommer veldig an på elevenes behov og nivå. Det er også flere utfordringer i forbindelse med deres samarbeid i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse, og disse kan i enkelte tilfeller

være med på å hemme den tilretteleggingen for fremtidig arbeidsdeltakelse som informantene ønsker for sine elever.

## 6 Diskusjon

I dette kapitlet vil resultater og sentrale funn bli drøftet og reflektert over med utgangspunkt i tidligere forskning, sentrale føringer og eksisterende teori om arbeid og samarbeid.

Diskusjonen blir sentrert rundt min problemstilling som omhandler hvordan videregående skole tilrettelegger for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming, og omfatter følgende tema: Normalspor og spesialspor, Utvidet perspektiv på arbeid og Samarbeid.

### 6.1 Normalspor og spesialspor

Hovedmønsteret i datamaterialet viste at informantene, selv om de i forhold til enkeltelever med lett grad av utviklingshemming tilrettela for ordinær opplæring og deltakelse i ordinært arbeidsliv, så forberedte de totalt sett primært elever med utviklingshemming til fremtidig arbeidsdeltakelse via spesialsporet i form av segregerte tilbud med særskilt innhold. Av intervjuene fremgikk det også at samtlige av informantene mine praktiserte en kombinasjon av integrert og segregert opplæringstilbud. De ga uttrykk for at de prøvde å balansere prinsippene om individuelt tilpasset opplæring i sin tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse på en god måte. Enkelte av informantene fortalte at noen av elevene ønsket å være i klasserommet sammen med klassen og følge det ordinære opplæringstilbudet, i denne sammenheng poengterte en av mine informanter at selv om elevene var sammen med klassen hadde de ofte et annet tilrettelagt undervisningsinnhold. En tydelig tendens i datamaterialet viste dermed at opplæringen ble organisert på tre forskjellige måter, integrert som i normalsporet og segregert som i spesialsporet, samt en kombinasjon av disse. De elevene som ikke får særskilt støtte eller har behov for dette kommer under normalsporet, mens spesialsporet omhandler elevgruppen som har behov for slik støtte (Haug, 2004).

Flere av informantene fortalte at denne elevgruppen rent administrativt ble søkt inn etter normalsporet ved at de selv valgte utdanningsprogram på lik linje som ordinære elever. En av informantene poengterte i denne sammenheng at elevene valgte retning de ønsket uansett hvilket nivå de var på. Sistnevnte samsvarer med rapporten til Wendelborg et al. (2017) hvor det kommer frem at alle elever blir tatt opp på et ordinært utdanningsprogram. Videre viser rapporten at denne elevgruppen ofte samtidig tildeles plass i spesialgruppe dersom de har søkt opptak på grunn av bestemmelser om fortrinnsrett for elever med sterkt nedsatt funksjonsevne. Dette er i tråd med at enkelte av mine informanter fortalte at denne elevgruppen ofte ble tildelt plass på forsterket avdeling med segregert opplæringstilbud etter

tilråding fra sakkyndig vurdering. I denne sammenheng understreket samtlige av mine informanter at det var veldig individuelt hvordan de la til rette for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming.

Gjennomgangen av intervjuene viste at informantene beskrev at noen av deres elever var organisert i ordinær klasse, men da med tilrettelagt innhold. De uttrykket at dette kunne fungere i de tilfellene der de erfarte at eleven hadde utbytte av det. Enkelte informanter påpekte at det var sakkyndig vurdering som bestemte elevens innhold og organisering. Dette er i tråd med at elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Videre viste datamaterialet at mine informantene i denne sammenheng ofte la til rette for en kombinasjon av integrert og segregert opplæring. Dette samsvarer med at Haug (2004) viser til forskning der det fremkommer at elever som går i ordinær klasse ofte har støttetimer utenfor klasserommet. Videre beskrives det hvordan normalsporet og spesialsporet påvirker hverandre, blant annet ved at elever som ikke kan følge normalsporet i sin helhet går mer mot spesialsporet hvor de mottar tilrettelagt opplæringstilbud. Enkelte av mine informanter beskrev at noen av elevene vekslet mellom spesialundervisning og klasseromsundervisning. Da ble opplæringens innhold tilpasset den enkelte elev, og man kan tenke at et slikt opplæringstilbud var tilnærmet likt normalsporet selv om det ble tilrettelagt innen spesialsporet. Dette står i motsetning til at Tøssebro & Wendelborg (2014) hevder at denne elevgruppen i økende grad mottar spesialundervisning utenfor ordinær klasse etter hvert som de blir eldre, til tross for at inkludering har vært et grunnleggende prinsipp.

En tydelig tendens i datamaterialet viste at samtlige av informantene la til rette for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming i form av spesialspor, der denne elevgruppen primært ble tilbydd segregert opplæring tilpasset deres kognitive funksjonsnivå. Ofte hadde disse elevene andre læringsmål som var mer lagt til rette for å mestre en mer generell fremtid i egen bolig enn mot fremtidig arbeidsdeltakelse. Dette stemmer overens med det som fremkom i rapporten til Wendelborg et al. (2017) hvor forventninger og faglig innhold til hva elever med utviklingshemming skal lære seg blir lavere dersom skolen tenker at elevenes fremtid vil være kommunale dagsenter eller andre aktiviteter. En av informantene mine mente at enkelte elever hadde såpass betydelige kognitivt svikt at det ikke var hensiktsmessig med et opplæringstilbud inne i ordinære klasser da de ikke ville ha utbytte av det. Noe som samsvarer med Gjertsen & Olsen (2013) sin studie som viser at få elever med omfattende kognitive svikt får opplæring med ekstra støtte i ordinære klasser i videregående

skole, men heller i egen enhet ved skolen. Enkelte av informantene mine erfarte at klasseromsundervisning med tilpasset opplæringstilbud ikke var tilstrekkelig for denne elevgruppen, og at de hadde større utbytte av å følge et spesialspor. I denne sammenheng peker Haug (2004) på at spesialsporet ofte er medisinsk begrunnet og veldig personretta, mer enn hva det tilpasses individets forutsetninger.

Av intervjuene fremgikk det at informantene gjennomgående argumenterte for en tilrettelegging ut fra elevenes kognitive nivå. Dette gjaldt både opplæringens innhold, organisering og type arbeid elevene ble forberedt på. I så måte er deres tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse i tråd med Opplæringslovens bestemmelser i forhold til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). For å sikre at alle elever er inkludert og har like læringsmuligheter skal skolens undervisning etter lovens § 1-3 tilrettelegges og tilpasses ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Datamaterialet i denne studien viste at elever med utviklingshemming ofte hadde egen tilpasset IOP ut fra sakkyndig vurdering. I denne sammenheng fortalte flere av mine informanter at de praktiserte en kombinasjon av integrert og segregert undervisning i deres tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse. Når de opplevde at tilpasset opplæring ikke var tilstrekkelig i den ordinære undervisningen ble spesialundervisning benyttet. At denne elevgruppen ble tilbydd spesialundervisning samsvarer med Opplæringslovens § 5-1 hvor elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet etter loven har rett til spesialundervisning. Samtlige av informantene beskrev deres tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse ut fra individets egenskaper, og hadde begrenset fokus på hvordan omgivelsene kunne legges til rette for å tilpasse disse elevenes forutsetninger. Det var i så måte tydelig at informantene hovedsakelig la opp til et spesialspor ved deres tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Ved at informantene primært fulgte et slikt sterkt spesialspor kunne det hindre deres tankegang mot et normalspor, hvor hovedfokuset er rettet på å tilrettelegge omgivelsene til individets forutsetninger. Samtidig fortalte enkelte av mine informanter at de tilrettela for ordinær opplæring og deltakelse i ordinært arbeidsliv for enkeltelever med lett grad av utviklingshemming, og at disse elevene dermed fikk innpass i normalsporet. Noe man kan trekke paralleller til når Haug (2004) beskriver hvordan det i skolen gjennomgående handler om å legge til rette for at «de få» fra spesialsporet skal fungere sammen med «de mange» i normalsporet. Betingelsene for elevene i spesialsporet blir i svært stor grad fastsatt innenfor og av normalsporet, hvor det fortrinnsvis tilrettelegges for at «de få» skal bli en del av «de mange».

## 6.2 Utvidet perspektiv på arbeid

I empirien som fremkom i denne studien ga samtlige av informantene uttrykk for at elever med utviklingshemming skulle forberedes på en eller annen form for arbeid eller aktivitet etter videregående skole. I denne sammenheng beskrev flere av informantene i mange tilfeller at denne elevgruppen skulle forberedes for fremtidig arbeidsdeltakelse ut fra hva en kan betegne som en utvidet forståelse av arbeid, da arbeid her hovedsakelig ble forstått for eksempel som ulike aktiviteter på dagsenter eller i VTA-tiltak ved vekstbedrifter.

Informantene snakket i liten grad om arbeid ensbetydende med betalt arbeid innen ordinært arbeidsliv. En slik utvidet forståelse av arbeid som informantene opererer med står i kontrast til den tradisjonelle forståelsen av arbeid, hvor arbeid oppfattes ensbetydende som lønnsarbeid (Heen, 2008). En forståelse av arbeid kun som lønnsarbeid er på tvers av hva som kommer frem av NOU 2016:17 som omhandler rettighetene til personer med utviklingshemming. Der konkluderer utvalget at det ikke er relevant at arbeidsbegrepet knyttes til ordinær lønn. Arbeid defineres av utvalget derimot som sosialt nyttig og verdiskapende aktivitet. Videre mener de at begrepet arbeid for personer med utviklingshemming bør knyttes til aktivitetenes kvaliteter, og at aktiviteten skal være forbundet med produksjon av varer og tjenester (NOU 2016:17, s. 72). Ifølge utvalget inkluderer arbeid ut fra en slik forståelse blant annet varig subsidiert arbeid eller Varig tilrettelagt arbeid (VTA), ordinært lønnsarbeid uten støtte fra NAV og arbeidsrettede (tidsbegrensede) tiltak med mål om å komme i ordinært arbeid. Definisjon betyr at arbeid består av både aktiviteter der personen er ansatt og bidrar til produksjon av varer og tjenester, samt aktiviteter med mål om å komme i slikt arbeid. Av intervjuene mine fremgikk det at informantenes forståelse av hvilken type arbeid de skulle forberede elever med utviklingshemming på sammenfaller mer med forståelsen av arbeid som fremmes innen overnevnte utredning og politikken angående arbeidsinkludering, enn den tradisjonelle forståelsen av arbeid.

Informantene opererte også til dels med en enda videre forståelse, ettersom de ikke nødvendigvis avgrenset seg til produksjon av varer og tjenester når de i tillegg viste til en fremtid ved dagsenter. Dette gjelder for elevgruppen som hadde en form for mer omfattende kognitivt svik, da informantene beskrev at de la til rette for at disse elevene også skulle ha et dagtilbud etter videregående skole. I tillegg viser en tydelig tendens i datamaterialet at informantene totalt sett i større grad tilrettelegger for varig tilrettelagt arbeidsdeltakelse, enn for ordinært arbeid. Informantene var veldig positive til at de elevene som etter deres vurdering kognitivt sett var i stand til å ha en VTA-plass som fremtidig arbeid kunne få lagt



til rette for slik type arbeid i vekstbedrifter. I denne sammenheng kan man undres over om skolen faktisk følger Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen, som beskriver at skolen blant annet skal gi en bred forberedelse for arbeidsliv (Fors & Saabye, 2016), når de hovedsakelig forbereder denne elevgruppen for fremtidig arbeidsdeltakelse ut fra hva en kan betegne som en utvidet forståelse av arbeid.

Hovedmønsteret i datamaterialet viste at informantene hovedsakelig tilrettela for elever med utviklingshemming ut fra hvilken form for fremtidig arbeidsdeltakelse de opplevde denne elevgruppen kunne ha, ut fra elevenes egenskaper og kognitive nivå. Informantenes utvidede forståelse for arbeid omhandlet imidlertid derfor også aktiviteter med andre egenskaper som ikke nødvendigvis forbindes med ordinært arbeid. Denne forståelsen for arbeid sammenfaller med Tøssebro (2019) sin påstand om at det varierer for utviklingshemmede i hvilken grad deres arbeidsdeltakelse forbindes med tradisjonelt arbeid, da de ofte deltar på aktiviteter med andre særtrekk enn hva som tradisjonelt forbindes med arbeid. For eksempel at arbeidet deres finner sted segreget fra det ordinære arbeidslivet (Tøssebro, 2019). Også i min studie fremkom at skolene istedenfor ordinært arbeidsliv, primært la til rette for deltakelse i segreget arbeidsliv i form av arbeid ved vekstbedrifter med VTA-plasser, men også andre typer former for arbeid med planlagte aktiviteter i form av dagsenter.

Av intervjuene fremgikk flere årsaker til at informantene la til grunn en utvidet forståelse av arbeid. For uten elevenes kognitive funksjonsnivå så det kort oppsummert ut til å også henge sammen med blant annet elevenes egne ønsker. Samtlige av informantene påpekte at de tok hensyn til elevenes egne ønsker i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse, eller foresattes ønsker i de tilfeller der eleven kognitivt sett ikke kunne uttale seg. De anså det også som viktig å la avgiverskolens preferanser være med på å legge føringer for fremtidig arbeidsdeltakelse i tillegg til foresatte og eleven selv. Selv om informantene viste til at de tok hensyn til elevenes egne ønsker når det gjaldt tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse, begrenses deres medvirkning ved at også foresatte og avgiverskolen har innflytelse på dette valget. Funnene i denne studien sammenfaller i så måte kun til en viss grad med resultatene i forskningen til Tøssebro & Wendelborg (2014) som finner at utviklingshemmede sjelden har selvbestemmelse i flere av de avgjørelsene som blir tatt i forhold til livet etter skolen. At disse bestemmelsene ofte blir tatt av andre (Tøssebro & Wendelborg, 2014) samsvarer også med Wendelborg et al. (2017) sin rapport der det kommer frem at videregående skole ofte legger føringer for fremtidig arbeidsdeltakelse. Noe man kan trekke paralleller til ved artikkelen til Gjertsen (2014) hvor det refereres til at skolene ofte ser på elevenes interesser og bedømmer

deres ferdigheter når de vurderer deres arbeidspraksis. Av artikkelen fremgår videre at elevene sjelden vet hva de vil når de blir spurt om fremtidig arbeidsdeltakelse, og at lærerne derfor ofte kommer med forslag. Sistnevnte samsvarer med funnene i denne studien hvor flere av informantenes erfaringer var at elevene var usikre og hadde ulike meninger om hva de ønsket etter videregående skole. Det fremgikk også at mange elever uttrykte at de ikke ønsket å delta i arbeidslivet, men heller være hjemme. Videre påpekte informantene at de ofte la til rette for denne elevgruppen ut fra hva de selv tenkte, og begrunnet det med at det var skolens jobb å tilrettelegge for at elevene skulle lykkes i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse.

Hovedmønsteret i datamaterialet viste at informantene mente at elever med utviklingshemming burde ha en form for arbeidsdeltakelse etter de var ferdige med videregående skole. Enkelte av informantene påpekte imidlertid at de opplevde at de fleste utviklingshemmede fikk uføretrygd når de ble myndige, og at dette kunne bidra til at elevene selv ikke så hensikten med en fremtidig arbeidsdeltakelse. Til tross for dette uttrykte informantene at de la til rette for at denne elevgruppen skulle delta i arbeidslivet, da ofte i kombinasjon med at de var uføretrygdet. Her ser man klare likheter mellom mine funn og det faktum at det vanligvis innvilges uføretrygd hos utviklingshemmede her til lands (NOU 2016:17). Sistnevnte er i tråd med Wendelborg et al. (2017) sin rapport hvor det fremkommer at det ofte tilrettelegges for at elever med utviklingshemming skal arbeide i VTA-tiltak kombinert med uføretrygd. Noe som sammenfaller med at arbeidstakere med utviklingshemming ofte mottar uføretrygd, og i en liten grad ordinær lønn (Tøssebro (2019)). I så måte kan det altså se ut til at ordningen med mer eller mindre automatisk innvilgelse av uføretrygd er med på å bidra til en utvidet forståelse av arbeid og begrensede forventninger til deltakelse i arbeid, både blant de ansatte i videregående skole, men også blant elevene selv og deres foresatte.

Noen av informantene beskrev at flere foresatte ikke så hensikten med å tilrettelegge for fremtidig arbeidsdeltakelse etter videregående skole, da de ikke så behovet for at eleven skulle arbeide i fremtiden. Funnene i studien min samsvarer med Tøssebro & Wendelborg (2014) sin beskrivelse av at foresattes forventninger i forhold til tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse ofte er lave. Vanligvis har de allerede avfunnet seg med å ikke kunne forvente noe annet enn en form for tilrettelagt arbeidsdeltakelse for sine barn, og er dermed tydelig på at lønnet arbeid ikke er et mål. I så måte er foresatte ofte fornøyde med videregående skole, noe som kan ha sammenheng med mine funn som viste at flere informanter påpekte at de aldri tok avgjørelser i forhold til tilrettelegging for fremtidig

arbeidsdeltakelse uten at foresatte var delaktige. Noen av mine informanter uttrykte at foresatte var fornøyde med den jobben skolen gjorde med deres barn. Mine funn står i så måte i motsetning til Wendelborg et al. (2017) sin rapport hvor det kommer frem at flere foresatte uttrykker at det stilles for få krav til elever med utviklingshemmede i videregående skole.

Den utvidede forståelsen av arbeid ble særlig tydelig når informantene beskrev tilretteleggingen for elevgruppen med størst hjelpebehov, som de fremhevet at var veldig individuell. Noen mente det var en selvfølge å tilrettelegge for at disse elevene skulle forberedes på et type dagsenter eller kommunalt dagtilbud, noe som er i tråd med at mange elever med utviklingshemming ofte havner i hva en kan betegne som et omsorgsspor etter videregående skole (Tøssebro & Wendelborg, 2014). I denne sammenheng beskriver Gjertsen (2014) i sin artikkel at utviklingshemmede ofte ender opp med aktivitetstilbud ved kommunale dagsenter etter videregående opplæring. Videre fremkommer det av artikkelen at denne elevgruppen blir kommunens ansvar, og at de i stor grad forberedes til å bo for seg selv og antakelig utføre enkle arbeidsoppgaver. Noen av mine informanter poengterte at elever med utviklingshemming burde ha sitt fremtidige arbeid utenfor egen bolig. Dette er i kontrast til at en del utviklingshemmede utfører former for arbeidsaktiviteter hjemme i boligen (Tøssebro (2019). Noe rapporten til Kittelsaa & Tøssebro (2013) bekrefter ved at flere utviklingshemmede bor ved botilbud hvor ansatte er ansvarlig for hele det kommunale sysselsettingstilbudet. Ofte er tilbudene i samme lokaler som boligen, der det kun er ved turer og lignende at aktivitetene utføres utenfor hjemmet. Dette sammenfaller da også med hva en av mine informanter fortalte, der det fremkom at kommunen for tiden ikke hadde tilbud om dagsenter.

Samtlige av informantene uttrykte at elever med utviklingshemming som hadde lettere grad av kognitiv svikt kunne forberedes på fremtidig arbeidsdeltakelse i ordinære bedrifter, og prøvde derfor å tilrettelegge for at denne elevgruppen fikk praksiserfaring der. Datamaterialet viste at det var ulike erfaringer blant informantene på om ordinære bedrifter ville ta imot disse elevene, selv om det fremgikk av flere intervju at informantene erfarte at bedriftene var flinke å legge til rette for elever med utviklingshemming. Når denne elevgruppen fikk arbeidspraksis som en del av skolens forberedelse på fremtidig arbeidsdeltakelse kan dette oppfattes som positivt i forhold til at NOU 2017:16 påpeker at det fører til større arbeidsdeltakelse hvis flere elever med utviklingshemming fikk praksis som en del av den videregående opplæringen (NOU 2017:16, s. 82). Dette samsvarer med Gjertsen (2014) sin artikkel hvor hun beskriver at lærere forsøker å få praksis for denne elevgruppen i ulike bedrifter, noe som letter overgangen

fra videregående skole og ut i en eventuell ordinær arbeidsdeltakelse. Enkelte av mine informantene fortalte at de prøvde elevene ut i forskjellige bedrifter slik at de kunne få mest mulig praksiserfaring. Noen erfarte at bedriftene hadde tro på elevene, og uttrykket videre at flere elever ble mer modne etter å få prøvd seg i praksis. Mine funn er dermed i kontrast til arbeidsnotatet til Gjertsen & Olsen (2013) hvor det fremkom at arbeidsgivere kunne ha betenkeligheter med å la denne elevgruppen få praksisplass.

Mine funn viste at enkelte informanter erfarte at de ble godt ivaretatt hos ordinære bedrifter, og at det spesielt var gode rutiner på praksisplassen som førte til at elevene fungerte. Dette samsvarer med funnene i artikkelen til Olsen (2006) hvor han beskriver at de personene med utviklingshemming som behersket å få og beholde en ordinær jobb hadde til felles at de hadde klare og tydelige arbeidsoppgaver. I denne sammenheng påpekte noen av informantene mine viktigheten ved at denne elevgruppen ble godt mottatt hos ulike bedrifter, og hvordan de erfarte at dette var positivt i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse. Disse arbeidsgiveres inkludering av elevene står i motsetning til funnene i Ellingsen (2011) sin artikkel hvor han hevder at personer med utviklingshemming støtes ut av arbeidslivet til tross for deres forutsetninger ved at de avvises arbeidsdeltakelse. Samtidig sammenfaller denne utstøtingen Ellingsen (2011) beskriver, med eksempler fra enkelte av mine informanter hvor de uttrykte at noen ordinære bedrifter var redde for å la elever med utviklingshemming være i praksis hos dem. Sistnevnte funn kan bidra til å forklare hvorfor det i større undersøkelser konkluderes med at personer med utviklingshemming er i utkanten av arbeidslivet (Wendelborg & Tøssebro, 2018). I artikkelen til Wendelborg & Tøssebro (2018) fremkommer det videre at personer med utviklingshemming nærmest faller helt utenfor aktive tiltak rettet et ordinært arbeidsliv, og pensles mer inn på et spor rettet mot tiltak for et skjermet arbeidsliv.

### **6.3 Samarbeid**

Gjennomgangen av intervjuene viste at informantene hadde flere ulike samarbeidspartnere i sin tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Videre fremgikk det at samarbeid inngikk som en viktig del av tilretteleggingen mot deltakelse i arbeidslivet etter videregående skole for denne elevgruppen. Samtlige av informantene beskrev at de samarbeidet med flere ulike instanser, men uttrykte samtidig at det aller viktigste var samarbeidet med eleven selv i den grad det lot seg gjøre, og eventuelt med foresatte. Flere av informantene poengterte at dette samarbeidet var en selvfølge, og understreket at dette var lovpålagt. Dette stemmer overens med det som fremkommer av

Opplæringslovens § 1-1 hvor samarbeid med hjemmet skal være en del av helheten for å nå målet med opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre hevdet enkelte av informantene mine at det ikke hadde blitt like godt tilrettelagt for fremtidig arbeidsdeltakelse uten dette samarbeidet. Noe som står i kontrast til andre undersøkelser hvor flere foresatte forteller om begrenset kontakt mellom skole og hjem (Tøssebro & Wendelborg, 2014). I denne sammenheng påpekte flere av mine informanter at foresatte var med på de fleste møtene i tillegg til den uformelle kontakten som var i løpet av skoleåret. Mine funn av tett samarbeid med foresatte sammenfaller dermed med at flere av respondentene i studien til Gjertsen & Olsen (2013) understreker at foresatte er en av de mest vesentlige samarbeidspartnere i tillegg til forskjellige offentlige instanser.

En tydelig tendens i datamaterialet var at det varierte veldig hvem informantene samarbeidet med, da samtlige informanter uttrykte at dette ofte var avhengig av hvilke elever de hadde, noe som var forskjellig fra år til år. Flere av informantene fortalte at de samarbeidet med de instansene som hver og en av elevene hadde behov for ut fra deres kognitive funksjonsnivå. Lignende særpreg for samarbeid illustreres i artikkelen til Gjertsen (2014) og studien til Gjertsen & Olsen (2013) hvor det fremkommer at elevens funksjonsnedsettelse er med på å bestemme hvem skolen samarbeider med. I disse artiklene/rapportene vises det i tillegg til at det er stor variasjon i omfang og hvordan samarbeidet foregår. Noe som er i tråd med hva samtlige av mine informanter fortalte. De uttrykte at samarbeidet deres med ulike instanser var veldig forskjellig i forhold til hvor ofte, hvordan og hva de samarbeidet om. I tillegg til at Gjertsen & Olsen (2013) sin studie viser at samarbeidspartnere varierer noe ut fra elevens sak, fremkommer det også at respondentene forteller at de planlegger langsiktig for denne elevgruppen med tanke på det som kommer etter videregående skole. For elever med utviklingshemming angir de flere samarbeidspartnere når det gjelder tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse. De instansene skolene samarbeider mest med i denne sammenheng er i stor grad sammenfallende med instansene mine informanter fortalte at de samarbeider med. Disse samarbeidspartnere var i tillegg til foresatte hovedsakelig NAV, vekstbedrifter, samt forskjellige ordinære arbeidsgivere. Andre instanser som ble nevnt var blant annet BUP, avgiverskolen og andre kommunale tjenester. Til tross for flere felles samarbeidspartnere ble PPT nevnt i mindre grad av mine informanter enn hva de gjør i Gjertsen & Olsen (2013) sin studie hvor PPT oppgis som den instansen skolene samarbeider mest med når det gjelder tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Enkelte av informantene mine fortalte om samarbeid med PPT sammen

med avgiverskolen før eleven kom til dem, og at de i ettertid hovedsakelig samarbeidet med PPT som var for videregående skole. Informantene uttrykte at de var veldig fornøyde med dette samarbeidet, men at det fortrinnsvis dreide seg om tilretteleggingen av selve skoletilbudet for deres elever. Dette er i tråd med Wendelborg et al. (2017) sin rapport hvor PPT fremkommer som en vesentlig medvirker i samarbeidet om opplæringstilbudet til denne elevgruppen, og i mindre grad i forhold til overgangen mellom skole og arbeidsliv.

Gjennomgangen av intervjuene viste en tydelig tendens til at samtlige informanter erfarte forskjellige utfordringer som var med på å hemme deres samarbeid i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Alle mine informanter uttrykte i denne sammenheng at samarbeidet med NAV var det mest utfordrende, noe som vil bli beskrevet i et senere avsnitt. Av intervjuene fremgår det videre at flere av informantene erfarte at det generelt kunne være veldig personavhengig om samarbeidet gikk, og beskrev at de ofte var bundet av de rette personene for at samarbeidet med ulike instanser skulle fungere optimalt. At samarbeidet kan variere ut fra hvilke personer man må forholde seg til samsvarer med funnene i Gjertsen & Olsen (2013) sin studie hvor det fremkommer at interessen og viljen kan være tilfeldig og veldig forskjellig fra person til person i tillegg til at holdninger og kunnskap også ofte varierer. Det kan også hemme samarbeidet dersom enkelte saksbehandlere er lite oppdatert i forhold til hva samarbeidet går ut på (Wendelborg et al., 2017). Enkelte av informantene mine fortalte at noen foresatte ikke så behovet for at eleven skulle arbeide i fremtiden, og at de derfor ikke så poenget med å prøve ut forskjellige praksisplasser. Noe som kunne være med på å hemme deres samarbeid, da en av informantene hevdet at hun nærmest måtte overtale foresatte i samarbeidet for å finne en jobb til eleven da de enda kun ønsket enkelte fag siste året på videregående skole. Dette stemmer overens med det som fremkommer i rapporten til Wendelborg et al. (2017) hvor foresatte til elever med utviklingshemming ofte har lave ambisjoner og forventninger for deres barns fremtidige arbeidsdeltakelse. Moderate tanker om yrkesaktivitet fra blant annet foresatte kan ha betydning for om utviklingshemmede elever kommer i arbeid (NOU 2016:17).

Gjennomgangen av intervjuene viste også at geografi kunne være en utfordring i forhold til samarbeid knyttet til overgangen til arbeidsliv. Flere av mine informanter uttrykte at det kunne være tidskrevende å få til et samarbeid mellom alle instanser når de ofte ikke fikk til å møte hverandre fysisk like hyppig som de ønsket. En av informantene fortalte at lange avstander kunne hemme dem å møte samarbeidspartnerne fysisk. I denne sammenheng beskrev en annen av informantene mine at han var veldig fornøyd med at PPT hadde faste

kontordager ved skolen, og hvordan denne tilstedeværelsen fremmet deres samarbeid. At denne nærheten kan fremme samarbeidet mellom videregående skole og ulike instanser samsvarer med funnene i rapporten til Wendelborg et al. (2017) hvor det fremkommer at det er helt avgjørende for deres samarbeid med PPT at de har kontor på skolen. Studien til Gjertsen & Olsen (2013) viser også at bedre tid til samarbeid med ulike samarbeidspartnere kan gjøre samarbeidet i overgangen til arbeid fra videregående skole mindre utfordrende. Faste rutiner hadde ifølge en av mine informanter mye å si i forhold til hvordan samarbeidet var med en av samarbeidspartnerne, han fortalte om et godt og nært uformelt samarbeid med det lokale kystlaget hvor elevene hadde fast tilbud hver uke. En slik beskrivelse av uformelt samarbeid gjort på eget initiativ står i motsetning til hvordan Glavin & Erdal (2018) forklarer denne typen for samarbeid, da de mener at manglende styring og koordinering ofte kan hemme slik uformelt samarbeid. Dette kan være med på å skape uavklarte roller, noe som kan føre til rollekonflikter hvor samarbeidspartnerne har forskjellige forventninger til hverandre (Willumsen & Ødegård, 2017).

Samtlige av mine informanter opplevde et godt samarbeid med arbeidsgivere i forhold til de elevene med utviklingshemming som hadde praksis i skjermet virksomhet. Til tross for dette gode samarbeidet uttrykte enkelte av informantene at tilgangen på vekstbedrifter å samarbeide med kunne vært større. De beskrev at det var krevende å få elevene inn når det ofte var fullt, og at samarbeidet ble vanskelig over tid når det var lange ventelister. Her ser man klare likheter med rapporten til Wendelborg et al. (2017) hvor det fremkommer at det stadig blir vanskeligere å skaffe elevene arbeid i vekstbedrifter når det er for få VTA-plasser i kommunene. Dermed indikerer funnene i rapporten at det ikke er samarbeidet det er problemer med, men at arbeidsplasser er utilgjengelige for elever med utviklingshemming etter videregående. At det er få arbeidsplasser for denne elevgruppen står i motsetning til hva noen av mine informanter beskrev i forhold til ordinære bedrifter, da de uttrykte at det fantes arbeidsplasser, men at det heller kunne være utfordrende å få til et samarbeid om praksis for elever med utviklingshemming. En av informantene hevdet at bedriftene kunne være engstelige for å inngå samarbeid med skolen dersom det skulle gå dårlig med elevene. En rekke studier viser til at samarbeid med arbeidsgivere er utfordrende (Gjertsen, 2014; Wendelborg et al., 2017; Gjertsen & Olsen, 2013). Funnene viser blant annet at flere potensielle arbeidsgivere er skeptiske med tanke på å skulle samarbeide med skolen om arbeidsutprøving for elever med blant annet utviklingshemming. Skolene erfarer at bedrifter er usikre til å ta imot disse elevene i frykt for at de kommer til å kreve mye ansvar, samt at

arbeidsgivere er kritisk til hvilken oppfølging de får fra skolen (Gjertsen, 2014; Gjertsen & Olsen, 2013). Samtidig kom det frem av datamaterialet mitt at samtlige av informantene mine viste til at samarbeidet med ordinære bedrifter var bra i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Enkelte av mine informanter påpekte at de hadde et godt samarbeid med det lokale næringslivet slik at elevene fikk prøvd seg på ulike arbeidsoppgaver. En av informantene uttrykte at lokalsamfunnet var flink å legge til rette og hadde godt etablerte rutiner for elever som var ute i praksis. En annen informant fortalte at elevene ble godt ivaretatt i forhold til praksis som var tilrettelagt for dem hos de forskjellige bedriftene. Noe som samsvarer med funnene i studien til Gjertsen & Olsen (2013) hvor skolene opplever at bedriftene ønsker å bidra og er imøtekommende i forhold til samarbeid for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming.

Hovedmønsteret i datamaterialet viste at alle informantene samarbeidet med NAV i forbindelse med tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Blant samtlige av mine informanter pekte NAV seg ut som en samarbeidspartner de fortrinnsvis opplevde utfordringer med. Til tross for dette fortalte enkelte av informantene at de hadde erfart et godt samarbeid med NAV i forbindelse med praksis i forskjellige bedrifter. Informantene beskrev at samarbeidet varierte veldig ut fra hvilke elever de hadde, og at de opplevde at samarbeidet var best når NAV kom tidlig inn på banen. Mine funn er dermed i tråd med en rekke studier hvor det fremkommer at en av grunnene til at samarbeidet med NAV er vanskelig er at de kommer for seint på banen (Gjertsen, 2014; Olsen, 2006; Gjertsen & Olsen, 2013; Wendelborg et al., 2017). Noe som kan forklares av at NAV ikke har noe formelt ansvar for elevene når de går i videregående skole (Gjertsen, 2014; Gjertsen & Olsen, 2013). Videregående skole og Fylkeskommunen har det formelle ansvaret for overgangen mellom skole og arbeid så lenge eleven er under 18 år og knyttet til videregående skole (Gjertsen & Olsen, 2013; NOU 2016:17, s. 77). Flere av mine informanter mente at NAV holdt tilbake samarbeidet så lenge det var skolen som hadde ansvaret, og at det var derfor de hadde en tilbakelemt holdning. Som regel har ikke NAV forbindelse med elever med utviklingshemming før de er ferdige med videregående, eller dersom foresatte tar kontakt når eleven nærmer seg 18 år og det er aktuelt å søke uføretrygd (NOU 2016:17, s.77). Dette sammenfaller med at en av mine informanter fortalte at NAV ikke ville samarbeide for å få enkelte av elevene i arbeid etter videregående skole nettopp fordi flere i denne elevgruppen allerede var innvilget uføretrygd. I denne sammenheng fremkommer det også at NAV ikke bare oppleves å forholde seg passiv frem til elevene er



passert 18 år, men at de de også kommer inn og anbefaler uføretrygd (Wendelborg et al., 2017; Wendelborg & Tøssebro, 2018).

## 7 Avslutning

I denne oppgaven oppsummeres resultater fra min undersøkelse som har rettet søkelyset mot arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming. Hovedkonklusjonene trekkes opp i dette avsluttende kapitlet, og problemstillingen blir besvart.

### 7.1 Tilbake til problemstillingen

I dette avslutningskapitlet vil jeg trekke problemstillingen frem igjen. Studiens overordna tema var arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming. Den omhandlet elever med utviklingshemming i videregående skole, og den tilretteleggingen som ble gjort for deres fremtidige arbeidsdeltakelse. Problemstillingen var følgende:

#### **Hvordan tilrettelegger videregående skole for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming?**

For å besvare problemstillingen gjennomførte jeg kvalitative intervjuer av fem informanter. Intervjuguiden var delvis strukturert med åpne spørsmål.

### 7.2 Hovedresultater

På bakgrunn av de dataene jeg har samlet inn vil jeg presentere hovedresultatene jeg fant i oppgaven min. Fokuset har vært rettet mot elever med utviklingshemming i videregående skole, og hvordan de tilrettelegger for disse elevenes fremtidig arbeidsdeltakelse. I tillegg til problemstillingen utarbeidet jeg meg på bakgrunn av analysen tre forskningsspørsmål, disse bidro til at jeg enklere kunne svare på den overordnede problemstillingen.

Funnene mine viste at de videregående skolene i min studie gjorde mye bra når det gjaldt balansering av sin tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse i forhold til prinsippene om individuelt tilpasset opplæring og inkluderende skole og arbeid. Opplæringen ble hovedsakelig organisert på forskjellige måter og med ulikt innhold, de tre måtene var segregert opplæring, integrert opplæring og en kombinasjon av disse. Noe som samsvarer med lignende funn om opplæringens organisering og innhold i andre studier (Haug, 2004; Tøssebro & Wendelborg, 2014; Gjertsen & Olsen, 2013; Wendelborg et al., 2017). Når det gjaldt opplæringens organisering, innhold og type arbeid elevene ble forberedt på tilrettela skolene for fremtidig arbeidsdeltakelse ut fra elevenes kognitive nivå. Skolens tilrettelegging er i så måte i tråd med Opplæringslovens bestemmelser i forhold til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Videre fremkom det at opplæringens organisering og innhold

ikke foregikk på noen enhetlig måte for denne elevgruppen, men at det inngående var betydelig variasjon i hvordan videregående skole tilrettela for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming.

Når det gjaldt hvilken forståelse av arbeid videregående skole la til grunn for deres forberedelser for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming viste mine funn at de hovedsakelig hadde en utvidet forståelse av arbeid. Denne forståelsen samsvarer blant annet med hva som fremkommer av NOU 2016:17 og Tøssebro (2019). Skolene tilrettela for at elevene skulle forberedes på en eller annen form for aktivitet eller arbeid etter videregående skole, da primært arbeid som fant sted segregert fra det ordinære arbeidsliv, som for eksempel VTA-tiltak ved vekstbedrifter eller forskjellige aktiviteter på dagsenter. Samtidig forberedte skolen de elevene som etter deres mening kognitivt sett var i stand til det ut fra en tradisjonell forståelse for arbeid, noe som sammenfaller med Heen (2008) sin forståelse for arbeid. Disse elevene ble forberedt til fremtidig arbeidsdeltakelse i ordinære bedrifter. Hovedsakelig var det altså elevenes kognitive funksjonsnivå som lå til grunn for hvordan videregående skole tilrettela for fremtidig arbeidsdeltakelse for denne elevgruppen, mens det var begrenset fokus på å redusere barrierer i omgivelsene for å fremme mulig fremtidig arbeidsdeltakelse.

Mine funn viste at samarbeid inngikk som en viktig del av tilretteleggingen i forbindelse med forberedelsene for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Samarbeidet varierte veldig i forhold til innhold, hyppighet og hvordan det ble utført. Skolene hadde flere forskjellige samarbeidspartnere da dette ofte var avhengig av hvilke elever de hadde og deres behov, likevel var det hovedsakelig de samme de samarbeidet med i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for denne elevgruppen. Funnene mine er i så måte i tråd med hva andre studier beskriver om dette samarbeidet (Gjertsen, 2014; NOU 2016:17; Olsen, 2006; Gjertsen & Olsen, 2013; Wendelborg et al., 2017). Det aller viktigste var samarbeidet med foresatte, og eleven selv i den grad det lot seg gjøre. Noe som samsvarer med det som fremkommer av Opplæringslovens § 1-1 hvor samarbeid med hjemmet skal være en del av strukturen for å nå målet med opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre kom det frem at det også var flere utfordringer i forbindelse med skolens samarbeid i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse, og at disse i enkelte tilfeller kunne være med på å hemme den tilretteleggingen skolen ønsket for sine elever med utviklingshemming.

Funnene mine kan ikke generaliseres statistisk på grunnlag av hva mine fem informanter svarte, en kvalitativ studie som dette forsøker heller ikke å gi fullstendige svar. Utvalget mitt er lite og ikke tilfeldig, og vil være preget av at det består av skoler som er plukket ut fordi de utad har et rykte på seg for å være gode på tilrettelegging for arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Dermed kan mine funn være mer positive og beskrive større grad av tilrettelegging for framtidig arbeidsdeltakelse enn et tilfeldig utvalg av skoler ville gitt. Samtidig er ikke hensikten min å gi et representativt bilde av tilretteleggingen for framtidig arbeidsdeltakelse for denne gruppen, men tvert imot å få frem kunnskap av hvordan skoler som er gode på dette går frem, for å få frem kunnskap om hvordan en kan gjøre dette på en god måte. Funnene i denne undersøkelsen kan likevel være overførbare til andre sammenhenger. Studien kan dermed bidra med erfaringer, kunnskap og en bredere forståelse om hvordan videregående skole tilrettelegger for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming.

### **7.3 Refleksjon**

På bakgrunn av mine funn ser jeg viktigheten ved å finne en balanse mellom normalsporet og spesialsporet i videregående skole sin tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse. En viss individuell tilpasning innenfor spesialsporet kan være nødvendig for at elevene skal ha utbytte av opplæringen. Ved en for stor vektlegging av spesialsporet kan muligheten for elevenes inkludering både i skole og arbeid begrenses. Dersom elevene utelukkende styres inn i segregerte tilbud, og det ikke blir jobbet med å redusere diskriminerende barrierer i omgivelsene vil disse elevene få en begrenset mulighet for arbeidsdeltakelse.

Jeg ser på bakgrunn av mine funn at man kan tenke at videregående skole ikke bør operere med en for smal forståelse for arbeid når de tilrettelegger for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Ved at videregående skole utelukkende skal tenke lønnsarbeid for denne elevgruppen vil flere av disse elevene bli holdt ute fra arbeidsmarkedet. Samtidig er det viktig å heller ikke tenke at de skal operere med en så vid og alternativ forståelse av arbeid at denne elevgruppen i praksis blir ekskludert fra arbeidsmarkedet. Dersom elevene kun blir tilbudt oppgaver og arbeidsplasser som skiller seg ut fra hva som tradisjonelt oppfattes som arbeid kan det ende med at hverken elever med utviklingshemming selv eller omgivelsene oppfatter aktivitetene de driver med som arbeid.

På bakgrunn av mine funn ser skolene ut til å være gode på ivaretagelse av retten til individuelt tilpasset opplæring og ha et sterkt fokus på dette. Ved at de er så opptatt av at

opplegget skal være tilrettelagt ut fra den enkeltes kognitive nivå, risikerer man at en for ensidig vektlegging av begrensninger i elevenes kognitive forutsetninger og tilpasning av opplegget kan overskygge fokuset på viktigheten av nedbyggingen av funksjonshemmede barrierer i omgivelsene og en inkluderende skole- og arbeidshverdag innenfor normalsporet. Samtidig som elevene kan ha fått en tilpasset opplæring i videregående skole, kan denne begrense deres framtidige arbeidsdeltakelse om denne fremstår såpass annerledes og i segregerte sammenhenger, at elevene ikke er forberedt på mer ordinære former for arbeidsoppgaver og arbeidsplasser etter endt skolegang. Ikke for at en skal være naiv og tro at alle elever med utviklingshemming skal ut i ordinært arbeidsliv, men at det likevel er viktig å ikke utelukkende fokusere på individuelle forutsetninger og ikke tilrettelegging av omgivelsene, da dette kan fremstå som en diskriminerende praksis som bidrar til at enkelte ikke får mulighet til framtidig arbeidsdeltakelse.

## **7.4 Konklusjon**

Konklusjonen skal trekkes i forhold til problemstillingen som ligger til grunn for denne studien. Problemstillingen skal finne svar på hvordan videregående skole tilrettelegger for framtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Mine forskningsspørsmål skal hjelpe meg å besvare overnevnte problemstilling.

Funnene mine viser at de videregående skolene i min studie gjør mye bra når det gjelder tilrettelegging for framtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. De organiserer opplæringen på forskjellige måter med ulikt innhold for denne elevgruppen ut fra disse elevenes kognitive funksjonsnivå. Det varierer hvordan skolene tilrettelegger for elevene, og denne tilretteleggingen foregår dermed ikke på noen ensartet måte. Selv om skolene fremstår som gode på individuell tilrettelegging, kan man stille spørsmål om de samtidig med fordel også kunne lagt enda større vekt på å redusere funksjonshemmede barrierer og tilrettelegging for inkluderende opplæring og arbeid. Skolene har hovedsakelig en utvidet forståelse av arbeid, men forbereder også elever som etter deres mening kognitivt sett er i stand til det ut fra en tradisjonell forståelse for arbeid. Det er primært elevenes kognitive funksjonsnivå som ligger til grunn for hvordan videregående skole tilrettelegger for framtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming. Når det gjelder samarbeid inngår det som en betydningsfull del av tilretteleggingen i forbindelse med framtidig arbeidsdeltakelse. Skolene samarbeider med mange ulike samarbeidspartnere da dette ofte er avhengig av hvilke elever de har og deres behov. Forskjellige utfordringer kan være med på å hemme skolens

samarbeid, noe som ofte påvirker deres tilrettelegging i forhold til fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming.

## **7.5 Veien videre**

Denne studien har hatt fokus rettet mot elever med utviklingshemming i videregående skoler. Den bygger på hvordan ansatte i skolen opplever prosessen som gjøres for disse elevenes fremtidige arbeidsdeltakelse. Studien har bidratt med ny empirisk kunnskap, og vil derfor kunne ha hensiktsmessig betydning ved at den hentyder til hvordan ansatte i videregående skoler kan bidra til å fremme utviklingshemmede elevers mulighet for fremtidig arbeidsdeltakelse.

Prosjektet har vært en nyttig prosess som har satt i gang flere tanker rundt temaer som handler om overgangen fra videregående skole til arbeid for elever med utviklingshemming. Ved at bare ansatte har fått uttale seg i denne studien ser jeg at det kan være behov for fremtidig forskning i forbindelse med hvordan andre som er involvert i denne prosessen erfarer overgangen fra videregående skole og arbeid. I denne forbindelse er det noen tema som ville ha vært spennende å undersøke videre som en fortsettelse av masterprosjektet. For eksempel hvordan NAV ville ha beskrevet samarbeidet med videregående skole i forhold til overgangen fra skole til arbeid, hvordan elever med utviklingshemming selv opplever den tilretteleggingen som gjøres i videregående skole for deres fremtidige arbeidsdeltakelse, og om det er forskjellig syn på denne prosessen i forhold til om ansatte med lavere utdanning skulle ha uttalt seg.

Kort oppsummert opplever jeg at denne forskningsprosessen har gått bra. Til tross for at det har vært litt utfordrende underveis, kjenner jeg at jeg sitter igjen med mye ny forståelse og kunnskap om hvordan videregående skole tilrettelegger for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming.

## Referanseliste

Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utgave). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Ellingsen, K. E. (2011). Nederst ved enden av bordet? Om utviklingshemmedes deltakelse i arbeidslivet. *Fontene Forskning* 2 (11), 4-19  
[https://naku.no/sites/default/files/Neders%20ved%20bordet\\_Fontene.pdf](https://naku.no/sites/default/files/Neders%20ved%20bordet_Fontene.pdf)

Engh, K. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

Forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)

Fors, K. & Saabye, M. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen* (10. utg.). Pedlex.

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Gjertsen, H. (2014). Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse – hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? *Søkelys på arbeidslivet*, 31(01-02), 60-82. <https://www.idunn.no/spa/2014/01-02/vanskelig-overgang-fra-videregaaende-opplaering-til-arbeidsliv>

Gjertsen, H., Melbøe, L., Fedreheim, G. E. & Fylling, I. (2017). *Kartlegging av levekårene til personer med utviklingshemming i samiske områder*. Nordens Velfærdscenter.

Gjertsen, H., Melbøe, L. & Hauge, H. A. (Red.). (2021). *Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming*. Universitetsforlaget.

- Gjertsen, H. & Olsen, T. (2013). *Broer inn i arbeidslivet: Elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring: Kartleggingsstudie av opplæringstilbud, organisering og tilpasninger* (NF-arbeidsnotat 1003/2013). <https://evalueringsportalen.no/evaluering/broer-inn-i-arbeidslivet-elever-med-funksjonsnedsettelse-i-videregaaende-opplaering-kartleggingsstudie-av-opplaeringstilbud-organisering-og-tilpasninger>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis til beste for barn og unge i kommune-norge* (4.utg.). Kommuneforlaget.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169–198). Studentlitteratur.
- Heen, H. (2008). Om bruken av begrepet arbeid. *Sosiologi i dag*, 38(4), 29-50. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/962/953>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Kermit, P., Gustavsson, A., Kittelsaa, A. & Ytterhus, B. (Red.). (2015). *Utviklingshemming. Hverdagsliv, levekår og politikk*. Universitetsforlaget.
- Kittelsaa, A. & Tøssebro J. (2013). *Kommunal praksis og personer med utviklingshemming. Policy på områdene sysselsetting og bolig*. NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366157/Kommunal+praksis+og+personer+med+utviklingshemming+WEB.pdf?sequence=3>
- Krogh, T. (2019). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap- Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>



Meld. St. 45 (2012-2013). *Frihet og likeverd – Om mennesker med utviklingshemming*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/>

Meld. St. 33 (2015-2016). *NAV i en ny tid – for arbeid og aktivitet*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-33-20152016/id2501017/>

Meld. St. 13 (2018-2019). *Mulighet for alle – Fordeling og sosial bærekraft*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

NOU 2000:27. (2000). *Sykefravær og uførepensjonering. Et inkluderende arbeidsliv*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-27/id143251/>

NOU 2016:17. (2016). *På lik linje – Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>

Olsen, T. (2006). *En helt vanlig jobb?: En studie av utviklingshemmede i arbeidslivet* (NF-rapport 6/2006). [https://evalueringsportalen.no/evaluering/en-helt-vanlig-jobb-en-studie-av-utviklingshemmede-i-arbeidslivet/2006%20En%20helt%20vanlig%20jobb%20Rapp\\_06\\_06.pdf/@@inline](https://evalueringsportalen.no/evaluering/en-helt-vanlig-jobb-en-studie-av-utviklingshemmede-i-arbeidslivet/2006%20En%20helt%20vanlig%20jobb%20Rapp_06_06.pdf/@@inline)

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Reinertsen, S. (2015). *Arbeid, dagaktivitet, livskvalitet og utviklingshemning* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk -naturvitenskapelige universitet

Reinertsen, S. (2012): Nasjonal tilstandsrapport over arbeids- og aktivitetssituasjonen blant personer med psykisk utviklingshemming. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming.

Saabye, M. (Red.). (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: grunnskolen*. Pedlex.

Stjernø, S. & Øverbye, E. (Red.). (2012). *Arbeidslinja. Arbeidsmotivasjonen og velferdsstaten*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Tiltaksforskriften. (2015). *Forskrift om arbeidsmarkedstiltak* (FOR-2015-12-11-1598). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-11-1598>

Tøssebro, J. (2019). (Red.). *Hverdag i velferdsstatens bofellesskap*. Universitetsforlaget.

Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.). (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Gyldendal Akademisk.

Wadel, C. C. (2003). *Arbeid og arbeidsliv. Et arbeidslivssosiologisk perspektiv*. SEEK

Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S.E. (2017): *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* (Rapport 2017 Mangfold og inkludering) NTNU Samfunnsforskning <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Overgang%20skole%20arbeidsliv%20WEB.pdf>

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2018). Personer med utviklingshemming og arbeid – arbeidslinje eller fasttruck til kommunal omsorg? *Fontene Forskning*, 11(2), 58-71. <https://fonteneforskning.no/forskningsartikler/personer-med-utviklingshemming-og-arbeid--arbeidslinje-eller-fasttrack-til-kommunal-omsorg-6.19.635901.c436dcdee4>

Willumsen, E. & Ødegård, A. (2017). *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Word Health Organization. (2020). F70-F79: Psykisk utviklingshemming. I *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede sykdommer* (10. utg.). Direktoratet for e-helse. <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2596295>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguiden

### INTERVJUGIUDE

#### Informasjon

Uformell samtale om:

- Hvem jeg er, samt utdanning og jobb
- Bakgrunnen for dette intervjuet
- Hva lydopptakeren er til
- Minne om anonymitet, bare svare generelt uten navn
- Samtykke og rettigheten for å trekke seg, og pauser underveis
- Er det noen spørsmål før intervjuet starter?
- Takke for deltakelsen

#### Bakgrunns info

Hva er din egen utdanning/erfaringsbakgrunn?

Hvordan vil du kort presentere skolen, størrelsen og den universelle utformingen?

#### Åpnings spørsmål

Hvordan er opplæringstilbudet til elever med utviklingshemning ved skolen organisert, og hva vil du si dere legger vekt på?

- Praktiske fag, basisferdigheter som lese, skrive, regne, språk?
- Fremtidig selvstendig liv? Hjem, fritid, arbeid?

Hva tenker du elever med utviklingshemning skal gjøre etter endt videregående skole?

- Arbeid, uføretrygd, annet?

## **Tilrettelegging for fremtidig arbeidsdeltakelse**

Gjør skolen noe for å tilrettelegge for elevenes fremtidige arbeidsdeltakelse, har du konkrete eksempler på det?

- Følges samme opplegg som de øvrige elevene på skolen? Hva/hvordan?
- Egne rutiner/planer? IOP/IP?
- Deltar de på arbeidsuker/praksisplasser, messer/bedriftsbesøk, faste rutiner?

## **Samarbeid med andre**

Samarbeider skolen med andre instanser eller foresatte i forhold til tilrettelegging for fremtidig deltakelse i arbeidslivet for elever med utviklingshemming?

- NAV, PPT, arbeidsgivere, foresatte, ansvarsgruppe, sosiale kontakter?

Hvordan vil du beskrive dette samarbeidet?

- Hva samarbeides det om?
- Hvem kontakter hvem, og når etableres det samarbeid, hvor hyppig er kontakten?

Opplever du noen utfordringer i forhold til dette samarbeidet, og kan du si noe om det?

Hvilke forhold er med på å fremme eller hemme skolens samarbeid med de ulike partene?

F eks. ressurser (tid/økonomi) Kompetanse, relasjoner/nettverk, geografi/nettverk, foresatte/sosialt nettverk?

## **Arbeidspraksis i videregående**

Er elevene tilknyttet en arbeidsplass som del av den videregående opplæringen?

Hva gjør elevene i praksisperiodene, og fokuseres det på ulike læringsmål i denne praksisen?

- Hvordan er tilgangen på slike praksisplasser?
- Hvem tar kontakt med de aktuelle, og følger opp arbeidsforholdet?

## **Medvirkning**

Kan du si litt om elevene selv er involvert i avklaringen rundt hva de skal gjøre etter videregående, og kan du i så fall beskrive hvordan?

- Deltar de på møter, samtaler, kartlegging?

## **Tilleggsspørsmål**

Kan du (uten å vise til navn eller annen konkret info) beskrive noen «suksesshistorier» hvor du opplever at skolen har lyktes i forberedelsen for elever med utviklingshemming sin fremtidige deltakelse i arbeidslivet?

Hvilke faktorer tenker du bidro til å lykkes i disse tilfellene?

Hva tror du elevene selv ville svart om du spurte dem om hva de ønsket å gjøre etter videregående?

Noe annet du ønsker å si mer om angående elever med utviklingshemming og forberedning for arbeidslivet i videregående skole som jeg ikke har spurt om?

## **Avslutning**

- Er det noe mer du ønsker å si?
- Takk for deltakelsen

## Vedlegg 2: Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemning

### Referansenummer

671865

### Registrert

09.07.2019 av Camilla Iselin Reinholtsen - cre004@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Det helsevitenskapelige fakultet / Institutt for vernepleie

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Line Melbøe, line.melboe@uit.no, tlf: 97539110

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Camilla Reinholtsen, camilla.rein@gmail.com, tlf: 91555500

### Prosjektperiode

01.08.2019 - 01.06.2021

### Status

12.08.2019 - Vurdert med vilkår

### Vurdering (2)

#### 12.08.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

#### 17.07.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår. HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig

ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

**HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?** NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

**VILKÅR** Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

**KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE** De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer: [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

**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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**NSD SIN VURDERING** NSDs vurdering av lovlig grunnlag,

personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD 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 behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) 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. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 3: Infoskriv med samtykkeerklæring

# Vil du delta i undersøkelsen ”Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming”?

Som et ledd i masterstudiet i *Funksjonshemming og deltakelse* ved UiT, Norges Arktiske Universitet, skal jeg gjennomføre en undersøkelse på temaet arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming. I den forbindelse kontakter jeg deg for å høre om du kan tenke deg å delta i min studie, som har som formålet å se på videregående skoles tilrettelegging for at elever med utviklingshemming skal kunne delta i arbeidslivet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan det legges til rette for elever med utviklingshemming i noen videregående skoler i Nord-Norge for at disse elevene skal kunne delta i arbeidslivet etterpå. Hovedproblemstillingen i masteroppgaven min er: «Hvordan tilrettelegger videregående skoler for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming»? Som en del av dette er jeg knyttet til et forskningsprosjekt ved UIT Harstad, som samarbeider med NTNU, HINN, HSN og Universitetet på Island.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Institutt for vernepleie ved UIT Norges arktiske universitet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med ulike videregående skoler i Nord-Norge, for å intervju avdelingsledere som har ansvaret for elever med utviklingshemming ved fire til seks ulike skoler. Jeg kontakter rektor med informasjon og forespørsel om deltakelse i min undersøkelse, og hvem jeg vil intervju. Rektor formidler forespørselen om å delta til aktuelle ansatte, og kontakt med den/ de som er villig til å delta.

### Hva innebærer det for deg å delta?

I forbindelse med studien ønsker jeg å intervju deg om hvordan det tilrettelegges for fremtidig arbeidsdeltakelse for elever med utviklingshemming på den videregående skolen du arbeider på. Jeg tar kontakt per telefon med de som samtykker til å delta i studien, for å gjøre avtale om når og hvor det passer å møtes for å gjennomføre intervjuet. I utgangspunktet

legges det opp til at intervjuet varer ca. en time. Under intervjuet vil jeg ta lydopptak og notere underveis. Opptaket vil transkriberes i etterkant, dvs. at jeg skriver ut alt som er blitt sagt underveis i intervjuet i anonymisert form.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle data fra deg 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 informasjon fra intervjuet til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene fra intervjuene er meg som student, og min veileder Line Melbøe. Etter anonymisering vil prosjektgruppen til hovedprosjektet også få tilgang til opplysningene.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021.

Alle opplysninger er anonyme og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent: Camilla Reinholtsen, mobil: 915 55 500
- Veileder ved UiT: Line Melbøe, tlf: 770 58342, mail: line.melboe@uit.no

- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, tlf: 776 46 322, mail: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Line Melbøe

Student

Camilla Iselin Reinholtsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli intervjuet
- at det tas lydopptak av/notater ved intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

