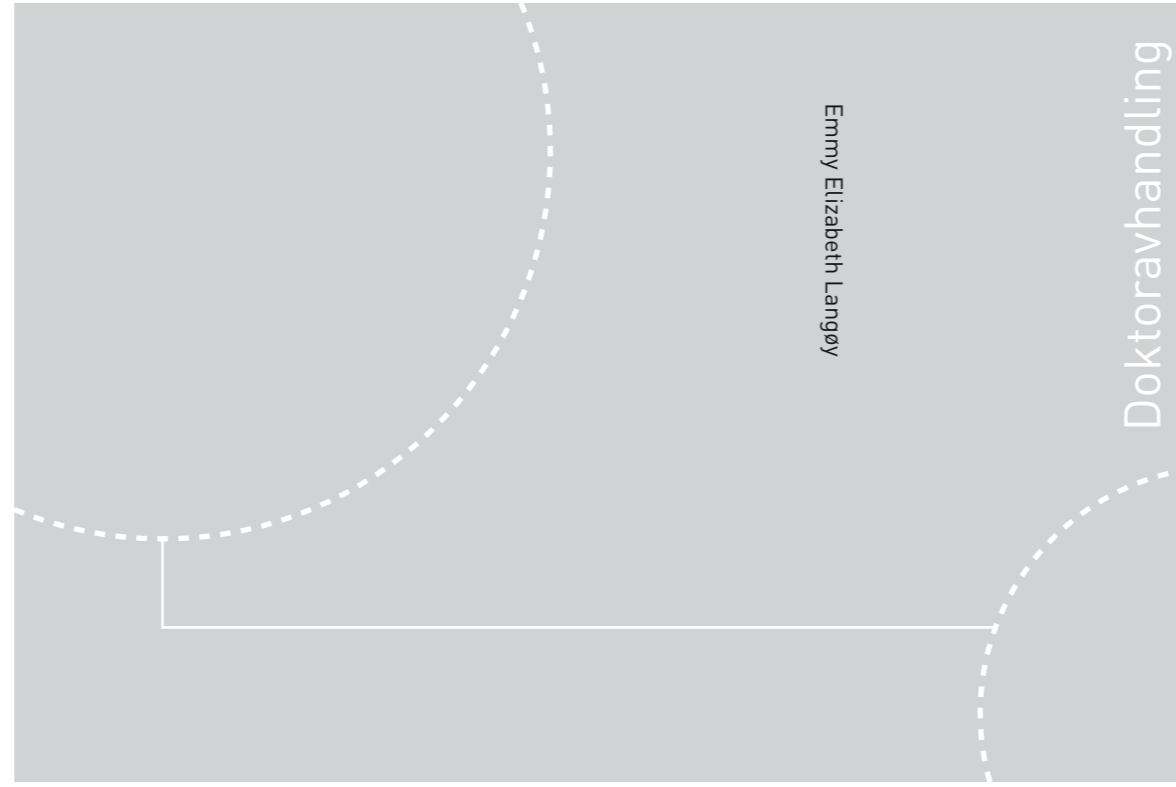


ISBN 978-82-326-3450-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3451-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2018:331

Emmy Elizabeth Langøy

Livsløp i ulendt terreng?

Tidligere særvilkårselevers ferd mot voksenlivet

Emmy Elizabeth Langøy

Livsløp i ulendt terreng?

Tidligere særvilkårselevs ferd mot voksenlivet



Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid

© Emmy Elizabeth Langøy

ISBN 978-82-326-3450-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3451-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:331

Trykket av NTNU Grafisk senter

"Sanne historier kan ikke fortelles forlengs, bare
baklengs. Vi skaper dem fra nuets alltid
skiftende utkikkspunkt og forteller oss selv
hvordan de foldet seg ut."

Siri Hustvedt i *Den skjelvende kvinnen*

Forord

I et livsløpsperspektiv samspiller både individuelle og strukturelle forhold om resultatene. Ens eget liv og levnet blir uvilkårlig gjenstand for en viss interngranskning når man bruker år på å forske på andres livsløp. Doktorgradsavhandlinga er nå ferdig. Ved hjelp av en viss *handlingsevne* og mine dyrebare *sammenvevde liv* er jobben gjort. Det har virkelig vært en stor glede. Og dette skjer takket være det at jeg lever i en *tid og på et sted* hvor det er mulig å ta igjen skolegang og utdanning. Det var likevel ikke for seint, sjøl om man ikke fullførte skole, tidlig fikk egen familie og livnærte seg med alkens deltidsjobber. Det var mulig å komme inn i manesjen igjen langt oppi trettiåra. Fordi det fantes noen muliggjørende strukturer og ordninger i vårt samfunn som eksempelvis bød på AMO-kurs som ga studiekompetanse på ett år og dekket barnehageutgifter underveis, en lånekasse som bidrog slik at mor med tre barn og deltidsjobb kunne studere. For kvinner med helt normal arbeiderklassebakgrunn er det ikke så lenge siden et privilegium som dette ville vært ganske utopisk. Så takk til de muliggjørende strukturer i vårt velferd- og utdanningssystem! Uten disse kunne jeg antagelig ikke ha fått være med på noe som dette. For noen av oss kan slike ordninger bli vesentlige vendepunkt, for andre fungerer de slett ikke etter hensikten. Det vil avhandlinga kunne si mer om.

De viktigste å takke er informantene som lot seg intervjuet og bidrog til forskning på et så viktig område. Dere viste så mye åpenhet, stayer-evne og humor at forskeren innerst inne ble ganske rørt. Tusen takk til hver eneste av dere!

Jeg vil takke mine veiledere, Jan Tøssebro og Rune Kvalsund. Begge har, med sine individuelle kvaliteter og kloke innspill, vært viktige i mitt arbeid. Noen ganger lo vi høyt, andre ganger sukket kanskje professorene i sitt stille indre, men utenpå var de tålmodige og støttende. Hjertelig takk til begge to!

Takk til Høgskolen i Volda som finansierte stipendiatperioden og ga meg innpass i Sårbar ungdom-prosjektet. Prosjektet har bidratt både økonomisk og praktisk og jeg vil

rette en særlig takk til professor Jon Olav Myklebust som var en stor støtte ved tilrettelegginga av de kvantitative data. Jeg vil også takke medforfatterne for samarbeidet om artiklene!

Takk til vernepleierutdanninga ved HiMolde for interesse og støtte ved fullføringa av avhandlingsarbeidet. Det er en fornøyelse å jobbe sammen med dere. Og takk for at dere har vært tålmodige med mitt variable fokus i året som har gått. Vi håper på bedre tider!

Jeg vil også takke min tidligere arbeidsplass ved Voksenhabiliteringstjenesten ved Helse Nordmøre og Romsdal som bidrog med økonomisk støtte til videreutdanning. Takk til tidligere leder Kari Torvik som ga meg muligheten til å ta min mastergrad ved siden av stillinga, og takk til nåværende leder Hilde Husby som ga meg noe rom for også å arbeide med avhandlinga da jeg var tilbake etter permisjon. Begge har vært positive og støttende, tusen takk!

Da gjenstår det bare å takke flokken min. Først mine tre sønner, Jim, Ulrik og Lukas, det er jo deres liv og livsløp som har lært meg mest og betydd mest. Takk for mange fine samtaler, takk for at dere er der og attpåtil utvider flokken med gode svigerdøtre og de fineste barnebarn: Emilie Lovise, Thea, Vale og en liten som kommer i sommer! Takk for interessen og oppmuntringa fra mine fem søstre, det er godt å vite at det alltid fins en søster å ty til. Og til slutt, en kjempestor takk til min tålmodige og hjelpsomme Kjell Inge! Det du bidrar med av kjærighet, velvilje og ro er av uvurderlig betydning for meg.

"Selvet er et *work in progress*, det forstår seg selv gjennom minnene, men lever sitt liv mellom dem, i stykker og biter, i nåtid og fortid, i følelser og tanker".

Karl Ove Knausgård i
Så mye lengsel på så liten flate:
En bok om Edvard Munchs bilder.

Innholdsfortegnelse

Forord	V
Innholdsfortegnelse	VII
Sammendrag	XI
Summary	XV
Liste over forkortelser	XIX
Publiseringsliste.....	XXI
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstillinger	4
1.2 Innledende begrepsavklaringer	5
1.3 Tittelen på prosjektet.....	7
2 Overganger til voksenlivet for personer i sårbare livssituasjoner – et bakteppe	9
2.1 Longitudinell forskning om overganger i livsløpet	9
2.2 Individuer i sårbare situasjoner.....	10
2.3 Skolelivserfaringer	12
2.4 Helse og trygd	15
2.5 Overganger til arbeidslivet.....	16
2.6 Møtet med hjelpeapparatet	18
2.7 Boform	20
2.8 Identitet, normalitet og avvik	21
2.9 Oppsummering	23
3 Teoretisk forståelsesramme	25
3.1 Livsløpsperspektivet.....	25

3.2	En relasjonell forståelse av vanskene	29
3.3	Sjøloppfatning, stigmatisering og stempling.....	30
3.4	Vitenskapsteoretiske perspektiver	32
4	Design og metode	35
4.1	Kombinasjoner av kvantitativt og kvalitativt datamateriale	35
4.2	Datamateriale og utvalg av forskningsdeltakere	38
4.3	Godkjenninger	43
4.4	Kvantitative data	43
4.5	Kvalitative data	50
4.6	Kommentarer om kvalitet i forskning	63
5	Sammendrag av artiklene.....	75
5.1	Artikkel I	75
5.2	Artikkel II	77
5.3	Artikkel III	78
5.4	Artikkel IV.....	80
6	Diskusjon	83
6.1	Særordningene – utenforskapets forgård?.....	86
6.2	Stigmatisering og utenforskap	91
6.3	Handlingsevne og sammenvevde liv	96
6.4	Kjønn som egenskap, vilkår og prosess.....	101
6.5	Vansker, kategoriseringer og deres mulige konsekvenser.....	105
6.6	Oppsummering	111
7	Avsluttende kommentarer	113
7.1	Avhandlingas styrker og svakheter	113
7.2	Praktiske implikasjoner	114
7.3	Videre forskning.....	114
8	Referanser	117

9 Artiklene	133
Artikkel I	133
Artikkel II	155
Artikkel III	181
Artikkel IV	197
Vedlegg	213

Sammendrag

I denne artikkelbaserte avhandlinga har jeg ved kvantitative og kvalitative analyser undersøkt hvilke egenskaper, vilkår og prosesser som påvirker mulighetene for sjølstendighet eller avhengighet i voksenlivet hos personer som fikk opplæring på særlige vilkår i videregående skole. Personene ble i starten av videregående skole kategorisert enten med generelle lærevansker (GLV) eller psykososiale vansker (PSV). Majoriteten i begge gruppene hadde vanskene i mild grad.

Det var av interesse å undersøke situasjonen til nettopp disse to gruppene fordi usynlige funksjonsvansker, av flere årsaker, kan innebære noen særlige utfordringer. Vanskene kan være diffuse og situasjonsbetinget, og omfanget av dem blir ofte seint identifisert. Personene er ofte uten diagnose, de befinner seg i utkanten av kategorien 'funksjonshemmede' og utgjør en lite påaktet 'gråsonegruppe'. Disse gråsonegruppene risikerer å falle imellom både i skole og hjelpeapparat. De forventes å kunne jobbe og leve sjølstendige liv, men vil være avhengige av vilkår og prosesser som muliggjør dette.

Et livsløpsteoretisk perspektiv ble brukt for å analysere materialet. De kvantitative delstudiene undersøkte ved logistiske regresjonsanalyser de tidligere særvilkårselevens risiko for å være avhengig av trygd, eller å være i avhengig bosituasjon (å bo i foreldrehjemmet/institusjon), eller å mangle fulltidsjobb i tjuårene. Skolevariabler i analysene var spesialklasse (om eleven var i smågrupper eller hadde én-til-én-undervisning) eller lærerassistent (om eleven hadde assistent/ egen lærer). Situasjonen hos de tidligere særvilkårselevne kategorisert med PSV og/eller GLV ble sammenlignet med situasjonen til særvilkårselever med *andre* typer vansker.

Resultatene viser at personer med PSV og/eller GLV erfarer større utfordringer på de undersøkte livsområdene enn andre tidligere særvilkårselever. Spesialklasse eller lærerassistent i skolen lot til å sette særlig menn med psykososiale vansker i en sårbar situasjon når det gjaldt trygdemottak i tjuårene. Mange med disse vanskene får ikke

fullført utdanning og har usikker tilknytning til arbeidslivet. Blant menn med psykososiale vansker var dette særlig framtreddende. Kvinnene hadde, i oddsrate, nesten sju ganger så høy risiko som mennene for å mangle fulltidsjobb i tjuårene, men det var andre typer vansker enn GLV og PSV som lå bak kvinnenenes lave yrkesdeltakelse. Et vesentlig funn var at spesialundervisninga ikke økte sjansen for sjølstendig liv, men trakk heller i negativ retning.

Det ble så gjort kvalitative intervju med 11 menn og 10 kvinner med enten GLV eller PSV. Intervjuene dreide seg om skolegang, arbeid, sosiale relasjoner og familie, bolig, økonomi og helse. Disse intervjuene ble analysert ved systematisk tekstkondensering. Analysene viser at når det gjelder integrasjon i ordinært arbeid, er gode integrasjonsmønstre preget av fleksible ordninger, individuelt tilpassede tiltak og kontakter i nettverket, mens personene som opplever marginalisering og klientifisering, har dårlig helse og erfarer et lite treffsikkert hjelpeapparat. Riktig kompetanse i hjelpeapparatet, og individuelt tilpassede tiltak, er sannsynligvis en forutsetning for at mennesker i slike sårbare situasjoner skal lykkes på det ordinære arbeidsmarkedet.

Intervjuene avdekket store variasjoner både i individenes opplevelse av overgangene til voksenlivet og deres livssituasjon som voksen. Noen få har tatt høyere utdanning, flere har fagbrev, og mange har egne barn og er godt integrert i ordinært arbeid. Men også blant de som har lyktes i møtet med voksenlivets krav, hadde ferden vært strevsom. Skolegangen var hard både faglig og sosialt. Mange følte seg utestengt og annerledesgjort, og særordningene i skolen førte til, eller forsterket, mobbing. Mange hadde i voksenlivet psykiske problemer som de relaterte blant annet til mobbeopplevelser og nederlagserfaringer knytta til skolegangen.

Tiltakene i skole og hjelpeapparat møtte ikke personenes behov for å ikke skille seg ut og bli annerledesgjort. Mens personene strevde for å bli inkludert i det 'normale' fellesskapet, satte skolens eller hjelpeapparatets tiltak dem i situasjoner hvor de risikerte eksklusjon. Dilemmaet for individene ble på den ene siden spørsmålet om å ta imot en hjelp, for eksempel spesialklasse eller læreassistent, og da risikere en 'annerledeshet på utstilling', eller de kan på den andre siden vegre seg for å ta imot hjelp med de

konsekvenser det kan ha for gjennomføring av skolegang og seinere innpass i arbeidslivet.

Skole og hjelpeapparat vektlegger, ved tildeling og utforming av tjenester og tiltak, individenes mangler heller enn ressursene. Dette begrenser deltakernes rom for å motta hjelp, uten samtidig å måtte oppgi sin 'normale' identitet. Skolens særvilkårselevstatus eller hjelpeapparatets klientstatus i voksenlivets gir lite rom for doble tilhørigheter. Det har blitt foreslått at normen kan justeres slik at mennesker kan være både "normalt annerledes" eller "annerledes normale". Ved en tilnærming i skole eller hjelpeapparat som åpner for at personer med hjelpebehov kan være 'både-og', kan rammene utvides både for identitetsforhandlingene og samhandlinga. Hvis systemene som skal hjelpe personer i potensielt sårbare posisjoner, i stedet for å ringe inn personen i systemets forståelse og ordninger, heller søker å forstå personens sjølførståelse og personlige preferanser, vil dette sannsynligvis bedre samhandlingsprosessene.

Summary

This is an article-based dissertation where I, through quantitative and qualitative methods, have examined which traits, conditions and processes affect the possibilities for independence, or dependence, in adult life for individuals who attended upper secondary school especially tailored to people with special educational needs. Such individuals were categorized as either having psycho-social difficulties (PSDs) or general learning difficulties (GLDs) when starting upper secondary school. The majority in each group had these difficulties to a very mild degree. Such difficulties are nearly 'invisible', which can cause particular challenges for these individuals in our society. People with PSDs or GLDs are often left undiagnosed, located in the outskirts of category wider group labelled 'person with disabilities'. Hence, they constitute a marginal group, situated in the grey area between normality and whoever deviate from 'the norm'. Individuals who fall in this grey area are often misunderstood and are at risk of exclusion from school and existing support systems. They are expected to work and live independent lives, but they are dependent upon a certain set of conditions and support processes in order to do so.

The quantitative element of this study investigated the risk of people with PSD or GLD being dependent on social benefits, to be in a dependent living situation, or to be outside full-time employment in their twenties. School variables included whether they had been in classes for those with special educational needs (working in small groups or alone with a teacher) or if they had had teachers assistants. The participants with PSDs or GLDs were compared to other students on special educational term with other types of difficulties, for example hearing or eyesight difficulties, motor difficulties or medical problems. A life course perspective was used to analyse the material.

Results indicate that persons with PSDs and/or GLDs experienced more difficulties in the investigated life areas compared to other students with special educational needs. Not being in the ordinary class with their peers, or having a teachers assistant in school

seemed to put students with special needs in vulnerable situations in their twenties, this was particularly apparent among men with PSDs.

Important findings in this dissertation demonstrate that psycho-social difficulties cause specific challenges in the transitions to adulthood. Furthermore, this study showed that special educational measures did not increase the probability of living independent lives, but instead moved this vulnerable group in a negative direction. Those who had special classes, or supported by a teaching assistant, had an increased risk to become dependent on social benefits, they often lacked fulltime work and, to some degree, were dependant on living in their parental home.

Qualitative interviews were conducted with 11 men and 10 women with either PSDs or general LDs. The interviews were conducted about twenty years after the students started in upper secondary school. Interviews aimed to elicit their experience in school, work, social relations and family, housing, economy and health. Systematic text condensation was used to analyse the material. The qualitative analysis confirmed the results from the quantitative analysis regarding the challenging transitions to adulthood for persons categorized with PLDs or GLDs.

The results of this study show that patterns of good integration to employment relate to factors such as flexibility in the school or support system, individually adapted measures, and network contacts. Individuals who experience marginalization and ‘clientification’ as they approach the work market have poorer health and experience a support system that did not work well for them. The correct competence in the support systems and individually adapted measures are likely to be a precondition for success in the work market for people who are vulnerable because of their nearly invisible yet complex and real needs.

Findings from the interviews show a variety in individuals’ experience of the transition from adolescent to adult life, and in their life situation as adults. Some have completed courses in higher education and several have successfully achieved certificates through apprenticeship. Many have a family of their own and are fully integrated into ordinary work. However, the road has been difficult - even for those who have succeeded in the transitions to adulthood. Their experiences in school was challenging, both

academically and socially. Many felt excluded and labelled as 'different'. The special support offered in the school led to, or reinforced, bullying. Many had psychological issues in adult life, which they attributed to experiences of bullying and failures in school.

This study emphasizes that the conditions in our school and support systems do not meet the needs of people with PSDs and GLDs not to stand out and branded different. While the individuals of this study struggled to be seen as 'normal' regardless, the measures introduced in the school and support systems placed them in situations where they were at risk of exclusion and marginalization. They faced the dilemma, of - on the one hand - accept the support and risk of being labelled different or 'special', or - on the other hand - to decline the support, which would may have direct negative consequences to their education and work possibilities in later life. Schools and support systems emphasize the individuals' deficiencies, instead of focusing on their resources when offering services and measures. This limits the persons' room for accepting support without at the same time giving up their 'normal' identity. The special education term-status in our schools, or the client status in our support systems, gives little opportunity for double affiliations. People with these difficulties are in vulnerable situations, and their needs are not adequately met in neither the school nor support system. There is a need for individually adapting transitions to adulthood. The individuals themselves have small opportunities to, on their own, go beyond the barriers. The responsibility for improving the situation of children, adolescents and adults in this grey zone have to be in the school and support systems.

Liste over forkortelser

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
BUP	Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
GLV	Generelle lærevansker
NAV	Ny arbeids- og velferdsforvaltning
NEM	Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag
NESH	Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
NSD	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, nå Norsk senter for forskningsdata
PPT	Pedagogisk-psykologisk tjeneste
PSV	Psykososiale vansker
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

Publiseringsliste

- I. Langøy, Emmy Elizabeth, Rune Kvalsund og Jon Olav Myklebust (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19 (3), 221-240.
- II. Langøy, Emmy Elizabeth og Rune Kvalsund (ikke publisert). Vulnerable youth – dependency or independency? School experiences, transitions and adaptation to and within adult life. Sendt til ny vurdering hos *Scandinavian Journal of Disability Research*.
- III. Langøy, Emmy Elizabeth (2017). Mellom mestring og avmakt. Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere særvilkårselever i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82 (5).
- IV. Langøy, Emmy Elizabeth (2018). Annerledes er ikke noe man er, det er noe man blir? Identitetsforhandlinger blant voksne kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker i videregående skole. *Fontene Forskning*, 11 (1), 42-55.

Artiklene er vedlagt med tidsskriftenes tillatelse og henvises til med romertall.

1 Innledning

I denne avhandlinga undersøker jeg overgangene til voksenlivet hos personer som fikk spesialundervisning i videregående skole på bakgrunn av at de var kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker. Dette er personer som ikke nødvendigvis hadde en diagnose, men som like fullt opplevde å slite på forskjellige måter i skoletid og voksenliv sammenlignet med sårbare unge som hadde andre vansker.

Overgangene til voksenlivet er utfordrende for de fleste. Å "bli voksen" innebærer at den unge skal forholde seg til et komplekst sett av valg og handlinger. Den unge skal gjøre mye han eller hun aldri før har gjort, som å flytte hjemmefra, finne et sted å bo og klare seg på egen hånd, fullføre utdanning, ta valg om yrke og få en jobb, styre egen økonomi og utvikle sjølstendige sosiale relasjoner. Disse ulike valgene henger på ulike måter sammen (Woolsey og Katz-Leavy 2008). Individuer som lykkes på den ene arenaen, øker sjansen for å lykkes på en annen arena. De som lykkes i å fullføre en utdanning, vil øke sjansene for å få en jobb og en inntekt, hvilket i sin tur gir bedre muligheter for å etablere seg i eget hjem. Men ikke alle lykkes i disse overgangene til forventet tid eller på forventet vis. Mange av disse unge har ingen diagnose, men opplever likevel vanskeligheter både i skoletida og voksenlivet. Andre kan ha en diagnose, som for eksempel Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Asperger syndrom, depresjon eller angst, det som kan kalles 'usynlige funksjonsvansker' eller 'non-obvious disabilities' (Portway og Johnson 2005). Disse kan karakteriseres som 'gråsonegrupper'. De har ikke nødvendigvis hatt en funksjonshemming som har vært kjent for familien og omgivelsene fra de var barn, og det er ikke et etablert hjelpeapparat som 'vet om' dem ved overganger fra den ene skolen over til neste trinn, eller fra skole til arbeid og øvrig voksenliv. 'Gråsonegruppenes' erfaringer kan til dels sammenlignes med de erfaringer personer med funksjonshemminger kan møte i overgangene, for eksempel ved ekskluderende tiltak i skolen. I andre henseender er 'gråsonegruppenes' mer å sammenligne med 'normalbefolkninga'. Dette kan bero på at

både omgivelsenes forventninger og personer fra gråsonegruppenes egne forventninger relaterer seg til den 'gjennomsnittlige' jevnaldrende. Dermed møter personer fra gråsonegruppene de ordinære og normative krav og forventninger knytta til når i livsløpet man bør ha fullført skolegang, kommet ut i arbeid, flyttet hjemmefra og etablert seg sjølstendig.

Unge i gråsonegruppene risikerer å få mer utfordrende overganger til voksenlivet enn unge flest. Tidligere kunne unge uten utdanning ta den 'enkleste' overgangen til voksenrollen ved å følge den opptråkkede løypen inn industriporten og inn i ekteskapet. Men om vi sammenligner med vår tid, får unge uten utdanning de *vanskeligste* overgangene siden disse enklere løypene inn i voksenlivet er færre (Frønes og Brusdal 2016).

Overgangene til voksenlivet er for enkelte personer ikke enkle lineære prosesser, men heller komplekse, langvarige prosesser med avbrutte og tilbakevendende overganger som i verste fall leder mot sosial eksklusjon (Williamson 2007, s. 59) Det å ha en funksjonshemming vil legge enda et lag av kompleksitet til overgangsprosessene, som for eksempel ved planlegging for livet etter videregående skole, sjøl om kompleksiteten klart vil variere etter grad og type funksjonshemming (Leiter 2012, s. 51).

I habiliteringsfeltet har det vært en stor økning i henvisninger av personer uten utviklingshemming, det vil si de som ikke tilhører tjenestens primære målgruppe. De 'nye' gruppene er yngre personer med mer diffuse vanskebilder, men med særlige vansker i overgangene til voksenlivet (Hjelle, Holm og Torvik 2010). Inntrykket fra habiliteringsfeltet er at det syntes utfordrende å yte tilpassa og riktig hjelp til disse 'nye' gruppene. For det første kan kategoriene personer er sortert under, ofte være uklare eller overlappende med andre kategorier, og det er heller ikke opplagt hvilke tjenester disse personene skulle kobles til. For det andre er dette personer med usynlige og 'lettere' vansker som risikerer å komme i en særlig utsatt situasjon ved at vanskene kan være både kontekstavhengige og diffuse i sin ytring. Dette kan bidra til at alvorlighetsgrad og omfang av personenes utfordringer ofte blir seint avklart. I tillegg, eller kanskje snarere som en følge av at de ikke definerer seg sjøl som en som trenger hjelp, later hovedpersonene ofte til å ha en motstand mot å 'innordne seg' systemene. Disse unge

risikerer, i sum, marginalisering og eksklusjon. I forskningsmessig øyemed kunne de ovennevnte forhold alene gjøre det utfordrende å få muligheten til å undersøke voksenlivsovergangene hos personer i gråsonegruppene og få innblikk i hovedpersonenes egen opplevelse av disse overgangene. Jeg ønsker å belyse hvilke forhold som fører mot sjølstendighet, og hvilke som trekker mot avhengighet, og å få innblikk i hvordan de tidligere særvilkårselevne sjøl opplevde og forklarte de omstendigheter som formet livsløpet fram mot slutten av trettiårene. Det er behov for mer forståelse for hvordan livsløpets faser, i samspill med individets egne trekk og forutsetninger, formes av vilkår og prosesser i samhandlingssituasjoner i familie og skole, arbeidsliv og hjelpeapparat. Målet med avhandlinga er å bidra med kunnskap om ulike forhold som kan fremme eller hemme gode voksenlivsoverganger. Dette målet fordrer at jeg undersøker hvordan overgangene til voksenlivet forløp, hvordan de tidligere særvilkårselevne sjøl erfarte sin skoletid, og hvordan disse erfaringene seinere har preget dem.

Valget av design og metode blir vesentlig for hvordan personer fra disse gruppene skal kunne rekrutteres, og hvilke problemstillinger som kan belyses. Dette blir beskrevet inngående i metodekapittelet, men her skal nevnes kort at jeg ved å delta i det longitudinelle Sårbar ungdom-prosjektet ved Høgskulen i Volda fikk tilgang til et større datamateriale over personer som hadde hatt undervisning på særlige vilkår i videregående skole. Dette var individer med ulike typer vansker, men jeg kunne trekke ut undergrupper av individer som sannsynligvis tilhørte noen av disse gråsonegruppene, eller som kunne møte utfordringer som samsvarte med det gråsonegruppene kan erfare.

Individer er alltid begrenset av strukturelle faktorer som kjønn, sosioøkonomisk status, etnisitet og geografisk plassering (Fouad og Byars-Winston 2005), og det er derfor mer formålstjenlig å rette oppmerksomhet mot person–miljø–interaksjoner enn å sikte seg inn på personlige og miljømessige faktorer i isolasjon fra hverandre (Stewart et al. 2014). Jeg vil derfor, ved kvantitative og kvalitative analyser, undersøke både innsiden og yttersiden med vekt på strukturelle, ytre forhold og individuelle, indre forhold i denne livsløpsfasen fra ung til voksen. Både livsvilkårene og individenes opplevelse av sin livssituasjon utvikler seg og beveger seg over tid. Derfor blir også tidsdimensjonen vesentlig i forståelsen av de ulike prosessene. Jeg ønsker, enkelt sagt, å finne ut noe om

hvordan det gikk med de tidligere særvilkårselevne etter hvert, og hvordan de sjøl forsto de hendelser som bidrog, på ulike områder, til å forme deres livsløp. Hvilke muligheter fant de for å kunne bygge et sjølstendig voksent liv, og hvilke faktorer trakk mot fortsatt avhengighet? Her har jeg som underliggende premiss at disse særvilkårselevne også representerer aktører fra gråsonegruppene, slik at studien kan kaste lys over de situasjoner og utfordringer gråsonegruppene erfarer.

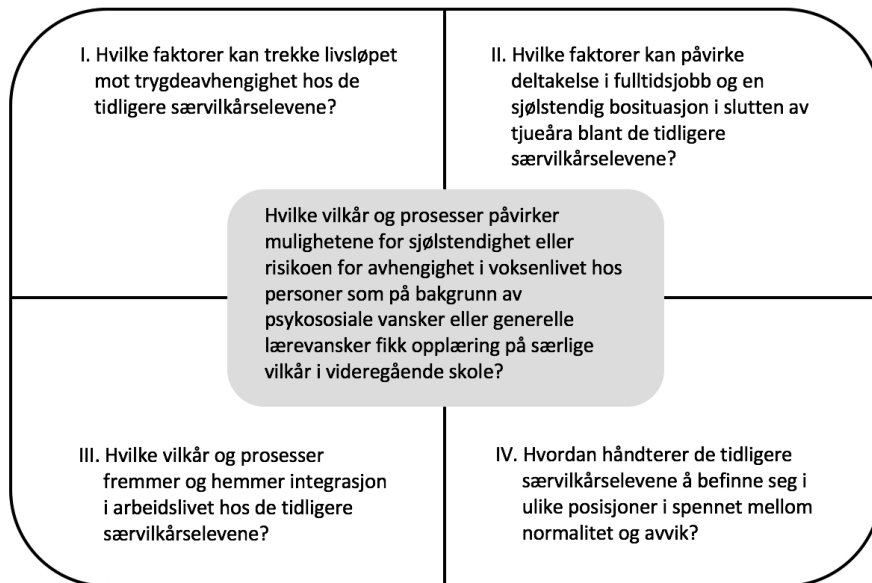
1.1 Problemstillinger

Ved prosjektets oppstart var avhandlingas hovedproblemstilling som følger:

Hvilke egenskaper, vilkår og prosesser påvirker mulighetene for sjølstendighet eller avhengighet i voksenlivet hos personer som på bakgrunn av psykososiale vansker eller generelle lære vansker fikk opplæring på særlige vilkår i videregående skole?

Denne problemstillingen ga, underveis i tidligste analyser, rom for å forfølge interessante spor i informantenes livsløp, og både analysene og resultatene i hver delstudie ga underveis grobunn for nye spørsmål og problemstillinger. Disse prosessene bidrog til at tematikken i avhandlinga på et vis nå er lagdelt. Det øverste laget er de mer konkrete spørsmål knytta til skolefaktorer, trygd, bopel og arbeid. Dette kan samsvare med det Roy Bhaskar kaller det *empiriske domenet*, som består av erfaringer og observasjoner (Buch-Hansen og Nielsen 2005, s. 24). Dette er spørsmål som kvantitative analyser kan bidra til å besvare. Men jeg kunne underveis i arbeidet ane et underliggende lag som dreide seg om aspekter ved annerledeshet, marginalisering og normalitet og avvik. De dypere lagene kan gjenspeile kritisk realismes *virkelige domene*, som består av mekanismer, og ikke direkte observerbare strukturer. Disse kan under visse omstendigheter understøtte og forårsake begivenheter og fenomener i det *faktiske domenet* (Buch-Hansen og Nielsen 2005, s. 24). På bakgrunn av dette oppsto et behov for å favne mer enn det øverste 'synlige' laget. Dette behovet for dypere innsikt i problematikk knytta til disse ytre forhold er forsøkt imøtekommet ved å benytte både kvantitative og kvalitative analysemetoder og ved å ha kritisk realisme som et vitenskapsteoretisk utgangspunkt for avhandlinga.

Figur 1 Problemstilling og delproblemstillinger



Hovedproblemstillingen søkes belyst gjennom fire delstudier med problemstillinger, som vist i figur 1, to kvantitative og to kvalitative.

1.2 Innledende begrepsavklaringer

Enkelte av begrepene som blir brukt i avhandlingen, krever begrunnelse, og dette vil det bli gjort kort rede for.

1.2.1 Særordninger

I avhandlingen er det lagt vekt på de sosiale opplevelsene og konsekvensene av å bli gitt spesialundervisning, det vil si å ha ordninger som avviker fra tilbudet som gis til ordinærklassen. Disse ordningene, som varierte mellom å bli tatt ut i smågrupper, å ha assistent eller én-til-én-undervisning med lærer, blir i denne avhandlingen benevnt som *særordninger*.

1.2.2 Særvilkårselever

Særvilkårselever er et begrep som Sårbar ungdom-prosjektet har valgt å bruke i stedet for begrepet 'særskiltelev', som synes mye brukt på folkemunne i norsk skole. Hvis det

fokuserer på det særskilte *grunnlaget* elevene har fått innvilget spesialundervisning på, pekes det mer på eleven og elevens eventuelle vansker. Når oppmerksomheten snarere ledes mot de særlige *vilkårene*, altså rammene og betingelsen undervisninga gis under, tydeliggjøres det at det er vilkårene som er det 'spesielle' i disse elevenes situasjon.

1.2.3 Personer i potensielt sårbare situasjoner

Jeg har, i stedet for å snakke om sårbare grupper/personer, valgt å bruke begrepet *personer i potensielt sårbare situasjoner*. Bakgrunnen er at når vi, i stedet for å snakke om sårbare grupper/individer, heller velger å snakke om *sårbar posisjon eller livssituasjoner*, så dreies oppmerksomheten vel så mye mot omgivelsene som mot individet. Ved å fokusere mer på situasjonen eller vilkårene trekkes dermed også personen som opplever funksjonsvansker, inn i 'samfunnet' (Winance 2007, s. 634). Det oppleves heller ikke etisk riktig å kategorisere det enkelte individ som sårbart. Dette kan være sterke personer som har kommet i situasjoner hvor sårbarheten kan være stor og marginene små.

1.2.4 Funksjonsvansker

Begrepet *funksjonsvansker* blir også brukt i denne avhandlinga og sikter da til at personer kan ha visse vansker med å fungere tilfredsstillende i enkelte situasjoner. Individenes funksjonsvansker vil imidlertid variere med situasjon, vansketype og grad.

1.2.5 Hjelpeapparat

Når begrepet *hjelpeapparat* er brukt i denne avhandlinga, er det ofte Aetat eller seinere Ny arbeids- og velferdsforvaltning (NAV) det refereres til. Intervjuguiden inneholdt spørsmål om eventuell kontakt med NAV, derfor foreligger det mest informasjon om denne tjenesten. Men hjelpeapparat kan i videre forstand også omfatte skolen som instans med ansvar for å tilrettelegge undervisningstilbud, samt kommunale helse- og sosialtjenester, for eksempel innenfor psykisk helse, hjemmetjeneste og tjenester for funksjonshemmede. Det er imidlertid vesentlig å ha oppmerksomhet på at hjelpeapparatene også består av enkeltaktører med varierende tolkningsrammer og perspektiv.

1.2.6 Informant

Hvilket begrep som bør brukes om den som deltar i et forskningsintervju, er gjenstand for diskusjon (Ryen 2002, s. 17), og det påpekes at begrepsbruken kan bidra til å definere relasjonen mellom partene i intervjuet og personens relasjon til feltet som undersøkes. I de kvalitative studiene velger jeg å bruke begrepet *informant* fordi det faller mest naturlig siden personen deler informasjon i intervjuet. Jeg er også av den oppfatning at den maktmessige asymmetrien i et forskningsintervju kan reduseres vel så mye ved de bestrebelsene som gjøres for å ivareta informanten i rekrutterings- og intervjusituasjonen, som ved hva personen blir benevnt som i forskningsrapporten.

1.3 Tittelen på prosjektet

Temaet for avhandlingen er overganger til voksenlivet. En overgang kan assosieres med en bro eller en vei som fører til et nytt sted. Ifølge *Bokmålsordboka* kan det bety å gå *over* (til noe annet), og det kan være et *mellomstadium*, en *kortvarig*, *forbigående tilstand*¹.

Men overgangene hos disse personene hadde i mange tilfeller vært verken kortvarige eller ført rakt over til noe annet, de bød heller på motgang og utfordringer og var i liten grad lineære. Dette ble først tydelig hos individene i de kvantitative analysene og seinere bekrefta i de kvalitative delstudiene. Tittelen sprang konkret fram av det inntrykk disse menneskene etterlot hos forskeren etter det personlige intervjumøtet og analysene av materialet. De fleste var omkring 36-37 år ved intervjudispunktet, og de fleste etterlot seg et inntrykk av å 'ha klart seg'. De hadde kommet 'fram' i den forstand at de var blitt voksne, noen hadde en jobb å skjøtte, enkelte hadde barn å sørge for, alle hadde et liv å leve. Men få, om noen, av disse kan sies å ha hatt et livsløp preget av strak vei og god skilting. For de fleste hadde veien vært svingete, ujevn eller bratt, i den forstand at ferden framsto som heller sirkulær og tilbakevendende. Livsløpet hadde således, på ulike måter, gått i ulendt terreng. Terrenget for livsløpene er konteksten, rammene og vilkårene vi lever våre liv under. For disse personene var dette, blant annet, formet av skoleerfaringene, helsesituasjonen, kontakten med hjelpeapparat som for

¹ Overgang. I: Bokmålsordboka. Hentet 18. januar 2018 fra http://ordbok.uib.no/info/hjelp_bm.html

eksempel NAV, deres trygdestatus, økonomi og integrasjon i arbeidslivet, samt deres sosiale relasjoner til familie og venner. Studiens mål er å belyse noen av disse hindringene og humpene, slik at veien ikke trenger å være tyngre å forsere enn nødvendig. Hvis skolens og hjelpeapparatets tiltak og tilnærminger snarere representerer en belastning enn en hjelp, bør dette avdekkes og tas i betraktning når tiltak skal utformes. Når ordet ferd, som brukes synonymt med større reise, ekspedisjon,² benyttes i tittelen, er det på bakgrunn av studiens karakter. Her undersøkes ikke bare konkrete overganger, men også mer langsgående prosesser knytta til annerledeshet og identitetsforhandlinger. Ferden i retning voksenlivet, slik den er erindret retrospektivt og deretter formidlet under intervjuene, omfatter faktiske livsløpsoverganger, men ferden er samtidig personlige livsreiser som innebærer personlig utvikling, emosjonelle endringer og bearbeiding av oppveksterfaringer.

². <http://no.thefreedictionary.com/ferd>

2 Overganger til voksenlivet for personer i sårbare livssituasjoner – et bakteppe

Overganger inn mot et sjølstendig eller avhengig voksenliv spenner over mange tema, og dette gjenspeiler seg også i denne forskningsgjennomgangen. Jeg vil forsøke å holde fokuset på aktørene i gråsonegruppene som avhandlinga handler om. Men disse gruppene er ikke så lette å avgrense, og de omtalte studiene vil favne forskning på situasjonen til personer som kategoriseres både med og uten funksjonshemming.

Gjennomgangen av tidligere forskning er ikke ment å være uttømmende. Hensikten er snarere at den skal fungere som et rammeverk rundt avhandlingas fire delstudier. Norsk forskning blir mest vektlagt fordi avhandlinga omhandler spesifikt norske forhold både når det gjelder skole, arbeidsliv og kulturelle forventninger til livsløpet. Internasjonale studier blir trukket inn når de er relevante.

2.1 Longitudinell forskning om overganger i livsløpet

Overganger til voksenlivet hos personer i sårbare livssituasjoner har i longitudinelle studier vært undersøkt fra ulike vinkler. Av større longitudinelle, kvantitative livsløpsstudier utmerker *'the British Cohort Studies'* seg. Studien, som omfatter alle som ble født i en enkeltuke i 1946, utviklet seg over drøyt seksti år til å bli fem studier, som er brukt både til politiske og forskningsmessige formål og har gitt en unik innsikt i endringsprosesser (Wadsworth og Bynner 2011). Innen livsløpsforskning har også Glen Elders (1974) studie fra mellomkrigstida fått stor oppmerksomhet. Studien viste hvordan økonomisk krise og depresjonstid i USA på 1930-tallet påvirket barn, unge og familier ulikt. Elder fulgte 167 individer født i 1920–21 fra de gikk i grunnskolen og opp gjennom 1960-tallet.

En større amerikansk studie, National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2), (Newman et al. 2011), omfatter om lag 12 000 funksjonshemmede barn i alderen 13 og 16 år som fikk spesialundervisning i skolen. Disse unge følges både under og etter

videregående skole, og hensikten ved å følge deres prosess inn mot et voksenliv er å kunne undersøke hvordan ungdommene kom ut i områder knytta til utdanning, arbeid, sosiale forhold og sjølstendighet. Det gjøres også sammenlignende studier mellom de ulike funksjonshemmingene som er spesifisert i studien.

Unge overganger til voksenlivet kan imidlertid også undersøkes i mindre livshistoriestudier, som i den kvalitative, longitudinelle studien 'Inventing Adulthood' (Henderson, Holland, McGrellis, Sharpe og Thomson 2006), hvor de intervjuet drøyt hundre unge som vokste opp i fem sosioøkonomisk ulike områder i Storbritannia (mellom 1996 og 2006) og Nord-Irland (mellom 1996 og 2010). Studien gir innsikt i hvordan strukturelle forhold, som levekår og bosteder, påvirker hvilke muligheter og ressurser som var tilgjengelige for de unges forming av et sjølstendig voksenliv.

Det finnes også studier på mellomnivå hvor antallet er stort nok til at man kan få fruktbare kvantitative analyser samtidig som de er så vidt få at man detaljert kan følge undergrupper gjennom hele perioden og invitere utvalgte personer til kvalitative intervju. Den longitudinelle Sårbar ungdom-studien ved Høgskulen i Volda og Møreforskning, som dataene i denne avhandlinga springer ut fra, er eksempel på en slik mellomstudie.

2.2 Individuer i sårbare situasjoner

Funksjonshemmedes situasjon i overgangene til voksenlivet er undersøkt i en rekke studier, og disse omhandler både fysiske funksjonshemninger (Grue 2001) og utviklingshemming (Kittelsaa 2011; Legard 2013). Det er imidlertid forsket mindre på situasjonen til de som kan sies å befinne seg i et slags grenseland. Dette kan være personer med psykiske funksjonshemninger og/eller milde intellektuelle funksjonshemninger, av og til kombinert med ulike former for sosiale problemer (Olin og Ringsby Jansson 2009a). "The welfare system's actors describe this group as" 'clients in the grey zone': they are on the boundaries between the normal and the different. (Olin og Ringsby Jansson 2009a, s. 258). De som befinner seg i spennet mellom normalitet og avvik, vil kunne betegnes som 'gråsonegrupper', og mange i disse gruppene ser ikke seg sjøl som funksjonshemmet. En studie som undersøkte hvorvidt 120 unge med autismespekterforstyrrelser i høyere utdanning vurderte seg sjøl som

funksjonshemmet, eller med behov for hjelp, fant at nesten en tredjedel ikke så seg sjøl som funksjonshemmet eller med behov for hjelp (Shattuck et al. 2014, s. 1). Dette indikerer at behovet for å ikke skille seg ut og være annerledes, er sterkt og kan bli styrende for hvor åpen man er om sine vansker, hvilket igjen kan avgjøre både hvilken hjelp og støtte man tilbys, og sjøl tillater seg å ta imot. Behovet for å ikke være annerledes kan medføre at individet forsøker å skjule sine funksjonshemninger eller vansker og strekker seg for å være innenfor 'normaliteten'. En kvalitativ intervjustudie av ti unge med ADHD viste at de strevde for å framstå som 'normale', de forsøkte å skjule diagnose og medisiner og opplevde det belastende å stadig føle seg annerledes enn jevnaldrende (Hallberg, Klingberg, Setsaa og Möller 2010, s. 211). Diagnoser, særlig de som knyttes til nevropsykiatriske eller psykiatriske diagnoser, innebærer en økt risiko for stigmatisering (Corrigan 2007). Men også personer uten noen diagnose kan slite med å strekke til og stå overfor samme dilemma med hensyn til å 'avsløre' sine problemer.

En finsk litteraturoversikt som omfatter 49 studier, undersøkte voksenlivssituasjonen til personer som er kategorisert med 'borderline intellectual functioning', det vil si som skårer mellom 70 og 85 på IQ-tester (Peltopuro, Ahonen, Kaartinen, Seppälä og Närhi 2014, s. 419). Dette er personer som ikke har noen diagnose, men som i litteraturen kan være kategorisert for eksempel med generelle lærevansker. Peltopuro et al. (2014) finner at disse menneskene møtes med samme forventninger om sjølstendighet og læreevne som andre. Men med lavere intellektuell fungering og adaptiv mestring ender de ofte opp med dårligere jobber og lavere lønn enn folk flest. De strever med kravene om å være 'normale' og faller imellom i tjenesteapparatet (Peltopuro et al. 2014, s. 439).

Et betydelig antall unge med emosjonelle vansker eller lærevansker strever med å klare overgangene til tidlig voksenliv (Lane, Carter, Pierson og Glaeser 2006, s. 108), og type funksjonsnedsettelse har betydning. Unge med lærevansker kom bedre ut enn unge med emosjonelle vansker, både når det gjaldt bedre sosial kompetanse og mindre atferdsvansker (Lane et al. 2006). Dette innebærer at personer med psykososiale eller emosjonelle vansker risikerer å havne i særlig sårbare posisjoner. Samlet sett er generelle lærevansker og sosiale/emosjonelle vansker blant de typer funksjonshemming

som er til større hinder for å klare overgangen til høyere utdanning (Riddell 2009, s. 87).

2.3 Skolelivserfaringer

Alle deltakere i denne avhandlingen hadde spesialundervisning, det jeg her kaller særvilkårsordninger, ved oppstart i videregående skole. Personer som har, eller har hatt spesialundervisning, er en heterogen gruppe (Riddell 2009, s. 85) som innad er like forskjellige, eller mer forskjellige, enn gruppa elever som går på vanlige vilkår (Levine og Wagner 2005, s. 2006). Vanskene kan være av ulik type og grad, men sjøl om personer kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker kan oppleve utfordringer knytta til vanskenes karakter, er det viktig å samtidig undersøke hvilke kontekstuelle mekanismer som slår inn og fremmer eller hemmer positiv utvikling hos den enkelte.

Hensikten med spesialundervisninga er at den skal gi resultat som den ordinære opplæringa ikke makter alene (Haug 2015, s. 2). Men flere studier finner at spesialundervisningstiltak heller trekker i negativ retning enn i positiv (Markussen 2004; Langøy, Kvalsund og Myklebust 2016; Myklebust 2013; Myklebust 2015). Segregerte løsninger når det gjelder *klassetype*, kan hindre en positiv utvikling (Bele og Kvalsund 2013), og spesialklasser kan vurderes som en risikofaktor for sosial marginalisering i overgangen mellom skole og tidlig voksen alder (Kvalsund og Bele 2010, s. 33).

En større kvantitativ studie i England viste at dårligere resultat for personer med lærevansker ofte forklares med personenes egne svakheter. Men det mer utfordrende alternativet er at plassering i spesialundervisning snarere begrenser enn utvider disse personenes muligheter (Shifrer 2013, s. 462). Lærere og foreldre har markant lavere forventninger til læring hos elever plassert i kategorien med "lærevansker" enn overfor elever som ikke var kategorisert med lærevansker, men som viser tilsvarende prestasjoner og atferd (Shifrer 2013, s. 475). Samme lave forventninger fra skolens side har vist seg overfor funksjonshemmede elever (Gjertsen 2014, s. 60). Plassering i spesialundervisning bidrar i så fall heller til å bygge barrierer enn å redusere dem.

Personer som er i potensielt sårbare situasjoner, er henvist til omgivelsenes kunnskaper og holdninger. En engelsk studie konkluderer med at 'teaching assistant' (lærerassistent uten pedagogisk utdanning) blir hovedpedagogen for elever med behov for spesialundervisning, i særdeleshet overfor elever med lærevansker eller atferdsvansker, og dette har negative effekter på elevenes faglige utvikling (Webster et al. 2010). Skolen opererer med 'double standards', beskrevet av Giangreco (2003) som to ulike standarder for hva som er akseptabelt. Det kan eksempelvis benyttes pedagogiske praksiser eller ordninger overfor elever med funksjonsvansker som ikke ville blitt godtatt overfor elever uten funksjonshemming (Webster et al. 2010).

En kvalitativ intervjustudie fra Sverige (Baric, Hellberg, Kjellberg og Hemmingson 2016) gir stemme til tretten voksne med Asperger syndrom eller ADHD om deres opplevelse av støtte i skolen. Deres skolelivserfaringer indikerte at de opplevde både akademiske, sosiale og følelsesmessige vanskeligheter i skolen, og at alle disse kunne påvirke læring. Mens skolens støttetiltak hovedsakelig var retta mot akademiske behov, ble ikke elevenes sosiale og følelsesmessige behov tilstrekkelig fanget opp. Noen av disse personene fikk sin diagnose etter skoletida og mente at de ville fått bedre og mer tilpasset hjelp i skolen hvis de fikk diagnosen tidligere. Men også blant de som i skoletida hadde diagnosene Asperger syndrom eller ADHD, manglet den sosiale støtten som er så viktig i kombinasjon med den faglige hjelpen (Baric et al. 2016, s. 192).

I de seinere år har frafall i videregående skole vært gjenstand for stor medieoppmerksomhet og en betydelig forskningsaktivitet (Hernes 2010; Byrhagen, Falch og Strøm 2006; Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe 2006). Men ifølge Vogt (2017) forsterker forskningen avvikstrykket på unge ved å anvende et strengt kriterium for frafall (hvis ikke fullført utdanning innen fem år). De unge defineres tidlig som 'falne' utdanningsmessig, men mange klarer seinere å fullføre en utdanning. Vogt konkluderer med at tålmodigheten med ungdom må utvides, og det kunne være hensiktsmessig med større toleranse for når i livsløpet videregående utdanning nødvendigvis skal foregå (Vogt 2017, s. 116).

Damsgaard og Kokkersvold (2011) intervjuet 23 unge mennesker i 20-årsalderen som så tilbake på perioden rundt 14-15 år, da de var i kontakt med rus- og

kriminalitetsbelastede miljøer. Seinere har halvparten av dem klart seg bra, mens den andre halvparten satt i fengsel på intervjutidspunktet. Studien belyste deres skoleerfaringer, oppvekstforhold og forhold til rus. Et generelt funn fra skolelivet var at informantene opplevde at skolen og lærerne i liten grad "så" dem. Til tross for vanskelige oppvekstvilkår, konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker og faglige vansker generelt ble de oppfattet som elever som *var* vanskelige, og ikke som elever som *hadde* det vanskelig.

Den relative betydningen av utdanning for å komme i arbeid er større for mennesker med funksjonshemninger enn for den øvrige befolkningen (Borg 2008, s. 94), og betydningen av høyere utdanning øker sysselsettingen blant alle. Men effekten er dobbelt så sterk hos funksjonshemmede som blant ikke-funksjonshemmede (Molden, Wendelborg og Tøssebro 2009). Det viser seg imidlertid at veien gjennom høyere utdanning ikke er lett for personer med funksjonsvansker.

Eva Magnus (2009) undersøkte sammenhenger mellom funksjonshemming og aktiv deltakelse i studentlivet og beskriver hvordan studentene brukte mer tid i mange daglige gjøremål enn andre studenter, samtidig som de trengte mer tid til søvn og hvile. I tillegg studerte de minst like mye som gjennomsnittsstudenten og ønsket å være som andre studenter. De ville fullføre utdanningen og ønsket ikke å være en belastning, men opplevde ofte det motsatte. Særlig gjaldt dette i situasjoner hvor de måtte være aktive for å få tilrettelegging eller måtte diskutere nødvendige ordninger med representanter for offentlige etater. Trusselen om en tilskrevet og mer avvikende identitet ble særlig framtrædende i disse situasjonene. Mens høyere utdanning på den ene siden signaliserer forventninger om normalitet, må på den andre siden studentene i situasjoner ved studiestedet og som brukere av offentlige tjenester heller vektlegge funksjonsnedsettelsen og det som defineres som avvik (Magnus 2009). Flere studier synliggjør gapet mellom høyere utdannings inkluderingsidealer og realiteten i studentenes erfaringer. En kvalitativ studie viste at innordning i rollen som hjelpetrequende også kan være en påkjenning. Funksjonshemmede studenter som måtte be om individuell tilrettelegging ved forelesningene, opplevde eksponeringa av egne behov som belastende, og studien synliggjør gapet mellom inkluderingsidealene i høyere utdanning og realiteten i studentenes erfaringer (Magnus og Tøssebro 2014).

2.4 Helse og trygd

En del personer i utsatte situasjoner klarer av forskjellige, sammensatte årsaker ikke å gjennomføre utdanning eller få varig innpass i arbeidslivet, og noen av disse blir dermed avhengige av trygd. Det er flest menn som er uføretrygdet i de yngste gruppene, men fra 35 år og oppover er det flest uføre kvinner (Ellingsen, Lindbøl og Galaasen 2013, s. 5). Kvinner vurderer sin helse som dårligere, de har mer langvarig sjukdom, har flere symptomer på sjukdom og et høyere forbruk av helsetjenester enn menn (Jensen og Hedum 2007 s. 101). På den andre siden er det klare tendenser til at unge marginaliserte menn har dårligere levevaner og mer problemer knytta til sosial kontakt enn unge marginaliserte kvinner. Det vil si at blant unge som allerede befinner seg i samfunnets 'utkant' som følge av svak arbeidsmarkedstilknytning og/eller dårlig psykisk helsetilstand, kan levekårene opprettholde og forsterke denne perifere posisjonen (Jensen og Hedum 2007, s. 101).

Olsen og Jentoft (2010) belyser situasjonen til unge som ble tidlig uføretrygdet. De unge uføre ungdommene og deres rådgivere/saksbehandlere i arbeids- og velferdsforvaltningen ble intervjuet, og deres saksmapper er også en del av empirien i denne studien. Disse case-studiene vitner om bristende forutsetninger for å kunne leve gode liv, ta en utdanning og komme i arbeid. Flertallet av deres informanter gjennomførte ikke videregående skole, og de utviklet de sosiale og/eller psykiske problemer som kom til uttrykk blant annet i tilpasningsproblemer. Noen beskrives som ressursvake personer hvor det er vanskelig å identifisere hva problemet består i, og de kjennetegnes ofte av diffuse lidelser med mange symptomer. Både legeinformantene og informantene i arbeids- og velferdsforvaltningen viser til at for mange unge kommer i kontakt med NAV, har helseproblemene utviklet seg over flere år og nederlagene vært mange. Studien viser at løsningen for mange unge må komme langt tidligere, særlig gjelder det for unge med psykiske lidelser. Dette betyr at andre institusjoner enn NAV må stå sentralt som tiltaksleverandører, eksempelvis barnehagen, skoleverket, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), allmennlegene og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) (Olsen og Jentoft 2010, s. 212).

Helgeland (2007) undersøkte hvordan 85 norske ungdommer med alvorlige problemer og erfaring fra barnevernet kommer inn i positive spor. Problemene var knytta til blant

annet rusmisbruk, kriminalitet og tilpasningsvansker. Helgeland fant at kvinnene klarte seg bedre enn mennene i overgangen til voksenlivet. Vesentlige faktorer for å oppnå varig positiv endring er gode relasjoner, læring av dagliglivets vanlige gjøremål, å komme bort fra kriminelt eller normbrytende miljøer, samt videre oppfølging etter opphold i fosterhjem eller barnevernsinstitusjon. Tid til å inkorporere andre verdier, en annen identitet, og det å få tid og rom for å etablere seg i andre miljø var vesentlig. Studien viste at godt over halvparten av de 'vanskeligste' ungdommene klarte seg bra som voksne. Men hun fant også at kvinner klarer seg langt bedre enn menn, og det som framsto som vendepunktet for kvinner var å få barn, mens det for menn var å få en kjæreste fra et ikke-belastet miljø. Flere kvinner enn menn tok utdanning etter den første ungdomstida, og det lot til at menn hadde vanskeligere for å erkjenne for eksempel lese- og skrivevansker, og at mekanisk arbeid eller transportarbeid var mer attraktivt for disse (Helgeland 2007).

2.5 Overganger til arbeidslivet

Funksjonshemmedes tilknytning til arbeidslivet har vært gjenstand for mange studier, og til tross for at sysselsettingsraten hos funksjonshemmede er noe uklar ettersom det benyttes ulike måter å definere funksjonshemming på (Molden og Tøssebro 2012), men det viser seg at personer med funksjonshemming har problemer med å få innpass i arbeidslivet (Vedeler og Mossige 2010).

Forskning på gråsonegruppene vil vi ikke nødvendigvis finne under forskning på situasjonen til personer som er definert som funksjonshemmede, og disse gruppenes situasjon kan derfor være vanskelig å undersøke. Disse gråsonegruppene kan tre mer fram hvis man fokuserer på dem som blir stående utenfor arbeidslivet, eller som trenger støtte over tid for å få varig fotfeste i ordinært arbeidsliv. Dyrstad, Mandal og Ose (2014, s. 231) påpeker at det kun er et fåtall av dem som trenger bistand og oppfølging fra NAV, som har fysiske funksjonsnedsettelse. De som trenger hjelp, er unge som står utenfor arbeidslivet på grunn av psykiske lidelser, sosiale problemer eller liten formell kompetanse eller en kombinasjon av disse (Dyrstad et al. 2014). Disse gruppene synes særlig utsatt. I Norge har personer med psykiske vansker, diagnoser som ADHD, autisme, Asperger syndrom og utviklingshemming svært lav sysselsettingsrate

(Tøssebro 2012; Kittelsaa, Wik og Tøssebro 2015). Graden av funksjonshemming spiller også en rolle for sysselsettingsraten (Høgelund, Larsen og Schademan 2008).

Lærevansker knyttes generelt til barn og unge, men dette er ikke noe man vokser av seg (Mellard og Hazel 1992). Amerikansk forskning hevder at personer med lærevansker utgjør den største kategorien funksjonshemmede og er den mest misforståtte og oversette gruppa i arbeidslivet (Mpofu, Watson og Chan 1999, s. 39). Data fra den longitudinelle studien NLTS-2 viste imidlertid at en høyere andel av unge med lærevansker hadde arbeid åtte år seinere etter videregående skole enn de som hadde emosjonelle vansker (henholdsvis 67 % vs. 50 %,) (Newman et al. 2011, s. 53).

Norge er anslått som det landet i OECD med den laveste andelen jobber med plass til ufaglærte (Hammer og Hyggen 2013, s. 19). Det er langt færre jobber med lave eller ingen krav til utdanning. Konkurransen blir derfor tilspisset om de få jobbene som fins. Dette rammer særlig unge med psykiske eller sosiale problemer, ofte i kombinasjon med lav utdanning. For disse gruppene er det få muligheter til å få jobb (Hammer og Hyggen 2013, s. 19). Pape (2013) fant i sitt kvantitative avhandlingsarbeid om integrasjon i arbeidslivet blant unge at risikofaktorer kunne være relatert både til skole, helse og familieforhold. Lese- og skrivevansker, angst og symptomer på depresjon var forbundet med arbeidsledighet og trygdemottak hos de unge i studien.

En norsk kvantitativ studie undersøkte langtidskonsekvensene av arbeidsledighet og mottak av sosialhjelp hos om lag 2000 unge (Hammer 2007). Dette ble analysert blant annet med logistiske regresjonsanalyser, og resultatene tydet på at langtidspåvirkningene av arbeidsledighet i perioder i ungdomstida ikke nødvendigvis medførte marginalisering og sosial utstøting. Følgene på lengre sikt avhang blant annet av hvordan ungdommene håndterer arbeidsledighet, lengden på arbeidsledighetsperioden, deres psykiske helse og pedagogiske kvalifikasjoner. Mange unge arbeidsledige har ikke krav på arbeidsledighet fordi de mangler arbeidserfaring. Følgelig er de avhengige av støtte fra familien og/eller sosialhjelp. Hva som skjer i periodene med arbeidsledighet, synes viktig for hvordan det seinere går med personene.

Kinn, Holgersen, Aas og Davidson (2014) undersøkte ved en metasynthesestudie jobbintegrasjon hos personer med psykiske lidelser og identifiserte ordinært lønnet

arbeid som en kilde til motivasjon og mening som også fremmet adekvat atferd og var en inngang til et vanlig liv. Men de framhever at for at personene skulle lykkes med å få og beholde en jobb, var det behov for at individene fikk lære de ferdigheter og få den kompetanse som trengtes, og det var behov for oppfølging og støtte av empatiske og kompetente støttespillere (Kinn et al. 2014, s. 125).

Det kan imidlertid være strukturer i hjelpeapparatet som gjør at tiltakene ikke alltid er utformet i tråd med det som har vist seg mest virksomt. Riddell, Baron og Wilson (2001, s. 70) peker på at unge med lærevansker erfarer at skolegangen og tilbakevendende runder med jobbtreningsprogram heller leder bort fra arbeidsmarkedet enn inn i det. Dette kan knyttes til den rådende tankegangen som kan beskrives som "train then place", hvor en "først må oppgradere folks kvalifikasjoner, og deretter foreta en utplassering (train then place)" (Tøssebro og Wik 2015, s. 30). "Place then train"-tiltak derimot handler om at personer med større bistandsbehov for å komme i jobb får øve og utvikle seg på en ordinær arbeidsplass og ikke på avklarings- og treningsarenaer utenfor arbeidslivet (Spjelkavik 2016). Både nasjonale (Wik og Tøssebro 2015; Spjelkavik 2012), og internasjonale studier (Corrigan og McCracken 2005) viser at tidlig utplassering i ordinær virksomhet ("place, then train") framstår som de mest vellykkede tiltakene.

Rabren, Dunn og Chambers (2002) studie av deltakelse i arbeidslivet blant tidligere særvilkårselever viser at både kjønn og vansketype er vesentlig. Sannsynligheten for å ha en jobb ett år etter videregående skole var større dersom studenten var mann, hadde en lærevanske, og hadde en jobb på det tidspunktet skolen sluttet. Kvinner med en annen funksjonsvanske enn en lærevanske, og uten jobb ved utgangen av videregående skole hadde altså mindre sannsynlighet for å ha en jobb et år etter skoleslutt (2002, s. 25). Kvinners dårligere utgangspunkt bekreftes også av norsk forskning, som viser at kvinner med funksjonshemming har generelt dårligere odds for sysselsetting enn funksjonshemmede menn (Borg 2008, s. 93).

2.6 Møtet med hjelpeapparatet

I Norge har oppvekst og overganger knytta til det å vokse opp med funksjonshemming blitt undersøkt av forskere ved NTNU og TNU Samfunnsforskning. Tøssebro og

Wendelborgs longitudinale studie *Vokse opp med funksjonshemming* (2014) fulgte funksjonshemmede barn og deres familier fra småbarnstid til slutten av tenårene. Studiene tar opp blant annet inkludering i skolen, ungdomstid og familiens kontakt med hjelpeapparatet. Wendelborg (2014, s. 56–57) påpeker at når kravene i skolen øker, rettes oppmerksomheten mot individet og konkluderer med at veien ut av jevnaldersmiljøet starter tidlig for funksjonshemmede barn.

En evaluering av tiltaket 'Jobbstrategien' konkluderte med at det er et fåtall av de som trenger bistand og oppfølging fra NAV, som har fysiske funksjonsnedsettelse. De som trenger hjelp, er unge som står utenfor arbeidslivet på grunn av psykiske lidelser, sosiale problemer eller liten formell kompetanse eller en kombinasjon av disse (Dyrstad et al. 2014, s. 231).

Olin og Ringsby Jansson (2009b) gjorde fokusgruppeintervju i Sverige blant ansatte fra velferdstjenester som skole, arbeidsformidling, forsikringskasse og sosialtjeneste. Hensikten var å undersøke hvordan disse velferdsaktørene møtte og tilrettela for unge med lettere intellektuelle, psykiske eller nevropsykiatriske funksjonshinder. Dette er personer som disse forskerne betegnet som ungdom i 'arbeidslivets utmarker'. Olin og Ringsby Jansson fant en sterk tendens til at ansatte i disse tjenestene oppfattet problemene som individuelle eller egenskapsrelaterte. Risikoen ved denne oppfatninga er at mennesket blir å anse som et biologisk vesen, og de strukturelle og sosiale forhold usynliggjøres. Velferdsaktørene så imidlertid til en viss grad at strukturer i systemet kan hindre integrering i arbeid og hverdag for ungdom med slike utfordringer. Dette kan være knappe økonomiske ressurser, lange ventetider for utredninger og lite fleksible økonomiske støttesystemer (Olin og Ringsby Jansson 2009b).

Rapporten 'De vanskelige overgangene' (Legard 2013) peker på en rekke utfordringer ved overgangene til høyere utdanning og arbeid for personer med funksjonshemming. Det hjelpeapparatet som skal bidra med tilrettelegging av studier eller arbeidsplass, oppleves demotiverende og lite nyttig, hvilket skyldes stereotypiske holdninger blant saksbehandlere, standardiserte ordninger og manglende tverrprofesjonelt samarbeid, ifølge Legard (2013).

Legard (2013, s. 16) skriver at blant unge funksjonshemmede oppleves kontakten mellom utdanningsinstitusjoner, NAV og arbeidsliv som fraværende når det gjaldt spørsmål om tilrettelegging og støtte. Dette framheves også av Tøssebro og Wik (2015, s. 27), som påpeker at det er påfallende lite samarbeid mellom NAV og videregående skole om vanskelige overganger. Erfaringen også innad i NAV peker i samme retning. Mange veiledere har ikke kapasitet til å følge opp de unge tilstrekkelig, og dette anses som det største hindret for å lykkes i oppfølgingsarbeidet (Furuberg og Myklebø 2013). Det er en uheldig "missing link" på systemnivå mellom skolene og NAV. Skolene blir stående alene om overgangen for elevene, viktige overganger, hvor det ville vært fornuftig at andre instanser, NAV og ulike kommunale instanser i større grad og på et tidligere tidspunkt ble involvert (Gjertsen 2014, s. 77).

Det som imidlertid fremmer gode overganger til voksenlivet for personer med funksjonshemming, er god oppfølging og tilrettelegging gjennom oppvekst og skolegang. Dette kan videre gjøre personen bedre rustet til å møte kravene i utdanning og arbeidsliv og til å forholde seg til hjelpeapparatet på en konstruktiv måte (Legard 2013, s. 35). Ressurssterke familier kan også styrke personens muligheter, men personen vil uansett måtte forholde seg til de funksjonshemmende barrierene som fins i høyere utdanning i form av mangel på hjelpemidler, tilrettelagt undervisning og oppfølging for å organisere hverdagen utenom studiene (Legard 2013, s. 35).

Tøssebro og Wiks (2015, s. 23) kunnskapsoversikt viser at studier av unge funksjonshemmedes møte med NAV er flertydig og omfatter både gode og dårlige erfaringer – men med en påfallende overvekt av det siste. Det pekes blant annet på ventefaser, midlertidighet, tiltak med lite retning, mangelfull individtilpassing og at det kan skorte på saksbehandlernes kompetanse både om funksjonshemming, tilrettelegging og arbeidsliv.

2.7 Biform

En sentral voksenlivsovergang er utflytting fra foreldre og etablering i eget hjem. I Norge forlater majoriteten foreldrehjemmet i begynnelsen av tjuårene. Andelen som fortsatt bor hjemme etter at de har fylt 25 år, er meget lav (Hellevik 2005), og slik form for sjølstendighet synes å stå sterkt i Norge. Spéder, Murinkó og Settersten (2013, s. 17)

sammenlignet hvilke voksenlivsmarkører som ble vurdert som viktigst i 25 europeiske land. I studien skulle deltakerne prioritere mellom følgende fire alternativer på sosiale voksenlivsmarkører: utflytting hjemmefra, få en jobb, bo sammen med partner eller bli forelder. Norske menn og kvinner vurderte det å flytte hjemmefra og få en jobb som de viktigste voksenlivsmarkørene. Holdsworth og Morgan (2005, s. 93) undersøkte overganger til et sjølstendig voksenliv blant personer fra Spania, Norge og Storbritannia, og de viste at spansk ungdom ikke opplevde seg som avhengig, eller usjølstendig, ved å bo i foreldrehjemmet, dette i kontrast til oppfatninga hos unge fra Norge og Storbritannia. Dette viser at kulturelle faktorer influerer på normene for hva som regnes som avvikende eller mer normalt. Men sjølstendigheten kan være knyttet til det å bo for seg sjøl og ikke til det å klare seg fullt ut sjøl ettersom mange fortsatte å motta både økonomisk, følelsesmessig og praktisk hjelp fra foreldrene også etter at de hadde forlatt foreldrehjemmet (Holdsworth og Morgan 2005, s. 94). En kvantitativ amerikansk studie fant ved data fra NLTS-2 at en høyere andel unge voksne med lærevansker bodde uavhengig (det vil si enten alene eller sammen med venn eller partner) seks år etter videregående skole sammenlignet med unge voksne med emosjonelle vansker (henholdsvis 41 % mot 34 %). Unge med emosjonelle vansker kommer altså dårligere ut enn personer med lærevansker (Newman et al. 2011, s. 41).

2.8 Identitet, normalitet og avvik

Både nasjonale og internasjonale studier har vist at funksjonshemming og funksjonsvansker kan knyttes til stigmatisering, stempling og identitetsforhandlinger. (Lingsom 2008; Olsvold 2014; Ekeland og Bergem 2006; Higgins, Raskind, Goldberg og Herman 2002).

Midjo og Aunes (2016) kvalitative intervjustudie undersøkte overganger til voksenlivet hos unge med lett utviklingshemming (mild intellectual disabilities) med vekt på de unges rom for å konstruere sin identitet eller forhandle fram ønskede identiteter. I studien ble tre ulike grupper intervjuet: fire unge mellom 18 og 24 år som hadde en lett utviklingshemming, fire mødre til unge med lett utviklingshemming og fire fagfolk delaktig i prosesser fram mot sjølstendig voksenliv for unge med lett utviklingshemming. Det viste seg at *innad* i hver intervjuede gruppe var det stor likhet i oppfatninga, men *mellom* gruppene var det stor forskjell. Ungdommene framhevet seg

sjøl som aktører i eget liv, mens mødrene så på dem både som aktører i eget liv, men også som et individ med behov for hjelp og støtte. De profesjonelle, derimot, hadde en tendens til å se de unge som tjenestemottakere. Sjøl om tjenesteyterne snakket om ungdommene som forskjellige og slik vektla et individuelt perspektiv, viser fagfolkenes konstruksjoner av de unge at tjenestesystemet risikerer å bli en kontekst for å reproducere asymmetriske maktforhold og standardbehov. Midjo og Aune (2016) fant at når unge voksne med lett utviklingshemming tilpasset seg den institusjonelle logikken og tjenestene som er gitt, synes de også å tilpasse seg systemets identitetskonstruksjon og 'godtok' identiteten som person med utviklingshemming. Hvis unge mennesker med milde intellektuelle funksjonshemminger skal få utvikle sine egne mulige ressurser som en del av deres overgangsprosesser til voksenliv, må det også gis muligheter for å utforske og uttrykke mulige sosiale identiteter (Midjo og Aune, 2016).

Olin og Ringsby Jansson (2009a) undersøkte hvordan femten unge med psykiske vansker eller mild utviklingshemming så på, og navigerte mellom, oppfatninger om normalitet og avvik. De unge håndterte disse utfordringene ulikt, men tilnærmingene delte seg inn i tre mønstre. I første gruppe var de som Olin og Ringsby Jansson kalte de *pragmatiske navigatørene*. De syntes sjøl at de klarte seg godt og anså seg som annerledes, men normale. De kunne motta hjelp, men ønsket helst ikke å vedgå kontakten med hjelpeapparatet. De *kritiske utfordrerne*, derimot, satte seg ofte i situasjoner som ble vanskelige å håndtere, men anså at det var omgivelsene som var problemet. De så på seg sjøl som en variant av flertallssamfunnet og mente at en eventuell annerledeshet lå i folks manglende evne til å tåle forskjellighet. I det siste mønsteret var de *misforståtte rebellene*, som levde krevende liv uten jobb og fast bopel. De hadde et anstrengt forhold til hjelpeapparatet, men kunne ta imot hjelp hvis problemene toppet seg. De avviste imidlertid de kategoriene som hjelpeapparatet opererte med, og anså seg ikke som funksjonshemmet eller annerledes, men heller som normale, men misforstått. Sosial identitet kan endres, og disse unge reforhandlet sine identiteter gjennom sosial interaksjon (Olin og Ringsby Jansson 2009a, s. 264). Men strategiene individene tyr til, kan være mer eller mindre hensiktsmessige, og noen velger tilsløringsstrategier hvor de avviser hele eller deler av hjelpeapparatet for å verne om sin sjøloppfatning (Langøy 2017). Personer med usynlige funksjonsvansker og

stigma som kan skjules, lever i dilemmaet mellom å tilkjenne sine vansker og bli stigmatisert eller holde vanskene skjult, men da uten å bli møtt med nødvendig forståelse og hjelp. En fortielse av realitetene kan for den enkelte også bli trussel mot opplevelsen av sammenheng og begripelighet (Bosson, Weaver og Previtt-Freilino 2012).

En svensk studie (Olin, Nordström og Wijk 2011) undersøkte hverdagslivet med vekt på steder, sosiale relasjoner og aktiviteter hos ti unge med psykiske vansker. Studien viser at de har begrensede muligheter for deltakelse og tilhørighet i samfunnet. Barrierer og holdninger i samfunnet signaliserer at grensene mellom normal og annerledes er markante og nærmest umulige å overskride. Disse unge må leve med og forsøke å håndtere både stigmaet knytta til deres psykiske vansker og de faktiske utfordringene som ligger i vanskenes karakter.

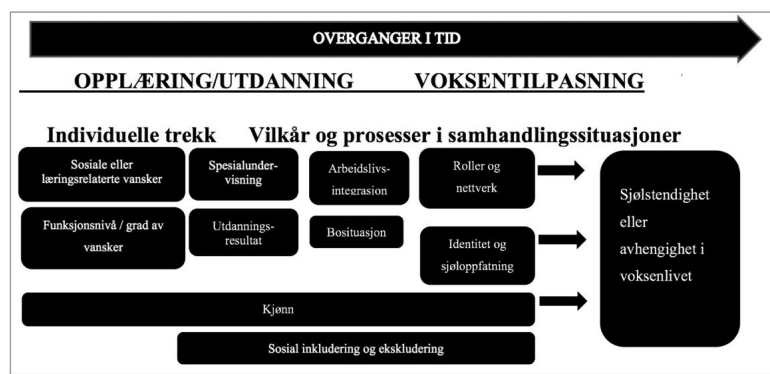
2.9 Oppsummering

Litteraturgjennomgangen viser at overgangene til voksenlivet er særlig utfordrende for unge i sårbare posisjoner, og dette gjelder både unge diagnostisert med funksjonshemninger og unge i gråsonegruppene, de med mer diffuse, uavklarte vansker. Mange er i sårbare posisjoner på bakgrunn av individuelle forhold, som for eksempel generelle lærevansker og sosiale/emosjonelle vansker, ADHD eller autismespekterforstyrrelser. Men det understrekes hvordan de individuelle forholdene samspiller med strukturelle faktorer og kontekstuelle forhold, som for eksempel segregerte løsninger og særordninger i skolen, stigmatisering og stempling, samt lavere forventninger til elever som er kategorisert med vansker og frafall i skolen. Vanskelig innpass i arbeidslivet og lite individuelt tilpassa tiltak i hjelpeapparatet er også en del av det kontekstuelle bildet ved overgangene til voksenlivet for mange i gråsonegruppene. Ulike barrierer kan slik vanskeliggjøre veien mot et sjølstendig liv, og strukturelle forhold øver over tid stor innflytelse, både i positiv og negativ retning.

Overgangene og tilpasningen til et voksenliv har vist seg å være under innflytelse av en rekke individuelle og strukturelle faktorer, men for å kunne studere slike langsgående prosesser og utvikling bør individer følges over tid. Det har generelt ikke vært mye forskning som følger personer ut over den første ungdomstida, det som Riddell et al.

(2001, s. 2) betegner som det “the post-transition phase (age 28-35)”. Studier som omfatter personer med lærevansker, handler nesten utelukkende om ungdom og de tidligste overgangene, mens forskning på seinere livsfaser mangler i stor grad (Gerber 2012, s. 33; Buchmann og Kriesi 2011). De fleste studier av overganger til voksenlivet konsentrerer seg kun om én type om gangen (Shanahan 2000), men overgangene bør ikke analyseres i isolasjon. Det er derfor behov for longitudinelle studier som undersøker overganger fra et langsiktig perspektiv og i sammenheng (Bynner 2012, s. 252). Gjennomgangen av relevant litteratur viste faktorer som kan være aktuelle i overgangen til et voksenliv, og et utvalg slike faktorer er samlet i en analysemodell.

Figur 2. Skisse over faktorer som kan påvirke overgangene til voksenlivet



Som analysemodellen viser, kan overgangene og en rekke faktorer over tid påvirke individets ferd mot voksenlivet. Mitt bidrag vil, på bakgrunn av det som går fram av litteraturen, være å undersøke situasjonen til personer i potensielt sårbare livssituasjoner i de seinere faser av deres ‘vuxenblivande’ med vekt på både individuelle og strukturelle faktorer. Gjennom kvantitative analyser av prospektive data vil jeg studere hvordan tidlige faktorer kan påvirke seinere livsløp. Gjennom kompletterende kvalitative analyser ønsker jeg i tillegg å formidle retrospektive innenfra-blikk på informantenes tidlige erfaringer som særvilkårselever i videregående skole og seinere erfaringer i møtet med overgangene til voksenlivet.

Min avhandling søker også å favne bredt ved å undersøke fenomen som for eksempel jobbintegrasjon og identitetsforhandlinger hvor flere overganger er vevd inn i hverandre.

3 Teoretisk forståelsesramme

Teori er viktig for alle empiriske vitenskaper (Aakvaag 2008, s. 13), idet de utgjør redskapene vi bruker i bearbeiding og fortolkning av data. Teorier vi velger, hviler også på noen grunnleggende forutsetninger om hvordan verden er å forstå, og hva det er mulig å finne ut noe om. I analysen av empirien og forståelsen av fenomenene i dette arbeidet vil kritisk realisme ligge som en vitenskapsteoretisk forankring, mens et livsløpsteoretisk perspektiv vil bli anvendt for å kunne undersøke sammenhenger over tid.

3.1 Livsløpsperspektivet

Bak overgangene til voksenlivet ligger komplekse sammenhenger hvor individuelle og strukturelle faktorer gjensidig påvirker hverandre og bidrar til å forme livsløpene. Slike forhold, som også strekker seg over tid, er ikke lette å undersøke og analysere, men det livsløpsteoretiske perspektivet slik det er presentert av Elder (1995), kan være fruktbart i analyse av baner og overganger. Perspektivets begreper favner mye av denne kompleksiteten. Livsløp handler om hvordan livsgangen blir strukturert, og i livsløpsteorien organiseres livet i faser (Elder 1974). De ulike livsområdene i livsløpet er representert ved ulike baner (trajectories) og banenes overganger. Overganger er mer definerte endringer i rolle og status for aktørene, mens spor eller baner strekker seg over lengre tid og kan ha både individuelle og kollektive mønstre. For eksempel vil banen inn mot arbeidslivet bestå av flere overganger (Green 2010, s. 25), som overgangen fra skoleelev til potensiell arbeidstaker, overgangen fra å mangle arbeidserfaring til å få slik erfaring, og overgangen fra å ha sporadiske arbeidsperioder til å faktisk forbli i fast arbeid. *En bane* kan videre sies å være fortsettelsen av en retning (Wheaton og Gotlib 1997, s. 1), mens *et vendepunkt* (turning point) skaper en retningsendring i banen og utgjør en reell forskjell i denne livsbanens videre løp, som for eksempel ved frafall i videregående skole. Slike vendepunkt er ofte hendelser som seinere viste seg å gi denne delen av livsløpet en kursendring, enten det var i positiv eller negativ retning. En banes

retning og resultat kan påvirke andre baner, for eksempel kan utdanningsbanen seinere ha innflytelse på individets økonomi og dermed utsiktene for eksempel til egen bolig. Men hvis individet eksempelvis kommer fra en velstående familie, kan den økonomiske livsbanen bli god sjøl om individet ikke kommer til å tjene særlig godt. Flere faktorer samspiller, og resultatet er ikke gitt om man undersøker banene separat. I det livløpsteoretiske perspektivet er kjernen at summen av banene på de ulike livsområdene utgjør vårt livsløp. Livsløpet kan undersøkes ved å analysere det opp mot individenes *sammenvevde liv* (linked or interdependent lives) og deres *handlingsevne* (human agency), deres *lokalisering i tid og sted* og *timing* for når vesentlige livshendelser skjer (Giele og Elder 1998). Elder og Giele (2009, s. 13) påpeker at "The life of a person is interwoven with the life of significant others", og når vi analyserer individenes sammenvevde liv: Deres sosiale relasjoner og nettverk knytta for eksempel til familie, jevnaldrende, lærere, venner, kolleger og saksbehandlere avspeiler deres sosiale integrasjon. Men det forteller også, som vi så i eksemplet med bemidlet familie, noe om nettverkenes ressurser eller svakheter, og sammenvevde liv kan slik på ulike måter også kamuflere faktorer.

Sosioøkonomiske og kulturelle forhold med utspring i 'linked or interdependent lives' risser opp et bakteppe med rammer og vilkår som fungerer styrende for individet. Det kan ha stor betydning hvem hovedpersonen eller familien kjenner når det gjelder hvilke dører som kan åpne seg eksempelvis for å få de første jobberfaringer. Gjennom individenes og familiens relasjoner og nettverk kan også mer perifere bekjentskaper, det som kan betegnes som 'weak ties', representere ressurser og et potensial for nye muligheter (Granovetter 1973).

Et individs sammenvevde liv vil favne mange relasjoner med sine ulike motiv og handlinger. De kan være styrt av strategiske nyttekalkulasjoner ('what is in it for me?'), men også hjelpende, inviterende eller altruistiske relasjoner. Slike sammenvevde liv kan derfor representere høyst ulike kvaliteter i individers liv, for eksempel ved at de sammenvevde liv i form av de aktørene hovedpersonen møter i skole eller hjelpeapparat, kan ha stor betydning for hovedpersonen videre. Disse aktørene kan for eksempel påvirke hvilke muligheter som åpnes eller lukkes med hensyn til tiltak, hjelp og støtte. Men de har også vesentlig innflytelse over hvilke fortolkninger av personen

og dennes situasjon som blir formidlet til omgivelsene. Gjennom slike definerende prosesser formes også hovedpersonens sjøloppfatning. Denne kan defineres som "helheten i den enkeltes tanker og følelser som har referanse til seg sjøl som et objekt" (Rosenberg 1979, s. 79). Sjøloppfatninga påvirker dermed også hvordan vi forholder oss til andre (Grue 2001, s. 111), og hvilken forventning, innsats og motivasjon vi møter ulike utfordringer med (Skaalvik og Skaalvik 2005, s. 72).

Et stigma kan, ifølge Goffman, ha tre forskjellige former. Det kan være fysiske trekk, karaktermessige feil eller slektsbetingede stigma (Goffman 2009, s. 46). Hos informantene i denne avhandlinga kan 'karaktermessige feil' gjennom deres psykososiale vansker eller lærevansker innebære et stigma, men både avvikskategoriseringen og skoletiltakene kan representere ytterlige stigma. Stigmatisering kan sette spor i utviklingsbanene og påvirke den videre utviklinga av livsløpet.

Utgangspunktet for å velge livsløpsperspektivet er at både 'indre' livsverden-faktorer, som individuelle trekk, egenskaper og forutsetninger ved individet og 'ytre' system-faktorer, som strukturelle forhold, vilkår og prosesser, samvirker ved overgangene til voksenlivet.

Handlingsevnen er viktig i forståelsen av livsløpets utvikling siden dette dreier seg om folks evne til å foreta gjennomtenkte valg for framtida og deres tro på egne evner i viktige valgsituasjoner. Denne evnen er særlig relevant ved planlegging knytta til utdanning og yrkesliv (Elder og Shanahan 1997). Handlingsevne kan knyttes både til motivasjon og sannsynligvis til erfaring med at det nytter å mobilisere. Handlingsevnen må derfor også ses på som et kontekstuell fenomen og ikke som en konstant størrelse i det enkelte individ. Individuelle trekk, som for eksempel funksjonsvansker, og vilkår og prosesser i samhandlingssituasjoner, for eksempel i skolen, vil påvirke og forme livsløpet. Men man kan ikke slutte verken ut fra individuelle trekk eller strukturelle forhold alene hvordan utfallet blir, siden dette skapes i et komplekst samspill hvor også tilfeldigheter har sin plass (Hellesnes 2007).

I det livsløpsteoretiske perspektivet er overgangenes sammenhenger over tid vesentlig, og det plasserer individene i *tid og sted*, med et blick for samspillet mellom historisk og

biografisk tid. Sammenhengene mellom historisk og biografisk tid vektlegges, eksempelvis vokste informantene i denne studien opp i 1980- og 90-tallets Norge, en tid og et sted hvor landet disponerte store økonomiske ressurser og idealet var integrasjon i skolen. Men ifølge Wendelborg (2010, s. 72) og Kvalsund (2004, s. 174) er det her et gap mellom ideal og praksis.

Overgangenes tidsplassering og tetthet i livsløpet (timing and timing of transitions) vil sette sitt preg på individets seinere utvikling og muligheter. Det er normative forventninger om hvor man skal være kommet i livsløpet til gitte tidspunkt, og dette viser om individet er forsinket "off-time" eller i rute "on-time" (Neugarten 1996, s. 102). Et vendepunkt, som for eksempel å kutte ut skolen, kan gjøre den unge 'off-time' (Neugarten 1996, s. 102). Når en overgang skjer tidlig, seint eller uteblir helt sammenlignet med normen blant jevnaldrende, kan denne uheldige timingen innebære skille mellom avvikende eller normale løp. En for tidlig avslutning av skolegangen, for eksempel, kan etterlate individet i en utsatt posisjon på arbeidsmarkedet, som ufaglært og med liten eller ingen arbeidserfaring. Noen vendepunkt kan også benevnes som *critical moments*. Dette kan defineres som hendelser som først seinere viser seg å ha særlig betydning for informantens liv eller identitet. Slike 'critical moments' kan være hendelser eller forhold som kommer opp i et intervju, men hvor verken intervjuer eller informant på det tidspunktet ser hendelsen som viktig. Likevel kan visse hendelser først i ettertid vise seg å være avgjørende eller vesentlig for hva som seinere skjer, eksempelvis relatert til prosesser omkring sosial inklusjon eller eksklusjon (Thomson et al. 2002, s. 335–339). Større endringer i tilværelsen, som for eksempel å gå fra barneskole til ungdomsskole til videregående skole, kan for mange med psykososiale vansker eller generelle lærevansker være 'critical moments'. Å bli trygdemottaker i ung alder kan også være en kritisk hendelse som påvirker sjøloppfatning, motivasjon og mulige veier videre.

Sammenvevde liv (linked lives) er de sosiale relasjoner og nettverk knytta for eksempel til familie, jevnaldrende, lærere, venner, kolleger og saksbehandlere, og disse relasjoner avspeiler mønstre i individenes sosiale integrasjon. Analyse av de sammenvevde liv, og nettverkene forbundet med disse, kan fortelle noe om nettverkens ressurser eller svakheter. Dette kan vise heldige eller uheldige forhold i nettverket som bidrar til at et

individ kommer videre ved viktige overganger, eller om vedkommende strander. Dette fordi sosioøkonomiske og kulturelle forhold med utspring i 'linked lives' er et bakteppe med rammer og vilkår som fungerer styrende for individet.

Handlingsevne (human agency) dreier seg om folks evne til å foreta gjennomtenkte valg for framtida og deres tro på egne evner i viktige valgsituasjoner. Denne evnen er særlig relevant ved planlegging knytta til utdanning og yrkesliv (Elder og Shanahan 1997). Ens handlingsevne er derfor viktig i forståelsen av livsløpets utvikling. Men handlingsevnen er samtidig utfordra av at livet også gir rom for tilfeldige handlinger og hendinger.

Livsløpsperspektivet dreier seg om hvordan ulike forhold gjensidig påvirkes, og hvordan de samspiller i individenes utvikling, og dette gjør det til en teori som egner seg godt for analyse av longitudinelle studier. De sentrale livsløpsbegrepene er relativt empiri-nære og dermed åpne for operasjonalisering og anvendelse i analyse.

I analyse og tolkning av de empiriske data i denne studien vil de mange samspillende forhold være både en styrke og en utfordring. Styrken ligger i det longitudinelle, brede, prospektive og retrospektive materialet som er innsamlet. Men nettopp i denne bredden og tidsdimensjonen ligger utfordringen i å analysere hvordan de mange samspillende faktorene kan være relatert til hverandre.

3.2 En relasjonell forståelse av vanskene

Begrepet funksjonshemming er negativt definert, som et avvik fra en eller annen forestilling om normalitet (Tøssebro 2010, s. 13), og funksjonshemming har tradisjonelt vært sett på som egenskaper ved individet, og ved slik egenskapsessensialistisk forståelse (Kvalsund 2007, s. 145) blir det nærliggende å søke og endre individet.

Denne tenkninga ses i den medisinske modell som plasserer både årsak til, og løsning på, problemene hos eller i individet. De seinere år har vi sett en dreining i synet på funksjonshemming, og denne vendingen mot omgivelsene, "the environmental turn" (Tøssebro 2010), og ved den sosiale modellen flyttes fokuset bort fra personen og over til samfunnsskapte barrierer (Grue 2001, s. 23). Men der den sosiale modellen ser konsekvensene i hverdagen som et utslag av dårlig tilpassede omgivelser heller enn funksjonelle begrensninger hos individene, vektlegger den relasjonelle modellen snarere *samspeillet* mellom individ og samfunn og fokuserer på at politikken må redusere de

funksjonshemmende faktorene og å minske gapet mellom funksjonsevne og omgivelsenes krav til fungering (Gustavsson, Tøssebro og Traustadottir, sitert i Tøssebro 2014, s. 22). Men skolen både før og nå er, ifølge Nordahl (2003 s. 78), preget av et *individperspektiv*, hvor årsakene til individenes skoleproblemer er å finne *i* individet sjøl. "The environmental turn" innebærer dermed ikke at egenskapsessensielle forklaringer ikke lenger er virksomme.

Denne avhandlinga baserer seg imidlertid på en relasjonell forståelse av funksjonshemming, og det samme relasjonelle perspektiv er også inntatt i forståelsen av generelle lærevansker og psykososiale vansker. Dette vil komme fram av diskusjonen hvor for eksempel omgivelsenes forståelse av individenes vansker og de tiltak som skolen og hjelpeapparatet benytter, blir drøftet i lys av livsløpsteori, hvor samspillet mellom ulike faktorer er en sentral del.

Et vesentlig argument for å benytte livsløpsteori er også at fenomenene som undersøkes, får en ny dimensjon – tid – som gir rom for å analysere endringer i hvordan både trekk ved individet og kontekstuelle forhold kan endre sosial mening over tid.

Personene i denne studien har blitt kategorisert med psykososiale vansker eller generelle lærevansker av et slikt omfang at det i skolesammenheng kvalifiserte til vedtak om spesialundervisning. Slike begrep er sosialt konstruerte kategorier, og med en grunnleggende relasjonell forståelse av vanskene er det relevant å se til diskusjonen om normalitet og avvik. Mitt utgangspunkt er at personer som har hatt særordninger i skolen, ikke nødvendigvis vil oppleve ekskludering og stigmatiserende mekanismer, men at de står i en viss fare for å oppleve dette.

En relasjonell forståelse av funksjonsvanskene vil rette oppmerksomheten mot samspillet mellom strukturelle og individuelle forhold. En slik forståelse kan være hensiktsmessig når jeg skal undersøke blant annet hvordan bruken av særordningene ble opplevd for elevene.

3.3 Sjøloppfatning, stigmatisering og stempling

Vår persepsjon av andres vurdering av oss er en viktig kilde til informasjon om oss sjøl (Rosenberg 1979, s. 62). Betydningen av andres vurderinger har særlig vært framhevet

innenfor retningen "symbolsk interaksjonisme", hvor det er en sentral tese at vår oppfatning av oss sjøl dannes indirekte, gjennom persepsjon av hvordan andre oppfatter oss (Mead, sitert i Vaage 1998). Sjøloppfatninga formes blant annet av andres vurdering og sosial sammenligning (Rosenberg 1979). Ettersom vår sjøloppfatning også bygges på *andres* vurdering av oss, vil det å kunne bygge, beskytte og bevare en noenlunde positiv sjøloppfatning være en utfordring for mange. For eksempel er det ikke vårt eget frie valg hvem vi omgir oss med. Som barn og ungdom er individet prisgitt sine sammenvevde liv, det være seg foreldre, naboer, lærere og medelever. Som voksen er muligheten noe større til å forsøke å styre hvem man er omgitt av og dermed blir sett gjennom øynene til. Dette gjøres ved å omgås noen og velge bort andre, men helt fritt er imidlertid ikke dette valget til noen tid. Ethvert sosialt miljø, som for eksempel nabolaget, arbeidsplassen eller hjelpeapparatet innebærer aktører som enkeltindividet vil påvirkes av. Sosial sammenligningsteori kan være fruktbare teoretiske perspektiv når opplevelsen av inklusjon eller eksklusjon skal undersøkes. I slike teorier det lagt stor vekt på den direkte sammenligning personen gjør av seg sjøl opp mot andre (Rosenberg 1979, s. 67). Vi vil hovedsakelig sammenligne oss med andre som er mest mulig lik oss sjøl – i alder, kjønn, erfaringer og lignende. Man kan sammenligne seg både med enkeltpersoner og grupper, ofte kalt en referansegruppe. Slike sammenligninger er ofte normative og refererer primært til avvik eller konformitet, og det som vurderes, er om individet anses som 'same or different' (Rosenberg 1979, s. 68). De som defineres som 'different', kan bli stigmatisert. Et stigma kan, som vi har sett, knyttes til et karaktertrekk hos individet (Goffman 2009, s. 46).

Når det gjelder gråsonegruppene, vil karaktermessige 'svakheter' være nærliggende som stigma, for eksempel ved at vanskene forstås som feil ved individet og gjerne relateres til manglende vilje, dårlig evne eller latskap. Stigma representerer et negativt kjennetegn og en forskjellighet man ikke ønsker (Grue 2001, s. 129), og begrepet stigma knyttes til det at en person har en negativ eller nedvurdert egenskap, og det hører med at dette vil skape sosial avstand (Tøssebro 2010, s. 64). Stigmatisering handler særlig om hvilken virkning nedvurderte egenskaper har på daglig samhandling, mens stempelingsteorier handler om at hvis man får et stempel, for eksempel ved at man får en

diagnose eller annen kategorisering, er risikoen stor for at man samtidig blir utsatt for en behandling som forsterker avviket (Tøssebro 2010).

Å få en diagnose trenger ikke nødvendigvis å fungere som en vei inn til behandling med påfølgende bedring for personen. Det kan tvert imot være slik at stemplinga som ligger i diagnosen, heller bidrar til at personen møter på måter som forsterker og forstørker avviket.

Gråsonegrupper risikerer å bli kategorisert og stemplet på ulike måter og befinner seg ofte i situasjoner hvor normative eller aldersrelaterte forventninger kan kolliderer med forutsetningene. Slike annerledesstempel tilsier at når jeg skal undersøke voksenlivsoverganger hos tidligere særvilkårselever, synes det hensiktsmessig å analysere overgangene med blick for både sjøloppfatning, stigmatisering og stempling.

3.4 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Forklaringsbasert teori er utviklet som redskap for å analysere observerte sosiale fenomener, og disse teoriene søker derfor så langt mulig å kunne begrepsfeste og forklare fenomenene. Men ettersom mennesket er et meningsfortolkende og 'fritt' subjekt, lar det seg ikke fullt ut kausalforklare (Aakvaag 2008, s. 22–25). Så lenge man undersøker sosiale fenomener og mennesker som er situert i en kontekst, vil denne utfordringen være til stede. Denne erkjennelsen gjenspeiles i avhandlingas vitenskapsteoretiske utgangspunkt, som er inspirert av kritisk realisme. Denne retningen framhever at innen samfunnsvitenskapene må fenomenene undersøkes i såkalt åpne systemer (Bhaskar og Lawson 1998, s. 21), mens naturvitenskapene har mulighet til å undersøke fenomenene i lukkede, mer kontrollerbare systemer. Innen kritisk realisme er det et mål at forskning skal kunne gi innblikk i "the mechanism and tendencies that make things happen in society" (Danermark, Ekström, Jakobsen og Karlsson 2002, s. 204).

Det ontologiske ståstedet i kritisk realisme er at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår viten eller erkjennelse av den, og det ontologiske utgangspunktet for denne avhandlinga er i samsvar med et slikt syn på virkeligheten. For å vise hvordan dette perspektivet kan utvide forståelsene av fenomenene som blir undersøkt i denne avhandlinga, skal jeg beskrive noe mer av det teoretiske grunnlaget i kritisk realisme og

deretter gi et kort eksempel på hvordan de omtalte nivåene kan virke inn ved valg og konsekvenser av disse.

Innen kritisk realisme anses virkeligheten å være lagdelt og bestå av tre domener. Denne lagdelingen kalles ofte de 'tre empiriske erkjennelsesnivåer' (Jespersen 2014, s. 173).

Det første er det *empiriske domene*, som består av observatørens erfaringer og observasjoner. Deretter fins et *faktisk domene*, hvor alle begivenheter finner sted og alle de eksisterende fenomener fins, uavhengig av om de blir erfart og observert eller ei. I tillegg til disse to, det empirisk erfarte og det faktiske, tilføyer Bhaskar et tredje domene: *det virkelige domene*, som består av mekanismer og ikke direkte observerbare strukturer, som under visse omstendigheter understøtter og forårsaker begivenheter og fenomener i det faktiske domene (Buch-Hansen og Nielsen 2005, s. 24).

Innen kritisk realisme ses verden som lagdelt og kompleks. Med dette vitenskapsteoretiske perspektivet vil forskeren derfor, i analyse og tolkning av informantenes erfaringer, søke å belyse sider av virkeligheten som går ut over det observerbare og erkjente (Buch-Hansen og Nielsen 2005), og slik søke sider av virkeligheten hvor underliggende mekanismer og strukturer kan understøtte eller forårsake hendelser og fenomener (Bhaskar og Lawson 1998). En mekanisme er en tilbøyelighet hos et system til å oppføre seg på en bestemt måte under visse omstendigheter. Men for at noe skal kunne kalles en mekanisme, er det ikke nok å vite at A frambringer B, vi må også ha en formening om hvordan dette skjer (Skog 2010, s. 32). I samfunnsvitenskapene er det imidlertid ikke uvanlig at man har lite kunnskap om hvordan dette skjer (Skog 2010, s. 32), uten at dette betyr at det ikke er aktuelle mekanismer i spill, og at disse lar seg påvise.

For å illustrere slik lagdeling på en prosaisk måte kan man ta et eksempel med en ungdom som tilbys ekstra hjelp i skolen. Gjennom intervjuene fikk jeg en viss tilgang til de unges subjektive erfaringer fra spesialundervisningstimene, og i dette første *empiriske domenet*, som består av erfaringer og observasjoner fra spesialundervisningstiltakene, behøvde ikke noe negativt å komme fram. Men uten at individene sjøl er det bevisst, kan det i det *faktiske domenet* finnes forhold som den unge eller foreldrene, når de samtykker til ekstrahjelp, ikke erkjenner der og da.

Faktiske forhold, som at den unge store deler av tida vil befinne seg utenfor ordinærklassen og at jevnaldrende kan ha uuttalte, men negative oppfatninger om elever som har spesialordninger, kan ha konsekvenser for inkludering.

Strukturelle vilkår og rammer, som det å ha spesialundervisning, kan gi både observerbare og ikke-observerbare konsekvenser, og har således potensial til å sette i gang prosesser og mekanismer som skyver den unge ut fra fellesskapet og gjør den unge annerledes og ekskludert. Dette stemplet kan, på en rekke ulike måter, prege personen og måten omgivelsene møter ham eller henne på. I det *virkelige domenet* kan mekanismer og strukturer, eksempelvis knytta til normalitet og avvik som trekker mot stigmatisering og utstøting, tre i kraft under visse omstendigheter, enten de anerkjennes eller avvises som reelle.

Analysene i denne avhandlingen er inspirert av kritisk realisme, men i slike sosiale systemer som her undersøkes, er det vesentlig å ha som utgangspunkt at man i samfunnsvitenskapene sjelden kan studere isolerte årsak–virkning-forhold. Dette i motsetning til i naturvitenskapelige eksperiment, hvor man kan skape ‘lukkede systemer’, der visse hendelser kan framkalles ved at man holder de generative (bakenforliggende) mekanismene under kontroll. Men i sosiale systemer er ikke begivenhetene predeterminerte før de skjer, de må undersøkes i komplekse, ‘åpne’ systemer (Sayer 2000, s. 159). Derfor blir det tale om relative effekter og sannsynligheter heller enn determinerte og absolutte utfall. Framtida kan aldri forutses siden ‘hendelsene ikke er forutbestemt før de skjer, men derimot er avhengige av kontingente forhold' (Sayer 2000, s. 15).

I mitt prosjekt kan underliggende mekanismer vise seg ved utilsiktede konsekvenser av tiltak og hendelser. Hvis tiltak med intensjon om å hjelpe viser seg å ha negative konsekvenser, kan det i *det virkelige domene* ha trådt i kraft mekanismer og ikke direkte observerbare strukturer som virker stikk i strid med hensikten. Det vil derfor være av interesse å kunne identifisere og analysere slike risikable tiltak for å unngå utilsiktede, negative konsekvenser.

4 Design og metode

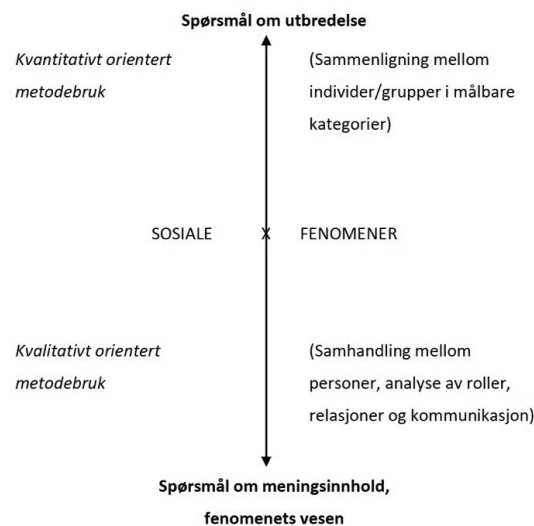
Valg av metode og design for en studie blir et spørsmål om anvendbarhet, hvilke metoder som er best egnet til å gi svar på problemstillingene (Denscombe 2014, s. 234). En studie som har som tema overganger til, og integrasjon i, noen av voksenlivets sentrale roller, vil måtte ha en utside og en innside. Integrasjon kan undersøkes ut fra *faktiske forhold* ved hjelp av større surveyundersøkelser som kan fortelle om omfanget og frekvensen av for eksempel trykdemottak, arbeidslivstilknytning og bosituasjon. Men integrasjon som fenomen og uttrykk for levd liv bør komplementeres ved å undersøke *opplevelsen* av integrasjon/deltakelse/tilhørighet hos dem det gjelder. Dette innebærer at det Gustavsson (2015) kaller "livsvillkorens insida", også bør bli undersøkt, og det vil skje ved de kvalitative intervjuene i prosjektets andre del.

Begrepet transparens knyttes til graden av klarhet i forskerens forklaringer av arbeidets ulike prosesser og faser (Teddle og Tashakkori 2009, s. 295). Målet er at leseren skal få så godt innblikk i forskningen at hun har forutsetninger for å ta stilling til forskningas kvalitet. Derfor gjelder kravet til transparens særlig i presentasjon av forskningen (Tjora 2012, s. 216). I denne avhandlingen er det forsøkt å gi en klar oversikt over prosessene, og disse blir beskrevet underveis i metodekapittelet. Dette kapittelet omfatter en presentasjon av de to metoder jeg har funnet egnet for mitt formål og det materiale og utvalg som er brukt i analysene. Deretter beskrives planlegging og gjennomføring av intervjuene før det redegjøres for analysearbeidet. Videre følger noen kommentarer til måten kravene til kvalitet er forsøkt etterkommet i avhandlingas ulike deler, og sist i kapittelet løftes metodologiske og etiske refleksjoner fram.

4.1 Kombinasjoner av kvantitativt og kvalitativt datamateriale

Design og metode for denne avhandlingen er tuftet både på kvantitative og kvalitative analysemetoder. Når målet for studien er innsikt i hvordan livsløp utvikler seg i et samspill mellom individ og omgivelser, vil det også kreve kvalitativ empiri. En ren kvantitativ analyse gjør det mulig for oss å vite at de enkelte variablene kan forutsi

bestemte utfall, men det forteller oss lite om detaljene i hvordan disse variablene former en persons livskurs (Goldberg, Higgins, Raskind og Herman 2003, s. 222). Dette støttes av Grønmo (2004, s. 211), som videre påpeker at kvantitative data ikke gir særlig godt grunnlag for forståelse av dynamiske forhold, prosesser og samhandlingsmønstre (Grønmo 2007, s. 93), mens kvalitative data har kvaliteter som gir en annen tilgang til mening, betydning og utvikling over tid. Den generelle oversikten som oppnås ved hjelp av kvantitative analyser, kan være et viktig grunnlag for strategiske vurderinger av hvilke fenomener som det er spesielt viktig å studere mer inngående ved hjelp av mer intensive kvalitative undersøkelser (Grønmo 2004, s. 211). En kan si at de kvantitative analysene viser føringene som er i terrenget for hvor det er mulig for gruppene å gå, eller hvor de blir tvunget til å gå. De kvalitative analysene kan gi kunnskap om hva aktørene bygger sitt veivalg på, og hvilke hindringer de møter på veien. Aase og Fossåskaret (2007, s. 14) påpeker at de ulike metodene gir oss svar på ulike ting om det man ønsker å undersøke. I denne illustrasjonen er den ukjente X et sosialt fenomen. Metodevalget bør dermed bero på spørsmålets karakter, hva det er vi ønsker å vite om X, og hvilket materiale vi får tilgang til om fenomenet.



Spørsmål om meningsinnhold, fenomenets vesen

Figur 3 (Aase og Fossåskaret 2007, s. 14)

Det synes ikke særlig fruktbart å søke å framstille den ene metoden prinsipielt mer vitenskapelig eller bedre enn den andre. Mange forskere bruker kombinasjoner av metodene i stedet for å se på kvantitative og kvalitative metoder som uforenlige alternativer (Denscombe 2014, s. 347). Denne dualiteten har blitt myket opp i nyere tid. Valget av metode bør være tuftet på hvilken problemstilling man skal belyse, og hvilken kildetype man vil søke å belyse problemstillingen med (Grønmo 2007, s. 75). Kombinerte analysemetoder gir ikke nødvendigvis bedre forskning, men de forbedrer mulighetene til å få et mer helhetlig og mangefasettert bilde av studieobjektet (Hjerm og Lindgren 2011, s. 143). Derfor valgte jeg en metodekombinasjon hvor jeg benytter både det longitudinelle kvantitative datamaterialet fra Sårbar ungdom-prosjektet og egen empiri i form av kvalitative intervjudata som på en annen måte kan belyse 'talen bak tallene'.

Jeg valgte, på udogmatisk og pragmatisk vis, en tilnærming hvor styrkene til både kvantitative og kvalitative analysemetoder vektlegges, og hvor metodenes ulike kvaliteter heller skal bidra til å gi bredde og dybde til bildet av de undersøkte fenomenene. Håpet er at jeg ved kombinasjonen av metoder kan oppnå en komplettering, hvor resultatene er forskjellige, men til sammen bidrar med ny innsikt. Kvantitative analyser ved hjelp av logistisk regresjon gir et helhetlig modellbilde av den relative forklaringsstyrken som de enkelte uavhengige variablene (individuelle egenskaper eller kontekstuelle forhold) har når vi skal forklare en hendelse – her risiko for avhengighet eller ikke i voksenlivet. De kvalitative analysene vil utdype og vise opplevde sosiale snublesteiner og fall i terrenget og dilemmaprega valg om hvilke veier som kan føre fram til sjølstendighet eller avhengighet.

Kvantitative og kvalitative analyser kan kombineres på ulike måter, men i denne avhandlinga forsøker jeg å kombinere de to ulike analysemetodene på en måte hvor de supplerer (Grønmo 2004, s. 341) eller kompletterer hverandre. Dette beskrives i Hjerm og Lindgren (2011, s. 140) som en "sequential explanatory strategy", hvor det først gjøres kvantitative analyser, som deretter utdypes ved kvalitative analyser. De sistnevnte brukes for bedre å forstå og tolke mønstrene som kommer fram i de kvantitative analysene, særlig når disse er uventede og mer og dypere informasjon er nødvendig for å kunne fortolke resultatene.

Dette designets viktigste styrker er enkelheten i utformingen. Det er lett å implementere fordi trinnene fordeler seg i klare, separate stadier, og den sekvensielle utformingen gjør det også enklere å beskrive og å rapportere. Et problem ved designet er tidsbruken ved datainnsamling i to separate faser (Creswell 2009), men dette problemet unngikk jeg ved tilgangen til Sårbar ungdom-prosjektets allerede innsamlede materiale.

Tabell 1. Datamaterialet til avhandlinga.

Delstudie	Kildetype	Analyse	Årstall for innsamling av datamaterialet
Artikkel I	Strukturert utspørring/survey	<i>Kvantitative analyser</i>	1995–96, N = 760 2002, N = 494 2007, N = 373
Artikkel II	Strukturert utspørring/survey	<i>Kvantitative analyser</i>	1995–96, N = 760 2007, N = 357
Artikkel III	Uformell, semistrukturert intervjuing	<i>Kvalitative analyser</i>	Datamateriale fra intervju 2015, N = 21
Artikkel IV	Uformell, semistrukturert intervjuing	<i>Kvalitative analyser</i>	Datamateriale fra intervju 2015, N = 21

Til denne avhandlinga ble materialet innsamlet og analysert i to faser, slik det vises i tabell 1.

4.2 Datamateriale og utvalg av forskningsdeltakere

Empirien i mine analyser har sitt utspring i den longitudinelle Sårbar ungdom-studien (Myklebust, Båtevik, Kvalsund og Bele 2016). Sårbar ungdom-studien startet i midten av 1990-årene som et samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Møreforskning. Studien er finansiert av Norges forskningsråd, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Høgskulen i Volda og omfatter 760 unge fra seks fylker: Finnmark, Nord-Trøndelag, Møre og Romsdal, Rogaland, Hedmark og Oslo. Felles for disse unge er at de fikk undervisning på særlige vilkår når de startet i videregående skole i 1994 og 1995. Av disse 760 personene, som heretter blir kalt det *opprinnelige utvalget*, ble det gjort

registreringer om blant annet vansketype og skoletilbud. Senere fulgte flere runder med telefonintervju og spørreskjema til prosjektdeltakerne. Materialet er således en kombinasjon av indirekte og direkte rapporterte data.

Behovet for spesialundervisning ble vurdert av spesialpedagogiske koordinatorene eller klassestyrere fra skolene. På bakgrunn av sakkyndiguttalelser og egen vurdering fylte skolens personale ut skjema med 13 ulike indikatorer på funksjonsvansker for hver elev. Ut av dette materialet kunne det velges ut undergrupper for nærmere analyser. For analysene i denne avhandlingen ble det trukket ut to undergrupper av Sårbar ungdomstudienes materiale: personer kategorisert med psykososiale vansker og personer kategorisert med generelle lærevansker. Disse kunne imidlertid ha andre typer vansker i tillegg, som for eksempel lese- og skrivevansker eller konsentrasjonsvansker.

I 2014 ble de kvantitative datasettene til analysene hentet ut av det kvantitative datamaterialet fra Sårbar ungdom-prosjektets tidligere innsamlinger, og i 2015 ble det kvalitative datamaterialet innhentet av meg til mitt doktorgradsprosjekt. Empirien ble etter analyser benyttet i fire artikler.

4.2.1 Psykososiale vansker og generelle lærevansker

Avhandlingens empiri kommer fra to undergrupper: personer kategorisert med *psykososiale vansker* (PSV) og personer kategorisert med *generelle lærevansker* (GLV). Disse begrepene krever en noe mer detaljert redegjørelse enn artiklene ga rom for.

Begrepet *psykososiale vansker* er mye brukt i praksisfeltet, også uten noen nærmere definisjon (Barne- og likestillingsdepartementet 2009, s. 38), men ifølge Befring og Tangen (2004, s. 253) kan psykososiale vansker defineres som atferds- eller tilpasningsvansker, problematferd, emosjonelle og sosiale problemer. Psykososiale problemer blant ungdom skilles som regel i to hovedgrupper. Det ene er emosjonelle problemer av typen depressive trekk, angst og psykosomatiske plager (Wichstrøm 2007), og det andre er utadrettet problematferd eller atferdsvansker, som ofte innebærer sosial konflikt og lov- eller normbrudd (Wichstrøm og Backe-Hansen 2007). I vårt materiale anses personene kategorisert med psykososiale vansker evnemessig å være innenfor det såkalte normalområdet. Kategorien PSV antas å representere mange ulike vansker og psykiske problemer, og mitt utgangspunkt var at kategorien sannsynligvis

hadde fanget opp ungdom fra gråsonegruppene. I spørreskjemaet (vedlegg 1), hvor skolen skåret ut for elevenes ulike vansketyper, ble Skårbreviks (1996) graderte inndeling brukt:

0. Ingen psykososiale vansker
1. Mindre psykososiale vansker, samspillproblem, atferdsvansker
2. Store psykososiale vansker – behandlingstrengende
3. Svært store psykososiale vansker, eksempelvis psykose

Av de 760 personene i det opprinnelige utvalget hadde en tredjedel psykososiale vansker.

Generelle lærevansker er kognitive vansker knytta til læreevne og intellektuell fungering. I internasjonal litteratur er begrepet "intellectual disabilities" sammenfallende med det vi benevner som utviklingshemming (Tøssebro, Midjo, Paulsen og Berg 2014, s. 4–5), men begrepet assosieres gjerne med moderat eller alvorlig grad av utviklingshemming. I Norge er det under en halv prosent som er diagnostisert med en utviklingshemming. De mildeste formene for utviklingshemming blir gjerne ikke fanget opp av en diagnose, og beregninger viser at det antakelig er mer enn fem ganger så mange som fyller kravet om IQ fra 70 og nedover i Norge (Tøssebro et al. 2014, s. 5–14).

I spørreskjemaet (vedlegg 1), hvor skolen skåret ut for elevenes ulike vansketyper, ble Skårbreviks (1996) graderte inndeling brukt:

Vanskene ble kartlagt ved bruk av disse fire svaralternativene:

0. Intellektuell funksjonsevne i normalområdet
1. Mindre generelle lærevansker (IQ 70–85)
2. Læreevne tilsvarende lett utviklingshemming (IQ 55–70)
3. Læreevne tilsvarende moderat til dyp utviklingshemming (IQ under 55)

I det opprinnelige utvalget hadde knapt halvparten generelle lærevansker. I utvalget som er benyttet i kvantitative delstudier, er personer med moderat eller alvorlig utviklingshemming trukket ut av datamaterialet før analyser er gjort. Dette gjelder 19 personer i 2002-utvalget og 16 personer i 2007-utvalget.

Kategorien omfatter i denne studien både personer innenfor det evnemessig såkalte normalområdet og personer med diagnosen utviklingshemming, men andelen med de tyngste vanskene er liten.

Det er verdt å legge særlig merke til at flertallet av individene i begge vanskegruppene hadde vanskene *i mildeste grad*. I det opprinnelige utvalget på 760 personer kategorisert med GLV, hadde 71,5 prosent *Mindre generelle lærevansker*, og av personer kategorisert med PSV hadde 79 prosent *Mindre psykososiale vansker*, *samspillsproblem*, *atferdsvansker*.

Et mindre antall personer som var kategorisert med moderat eller alvorlig utviklingshemming, er trukket ut av datamaterialet som ligger til grunn for artikkel I og II. Omfang og begrunnelse for dette valget er spesifisert i Metodekapittelet.

Begge kategoriene, GLV og PSV, vurderes imidlertid å romme det jeg har kalt gråsonegrupper.

Figur 4. Kategoriseringen av de unge voksne i opprinnelig utvalg. N = 760

Ikke-synlige individuelle trekk	Har ikke generelle lærevansker	Har generelle lærevansker (GLV)
Har ikke psykososiale vansker	0. Referansekategori N = 300	1. GLV N = 205
Har psykososiale vansker (PSV)	2. PSV N = 95	3. GLV og PSV N = 160

Som nevnt i kapittel 3 vil begreper brukt i internasjonal forskning kunne avvike fra begrepene GLV og PSV, som er brukt i denne avhandlingen. Eksempelvis ses i National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2) (Newman et al. 2011) mer spesifikke og diagnoserelaterte kategoriseringer, som dermed avviker noe fra kategoriene GLV og PSV. I NLTS-2 er for eksempel 'learning disability' definert som *spesifikke lærevansker* og omfatter blant annet dysleksi. Men forskjellene mellom gruppene i NLTS-2 og mine studier er kan hende ikke så distinkte, siden mange av deltakerne i mine studier har flere typer vansker samtidig. Dette ses for eksempel ved at det i opprinnelig utvalg (N = 760) var 58 % som hadde lese- og skrivevansker. 'Rene' kategorier er ikke til stede i den grad

man kunne ønske med henblikk på sammenlignbare analyser, men denne kompleksiteten gjenspeiler snarere virkeligheten. En bør imidlertid likevel være tilbakeholden med å gjøre direkte sammenligninger mellom kategorier som har forskjellig utgangspunkt.

Flere av informantene i denne avhandlinga var vurdert til å ha vansker innenfor mer enn én vanskekategori, for eksempel kan det være skåret ut både på lese- og skrivevansker og generelle lærevansker. Kategoriene er således ikke helt 'rene'. Men spørsmålet som bør løftes fram i den forbindelse, er om bildet av informantenes situasjon kan bli velordna og 'rent' gjennom kategorisering. Realitetene er sammensette vansker som både kan være individforankra og kontekstforankra på samme tid, og som endres etter som årene går. En slik kompleks realitet er det vi har et bilde av, og gjennom analysene forsøkes det å trekke ut mening og mønster av dette komplekse bildet. Men dette har jeg forsøkt å møte med størst mulig åpenhet om den kompleksitet avhandlinga her forsøker å gripe. For eksempel har vi der hvor både *generelle lærevansker* og *psykososiale vansker* opptrer samtidig hos en person i de kvantitative analysene, lagd en kategori som hadde både GLV og PSV (figur 4).

Det skal nevnes at slike individfokuserte, atferdsbaserte vurderinger kan innebære en viss usikkerhet. En mulighet som må holdes åpen, er også at det hos noen kan ha vært andre vansker, som for eksempel dysleksi, som lå bak utfordringene i skolen. Men dette kan ha blitt tolket som generelle lærevansker eller psykososiale vansker. Dette er spekulasjoner, men jeg opplever det riktig å løfte dem fram. Når det er sagt, er det min oppfatning at, sjøl med lavere presisjon i kategoriseringene, vil det like fullt være tale om lettere, diffuse og usynlige vansker, hvor konsekvensene for den enkelte vil stå i relasjon til de rammer og vilkår personene har levd og lever under. Utfordringene og de sårbare situasjonene mange personer med GLV eller PSV erfarer, kan derfor i praksis være sammenfallende med situasjonen for personer innenfor mange av de vansketypene PSV eller GLV *kan* forveksles eller *opptre samtidig* med. Kategoriseringene er gjort på bakgrunn av vurderingene til kontaktlærer og spesialpedagogisk personell, samt ut fra sakkyndiguttalelser fra PPT der dette forelå. Det vesentlige er at kategoriseringsprosessen gjenspeiler det som var skolens praksis, og dermed reflekterer den faktiske bruken av slike kategorier i forbindelse med spesialundervisning.

4.3 Godkjenninger

Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016) skal forskningsprosjekter som har som formål å frambringe ny kunnskap om sykdom og helse, vurderes etter helseforskningsloven og krever forhåndsgodkjenning av en Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Dette forskningsprosjektet anses ikke å ha som hensikt å frambringe kunnskap om sykdom og helse i den forstand, men heller å gi forståelse og innsikt i mestrings av vilkår og rammer gjennom livsløpet hos personer i potensielt sårbare situasjoner. Studien springer, som tidligere nevnt, ut fra Sårbar ungdomstudien, som ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og har med det konsesjon fra Datatilsynet for datainnsamling med både kvantitative og kvalitative data fram til og med 2015 (vedlegg 2). Mitt prosjekt er vurdert å omfattes av Sårbar ungdom-prosjektets konsesjon.

4.4 Kvantitative data

De kvantitative data i disse analysene er, som sagt, hentet fra den longitudinelle studien Sårbar ungdom. Jeg redegjør først for datainnsamling, responsrate og frafallsanalyse i Sårbar ungdom-prosjektet før jeg videre gjør greie for bruken av datamaterialet og analyse av de kvantitative delstudiene som er gjort i mitt doktorgradsprosjekt.

Fra det opprinnelige utvalget på 760 individer ble data innhentet opptil to ganger pr. år og fra ulike kilder, slik det framgår av nedenstående tabell 2.

Tabell 2. Oversikt over datainnsamlingen I 'Sårbar-ungdom'-prosjektet
(Myklebust, Båtevik, Kvalsund og Bele 2016).

Data collection design – longitudinal data	Extensive quantitative prospective data		Year	Intensive qualitative prospective and retrospective data
		Autumn		
Project I: Reform 94 – Special educational needs. Funded by the Norwegian Ministry of Education and Science Wave 1–7		<i>Cohort I: Start in upper secondary education</i>	1994	
		<i>Cohort II: Start in upper secondary education</i>	1995	
	1. Data from the schools (760 SEN-students)	2a. Data from schools. Abbreviated questionnaire (1265) 2b. Data from the schools (760). (Sum 2025, Population)	1996	
	3. Data from the schools (760)	4. Data from the schools (760)	1997	Taped interviews in twenty schools with 162 selected students (boys, girls, vocational, general study, ethnic and bilingual Norwegian) 110 teachers, school counsellors, administrators and headmasters. 272 taped interviews of 45 minutes each. Interviews conducted with 60 parents
	5. Data from the schools (760)		1998	
	6. Data from the schools (760)	7. Telephone interviews with parents (489)	1999	16 interviews with the instructors of apprentices
Project II: Adult life on special terms? Funded by the Norwegian Research Council Wave 8			2000	
			2001	
	8. Telephone interview with 494 formerly SEN- students	9. Telephone interview with 494 formerly SEN- students	2002	
			2003	
Project III Young adults Funded by the Norwegian Research Council, Volda University College and Møre Research, Volda Wave 9			2004	6 qualitative interviews with young mothers
			2007	
Project IV Adult life in the 30ies Funded by Volda University College Wave 10–11	10. Telephone interview with 373 formerly SEN- students*			
	11. Telephone interview with 216 vulnerable young adults		2012	9 qualitative interviews with young people – with public financial assistance early in the twenties - gainfully employed five years later
	12. Telephone interview with 253 vulnerable young adults		2015	21 interviews with adults who were categorized with learning difficulties or psychosocial difficulties. Qualitative interviews with six men and seven women receiving support measures from NAV. 34 prospective and retrospective interview data on Face-to-face relations.

⁸ Data on background variables, disabilities and special educational provision.

⁹ Data on ego-networks during spare time, work, independent life.

4.4.1 Frafallsanalyser

Frafall kan være problematisk ved longitudinelle studier på flere måter. Antallet kan bli for lavt, og det kan oppstå skjevheter i utvalget.

Det opprinnelige utvalget var på 760 elever i videregående skole. Våren 2002, da deltakerne var i alderen 23 til 24 år, ble 494 av dem intervjuet. Dette utgjør vel 77 % av *de som på det tidspunkt kunne kontaktes*, og det tilsvarer en responsrate på 65 % av *de opprinnelige* 760 i studien. Dette er det ene kvantitative analyseutvalget. I en longitudinell studie av unge med funksjonsvansker er, ifølge Levine og Nourse (1998, s. 222), en responsrate over seksti prosent å anse som god.

I 2007 ble det søkt NSD om å forlenge datainnsamlinga. Prosjektet fikk løyve til å samle data videre til og med 2015 fra dem som ga sitt samtykke på nytt. Det viste seg at uheldige omstendigheter ved de videregående skolene, som i utgangspunktet oppbevarte listene med navn og nummer for hver elev, førte til at kontaktinformasjon om 118 personer ikke var tilgjengelig. I tillegg var to døde.

På dette tidspunktet, da deltakerne var 28-29 år, deltok 373 i undersøkelsen. Dette er det andre kvantitative analyseutvalget. De utgjør knapt 59 % av de 633 som da var tilgjengelige, siden ytterligere sju av deltakerne hadde dødd siden siste datainnsamling.

Ved frafall i longitudinelle studier bør det kontrolleres for eventuelle skjevheter i materialet, og det er i dette tilfellet gjort. Myklebust et al. (2016) viser at frafallet i liten grad har endret sammensetningen i utvalgene. Kjønnfordelingen i utvalgene fra 1996, 2002 og 2007 er tilnærmet den samme med rundt 38 % jenter og 62 % gutter. Andelen på yrkesforberedende linjer er også temmelig lik. Men i 2002- og 2007-utvalgene er elever på studieforbereidende linjer noe underrepresentert, mens elever med uspesifisert linjetilknytning er tilsvarende overrepresentert i forhold til det opprinnelige utvalget. Denne typen frafall er vanligvis ikke vurdert som et problem når frafallet er heller lite og tilnærmet like stort i alle grupper. Analyseutvalgene fra 2002 og 2007 er ikke helt identiske utvalg, men metoderapporten (Myklebust et al. 2016) viser at de har en tilnærmet lik sammensetning.

Tabell 3 viser både *hvilke funksjonsvansker* disse unge var kategorisert med i starten av videregående skole, og *hvordan sammensetningen av de ulike vanskene* i utvalget endret seg over tid.

Tabell 3. Sammenligning av funksjonsvansker i opprinnelig utvalg fra 1996, analyseutvalg fra 2002 og analyse-utvalg fra 2007. Prosent.

Type funksjonsvanske	Opprinnelig utvalg fra 1996 N = 760	Analyseutvalg fra 2002 N = 475*	Analyseutvalg fra 2007 N = 357*
Synsproblem	3	3	4
Hørselsproblem	4	5	4
Bevegelsesvansker	5	4	5
Problem med motorisk koordinasjon	14	12	13
Språk- og kommunikasjonsvansker	22	19	18
Tale- og artikulasjonsvansker	13	11	10
Lese- og skrivevansker	58	59	59
Regnevansker	47	46	44
Generelle lærevansker	48	43	44
Psykososiale vansker	34	30	32
Oppmerksomhetssvikt	38	36	36
Medisinske vansker	18	18	16
Psykososialt stress	20	19	21

* Det er en reduksjon i antall deltakere siden personer med moderat eller alvorlig utviklingshemming er trukket ut av datamaterialet før analyser er gjort. Slik data er benyttet i artikkel I er 2002-utvalget redusert med 19 personer og 2007-utvalget med 16 personer. I artikkel II er 2007-utvalget brukt, og utvalget er dermed også der redusert med 16 personer. Begrunnelse for dette valget er at det er situasjonen til

gråsonegruppene, de lettere tilfellene, som er denne studiens fokus. Det ville uansett ha vært urimelig å kunne forvente sjølstendighet på de undersøkte livsområder hos personer med så vidt alvorlige funksjonshemninger.

De tre utvalgene er ganske like, men her bør det nevnes at sammenlignet med opprinnelig utvalg er fokusvariablene PSV og GLV svakt underrepresentert, spesielt ved 2002-utvalget. Mange har imidlertid forskjellige kombinasjoner av funksjonsvansker. Samlet vurdert er skjevhetene mellom opprinnelig utvalg og analyseutvalgene beskjedne. For mer utfyllende informasjon om datamaterialet i Sårbar-ungdom-prosjektet, se Myklebust et al. (2016).

Datamaterialet og analyser som ligger til grunn for artikkel I og II, utgjør den kvantitative delen av min studie. I denne studien benyttes logistisk regresjon til å analysere den samtidige og relative forklaringsstyrken som de uavhengige variablene har over tid når vi prøver å forklare utfallet på den avhengige variabelen – sjølstendighet i voksenlivet. Som vi har vist, avtar utvalgsstørrelsen sjøl om responsraten er god. En hovedbekymring i slike analyser er likevel den avtakende størrelsen på analyseutvalgene med risiko for feil i analysene ved å benytte for mange uavhengige variabler i analysemodellen. O'Connell og Amico (2010, s. 227) og Hosmer og Lemeshow (2000) viser til prinsippet om 'parsimony' – å forklare mest mulig med så få variabler som mulig i modellen. Deres vurdering er at forskeren heller skal vurdere størrelsen på den minste kategorien av den avhengige variabelen enn å være bekymret for utvalgsstørrelsen når en skal vurdere hvor mange forklaringsvariabler som kan være med i analysen. Vittinghoff og McCulloch (2007, s. 710–718) viser til en stor simuleringsstudie som argumenterer for å akseptere et større antall uavhengige variabler enn det Hosmer og Lemeshow tilrår. Dette er vurdert mer konkret i den enkelte kvantitative artikkelen i avhandlinga.

Jeg ønsket å undersøke hvordan de tidligere særvilkårselevenenes situasjon var i tjuårene med henblikk på sjølstendighet og avhengighet. I artikkel I blir dette undersøkt med *trygdemottak* som indikator. Trygdemottak ble undersøkt ved to tidspunkt, T1 (23-24 år) og T2 (28-29) som avhengig variabel. I artikkel II er de avhengige variablene mangel på fulltidsjobb og det å ikke ha en sjølstendig bosituasjon. Dette undersøkes ved

et tidspunkt når de unge er 28-29 år. Det ble i begge tilfeller gjort både bivariate analyser og logistisk regresjonsanalyser, og SPSS' (Statistical Package for the Social Sciences) versjon 23 ble brukt i dette arbeidet. Situasjonen til særtilkårs elever med PSV eller GLV ble sammenlignet med særtilkårs elever som *ikke* har generelle lærevansker eller psykososiale vansker, men andre typer vansker.

4.4.2 Koding av kvantitative data ved datainnsamling og ved bruk i mitt prosjekt

De kvantitative dataene er beskrevet i artikkel I og II, men på grunn av den begrensede plassen i artiklene vil det bli redegjort for enkelte detaljer rundt operasjonaliseringa av variablene. Variablene *generelle lærevansker eller psykososiale vansker* er detaljert beskrevet i punkt 4.2.1, men variabelen funksjonsnivå kan forklares noe. Denne har utspring i de tretten vanskene som ble skåret ut av spesialpedagogisk personell eller andre fra skolen. Disse kan ses i Tabell 3 under 4.4.1 Frafallsanalyser. Variabelen *funksjonsnivå* relaterer seg til de elleve vansketypene som var igjen når GLV og PSV var trukket ut. Hver av vansketypene i skjemaet var gradert i tre alvorlighetsgrader (Elevskjema, vedlegg 1). Det ble lagd en additiv indeks basert på de resterende 11 vansketypene, og denne uavhengige variabelen gjenspeiler kompleksiteten i vanskebildet siden den viser til både bredde og nivå av vanskebildet.

Funksjonsnivåvariabelen er her brukt som en kontrollvariabel for å kunne vurdere om det er et sammensatt vanskebilde, eller om det er andre variabler som kan forklare sammenhengene i analysens resultater. Slik kan man få vurdert om det er tale om spuriøse sammenhenger, det vil si sammenhenger hvor det er en bakenforliggende variabel som er årsaken til sammenhengen. Når det gjelder variabelen funksjonsnivå, vil jeg, i tråd med Myklebust (2012, s. 370) nevne at informasjonen som ligger til grunn for denne variabelen, ble gitt av forskjellige lærere og spesialpedagogisk personell, og dette kan innebære ulike tolkninger av kriteriene, hvilket kan svekke validiteten av denne variabelen. Det skal imidlertid tilføyes at skjemaet (vedlegg 1) som ble brukt, inneholdt presiserende opplysninger som skulle gi dem som fylte ut skjemaene, et best mulig utgangspunkt, vurderingene som ble gjort.

Enkelte variabler fra skoletida skal også utdypes noe. I skjemaet som pedagogisk personell skåret ut for hver elev ved oppstart i videregående skole (Elevskjema, vedlegg

1), besvarte de blant annet hvilke tilretteleggingstiltak eleven hadde. Et av tiltakene var *klassetype*, og den er knytta til om eleven det første året på videregående skole fikk all sin undervisning i ordinærklassen, eller om eleven også fikk sin undervisning i 'spesialklasse', som her betyr enten smågrupper med redusert elevtall utenfor den ordinære klassen eller én til én-undervisning alene med lærer. Bak variabelen *lærerassistent* ligger et av tilretteleggingstiltakene. Dette ble i skjemaet benevnt som 'elevassistent', men tiltaket har i seinere bruk i analyser blitt betegnet som lærerassistent. Men betydninga er den samme, det viser til at eleven har en ekstra person, enten denne er lærer eller assistent, som skal gi eleven ekstra hjelp i skolen. Variablene trygd, fulltidsjobb og bosituasjon framgår henholdsvis av artikkel I og II. Øvrig informasjon om de kvantitative datainnsamlingene i Sårbar ungdom-prosjektet er beskrevet i metoderapporten (Myklebust et al. 2016).

Utfylte spørreskjema i Sårbar ungdom-prosjektets datainnsamlinger ble lagt inn i datamatriksen for SPSS manuelt, men unntak av datainnsamlinga i 2012, hvor de benyttet Questback. Dette fungerte ikke tilfredsstillende rent teknisk, og man gikk ved datainnsamlinga i 2015 tilbake til å legge data inn manuelt. Sjøl om dette medfører merarbeid, kan det samtidig gi en økt innsikt, slik at forskeren lettere kan vurdere kvaliteten på data og reagere på urimelige utfall av analysene. Ved videre behandling av de kvantitative data fra 2015 har dette blitt gjort ved hjelp av SPSS' versjon 25.

4.4.3 Analysearbeidet – bivariate analyser og logistisk regresjon

Analysene i artikkel I og II ble gjennomført ved hjelp av analyseprogrammet SPSS Statistics versjon 23. Det ble gjort to ulike analyser. Den første var *bivariate analyser* av data, det som kan kalles enklere deskriptiv statistikk. Ifølge Densombe (2014, s. 349) er slik statistikk viktig for blant annet å kunne beskrive frekvens og fordeling. I denne avhandlings kvantitative deler er det gjort bivariate analyser for å gi et slag 'stillbilde' av hvordan situasjonen var hos personer med GLV eller PSV sammenlignet med referansegruppa av andre særvilkårselever, personer som var kategorisert med andre funksjonsvansker i videregående skole. De bivariate analysene er kun gjengitt kort som tekst i artiklene og viser den parvise sammenhengen mellom den avhengige variabelen og en og en av de uavhengige variablene. For å undersøke materialet mer inngående og

forstå hvordan de ulike forhold kunne virke inn på personens situasjon seinere i livet, ble datamaterialet analysert ved hjelp av *logistisk regresjon*. Det er en analysemetode som brukes når det er ønskelig å kunne studere effekten av flere uavhengige forklaringsvariabler på en avhengig variabel.

Analysemetoden viser slik den samtidige og *relative forklaringsstyrken* til de uavhengige forklaringsvariablene når de samvirker.

Ved bruk av logistisk regresjon blir variablene målt på nominalnivå, det vil si at variablene er dikotome med gjensidig utelukkende verdier, det er enten 0 eller 1. Variabelen har altså enten vært til stede eller ikke vært til stede hos 'enheten', som i dette tilfellet var særvilkårseleven, et eksempel fra artikkel II er om individet 0. har fulltidsjobb eller 1. ikke har fulltidsjobb.

Effekten måles i oddsrater, som er definert som forholdstallet mellom andelen som har egenskapen, og andelen som ikke har egenskapen (Skog 2004, s. 377).

Analysemodellen (figur 2) viste en skisse over mulige faktorer som kunne påvirke seinere resultat ved overgangene til voksenlivet, og faktorer herfra ble benyttet i de to kvantitative artiklene. Metodedelen i hver artikkel utdyper nærmere hvilke variabler som ble valgt.

4.5 Kvalitative data

De innledende kvantitative delstudiene skapte en del spørsmål, eksempelvis omkring kjønnsforskjeller og ulike innganger til arbeidslivet, som deretter bidrog med relevante innfallsvinkler til de kvalitative delstudiene av prosjektet (artikkel III og IV).

Intervjuguiden ble tematisk utformet på bakgrunn av de tidlige analysene til de kvantitative delstudiene, og ambisjonen var å få innblikk i det som befant seg bak tallene.

Man kan stille spørsmål om språklig baserte intervju er den best egnede metode for å studere opplevelser hos mennesker med potensielt reduserte eller svakere kommunikasjonsferdigheter. Ville andre metoder som for eksempel video, feltarbeid eller deltakende observasjon være bedre alternativer? Men de sistnevnte metoder tillater ikke på samme måte de sprang i tid og rom som det disse intervjuene innebar. Dessuten

så vurderer jeg, i tråd med Wogn-Henriksen (2012, s. 308) at intervju tilrettelagt for den enkelte gir en mer direkte tilgang til menneskers sjølførståelse. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2009, s.132), som framhever at "intervjuet er spesielt velegnet for å undersøke menneskets forståelse av betydningene i sin egen livsverden, beskrive deres opplevelser og selvforståelse samt avklare og utdype deres perspektiv på livsverdenen". For å få tak i prosessene som ligger bak menneskers konstruksjoner og rekonstruksjoner av egne erfaringer og oppfatninger om disse, sørget jeg for at intervjuguiden hadde spørsmål både om den nåtidige situasjonen ved intervjutidspunktet: prospektive data og spørsmål om fortidige hendelser og opplevelser og retrospektive data. Gode kvalitative spørsmål skal være både dynamiske og flersidige, slik at de samtidig som de trekker leseren inn i et visst forskningstema, også skal fungere som linser som skal kunne fange inn nyanser av liv, erfaringer og perspektiver til andre (Agee 2009, s. 446). Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål og en viss erfaring tror jeg at jeg klarte å gripe innspill og nyanser i informantenes fortellinger.

4.5.1 Rekruttering til og planlegging av intervju

Informantene ble rekruttert fra tre ulike fylker (Oslo, Møre og Romsdal og Rogaland), og jeg intervjuet alle 21 over en periode på to måneder høsten 2015. I dette utvalget var 10 personer kategorisert med psykososiale vansker og 11 personer kategorisert med generelle lærevansker. Vurderingene og veien fram til denne kvalitative empirien blir beskrevet i det følgende.

Under planlegging i prosjektgruppa til Sårbar ungdom-prosjektet ble det drøftet hvorvidt flere forskere, av praktiske hensyn, skulle gjøre intervju av utvalget jeg hadde trukket ut. Dette fordi intervjuguiden også inneholdt noen få spørsmål fra andre forskere i Sårbar ungdom-prosjektet. Det var uproblematisk fra min side å inkorporere noen spørsmål for andre forskere i min opprinnelige intervjuguide, men det framsto som nærmest avgjørende å sjøl få møte og intervju 'mine' informanter. Denne sterke følelsen av at jeg måtte gjøre intervjuene sjøl, har jeg seinere sett handler om flere ting. For det første har jeg en oppfatning om at mye av grunnlaget for seinere fortolkning ligger i møtet med den andre. Direkte erfaring fra ansikt-til-ansikt-situasjonen hvor ordene falt, gir det fylldigste tolkningsgrunnlaget (Dahl 2015). For det andre har jeg lang erfaring med mennesker i potensielt sårbare situasjoner og opplevde, med all mulig

respekt for forskere uten denne bakgrunnen, at denne erfaringen ville kunne bidra til å øke kvaliteten på data fra denne delen av prosjektet. Norsk senter for forskningsdata (NSD)³ anbefaler at "den som foretar datainnsamling, bør ha kompetanse til å gjøre dette på en slik måte at belastningen på deltakerne blir minst mulig", og dette anses å være ivare tatt ut fra min yrkeserfaring med personer fra utsatte grupper. Det tredje elementet var basert på egeninteresse. Siden mitt prosjekts første del hadde bestått av tidligere innsamlede kvantitative data, ønsket jeg at denne delen av prosjektet skulle ligge min egen hånd aller nærmest. Denne anledningen til å møte 'menneskene bak materialet' kunne jeg ikke la gå fra meg, siden det tross alt er dem og deres livsløp min motivasjon springer ut fra.

4.5.2 Rekruttering til kvalitative delstudier

Da det skulle trekkes ut informanter fra det kvantitative materialet til kvalitative intervju i prosjektets andre del, var målet å rekruttere og dybdeintervjue tjue personer: fem personer av begge kjønn og fem med de to vansketypene, slik det vises i tabell 4.

Tabell 4. Planlagt rekruttering

	Psykososiale vansker	Generelle lærevansker
Kvinner	5 informanter	5 informanter
Menn	5 informanter	5 informanter

Inklusjonskriterier var at de var kategorisert med enten GLV eller PSV, og at de hadde deltatt i Sårbar ungdom-prosjektet til og med den kvantitative datainnsamlinga i 2015.

Et eksklusjonskriterium var manglende evne til å kunne svare sjølstendig og uten bistand av andre ved intervju. Dette fordi en slik situasjon kommer i konflikt med studiens ambisjon om å få innblikk i opplevelser av sjølstendighet eller avhengighet i voksenlivet hos personer i gråsonegruppa, altså de med lettere vansker. Personer med alvorligste grad av generelle lærevansker eller psykososiale vansker ble dermed ikke

³ Norsk senter for forskningsdata. NSD Personvernombudet for forskning. Forskning på sårbare grupper.

kontaktet. Det skal imidlertid tilføyes at kategoriseringene, både av vansketype og grad, ble gjort i deres tidlige ungdomstid, og mye kan ha endret seg både til det bedre og det verre i den enkeltes situasjon. Men dette valget ble gjort ut fra den informasjon som forelå og ut fra ovennevnte begrunnelse.

4.5.3 Særlige hensyn og tilpasning ved rekruttering til intervju

På bakgrunn av Sårbar ungdom-prosjektets adresselister sendte jeg først ut skriftlig forespørsel om å stille til intervju til omkring femti personer i tre fylker. Det høye antallet brev har sammenheng med antakelsen om at langt fra alle spurte ville takke ja. Det ble innledningsvis utsendt brev innen tre fylker, grunnet de praktiske og økonomiske fordelene ved å konsentrere intervjuene geografisk. På grunn av ukjent adresse kom ti brev i retur. Noen av disse ble sendt ut igjen etter søk etter nye adresser. Det viste seg imidlertid at kun tre personer i alt meldte seg på bakgrunn av utsendte forespørselsbrev.

De forskningsetiske komiteene (NEM 2010) konstaterer at det fins "grupper som er vanskelige å nå gjennom skriftlige henvendelser, eller som har vanskeligheter med å forholde seg til skriftlig informasjon". Dette samsvarer med min erfaring fra rekrutteringa til min masteroppgave og fra yrkeserfaring med personer i gråsonegruppene. Det fins en viss risiko for at den tilsendte skriftlige informasjonen ikke blir lest så nøye. Det blir en reell utfordring når 'standardprosedyren' ikke fungerer for gruppa man ønsker å rekruttere. Med 'standardprosedyren' sikter jeg her til prosedyren hvor forsker sender en skriftlig forespørsel til potensielle deltakere, som så aktivt tar kontakt med avsenderen hvis de ønsker å delta. Men samtidig poengterer Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM) (2010) at det er viktig å utvikle ny kunnskap basert på erfaringer også hos marginaliserte grupper, og at standardiserte krav om skriftlig informasjon ikke må hindre slik forskning. Kittelsaa (2010, s. 176) skriver at det blant personer med utviklingshemming kan være nødvendig å sikre at muntlig informasjon gis, hvis skriftlig informasjon viser seg å være utilstrekkelig grunnet personenes manglende leseferdighet eller begrepsforståelse. Dette kan imidlertid også gjelde andre grupper. Derfor ble en mulig situasjon hvor skriftlig informasjon alene skulle vise seg uegnet (NEM 2010; Kittelsaa 2010), drøftet med veileder. Både skriftlig og muntlig kontakt var vurdert, og det var i utgangspunktet

ønskelig å følge 'standardprosedyre'. Men på grunn av de forhold som er nevnt ovenfor, var det mulig at det ville kreves en tilpasning til gruppa i form av en muntlig 'tilleggsprosedyre'. Jeg besluttet derfor å tilføye i forespørselsbrevet (vedlegg 3) at mottakerne kunne bli oppringt av forskeren og få muntlige svar på eventuelle spørsmål før de bestemte seg for å takke ja eller nei til deltakelse.

Denne tilpasningen til 'standardprosedyren' for rekruttering er knytta til disse utfordringene med skriftlig forespørsel, og den muntlige kontakten var ment å skulle øke personenes trygghet og dekke informasjonsbehovet. Det å få informasjonen direkte fra personen som skulle gjøre intervjuet, kunne øke deres muligheter til å gi et reelt og *informert* samtykke innenfor en ramme som var mer tilpassa den kompetansen de hadde. Det å kunne snakke med noen og stille oppfølgingsspørsmål til svarene man får, er mer i tråd med vanlig samhandling i hverdagen. Begrunnelse for å gjøre denne tilpasningen er knytta til utfordringen som NEM (2010) satte lys på, det at noen grupper har vansker med å lese eller forholde seg til skriftlig informasjon på samme måte som andre. Når det var vanskelig å få formidlet den skriftlige informasjonen på en god nok måte, valgte jeg å gi informasjonen muntlig via telefon.

I et etisk perspektiv kan en oppringning vurderes som et slags press på potensielle informanter, og det er mulig å innvende at hvis de ønsket å delta, ville de tatt kontakt etter den første skriftlige henvendelsen. Men dette forutsetter at de hadde mottatt denne forespørselen i en form som gjorde at de hadde forstått den og tatt stilling til den. Når jeg valgte å ta muntlig kontakt, var det på bakgrunn av utfordringen med at de som ikke leser slik skriftlig informasjon, kan bli utestengt fra muligheten til å formidle sine erfaringer. Jeg anser det slik at å utelukke personer fordi de ikke i samme grad som andre klarer å forholde seg til skriftlig informasjon, kan være vel så problematisk etisk sett, som det å ringe dem opp. Alle ble gjort uttrykkelig oppmerksom på at dette var et helt frivillig spørsmål om å la seg intervju. Det var ingenting i de samtalene som tydet på at noen ikke forsto at dette ville være deres eget valg uten noen konsekvenser enten de svarte ja eller nei.

Noen takket nei etter utfyllende informasjon på telefon, men de aller fleste jeg var i telefonkontakt med, takket ja. Den forholdsvis høye andelen positive svar tror jeg

handler om en lettere tilgang til informasjon om hva dette egentlig gjaldt, og en opplevd ufarliggjøring av både intervjuer og intervjusituasjon. Den muntlige kontakten lot således til å fungere slik den var ment, den økte tryggheten og dekket informasjonsbehovet.

Det ble lagt igjen beskjed på telefonsvarer hos dem jeg ikke nådde. Noen av disse tok kontakt igjen etter noen dager og takket ja. Det endelige antallet aktuelle informanter ble således 22 personer, hvilket var en fordel ut fra en oppfatning om at noen kunne melde forfall underveis i intervjuperioden (tabell 4). Bare én meldte forfall, hvilket resulterte i at det ble 21 informanter totalt til kvalitative intervju.

Under intervjuene fortalte flere, i tråd med min antakelse, at de ikke hadde 'sett så nøye' på brevet, og at det å lese var noe de helst unngikk. Men de ville gjerne delta i undersøkelsen og så fram til å bidra med sin fortelling. Dette indikerer at kun å sende ut skriftlige forespørsler til mennesker i denne situasjonen, kan være ekskluderende, og at eventuelt fravær i forskningsundersøkelser blant personer i sårbare posisjoner således ikke nødvendigvis betyr et informert 'nei'.

Jeg gjør oppmerksom på at denne tilleggsprosedyren kun ble brukt i rekrutteringsfasen. Under intervjuene ble standardprosedyrer brukt, og det foreligger informerte, skriftlige samtykker fra alle intervjuede.

Det ble hele veien lagt særlig vekt på de hensyn som bør tas ved rekruttering og intervjuing av potensielt utsatte grupper. Ut fra en oppfatning om at det overfor enkelte kunne være særlige behov for informasjon, skrev jeg i brevet at jeg var tilgjengelig på telefon eller e-post for spørsmål om prosjektet eller intervjuet. Dette viste seg nyttig. Jeg kan nevne som et eksempel at en kvinne som hadde takket ja, seinere sendte en e-post hvor hun ga uttrykk for at hun tenkte en del på det kommende intervjuet. Jeg minnet henne da i mitt svar om at hun hadde full rett til å trekke seg, og at dette var absolutt uproblematisk. Men hun ønsket ikke dette og ga heller uttrykk for et behov for å vite mer om intervjueren. Etter en e-post fra forskeren med bilde og informasjon om alder og yrkesbakgrunn signaliserte hun en positiv forventning til vårt møte noen uker seinere. Det kan tilføyes at dette intervjuet ble særlig fruktbart og tilførte materialet

verdifulle perspektiver. Det er tankevekkende at uten denne tilpasninga til enkeltpersonens behov ville det kanskje ikke blitt noe intervju med denne kvinnen.

4.5.4 Intervjuets rammer og gjennomføring

Stedsvalget kan avgjøre om et intervju blir vellykket (Repstad 1998, s. 72). Ut fra en oppfatning om at et kvalitativt intervju er noe mer enn en informasjonsinnhenting, ble sted valgt med fleksibel omhu fra forskerens side. I dette legger jeg at jeg i utgangspunktet ønsket å møte dem på rolige, nøytrale steder med minimale omkringliggende forstyrrelser, men at jeg også, på telefon i forkant av vårt møte, lot informantene komme med ønsker om hva som passet dem best. Dette førte til at ulike type lokaler ble brukt. Fire valgte av praktiske hensyn å bli intervjuet i eget hjem, mens de andre intervjuene hovedsakelig ble gjort på lånte møterom, enten på hotellene jeg bodde på, eller i tilknytning til offentlige tjenester i informantens hjemkommune. Erfaringen var at både bibliotek, skoler, dagsentre og kommunale tjenester strakk seg langt for å ordne rom, ordnet med kaffe og vann til vårt møte og la til rette for at vi kunne prate uforstyrret. I ett tilfelle måtte vi forsøke å finne et uforstyrret sted på et større kulturhus, hvilket viste seg å være en dårligere ramme for et intervju. Dette styrket for øvrig min oppfatning om at lokalisasjon for slike intervju er vesentlig. Distraksjoner i form av støy og visuelle inntrykk kan forstyrre både informant og intervjuer. I ett tilfelle viste det seg at, sjøl bak en lydisolert glassvegg, ble vi forstyrret av å se andre mennesker utenfor. Et intervju med potensielt utsatte mennesker om refleksjonskrevende, og til dels sensitive, tema vil være avhengig av rammer som lokale, stemning, ro og tilstrekkelig tid.

Kvalitative intervju blir sett på som en av de viktigste og mest effektive måter vi kan forstå våre medmennesker på, vel å merke når håndverket er lært og utøvd på en kompetent måte (Brinkman og Tanggaard 2010, s. 18). Til tross for en del erfaring på området krevde hvert intervju et bevisst fokus. Jeg anser intervjusituasjonens stemning for viktig og forsøkte derfor å møte informantene på en rolig og vennlig måte, by på noe å drikke og avklare litt praktiske ting som hvilken tidsramme de hadde, og gi et anslag over lengden på intervjuet. Jeg ønsket å avdramatisere intervjuformen ved å presisere at jeg ville legge opp intervjuet mer som en samtale, hvor jeg ville spørre eksplisitt hvis det var noen av temaene jeg ønsket å vite noe om som vi ikke kom inn på underveis.

Hvis de ikke hadde lest informasjonen, ble en kopi av forespørselsbrevet tatt fram (vedlegg 3), og informantene leste brevet eller fikk innholdet muntlig formidlet av meg. De fikk slik informasjon om prosjektets hensikt, og at alt materiale ville bli anonymisert og seinere slettet. De ble eksplisitt orientert om at de hadde rett til å trekke seg når som helst, og fra min side var det viktig å presisere at de bare skulle svare på det de ønsket å fortelle om. Jeg formulerte det ofte slik at det var helt greit å si 'pass' på noen spørsmål hvis de ikke visste svaret eller ikke ønsket å svare. De forskningsetiske komiteene NESH (2016) poengterer at samtykket, i tillegg til å være fritt, informert og uttrykkelig, bør være dokumenterbart, både for å tydeliggjøre forskerens ansvar og for å sikre forskningsdeltakernes rettigheter. Samtykket bør som hovedregel foreligge i form av en signert samtykkeerklæring. Samtlige i denne kvalitative intervjustudien signerte en samtykkeerklæring (vedlegg 4) og bevitnet at informasjonen var mottatt, og at de var villig til å delta i forskningsprosjektet på disse premisser. De ble videre spurt om det var greit at det ble gjort lydopptak av intervjuet, og de fikk vite hvordan dette skulle oppbevares fram til det skulle slettes ved prosjektets slutt. Alle svarte ja til dette.

4.5.5 Det semistrukturerte intervjuets fleksibilitet

Jeg valgte å bruke en semistrukturert intervjuguide ved intervjuene. Noen bolker i intervjuguiden var konsentrert om hendelser som har en viss rekkefølge, som for eksempel skolegang og seinere arbeidsliv. Å knytte spørsmålene til tid, sted og spesifikke livsfaser kan gjøre det lettere for informantene å hente fram hendelser og opplevelser fra fortida retrospektivt.

Men de fleste tema var ikke satt opp i kronologisk rekkefølge. Dette fordi jeg ønsket å utnytte det semistrukturerte intervjuets frihet og rom for å styre intervjuets forløp. Dette kan for eksempel styres slik at de potensielt sensitive og krevende temaene først kommer etter en inngang med lettere, mer faktabaserte spørsmål: oppvekststed, søsken og nåværende boligsituasjon. Når intervjuer og informant har snakket sammen og 'ufarliggjort' oss litt for hverandre en stund, kan intervjuer dreie mer inn på de mer sensitive områdene, for eksempel spørsmål om skoletid og spesialundervisning, helse og sosialt liv. Dette kan være vanskelige ting å snakke om, og hos flere ble fortellingene ledsaget av tårer. For å runde av slike tema og 'lande' følelsene litt i situasjonen hadde

intervjuguiden avslutningsvis lettere tema, som refleksjoner om hvordan de ser på rollen som voksen.

For det tredje gir det semistrukturerte intervjuet frihet, også i informantens favør. En semistrukturert intervjuguide gir, i kombinasjon med en fleksibel intervjuer, informanten rom for å styre intervjuetenes rekkefølge ganske fritt. Informantens frihet fører til mer rydding i de transkriberte intervjuene for forskeren i etterkant, men fordelene veier opp for dette. Hovedsaken var at intervjuet fløt mest mulig som en samtale hvor det også var lagt vekt på informantens premisser.

4.5.6 Minnefeil

Informantene ble i den kvalitative delen av denne avhandlinga dybdeintervjuet nesten tjue år etter at de startet på videregående skole. På den ene side kan et slikt spenn i tid være til bekymring, idet det kan innebære minnefeil. Men på den andre side kan refleksjonen omkring erfaringene være modnet, slik at informantene har tilgang til et utvidet blikk på sin skoletid og erfaringenes innflytelse på hva som seinere skjedde. Jeg vil imidlertid drøfte hvordan jeg forholdt meg til dette spørsmålet når jeg intervjuet voksne om både deres oppvekst og voksenliv.

Ved analyse av retrospektive intervju hvor informanter ser tilbake på fortida, kreves det en særlig oppmerksomhet omkring noen metodiske problemer (Repstad 1998, s. 79). Repstad nevner som hovedproblem at "folk gjenkaller fortida gjennom et filter av begreper og tenkemåter de har tilegnet seg langt senere". idet dette "i høy grad kan forstyrre et autentisk bilde av stemninger og opplevelser fra fortida" (Repstad 1998, s. 79).

Hvis hensikten er å få 'autentiske bilder' av hvordan disse personene, opptil tjue år seinere, opplevde sin skoletid og overgangene til tidlig voksenliv, er jeg enig i at det er en lite realistisk ambisjon. Det ligger i sakens kjerne at vi bare kan få fortellinger som sier oss noe om hvordan de *nå*, filtrert gjennom den voksne personens endrede erfaringsgrunnlag og begrepsbruk, kan erindre og formidle hendelser og opplevelser fra fortida. Som forfatteren Siri Hustvedt sier det: *Sanne historier kan ikke fortelles forlengs, bare baklengs. Vi skaper dem fra nuets alltid skiftende utkikkspunkt og forteller oss selv hvordan de foldet seg ut* (Hustvedt 2011, s. 52). Måten de retrospektive

intervjuene er brukt i denne avhandlinga kan gi en viss tilgang til den voksne personens erindringer og minner om de hendelser og den tida som gikk forut. Men det vil, i tråd med Repstad og flere, alltid være bakgrunn for kontinuerlig refleksjon over hvordan menneskers fortellinger endres ved behov, og slik kan både betone enkelte sider av sin historie både for sterkt og for svakt. Thomson et al. (2002, s. 351) poengterer at vi ikke klarer å løse den metodiske gåten mellom *et liv som er levd* og *et liv som blir fortalt*.

Det kan være en risiko for at validiteten ved data svekkes i kvalitative intervju, hvor personene sjøl formidler sine historier og kanskje ønsker å framstille seg sjøl og sitt liv i best mulig lys. Men undersøkelser av slike langsgående prosesser med sin vekt på innenfra-blikket som her er undersøkt, er henvist til å måtte gå om subjektet og den subjektive fortelling. En fortelling som i tillegg er bevegelig siden den endrer seg over tid når individet får andre erfaringer og derigjennom gjør seg andre refleksjoner om tidligere hendelser og opplevelser.

For egen del kan jeg tilføye at det særlig interessante aspektet ved kvalitative studier ikke er å søke den 'autentiske' historien og dermed den 'objektive sannheten' bak et fenomen eller en prosess, men å best mulig avdekke den 'subjektive sannheten' i informantens erfaringsverden og samtidig kunne identifisere forhold og mekanismer som har formet både livsløpet og den individuelle fortellingen. Med et perspektiv som dette kan meningsaspektet tre fram fra materialet, hvilket var formålet ved den kvalitative delen av studien.

Jeg vil ellers nevne at det kan foreligge en mulighet for en viss skjevhet i utvalget i og med at utvelgelsen er basert på hvem som takket ja til deltakelse. En skjevhet kan ha oppstått ved at de som meldte sin interesse for å delta, var sammenfallende med de som hadde klart seg best og kanskje minst fryktet en samtale om hvordan livet hadde artet seg. Det som imidlertid taler imot en skjevhet, er bredden i informantenes livssituasjon. Informantene fortalte fra et stort spekter av ulike livsløp, fra personer som hadde tatt en mastergrad innen sitt fag, til personer som hadde mottatt trygd fra ung alder og aldri hadde fått prøvd seg i ordinært arbeid eller bodd uavhengig av familie.

4.5.7 Transkribering

Det ble mange timer intervju å lytte seg gjennom og transkribere ordrett. Noen anser dette for å være unødvendig, de velger å sløyfe lydopptak og tar heller notater underveis i intervjuene. Slik analysene i denne avhandlinga er gjort, anses ikke notater nedskrevet underveis å ha vært tilstrekkelig. Det blir krevende hvis intervjuer fortløpende skal velge ut hva som skal noteres, samtidig som hun tar inn informantens videre kommunikasjon. Jeg tenker det er en risiko for at analysen kan forskutteres i den forstand at hun må velge ut hva som skal skrives ned, og hva som ikke skal med. Da foregår det nødvendigvis en utsiling av hvilken informasjon fra intervjuet som blir med videre til materialets egentlige analysefase. Risikoen for at vesentlig informasjon og nyanser som kan være vesentlige blir utelatt, anses for stor. Jeg valgte å bruke lydopptak, og nøyaktige transkripsjoner er i tråd med Tjora (2017, s. 167), som framholder at detaljerte lydopptak og transkripsjoner er vesentlige for en skikkelig analyse. Jeg tror også at kontakten mellom informant og forsker, flyten i samtalen og de gode oppfølgingsspørsmålene kan bli skadelidende hvis forskeren må notere iherdig under intervjuet.

Transkripsjonene var gjort dels av forskeren og dels av innleid hjelp på grunn av praktiske og tidsmessige hensyn. Transkriberingen var gjort av et profesjonelt firma som garanterte ivaretagelse av anonymitet og datasikkerhet. All meningsfull tale skulle transkriberes ordrett, kun kremting og ord som bare ble gjentatt mens personen tenkte seg om, ble utelatt. Kvale og Brinkmann (2009, s. 195) advarer mot publisering av ordrette gjengivelser av tale siden det kan stigmatisere informanten eller den gruppe hun tilhører. Sitatene som er brukt, har jeg derfor redigert på en måte som ivaretar betydning og innhold, men hvor for eksempel gjentakelser av samme ord eller frase unngås.

For å kompensere for det forskeren kan tape på å ikke transkribere alle intervjuene sjøl, sørget jeg for å lytte til intervjuene flere ganger samtidig som utskriftene ble lest, for å sjekke at alt som ble sagt, var med i utskriftene. Der hvor det var merket av for utydelig tale eller for dårlig opptaks kvalitet, ble disse sekvensene spilt om igjen i et forsøk på å få intervjuene så fullstendige som mulig. Dette var også en nødvendig gjennomgang for å anonymisere stedsnavn og andre identifiserbare opplysninger siden deres transkripsjoner var gjort ordrett ut fra lydfilene.

4.5.8 Informantenes og 'nuets alltid skiftende utkikkspunkt'

Noe som gjorde inntrykk på meg både som intervjuer, forsker og medmenneske, var informantenes åpenhet og deres vilje til å justere og omredigere sine livsfortellinger. Scener fra levd liv, slik de utspiller seg i deres fortellinger, oppleves å representere en ekthet man sjelden gjenfinner i våre vanlige sosiale liv, hvor bevisstheten om at vi er 'on stage', hele tida er present. Det betyr imidlertid ikke at denne bevisstheten ikke er til stede også hos disse personene. Men det dominerende inntrykket er at når intervju samtaler virkelig fungerer, er det som om informanten slipper forskeren bak sceneteppet en stakket stund og gir en slags tilgang til hvordan mennesket bak masken egentlig har hatt det.

Nærhet til feltet er en viktig forutsetning ved kvalitative studier, men det er samtidig nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning (NEM 2010). Slik refleksivitet er, ifølge NESH (2010) "en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den førforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet". Det er derfor grunn til å være seg bevisst 'risikoen' som kan ligge i for stor nærhet til enten stoffet eller enkeltindividene. En slik avstandsblindhet/aktørformørkelse *kan* skade analysen og dermed også forringe kvaliteten i studien. Jeg anser en refleksiv holdning til informantene og resultatet som svært viktig, og dette er forsøkt ivaretatt i alle ledd i arbeidet med denne avhandlinga.

4.5.9 Analysearbeidet – tematisk analyse og tekstkondensering

I artikkel III og IV ble det gjort kvalitative analyser av transkribert datamateriale. Siden resultater som framkommer i analyse av kvalitative data, ikke lar seg presentere på en like konsis måte som resultater fra kvantitative analyser, blir det særlig viktig å gi mer detaljert beskrivelse av hvordan man har kommet fram til sine slutninger (Denscombe 2014, s. 406). Jeg vil derfor i det følgende beskrive denne prosessen med å trekke mening og substans ut av intervjumaterialet.

Det er en ambisjon ved den kvalitative analysen å finne typiske trekk og mønstre, men samtidig gi rom for det komplekse og mangefasetterte (Miles og Huberman 1994). For å

kunne nærme meg denne ambisjonen i den kvalitative delen av prosjektet valgte jeg i min analyse en framgangsmåte som er knytta til systematisk tekstkondensering. Denne ble, i tråd med anbefalingene, gjennomført i fire trinn. Hovedhensikten er først å 1) få et helhetsinntrykk, 2) identifisere meningsbærende enheter, 3) abstrahere mening ut av de enkelte meningsbærende enhetene og 4) sammenfatte betydningen av dette. Dette er hovedstrukturen i metodologien som representerer systematisk tekstkondensering (Giorgi 1985, s. 10). Dataverktøyet NVivo ble brukt for systematisering og søk i materialet, mens analysene må sies å være gjort på 'gamlemåten' med papir, penn og merking av tekst i fargekoder fordi dette opplevdes å gi større nærhet til stoffet underveis i analysen.

Slik tekstkondenseringsprosesser er tidkrevende, men det er min erfaring at prosessene rent praktisk gjør materialet oversiktlig og tilgjengelig til selve tolkningsarbeidet, og substansielt gir prosessene forskeren en genuin innsikt i materialet. Datamaterialet ble dekontekstualisert i ulike undertemaer, og deretter analysert og undersøkt både på tvers: i forhold til hverandre, og på langs: innenfor det enkelte intervju. Under disse prosessene skjer en koding av materialet, men i likhet med Thagaard (2009, s. 151) foretrekker jeg heller å kalle det kategorisering. Begrepet kategorisering formidler bedre hva forskeren gjør i denne analyseprosessen. Hun sorterer og deler i kategorier som hun sjøl definerer og begrepsfester. I mitt tilfelle ble materialet etter flere omganger med kategorisering rekontekstualisert, og resultatene lot seg så sette opp i meningstabeller som viste likheter og forskjeller, sammenfall og kontraster i materialet. Slike meningstabeller ble i de kvalitative analysene både i artikkel III og IV sammenfattet i større forløpsfigurer for å systematisere sammenhenger og synliggjøre koblingene i analysen.

En vekselvirkning mellom deler og helhet tolker fram menneskelig mening (Malterud 2003, s. 51), men det er så mange lag i menneskelig mening og så mange tolkningsmuligheter at man vel aldri kan si at man kommer til bunns i et slikt tekstmateriale. Sjøl etter mange gjennomganger kan man "se" noe mer når man igjen går til kilden. Like fullt mener jeg at den mening jeg har trukket ut av de aktuelle delene av stoffet, favner mye av materialets potensial.

4.6 Kommentarer om kvalitet i forskning

I Design og metode, kapittel 4.4, er det gjort rede for hvordan de kvantitative data som ligger til grunn for artikkel I og II, ble kodet og analysert. Øvrige detaljer ved de kvantitative data i Sårbar ungdom-prosjektet er beskrevet i Myklebust et al. (2016).

En klar styrke ved de kvantitative analysene av prospektive longitudinelle data er at hendelsene som den uavhengige variabelen baserer seg på, for eksempel spesialklasse, skjedde *før* det tidspunktet når den avhengige variabelen, for eksempel trygdemottak, ble målt, dette vil si at omvendt årsakssammenheng derfor ikke er en aktuell problemstilling.

En svakhet ved analysene er at våre data ikke er basert på sannsynlighetsutvalg (utvalget er ikke tilfeldig sammensatt). Dette setter grenser for generalisering, og resultatene er derfor tendenser og sannsynlige mønstre heller enn sikre årsakssammenhenger.

Å sammenligne særvilkårselevne med ordinæreleven kunne gitt en slags 'baseline' som det kunne vært interessant å vurdere de undersøkte gruppernes situasjon opp imot. Det kan derfor problematiseres at særvilkårselever med GLV eller PSV ikke ble sammenlignet med den mer typiske 'ordinæreleven', men ble heller sammenlignet med særvilkårselever med andre typer vansker. Det benyttede design kunne imidlertid vise at sjøl slike diffuse vansker av mildere grad kan ha store konsekvenser i skoletid og voksenalv sammenlignet med andre særvilkårselever med andre typer vansker.

Et sentralt spørsmål i forskning er om man kan stole på den tolkninga som gjøres på bakgrunn av de beskrevne variabler, den foreliggende empiri. Svarene på slike spørsmål vil vise studiens indre validitet. En måte å styrke den indre validiteten på kan være å gå *bak* resultatene i en logistisk regresjonsanalyse og undersøke fenomenene nærmere ved kvalitative analyser som gir en økt nærhet til materialet (Helgeland 2007, s. 109). Dette er gjort i denne avhandlinga, og jeg mener at resultatene fra de kvantitative studiene (artikkel I og II) har blitt utdypet på interessante måter i de kvalitative delstudiene (artikkel III og IV).

I mixed methods-studier vil en kvalitetsvurdering være knytta til integrasjonen mellom de ulike delstudiene. Designet i denne avhandlinga er "sequential explanatory strategy"

(Hjerm og Lindgren 2011, s. 140), hvor det først gjøres kvantitative analyser, som deretter vil utdypes ved kvalitative analyser, og en viss integrasjon mellom de ulike delstudiene være et mål. Dette er et mål jeg mener er nådd i denne avhandlinga på den måten at de fire delstudiene kan ses innenfor en felles tematisk ramme, og at de kvantitative delstudiene har hatt betydning for det videre prosjektet i form av de kvalitative delstudiene. Resultatene i de kvantitative analysene spisset interessen for enkelte områder, og dette formet intervjuguider og ga nye problemstillinger. Eksempelvis viste vår kvantitative studie at mennene i større grad enn kvinnene kom i arbeid (Langøy et al. 2016), og ved hjelp av de kvalitative intervjuene kunne jeg 'zoome' inn og spore nyanser i disse prosessene.

Analysene i den kvalitative delen av studien, artikkel III og IV, er beskrevet i Design og metode, kapittel 4.5.9, men det skal her knyttes noen kommentarer til kvalitet i kvalitativ forskning.

Det kreves at forskere skal kunne redegjøre for hvordan man har kommet fram til den tolkning de presenterer (Kjeldstadli 1997, s. 227). Da er det viktig å fortelle om forhold internt i undersøkelsen for å styrke påliteligheten og minne om spørsmålet: Ville resultatene ha blitt de samme hvis en annen forsker gjorde samme jobben (Tjora 2012, s. 206)? Jeg kan ikke svare et ubetinget ja på dette spørsmålet. Den enkelte forskers erfaring og 'yrkesbagasje' vil uvilkarlig prege arbeidet gjennom måten både intervju og analyse blir utført på. Men for å snu på det, så tror jeg ikke en annen forsker ville fått resultater som var vesensforskjellige fra mine, men vektinga av de ulike momentene kunne nok være farget av ovennevnte forhold.

Transparens ses på som en kvalitetsindikator på kvalitativ forskning, men er også et middel til pålitelighet (Tjora 2012, s. 202). I delstudiene i denne avhandlinga er det bestrebet høy grad av *gjennomsiktighet* ved at begge datainnsamlingsmetoder er beskrevet, spørreskjemaer og intervjuguider er vedlagt, og de transkriberte intervjuene og oversikt over empiriske kategorier i analysene kan framlegges ved forespørsel. Det er videre gjengitt rikelig med intervjustater (artikkel III og IV) for å gi lesere beste mulighet til å vurdere hvorvidt det er belegg for de slutninger som fattes. Sitater kan, så vel som andre utsagn, kunne tas ut av sin sammenheng og således gi et skjevt bilde av

situasjonen, men her må leseren ha tillit til at forskeren etter beste evne og skjønn har belegg for de tolkninger som er beskrevet.

Validitet dreier seg også om at vi undersøker og får svar på det vi ønsker undersøke og få besvart. I dette kvalitative arbeidet vil det handle om hvorvidt jeg fikk i tale informanter som visste noe om overganger til voksenlivet hos personer i potensielt sårbare posisjoner. Svaret på dette er ja, disse personene viste seg å ha førstehånds kjennskap til slike overganger på godt og vondt.

Å generalisere er, ifølge Payne og Williams (2005, s. 296), å hevde at det som er tilfelle på et sted eller en tid, vil være slik andre steder eller i en annen tid. I en slik forstand vil det være vanskelig å kreve generaliserbarhet fra kvalitativ forskning på det vi kan kalle bevegelige mål: mennesker i kontekst over tid. Men med begrepet *moderate generaliseringer* åpnes det opp for en mer måteholden forståelse og bruk av begrepet generalisering (Payne og Williams 2005). Kvalitative forskere kan generalisere, men vise moderasjon når det gjelder både styrken og rekkevidden av påstandene. Jeg velger å snakke om *overførbarhet* i stedet for generalisering og dette er også relatert til ønsket om å vise moderasjon i omtalen av resultatenes overførbarhet, siden jeg mener at resultatene til en viss grad kan være overførbare.

Når det gjelder grad av overførbarhet i mine delstudier, mener jeg at det artikkel III og IV viser både av 'subjektive sannheter' fra informantens erfaringsverden og de forhold og mekanismer jeg mente å kunne spore i deres livsløp, med rimelig stor sannsynlighet vil kunne *gjenfinnes* hos andre personer i lignende sårbare situasjoner og *gjenkjennes* for andre som har kunnskap og erfaring fra dette feltet. Jeg anser at deres opplevelser og de drøftede forståelsesalternativene omkring særordninger og utfordringer ved overgangene til voksenlivet kan ha gyldighet ut over dette utvalget og for eksempel kunne tilføre noe i forståelsen av situasjonen til personer i gråsonegruppene.

For å sikre kvalitet i forskningen bør studiene være fagfellevurdert og publisert i anerkjente tidsskrift og holde et kvalitetsmessig godt nivå, og artiklene i denne avhandlinga fyller dette kravet. Tre er publisert i fagfellevurderte tidsskrift, og den fjerde er til vurdering.

4.6.1 Forskerens faglige engasjement – en mulig felle?

Som vernepleier er jeg situert i habiliteringsfeltet, og min yrkeserfaring bærer også preg av dette. En av mine forforståelser er at det er vanskeligere å 'sortere' gråsonegruppene i kjente kategorier hos personer som er somatisk sjuke eller utviklingshemmede. Dermed risikerer de, i det eksisterende, lokale hjelpeapparat, å ikke få tilfredsstillende hjelp eller å bli stående utenfor. Dette har det til tider vært opprørende å være vitne til og, som aktør i hjelpeapparatet, til dels være en del av. Men nettopp på grunn av erkjennelsen om at disse erfaringene også er forbundet med følelser, har jeg forsøkt å være bevisst på slike forforståelser under hele prosessen. Kvalitative intervjudata har mer enn én tolkningsmulighet, og kvaliteten på dataene avhenger blant annet av "det personlige samspillet mellom intervjuer og intervjuperson" (Kvale og Brinkmann 2009, s. 303). Når forskeren sjøl er forskningens fremste instrument, tilsier det en særlig aktsomhet i spørsmål knytta til forskerens forforståelse og subjektivitet.

Thagard (2009, s. 230) minner om at særlig i forskning på det hun kaller svakerestilte grupper, er det lett for at forskeren kommer i en posisjon hvor hun ser det som viktig å presentere informasjon til fordel for informantene. Dette vil stride imot det grunnleggende prinsippet i forskning at problemer skal utforskes uten at forskningen skal komme fram til en bestemt type kunnskap (Thagaard 2009). Jeg kan fra intervjuene trekke fram et eksempel på en 'føre var'-bevissthet hos meg sjøl. Jeg har dessverre en del erfaring med at NAV ikke strekker til overfor disse gruppene. Men nettopp grunnet i denne forforståelsen var jeg påpasselig med å be informantene om å utdype og gi eksempler på sine erfaringer med NAV, slik at eventuelle negative hendelser og opplevelser hadde sin rot i informantens egen opplevelse og ikke sprang ut fra forskerens forventninger. Som fagperson med en viss erfaring fra praksisfeltet vil man måtte kalibrere sitt indre kompass stadig vekk. Dette har jeg, banalt nok, gjort ved å spørre meg sjøl eksempelvis om dette er noe jeg i intervjuet *blir fortalt* eller noe jeg *tror jeg hører*, og deretter tolker inn etter et erfaringsbasert tidligere script. Forskningens oppgave bør være å styre klar av forhastede og mulig feilaktige slutninger så langt forskeren overhodet formår, hvilket er forsøkt gjort i denne avhandlingen.

4.6.2 Forskerens engasjement – støy eller ressurs

Innen samfunnsforskning vil enhver ha et eller annet engasjement, men dette kan i en positivistisk tradisjon kunne betraktes som støy, noe som forstyrrer en nøytral og objektiv tilnærming (Tjora 2012, s. 203). Mitt engasjement, med utspring i praksisfeltet, var problematisert i forrige avsnitt. Jeg anser nærheten til et praksisfelt, hvor forskeren daglig har møtt personer og pårørende i potensielt sårbare situasjoner, mer som en ressurs enn en støy. Det er sant å si ikke lett å se for seg hvordan en forsker *uten* noen erfaring med situasjonene til de gruppene som undersøkes og uten annet enn boklige knagger å henge det på, skulle kunne fortolke slikt materiale. Erfaring med mennesker i sammenlignbare situasjoner framholdes derfor som en ressurs, men utfordringen ligger i det å vite *når* forskerens engasjement risikerer å påvirke resultatene og dermed være 'støy'.

En kjent utfordring i så måte kan være en forutinntatthet basert på at man mener å *vite* noe særskilt om fenomenet eller gruppa som undersøkes. Nils Christie framholdt at man i psykiatrien burde etterstrebe sosiale systemer med et maksimum av tvil om hvem vi sjøl – og den andre er. Det burde være systemer hvor vi kunne gjenskape hverandre som mysterier, og psykiaterens rolle måtte være å formidle kompleksiteten i svaret på hvem den andre er (Christie 2009, s. 41). I en kvalitativ intervjustudie som denne vil det også være fruktbart å åpne med "et maksimum av tvil om hvem den andre er", siden forskerens førforståelser og subjektive oppfatninger kan sløre til blikket. Møtet med intervju-'objektet' bør ideelt være preget av så lite objekt-tenkning som mulig. Risikoen for at den andre objektiveres, er en stadig fare, sannsynligvis i særlig grad overfor forskning på situasjonen til potensielt utsatte grupper, slik det her er gjort. Dette kan bero på asymmetri mellom informant og forsker, for eksempel i erfaringen med å formulere egne tanker og erfaringer og i maktforholdet mellom en person som heller ufrivillig kan være arbeidsledig eller uføretrygdet, og en person med lang utdanning. I denne avhandlinga anser jeg imidlertid min rolle som forsker nettopp å kunne formidle kompleksiteten i hvem den andre er.

4.6.3 Refleksivitet og etikk

Men samtidig som jeg søker å formidle et nyansert bilde av situasjonene til informantene, har jeg som forsker og forfatter stadig hatt refleksjoner om hva som formidles gjennom de spørsmål jeg har valgt å fokusere på, de fortolkninger jeg har gjort, og det språket jeg tyr til for å besvare spørsmålene. Refleksivitet er en kvalitetsindikator på kvalitativ forskning, ifølge Tjora (2012, s. 202), og han etterspør med det forskerens egen tolkning av hvordan hun har tolket sitt materiale (Tjora 2012, s. 217). I dette arbeidet har det vært flere balanseøvelser mellom ulike hensyn, og jeg vil trekke fram ett eksempel som handler om etiske og refleksive prosesser knytta til begrepsbruk og vinkling i de ulike delstudiene. I artikkel IV, hvor annerledeshet og identitetsforhandlinger undersøkes, står forskeren i stadig fare for å bidra til annerledesgjøring ved å insistere på å undersøke, og derigjennom søke etter, annerledesheten i personenes livssituasjon. Når dette likevel er gjort, skyldes det en oppfatning om at annerledesgjørings- og eksklusjonsmekanismene fins og er virksomme, også om vi ikke satte lys på dem. Det kan således være unnlattelsessynd å ikke skulle løfte dette fram siden det er en uttalt erfaring hos så mange av informantene i denne avhandlinga.

Til tross for denne overbevisningen er det like fullt en risiko for at man stempler aktørene eller forårsaker annen 'skade'. Dette kan for det første skje ved at man maler ut de tyngre sidene ved tilværelsen for disse personene, og dermed plasserer dem i en offerrolle som de ofte sjøl finner unaturlig. For det andre kan det skje ved at forskninga risikerer å sementere en oppfatning om enkelte grupper som 'naturlige' tapere. Den minst ønskelige effekt av en studie, sett fra min side, vil være en styrking av en egenskaps-essensialistisk oppfatning som levner hovedpersonen med eneansvaret for sin skjebne. I en studie av utfordrende overganger til voksenlivet i et perspektiv basert på livsløpsteori og kritisk realisme, vil slike forklaringsmodeller fortone seg som en fallitterklæring. Men vi må tørre å diskutere disse tingene og heller søke å finne et alternativ i en slags tredje vei. Denne veien må gå mellom det ene ytterpunktet hvor den monososiale forståelsen tillegger forhold i omgivelsene all forklaringskraft og dermed fratrar individet enhver påvirkningskraft på eget liv, og det andre ytterpunktet hvor

enhver er sin egen lykkes smed, og strukturelle forhold, makt og tilfeldigheter er fraværende som faktorer.

4.6.4 Forskningsetiske hensyn

Begrepet forskningsetikk viser, ifølge NESH (2016), til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet, og forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier. Tangen (2014, s. 679) skisserer tre ulike etiske dimensjoner: etikken innenfor forskningsmiljøene, etiske hensyn overfor deltakerne i forskninga, og til slutt den verdi og rolle forskninga skal ha i samfunnsperspektiv. Jeg vil særlig vektlegge etiske hensyn overfor deltakerne i forskninga, men vil kort kommentere også de to andre dimensjonene, etikken innenfor forskningsmiljøene og den verdi og rolle forskninga skal ha i samfunnsperspektiv. Etikken innen forskningsmiljøene er ut fra min forståelse i stor grad knytta til redelighet og kan ved hjelp av transparens vurderes med henblikk på validitet og reliabilitet. Dette er det redegjort for i Design og metode under punkt 4.

Samfunnsforskningas betydning avhenger naturligvis av den reaksjon, refleksjon og forhåpentligvis praktiske implikasjon den kan avstedkomme. Den etiske fordring for meg som forsker knyttes til ønsket om å kunne forbedre situasjonen til personer og grupper som risikerer å marginaliseres under den rådende ideologi og praksis i skole og hjelpeapparat. Intensjonen med studien er å gi innblikk i hvilke mekanismer som kan tre i kraft under gitte betingelser, og hvilke vilkårs- og prosessmønstre som bør tas hensyn til når rettigheter og tjenester skal utformes overfor personer i potensielt sårbare livssituasjoner. Men forskningas samfunnsmessige betydning ligger ofte utenfor forskerens kontroll siden andre krefter påvirker hva som blir gjenstand for oppmerksomhet og endret praksis. Det faller således nærmere å forholde seg til de etiske dimensjoner som er knytta til deltakerne i egen forskningspraksis, idet dette er dimensjoner forskeren sjøl i større grad kan rå med.

4.6.5 Etske dimensjoner som er knytta til deltakerne

I en intervjuundersøkelse vil det være forskningsetiske problemstillinger gjennom alle prosesser, fra tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkriberingen,

analyseringen, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann 2009, s. 80–81). Min bakgrunn fra helse- og sosialsektoren bidrar sannsynligvis til at den etiske dimensjonen knytta til personvern, anonymitet og hensynet til individet nærmest instinktivt ligger til grunn for de valg som treffes, uten at dette på noen måte garderer forskeren mot at feil kan skje. Jeg har i tillegg brukt litteratur på området for å bevisstgjøre meg sjøl under prosessen og å reflektere over mulige fallgruver. Hensynet til studiesubjektet, mennesket, hvis liv man undersøker, må komme først.

Men frykt for å trå over etisk kan også føre til at man kan bli for forsiktig. Dette kan gi seg utslag både i hvordan man designer en studie og intervjuguiden, og hvordan man følger opp det som framkommer under intervjuet. Ved intervju omkring sensitive tema vil det, ifølge Repstad (1998, s. 66), være en vanlig nybegynnerfeil å frykte spørsmål man forventer at informanten vil oppleve som ubehagelige, og mine intervjutema ville berøre sårbare tema. Men min erfaring fra samtaler og intervju med personer med kognitive utfordringer er heller at direkte og konkrete spørsmål fungerer bedre enn mer 'taktfulle', åpne spørsmål. Klare, konkrete og forståelige spørsmål gjør ofte personene tryggere i situasjonen. Dette naturligvis etter å ha minnet eksplisitt om at informanten kun svarer på det han sjøl vil, og når som helst kan avbryte sin deltakelse.

Hvis intervjuer tør å være tydelig og spørre om vanskelige ting, signaliserer man samtidig at dette er det greit å snakke om, at disse fenomenene fins, og at det ikke vil være uvanlig å ha opplevd dem. Mobbing, ensomhet eller følelse av utenforskap kan være typiske eksempler på dette. Erfaring har vist at å spørre om antatt sensitive ting ofte går bedre enn man tror. Det kan innebære en anledning for personen til å løfte fram hendelser og opplevelser ingen har spurt om.

Hvis forskningas hensikt skal være fullt ut etisk ivaretatt, må målet være at forskninga skal kunne brukes for å bedre forståelsen overfor de mennesker hvis situasjon man undersøker (Sieber og Tolich 2013). Dette er i samsvar med min egen oppfatning og motivasjon. I slike undersøkelser som jeg har gjort i denne avhandlinga, er det naturligvis et mål å kunne øke innsikten og forståelsen for fenomenene og, hvis mulig, bidra til å endre praksiser som kan trenge forbedring. Det vil være slik forskningas resultater får realisert sin potensielle verdi. Denne etisk og faglig funderte oppfatning

velger jeg å ha, sjøl om jeg naturligvis er vel vitende om hvor lite av foreliggende forskningsresultater som får bidra til reelle endringer.

4.6.6 Etiske overveielser i forbindelse med intervjuene

Som nevnt opplevde jeg at det ganske raskt oppsto en fortrolighet i samtalen i de fleste av intervjuene. Denne fortroligheten ga meg en opplevelse av at de svarte ærlig på mine spørsmål. Et intervju om livserfaringer i bredere forstand er langt fra en 'datainnhenting'. Et slikt intervju krever et 'møte mellom mennesker' hvor informantene ønsker å gi en annen et innblikk i både deres seire og nederlag. I intervjuet ble det spurt om erfaringer med mobbing og ensomhet, og intervjuene beveget seg slik inn på sensitive tema. Men siden det eksplisitt ble spurt om det, var jeg naturligvis forberedt på dette. Men et etisk dilemma oppstår imidlertid i tillegg når intervjuet også åpner for andre smertefulle fortellinger. Informantene formidlet livserfaringer som blant annet omfattet voldtekt og seksuelle overgrep, sjølmordstanker, eget eller foreldres rusmisbruk og familiekriser av alvorlig karakter under oppveksten. På den ene siden er det spørsmål om disse livserfaringene er så relevante for informantens totale utvikling og erfaring at forskeren burde ta imot fortellingene, få dem utdypet og inkorporere dette stoffet i forskningsprosjektet. Er det etisk og forskningsmessig riktig å legge lokk på disse erfaringene som oppleves så sentrale i informantens livsfortelling? På den andre side, kan man spørre seg om man som forsker bør holde tilbake for å hindre at informantene kanskje deler mer enn de hadde tenkt å dele, og i verste fall åpner opp for hendelser fra fortida som de helst burde ha kunnet bearbeide videre sammen med fagfolk eller nærpå personer. Kirsti Malterud poengterer i et intervju at "en samtale vil kunne sette i gang prosesser hos den som blir intervjuet, spesielt hvis man berører følsomme, vanskelige ting. En slik 'berøring' vil man aldri kunne ha full oversikt over før prosjektet begynner. Dette behøver ikke være kritikkverdige, men det krever en særlig årvåkenhet og stort ansvar hos forskeren" (Ekern 2008). Jeg var nok ikke helt forberedt på at slike sterke livshendelser skulle komme opp under intervjuene og kjente tydelig på dette ansvaret overfor informantene. Min tilnærming ble imidlertid å la dem fortelle det de sjøl opplevde som viktig for at de var den personen de var, og hadde de erfaringer de hadde. Jeg oppmuntret i liten grad til utdyping av slike hendelser som intervjuguiden ikke direkte spurte om, men jeg avviste det heller ikke som irrelevant.

Jeg lyttet til disse delene av deres livshistorier uten seinere å bruke disse ovennevnte erfaringene eksplisitt i analysene. Min erfaring etter intervjuene samsvarte med Malteruds, når hun påpeker at svært mange prosjektdeltakere gir tilbakemelding om at det er positivt at noen endelig spør dem om dette som er vanskelig; de føler seg verdsatt og sett. Hun poengterer videre at vi ikke skal "ta fra personen myndighet til å sjøl bestemme hva de vil svare, sjøl ta ansvar for hva de vil gi fra seg av informasjon, hva de orker å si" (Malterud, sitert i Ekern 2008). I iveren etter å ikke overbelaste informantene kan forskeren risikere å havne i motsatt grøft ved å uintendert stigmatisere dem ved en slags beskyttelsestrang som kan grense opp mot en "stakkarsliggjøring".

Et annet etisk dilemma for meg som forsker var hvorvidt kategoriseringen fra skolen skulle trekkes fram i mer detaljert form i møtet med informantene. Disse kunne vært ukjent med kategorien de sorterte under i materialet, i dette tilfellet enten generelle lærevansker eller psykososiale vansker. Under intervjuene ble det kun trukket fram at de var med i prosjektet på grunnlag av at de hadde hatt særlige vilkår i videregående skole. Deres plassering henholdsvis i gruppa med psykososiale vansker eller generelle lærevansker ble ikke omtalt. Årsakene til dette er sammensatte. For det første har jeg en forforståelse om at mange barn og unge som blir kategorisert i forbindelse med søknad og vedtak om spesialundervisning i skolen, ofte ikke sjøl har særlig kjennskap om innholdet i de sakkyndige vurderingene. Dette ble for så vidt bekreftet i intervjuene ved spørsmål om de hadde noen formening om hvorfor de hadde de spesielle ordningene i skolen. Få, om noen, brukte beskrivelser som harmoniserer med det man vanligvis legger i disse beskrivelsene. Det syntes derfor uklokt å trekke fram denne mer spesifikke kategorisering under et intervju hvor trygghet er en forutsetning, og en 'uskadd' informant er et overordnet mål. Hvis jeg i intervjuet skulle benytte systemets kategorisering, og disse benevnelsene da kanskje ble presentert for hovedpersonen sjøl for første gang, kunne dette ta fokus fra deres egen versjon, hvilket det var studiens hensikt å kunne undersøke og formidle. Under intervjuet ble det heller brukt begreper som 'vansker med' eller 'problemer med' for eksempel lesing. Jeg valgte med det begreper som var i tråd med personen sjøl mente var årsaken til at de hadde hatt spesialundervisning.

Et annet etisk aspekt som måtte vurderes, var i hvilken grad asymmetrien mellom forsker og informant kunne påvirke intervjusituasjonen og dermed prege både selve kvaliteten på intervjuene og hovedpersonens opplevelse av intervjusituasjonen. Erfaringen fra intervjuene var imidlertid at informantene fortalte nesten uventa fritt om vanskelige tema. Forskeren opplevde stemninga som fortrolig og prega av både en viss galgenhumor og mye alvor. En mulig forklaring på denne viljen til å dele til dels vonde livserfaringer med en fremmed kan henge sammen med at de kanskje sjelden, gjennom deres ferd i skole og hjelpeapparat, har blitt spurt om *sine* erfaringer og opplevelser. De voksne tidligere særvilkårselevne grep denne anledningen til å reflektere over hvordan hendelser i tidligere tider påvirket dem både da og nå. Hos flere fortalte intervjuet/samtalen seg som en mulighet de etterpå takket for og framhevet som nyttig også for dem sjøl. Denne erfaringen er i tråd med Wogn-Henriksen (2012, s. 309), som påpeker at det å bli intervjuet kan oppleves som styrkende og givende.

Denscombe (2014, s. 270) påpeker at folk kan svare ulikt avhengig av hvordan de oppfatter forskeren, og dennes kjønn og alder innvirker på hvor mye informasjon informantene er villig til å gi. Slik blir data påvirket av forskerens personlige identitet (Denscombe 2014). Som kvinne på femti år, ved intervjutidspunktet, kan jeg kanskje ha fortont meg som mer ufarlig og mer i tråd med det mange forbinder med en omsorgsskikkelse. Disse faktorene, sannsynligvis i kombinasjon med forskerens yrkeserfaring fra hjelperelasjoner overfor personer i sårbare livssituasjoner, antas å være årsaken til at informantene i den grad bød på seg sjøl og historiene om sitt liv.

4.6.7 Betaling for intervju

Intervjuet ble alltid avsluttet med å berømme dem for å ville dele sine erfaringer, takke dem eksplisitt over å ha gitt av sin tid og overrekke et gavekort på kr 300 som en liten påskjønnelse for tidsbruken og for å kompensere for eventuelle utgifter de kunne ha hatt i forbindelse med vårt møte. Det ble brukt gavekort med gyldighet i mange vanlige forretninger, dette for å slippe å håndtere kontanter. Det var opplyst i forespørselsbrevet (vedlegg 3) at de ville få denne kompensasjonen. Det skal tilføyes at betaling for deltakelse i forskning er en omdiskutert praksis. Ifølge NESH (2015) kan det være en måte å utøve press på, men det fins også argumenter for at tilbud om penger eller andre goder i mange sammenhenger ikke bare er akseptable, men en rimelig kompensasjon for

at man som forsker legger beslag på andres tid (NESH 2015). I dette tilfellet vurderte jeg det slik at denne forholdsvis beskjedne summen skulle gis, og fortrinnsvis bli oppfattet, som en liten takk for at de ga av sin tid.

5 Sammendrag av artiklene

5.1 Artikkel I

Langøy, Emmy Elizabeth, Rune Kvalsund og Jon Olav Myklebust (2016).

Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19 (3), 221–240.

Overgangene til voksenlivet preges vanligvis av økende uavhengighet, men det gjelder for de som lykkes i disse overgangene. Andre kan være mer utsatt for å forbli i avhengige posisjoner videre inn i voksenlivet. I denne kvantitative artikkelen undersøker vi tilpasning til voksenlivet med vekt på risiko for trygdeavhengighet i tjuårene hos personer som hadde undervisning på særlige vilkår i videregående skole. Fra datamaterialet i Sårbar ungdom-prosjektet trakk vi ut to undergrupper, personer kategorisert med psykososiale vansker (PSV) og personer kategorisert generelle lærevansker (GLV). Vi undersøkte trygdeavhengighet med data fra to tidspunkt, da informantene var 23-24 år og 28-29 år

Studiens problemstilling er: Hvilke faktorer påvirker mulighetene for sjølstendighet eller avhengighet i tidlig voksenliv hos personer som på bakgrunn av psykososiale vansker eller generelle lærevansker fikk opplæring på særlige vilkår i videregående skole?

Materialet er analysert ved hjelp av logistisk regresjon, som viser den samtidige relative forklaringsstyrken til de uavhengige variablene når de samvirker. Risikoen for å være avhengig av trygd ved disse to tidspunktene ble analysert opp mot individuelle trekk, som vansketype, funksjonsnivå og kjønn, og mot faktorer av strukturell karakter, som det å være utenfor ordinærklassen i spesialklasse, ha lærerassistent og ha etterslep eller frafall i opplæringen ved starten av tjuårene. Situasjonen til særvilkårselever med PSV eller GLV ble sammenlignet med særvilkårselever som ikke har generelle lærevansker eller psykososiale vansker, men *andre* typer vansker.

Vi har benyttet et livsløpsperspektiv som blant annet vektlegger individenes egen handlingsevne og hvordan deres livsløp er innvevd i andres liv, i dette tilfellet til blant annet familie, jevnaldrende i klassen og lærere.

Resultatene viste at personer som var kategorisert med GLV eller PSV i videregående skole, løpe en høyere risiko for å være avhengig av trygd i tjuårene enn særvilkårselever med andre typer vansker. Ved egne analyser for kvinner og menn viste det seg at menn med PSV i oddsrate hadde opptil fem ganger så høy risiko for å motta trygd i midten av tjuårene. Kombinasjonen PSV og GLV hos menn ga nesten fire ganger så høy risiko i slutten av tjuårene.

Å ha hatt lærerassistent, vært i spesialklasse eller å ha hatt etterslep eller frafall i opplæringen ga økt trygderisiko sammenlignet med særvilkårselever uten disse erfaringene. Spesialundervisningstiltakene påvirket noe ulikt. Hos mennene var det å ha hatt lærerassistent en særlig risikofaktor. Analysene viste at GLV eller PSV er en større utfordring for mennene enn for kvinnene. Hos mennene gir PSV og GLV – både hver for seg og i kombinasjon – svært høy trygderisiko. Kvinnene har høyere trygderisiko enn mennene, men det beror på andre vansker enn PSV eller GLV, siden disse to vanskene ikke ga særlig utslag i denne analysen.

Det var uventet at personer med PSV eller GLV, hvor det store flertallet her har kognitive evner innenfor normalområdet, kommer så dårlig ut sammenlignet med andre særvilkårselever. Disse analysene viser at det å ha psykososiale vansker eller generelle lærevansker har store konsekvenser for seinere livsløp, siden mange allerede i tjuårene lever i en avhengig posisjon i økonomisk forstand. De synes altså særlig sårbare.

Sårbarhetsfaktorene kan være knytta til vanskens karakter, men også til omgivelsenes tolkninger av vanskene og til hjelpetiltakene. Spesialpedagogiske tiltak som spesialklasse og lærerassistent forsterker risikoen for seinere trygdemottak heller enn å redusere slik risiko. Spesialpedagogiske tiltak kan potensielt føre til stigmatisering og dårligere sjøloppfatning. Slik eksklusjon både fra klassens daglige liv og fra "normaliteten" kan hemme sosial utvikling sammen med jevnaldergruppa. Artikkelen får på denne måten fram viktige ikke-intenderte konsekvenser av velment

spesialpedagogikk. Men opplæring bør tilpasses på en slik måte at det samlet sett sikrer og støtter en utvikling som bidrar til mestring og sjølstendighet hos den enkelte.

5.2 Artikkel II

Langøy, Emmy Elizabeth og Rune Kvalsund (ikke publisert). Vulnerable youth – dependency or independency? School experiences, transitions and adaptation to and within adult life. Sendt til ny vurdering hos *Scandinavian Journal of Disability Research*.

I denne artikkelen undersøker vi hvilke livsvilkår, rammer og faktorer som kan påvirke muligheter for sjølstendighet og risiko for avhengighet i slutten av tjuårene blant tidligere særvilkårselever med *psycho-social difficulties* (PSDs) og *general learning difficulties* (general LDs), sammenlignet med tidligere særvilkårselever uten disse vanskene. Dette er undersøkt ved to viktige markører ved voksenlivet: å ha en fulltidsjobb og å være i en sjølstendig bosituasjon. Det er benyttet en logistisk regresjonsanalyse som viser den relative forklaringsstyrken til de uavhengige variablene når de samvirker. En avhengig bosituasjon er definert som det å bo hjemme hos foreldre, i et bofellesskap eller i en institusjon, mens de som bor alene, eller med en partner eller venn, bor sjølstendig (Sanford et al. 2011, s. 39). De uavhengige variablene er individuelle trekk som vansketype, funksjonsnivå og kjønn, og det er videre kontekstuelle skolefaktorer som spesialklasse, lærerassistent og hvorvidt personen fullførte eller hadde etterslep i utdanninga i en alder av 20-21 år. Flertallet i begge vanskekategoriene hadde vanskene i mildeste grad. Blant personer med 'general LDs' hadde 71,5 % mindre generelle lærevansker, og blant personer med PSDs hadde 79 % mindre PSDs/samspillsproblemer. Resultatene oppnådd som voksen kan derfor ikke alene relateres til at personen har et lavt funksjonsnivå.

Analysene viste at begge gruppene er i mer utsatte posisjoner enn andre tidligere særvilkårselever når det gjelder integrasjon i arbeidslivet og å komme i en sjølstendig bosituasjon. Hos personer med vansker som inkluderer PSDs, er risikoen i oddsratio fra 2,5 til 3,5 ganger så høy for å mangle fulltidsjobb sammenlignet med referansekategorioren. Faktorer fra skoletida har signifikant effekt nesten ti år etter videregående skole. Kvinnene er langt mer utsatt for å mangle fulltidsjobb i slutten av

tjueårene enn mennene. Få tidligere særvilkårselever er i en avhengig bosituasjon, men risikoen i oddsrate er dobbelt så stor for at personer med PSDs eller general LDs opplever slik avhengighet sammenlignet med dem med andre vansker. Her virker imidlertid funksjonsnivået tydelig inn siden de med lavere funksjonsnivå i større grad var i en avhengig bosituasjon.

Den særlige sårbarheten kan ha komplekse årsaksforhold og beror sannsynligvis på et samspill mellom individuelle trekk og vanskenes karakter, strukturelle vilkår og omgivelsens møte med disse personene. Omgivelsene kan være preget av manglende kompetanse og lite forståelse for hvordan de usynlige funksjonsnedsettelsene eller vanskene ytrer seg, og dette kan medføre risiko for stempling og stigmatisering. Skole og hjelpeapparat bør ha kompetanse på og oppmerksomhet omkring slike vansker siden disse kan knyttes til mer utfordrende overganger til voksenlivet. Å gi tilpassa undervisning hvor elevene i størst mulig grad unngår særordninger og eksklusjon fra fellesskapet, bør være et mål under skoletida.

5.3 Artikkel III

Langøy, Emmy Elizabeth (2017). Mellom mestring og avmakt. Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere særvilkårselever i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82 (5).

Artikkelens hensikt er å undersøke vilkår og prosesser som fremmer eller hemmer god arbeidslivsintegrasjon over tid hos personer i sårbare livssituasjoner. Dette er gjort ved retrospektive kvalitative intervju med 21 voksne personer som var kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker og hadde spesialundervisning når de startet i videregående skole.

Et betydelig antall unge med emosjonelle vansker eller lærevansker sliter i overgangene til tidlig voksenliv, og disse kan falle imellom i skole og hjelpeapparat. De utgjør en grensegruppe eller gråsonegruppe som ikke opplagt kvalifiserer for trygd, slik personer med tyngre funksjonshemminger ofte gjør. Personer i gråsonegruppene forventes å kunne jobbe og leve sjølstendige liv, men mange vil være avhengige av spesielle vilkår og prosesser for å få til dette. Formålet med studien var å få, og formidle, et innenfra-blikk på integrasjonsprosessene på ferden inn mot arbeidslivet. Dette er gjort ved å

undersøke hvilke faktorer som trekker mot mestring og deltakelse i ordinært arbeidsliv, og hvilke faktorer som kan bidra til at folk havner i arbeidslivets randsone. Informantene var i aldersspennet 36–44 år, men 17 av dem var 36–37 år ved intervjuet. Intervjuene hadde tema som skole, arbeid, vennskap, helse og økonomi, og gjennom disse tema berøres andre områder, som identitet, utenforskap, sosiale forhold og opplevelser av hendelser. Materialet ble analysert opp mot både individuelle faktorer og strukturelle forhold. Analysen er inspirert av systematisk tekstkondensering som beskrevet hos Giorgi (2009). Integrasjon i arbeidslivet kan undersøkes som overganger over tid i livsløpet. Et livsløpsperspektiv ble derfor valgt i analysen av empirien, og begreper fra livsløpsperspektivet belyser jobbintegrasjonsprosesser. For eksempel vil sammenvevde liv ha stor betydning. Hovedpersonens, eller familiens, bekjentskaper kan ha stor betydning for å få de første jobberfaringene. Likeledes vil hvem personen møter i skole eller hjelpeapparat, ha betydning for hvilke dører som åpnes eller lukkes. Egen handlingsevne og mestringstillit er også vesentlige faktorer. Tid og sted for den enkeltes oppvekst influerer på livsløpet. Dette kan for eksempel være forbundet med rådende praksis for tilrettelegging i skolen og med arbeidsmarkedets konjunkturer.

Analysen munnet ut i fire typiske løyper. I to av disse løypene, kalt *Arbeidskarene* og *Utdanningsfolka*, trådte ressursene fram. Disse løypene ga mulighet for mestring og sjølstendighet. I de neste to løypene, kalt *de marginaliserte* og *de klientifiserte*, dominerte derimot manglene. Disse løypene trakk mot passivitet og avhengighet. Med avhengighet menes avhengighet av offentlige ytelser eller hjelpeapparatets tjenester, men også den avhengighet som kan ligge i å være prisgitt rammer og vilkår personen sjøl ikke rår over. Arbeidskarene hadde ufullførte skoleløp, men hadde likevel fast arbeid på det ordinære arbeidsmarkedet. Suksessfaktorer bak dette mønsteret var tidlige arbeidserfaringer og kontakter i familienettverket. Utdanningsfolka fullførte utdanning og fikk, og beholdt, fast arbeid i det ordinære arbeidslivet. Men også disse personene hadde slitt på skolen. Utdanningene ble fullført ved hjelp av fleksible ordninger, dedikerte enkeltlærere, støtte fra familie, og ikke minst, mobilisering av egne ressurser. Det var strabasjose, langvarige og i liten grad lineære løp.

De marginaliseres forløp var kjennetegnet ved at de falt utenfor arbeidslivet, til tross for at de hadde utdanning og hadde hatt ordinært arbeid. Feil utdanningsvalg, 'utdaterte' utdanninger og helseproblem dannet noe av bakteppet. Denne marginaliseringsløypen synes å representere et mulig forstadium til en klientstatus. I klientifiseringsløypen hadde personene i svært liten grad utdanning og yrkeserfaring. De hadde dårlig helse og mottok trygd. De opplevde hjelpeapparatet som lite treffsikkert.

Resultatene for de ulike mønstre, eller løypene, ble sammenfattet i en forløpsfigur hvor piler viser hvor det har vært forflytninger mellom de ulike løypene. Figuren viser hvordan både planlagte, ønskede overganger, samt mer ufrivillige overganger og tilfeldigheter påvirka framtida for aktørene ved å sende dem over i andre roller og statuser. Flere hadde vært innom ulike løyper i årenes løp.

Graden av individuell jobbmestring var også knytta til strukturelle vilkår siden individuell suksess sjelden kom alene. *Arbeidskarene* manglet utdanning, men kom likevel tidlig ut i arbeid. Slike muligheter er imidlertid knytta til tid og sted, disse vokste opp i en tid hvor det eksempelvis var mulig å få ufaglært jobb på båt før man var myndig. På grunn av økte krav til formell kompetanse i mange yrker vil det være færre slike muligheter i dagens arbeidsmarked. Den relative betydningen av utdanning for å komme i arbeid er større for mennesker med funksjonshemminger enn for den øvrige befolkningen, og utdanning vil i dag derfor være en viktig faktor for at mennesker i sårbare situasjoner skal lykkes på det ordinære arbeidsmarkedet. Arbeidet for en god jobbintegrasjon må dermed begynne i skolen. Den enkeltes muligheter vil sannsynligvis bedres ved tilstrekkelig og riktig kompetanse i skole, NAV og øvrig hjelpeapparat. Kunnskap om utfordringene og skreddersydde tiltak tilpassa personens preferanser og forutsetninger vil sannsynligvis øke individenes mulighet til å lykkes både i skolegang og seinere tilrettelegging inn mot arbeidslivet.

5.4 Artikkel IV

Langøy, Emmy Elizabeth (2018). Annerledes er ikke noe man er, men noe man blir? Strategier i identitetsforhandlinger blant tidligere særvilkårselever i videregående skole. *Fontene Forskning*, 11 (1), 42-55.

Det viste seg i de innledende gjennomlesningene av intervjumaterialet at mange av disse voksne personene, som i videregående skole var kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker, hadde opplevd seg annerledes og utenfor både i skoletida og i voksenlivet. Disse erfaringene fortonte seg som en langsgående kamp for å holde seg innenfor det som regnes som 'normalt'. Jeg ønsket derfor å undersøke mer om hvordan de tidligere særvilkårselevne håndterte det å befinne seg i ulike posisjoner i spennet mellom normalitet og avvik?

Analysen bygger på 21 kvalitative semistrukturerte intervju gjort i 2015, om lag tjue år etter at disse personene startet videregående opplæring på særlige vilkår. Intervjuene favnet livsområder som utdanning og jobb, familieforhold, økonomi, helse og sjøloppfatning, og empirien ble analysert opp mot både individuelle faktorer og strukturelle forhold. Informantenes følelse av annerledeshet, særlig i skoletida, kunne ha sitt utspring både fra særvilkårs-statusen, spesialundervisningstiltakene og utfordringer tilknyttet egne vansker. Mange opplevde spesialundervisningstiltakene som en annerledesgjøring som kunne gi grobunn for mobbing og utestengning fra fellesskapet av unge. Seinere kunne manglende nettverk, lav sjøltillit og marginaliserte livssituasjoner utfordre sjøloppfatninga og egen handlingsevne. Men erfaringene kunne også mobilisere motmakt og i årenes løp forhandlet flertallet seg fram til andre identiteter knyttet til arbeid, familie og fritidsaktiviteter. Mange gjenreiste sin ære i voksenlivet, til tross for at de var uføretrygdet eller hadde dårlig helse og hadde nederlags erfaringer i skoletid og utfordringer i voksenliv. Nye roller ble erobret, og de ervervede statuser ble tillagt stor vekt, enten det var som arbeidstaker, familiemedlem, organisasjonsmedlem eller som sportsutøver.

Men til tross for dette kunne det oppleves som en vedvarende utfordring å holde seg 'innenfor' normaliteten, både i egne og andres øyne. For å håndtere annerledesheten som heftet ved dem eller deres livssituasjon, brukte de ulike strategier, avhengig av situasjon og arena. Ulike strategier krevdes enten annerledesheten var knyttet til egenopplevde funksjonsvansker, eller til å være diagnostisert eller kategorisert med særlige vansker, eller var relatert til å ha avvikende særordninger i skolen. Annerledesheten kunne også være forbundet med det å ikke få fotfeste i arbeidslivet, ha dårlig økonomi, å være ensom og mangle venner eller kjæreste. De fem identifiserte strategiene spente fra en

strategi hvor personen sjøl signaliserte en identifikasjon, for eksempel med sin diagnose eller posisjonen som en som kan trenge hjelp. De viste altså en viss aksept av en annerledeshet, mens det motsatte ytterpunkt var en strategi som viste en avstandtagen til annerledeshet. Her distanserte de seg fra roller, posisjoner eller identiteter de ikke kunne identifisere seg med ved å ty til en relativiserende eller avvisende holdning. Strategiene som ble brukt, vendte seg både inn mot individets sjøloppfatning og ut mot andres oppfatning av individet. Informantenes handlinger og holdninger som spente fra aksepterende til mer avvisende, formet ulike dimensjoner som er forsøkt samlet i en figur i artikkelen.

De fleste synes å navigere etter mest mulig aksept og tilhørighet på de områder individene opplevde som viktige. Alle de ulike strategiene som personen benyttet peker imidlertid tilbake på en 'normalitetsnorm' som individene forholder seg til, enten det er med tilpasning eller opposisjon. Men annerledes var ikke noe de nødvendigvis *var*, det var noe de *ble* gjennom særordninger, stigmatisering og stempling. Å kunne gi personer hjelp uten at det skjer på 'utstilling' bør være et mål for skolen og hjelpeapparatet.

Implikasjoner av denne studien kan være større oppmerksomhet omkring hvordan mennesker i sårbare livssituasjoner forstår seg sjøl og søker å håndtere de utfordringer de møter. En økt forståelse og interesse for hovedpersonens livsverden kan bidra til å bedre systemets tjenlighet i samhandling og tilrettelegging.

6 Diskusjon

Jeg reiste innledningsvis problemstillingen: Hvilke egenskaper, vilkår og prosesser påvirker mulighetene for sjølstendighet eller avhengighet i voksenlivet hos personer som på bakgrunn av psykososiale vansker eller generelle lærevansker fikk opplæring på særlige vilkår i videregående skole? I dette kapittelet skal jeg, på bakgrunn av avhandlingas overordnede problemstilling og en kort oppsummering av viktige resultater i de fire delstudiene, diskutere resultatene. Ved å rette særlig oppmerksomhet mot omgivelsenes rolle i individenes ferd mot voksenlivet, vil jeg belyse hvilke forhold som kan åpne eller lukke for gode overganger og derigjennom legge til rette for sjølstendighet eller avhengighet.

I tidsperioden fra ungdom til tidlig voksenliv er det mange sosialt forventede livsløpsoverganger, og for informantene i denne studien hadde denne perioden vært vanskelig. Mange av personene hadde vært i sårbare posisjoner. Hos disse personene kan både avvikskategoriseringa, individuelle særtrekk og skoletiltakene innebære stigma som setter spor i utviklingsbanene både på kortere og lengre sikt.

Noen av informantene i denne avhandlinga hadde klart seg relativt greit gjennom skoletida og i voksenlivet fått etablert seg både i arbeidslivet og i sjølstendige, sosiale relasjoner. Men de fleste informantene opplevde større utfordringer omkring sentrale overganger til voksenlivet, som det å fullføre utdanning, få og beholde arbeid, få en sjølstendig økonomi og å flytte hjemmefra. Intervjuene viste at erfaringer med stigmatisering og opplevelse av annerledeshet i skoletida preget de fleste av de tidligere særvilkårselevne, og for mange fulgte annerledesheten på ulike måter også med inn i voksenlivet. Resultatene fra delstudiene blir her kort oppsummert:

Artikkel I:

- De undersøkte vansketyperne, generelle lærevansker og psykososiale vansker, ga økt risiko for å være avhengig av trygd i tjuårene. Dette gjaldt i særlig grad

menn med psykososiale vansker. Men også blant personene med generelle lærevansker var det forhøyet risiko sammenlignet med andre særvilkårselever med andre typer vansker

- Særvilkårsordningene, både tilrettelegging i spesialklasse, lærerassistent og etterslep eller frafall i opplæringen, økte i dette utvalget risikoen for å være avhengig av trygd
- Kvinnene blant de tidligere særvilkårselevne hadde betydelig høyere risiko for å bli trygdet enn mennene. Særlig kvinnene med laveste funksjonsnivå hadde i slutten av tjueårene, i oddsrate 3.5 ganger så høy trygderisiko

Artikkel II:

- Kvinnene blant særvilkårselevne hadde, i oddsrate sju ganger så høy risiko for å være uten fulltidsjobb i slutten av tjueårene sammenlignet med mennene
- Psykososiale vansker ga i oddsrate 2.5-3.5 ganger så stor risiko for å mangle fulltidsjobb i slutten av tjueårene. Dette viste seg særlig hos mennene
- Å ha hatt lærerassistent ga nesten 2.5 ganger så stor risiko for å mangle fulltidsjobb nesten ti år etter videregående skole. Særordninger, som for eksempel bruk av lærerassistent, økte ikke sjansen for sjølstendig liv, men trakk heller i negativ retning. Analysene viste ikke-tilsiktete negative konsekvenser av hjelpetiltak
- Det var få i utvalget som var i en avhengig bosituasjon i slutten av tjueårene, men risikoen for å være blant de som var i en avhengig bosituasjon, var 2.5-3.5 ganger så høye blant personer med psykososiale vansker enn blant særvilkårselever med andre vansker
- Risikoen for å ikke være i en sjølstendig bosituasjon var, ikke uventet, høyere for dem med laveste funksjonsnivå, med 2.4 ganger så stor risiko sammenliknet med dem med høyere funksjonsnivå

Artikkel III:

- Innpass i ordinært arbeidsliv for personer med liten eller ingen utdanning viste seg å fungere best hos menn som fikk tidlige arbeidserfaringer, ofte gjennom kontakter i nettverket, og som seinere skaffet seg mer formell kompetanse gjennom kortere kurs eller sertifikater
- Fullført utdanning ga den beste jobbintegrasjonen. Denne kompetansen kombinert med innsikt i egne styrker og svakheter bidro til at informantene kunne manøvrere inn i både yrker og arbeidsoppgaver som passet til deres forutsetninger og preferanser
- Personer med utdanning, fagbrev eller lignende kunne likevel ha store vansker med varig forankring i ordinært arbeidsliv. Mange hadde opplevd gjentatte forsøk i arbeidsmarkedstiltak eller i jobb uten å få fast stilling. En del hadde forsøkt seg i jobber de ikke mestret, og dette hadde resultert i mange nederlag og erfaringer med permitteringer og oppsigelser. Disse erfaringene medførte tvil og villrede, noe som ikke ble bedret av kontakten med NAV
- De som hadde vanskeligst innpass i arbeidslivet, var de som ikke hadde yrkeserfaring, kun erfaring fra kurs og 'tiltak' gjennom Aetat/NAV. Disse hadde helseproblemer og ble ofte tidlig trygdet, men flere ga uttrykk for at de burde fått flere sjanser før de ble 'gitt opp'

Artikkel IV:

Mange slet med opplevelsen av å være annerledes og ønsket bare å 'være normale'. Følelsen av annerledeshet kunne ofte være knyttet til stigmatiserende særordninger i skolen, men fulgte også med inn i voksenlivet.

- Mange hadde opplevd mobbing gjennom skoletida, og dette medførte lav sjøltillit, utrygghet og tendens til å ville trekke seg tilbake

- Ulike strategier ble brukt for å forholde seg til skillet mellom normalitet og avvik, noen strategier innebar en viss aksept av annerledeshet/avvik, mens andre distanserte seg fra annerledesheten
- Å akseptere klient/pasient-rollen kunne true andre møysommelig opparbeidede identiteter, og behovet for å være som andre kunne gå foran det å innrømme behov for hjelp

Som disse studiene viser så er det, til tross for stor variasjon blant informantene, enkelte faktorer som synes å fremme en positiv utvikling og å trekke mot sjølstendighet, mestring og deltakelse og andre faktorer som påvirker det videre livsløpet i heller negativ retning og bidrar til at personen forblir i avhengige situasjoner.

De kvalitative analysenes resultater er en forlengelse av de kvantitative analysenes resultater, og resultatene fra de fire delstudiene vil derfor i det følgende bli drøftet sammen. De kvalitative studiene har gitt det fylldigste materialet, og disse vil derfor dominere diskusjonen.

Resultatene peker imidlertid i samme retning. Å være kategorisert med psykososiale vansker eller generelle lærevansker, som begge er usynlige vansker som ofte oppdages seint, har sine utfordringer. Særordninger, med tilhørende stigmatisering i skoletida hadde konsekvenser både på kort og lang sikt. Disse erfaringene medvirket til utfordringer også i voksenlivet.

6.1 Særordningene – utenforskapets forgård?

I loven står det at spesialundervisning skal være et opplæringstilbud for elever som "ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning" (opplæringslova, § 5–1). Hensikten med spesialundervisning forventes slik å være det å gi barn og unge, med for eksempel lærevansker, et bedre opplæringstilbud, tilpasset den enkeltes behov. Men de kvantitative analysene i denne avhandlingen viser at måten spesialundervisning ble gitt på overfor disse personene ikke fungerte helt etter hensikten. Analysene viser at undervisning utenfor ordinærklasse eller med lærerassistent trekker i negativ retning i stedet for å hjelpe. Særlig for menn med psykososiale vansker er dette markant. Det

synes særlig tankevekkende at skoleerfaringer, som lærerassistent eller spesialklasse, har slike konsekvenser så mange år etterpå (artikkel I og II). Det er kontrollert for andre faktorer, som for eksempel lavt funksjonsnivå, og det er sammenlignet med personer med andre typer funksjonshemminger, og dette innebærer at den høyere graden av trygdemottak ikke alene beror på individenes vansker, men også på dokumenterte kontekstuelle faktorer.

Våre analyser kunne imidlertid ikke gi svar på hvorfor det var slik, og peke eksakt på hvilke sammenhenger det her er tale om. Men en mulig delforklaring kan være at spesialundervisning kan oppleves krenkende og ekskluderende (artikkel IV). Ideologisk og retorisk er integrering vektlagt i Norge, men praksis i skolen og samfunnet er ikke alltid i samsvar med dette idealet (Kvalsund 2004, s. 174; Wendelborg, 2010, s. 72).

Thomas og Loxley (2007, s. 77) hevder at "One of the most enduring features of the world of special education is the construction and management of difference". Å ta elever ut av ordinærklassen kan utsette dem for stigmatisering *samtidig* som det fratar dem en arena for utvikling av sosiale ferdigheter. Segregerte løsninger influerer på sammenvevde liv og hvordan jevnaldrende ser på disse unge. Og kanskje enda mer skjebnesvangert på sikt: hvordan disse unge kan komme til å se på seg sjøl.

Et argument for egne grupper for elever som sliter med å henge med i den ordinære undervisninga, er at de skal få slippe å kjenne på det at de ikke strekker til når de sammenligner seg med ordinærelevne. De skal heller få være sammen med 'sine'. Men informantene i min studie lot ikke til å oppleve medelevene i disse smågruppene som 'likesinnede', snarere tvert imot. Informantenes beretninger om det å bli tatt ut av klassen i smågrupper, gir et inntrykk av at slikt delt utenforskap heller ga dobbelt utenforskap. Dette fordi de først kobles *fra* det ordinære klassefelleskapet, og deretter at de kobles *til* et miljø av andre elever som de ofte ikke identifiserte seg med. Det fortonte seg dermed, for en del av dem, som et dobbelt annerledes-stempel.

Utestengning eller mobbing kunne følge i kjølvannet, eller bli forsterket, av særordningene. Slike erfaringer påvirket både helsesituasjon, pågangsmot og motivasjon. Ungdommer som har falt ut av videregående opplæring, oppgir mobbing,

ensomhet og psykiske problemer som hovedårsaker til at de sluttet (Gustavsen og Anvik 2012).

Mobbing kunne knyttes både til lav sjøltillit og selvmordstanker, og det å ikke bli trodd av lærere når de sa fra, ble trukket fram som en stor ekstrabelastning (artikkel III). Å bli utsatt for mobbing kan ha store negative konsekvenser i form av helserelevante plager og skolerelaterte utfordringer. Generelt kan emosjonelle problemer føre til akademiske problemer, og akademiske problemer kan føre til emosjonelle problemer. Når elevene har det vanskelig følelsesmessig, kan dette ta mye oppmerksomhet, hvilket påvirker skoleresultatene negativt (Algozzine og Ysseldyke 2006). Mobbingen kan, ved utilstrekkelig oppfølging, få negative konsekvenser helt inn i voksenlivet (Tharaldsen, Slåtten, Hancock, Bru og Breivik 2017).

Hvis særordninger gir dårligere resultat enn hvis tilsvarende elever ikke har særordninger, kan en delforklaring ligge i endrede forventninger. Som det har vært nevnt tidligere, viser både lærere og foreldres forventninger seg å bli lavere til elever i spesialklasse enn til andre elever med samme funksjonsnivå, men som deltar i ordinær undervisning (Shifrer 2013, s. 475). Haug (2015) påpeker at plasseringa utenfor klassefelleskapet er et element som særlig skiller spesialundervisninga fra den ordinære opplæringa, og han utdyper: "Legitimeringa for å ta elever ut av klassen når det er spesialundervisning, vil så å seie alltid vere at det er til det beste for elevane. Samstundes er det ei kjend sak at segregering og ekskludering kan verke stigmatiserande. Og stigma kan føre til redusert sjølvkjensle, aspirasjonar og lågare forventningar både frå omgivingane og til seg sjølv" (Haug 2015, s. 11). Dette viser hvordan elevens sammenvevde liv, ved skolepersonell og kanhende foreldre som samtykker i spesialundervisninga, helt uintent negativt kan påvirke personenes mulighetshorison og potensial.

Å få hjelp fra en lærerassistent påvirker trykksrisikoen for begge kjønn. Analysene viser at ekstrahjelp fra lærerassistent gir sterk negativ effekt eller økende risiko for trykdemottak oppover i tjueårene, særlig hos menn. Amerikansk og engelsk forskning framhever at en av årsakene til den negative effekten av lærerassistent sannsynligvis er mindre kontakt med kvalifiserte lærekrefter (Giangreco 2010, s. 343; Webster et al.

2010, s. 331). Lærerassistenter påvirker deltakelse også på fritida, sannsynligvis på grunn av at assistenter hindrer "vanlige" sosiale relasjoner, og at tiltaket befester en annerledeshet (Wendelborg og Paulsen 2014, s. 78). En kan heller ikke se bort fra at det å ha lærerassistenter fungerer som et fast signal om at de elevene det gjelder, må vi stille lavere forventninger til, og at vi på denne måten befester eller forsterker avvik.

Ufullført eller manglende utdanning gir krevende overganger til arbeidslivet (artikkel II), og de kvalitative analysene av jobbintegrasjon (artikkel III) viste hvordan personer i arbeidslivets randsone kom i en slags vippeposisjon som marginaliserte hvor utfallet var usikkert og kunne slå begge veier. Dette var et mulig forstadium til en klientstatus hvor man falt utenfor permanent.

De som lyktes med å fullføre en utdanning, enten de var underveis i et forsinket løp eller hadde startet om igjen etter utdanningsavbrudd, trakk som medvirkende suksessfaktorer fram fleksible ordninger, ofte knyttet til mer tid. Dette er i overensstemmelse med Vogt (2017), som viste at langt flere fullførte sin utdanning enn tidligere beregnet hvis man vurderte gjennomføringa over noe lengre tid enn de fem årene som frafallforskning langt på vei har vurdert frafallet ut fra. Hvis personer hadde brukt mer enn de tilmålte fem årene, ville de havne i statistikken over personer som ikke hadde fullført. Ut fra en slik "streng" definisjon forutsettes og formidles et bestemt ideal for timing av utdanning over livsløpet, og denne grensen kan bidra til å avviksstemple store deler av norsk ungdom. En utvidelse av normalitetsbegrepet vil ikke minst kunne gagne unge særvilkårselever. Flere av informantene framhevet sjøl viktigheten av å bli møtt med tålmodighet og få tilstrekkelig *tid* til å kunne nå sine mål.

Når vi plasserer hendelser knyttet til funksjonsvanskene i individets egen biografi, og i den stadig pågående endringsprosess som livet er, får tidsbegrepet en mangedimensjonell betydning, (Jeppson Grassmann, Holme, Taghizadeh Larsson og Whitaker 2011, s. 109). Tiden var en vesentlig faktor for mange i skoletida.

Informantene ga uttrykk for at de ofte kunne få til det samme som medelevene, men de trengte mer tid. På kort sikt viste dette seg ved at de ikke rakk det de skulle på den tilmålte tid før læreren gikk videre til neste tema. På lengre sikt ved at de for eksempel fikk etterslep eller frafall i progresjonen i videregående skole. Tiden ble en utfordring

siden skoleløpets innhold og tempo var bestemt ut fra de gjeldende reformer i Norge. "Reform -94 innførte mer teori i skolen. Mange som heller hadde sine talenter i det praktiske slet for å komme seg igjennom skolegangen", hevder Trippestad i sin doktorgradsavhandling (Trippestad, sitert i Myrhol 2009). Dette blir et eksempel på hvordan *tid og sted* former kravene og derigjennom preger mulighetene for å lykkes eller å mislykkes. Det kan, gjennom slike skapte strukturer som et utdanningssystem er, igangsettes ekskluderende mekanismer som verken var ønsket eller som blir identifisert med det samme. Over tid kan ekskluderende mønstre tre fram. Dette skjer i det *virkelige domene*, som består av mekanismer og ikke direkte observerbare strukturer, men som under visse omstendigheter kan understøtte eller forårsake hendelser og fenomener (Bhaskar og Lawson 1998). Intensjon ved en ordning eller et tiltak kan derfor sies å være mer underordnet hvis det skapes grunnlag for uønskede effekter for individer eller grupper som tiltakene iverksettes overfor.

Markussen et al. (2006, s. 116) viste at elevers hyppigste forklaring på at de sluttet videregående skole, var at de var 'skolelei'. Spørsmålet som deretter bør reises, er *hva de* var lei av. Lund (2014) fant at opplevelsen av lite støttende klassemiljø var den viktigste grunnen til at unge med sosiale og følelsesmessige vansker sluttet i skolen. Hvis skoletida gjennom særordningene langt på vei fortøner seg som en rekke nederlag hvor personen ikke lykkes faglig og ikke får til det de prøver på, er det rimelig å anta at det er dette de er lei av. En relasjonell forståelse av mekanismene bak skolefravall vil for det første sette søkelys på hvordan skolen oppleves og fungerer for disse elevene, og for det andre vil det måtte medføre forslag til alternative løsninger som også inkluderer kontekst, relasjon og strukturelle forhold.

Mayer (2003) framholder at livsløpssosiologi vektlegger omgivelsene og strukturene sterkt og forstår utviklingen av livsløpet primært som resultatet av institusjonell regulering og strukturelle krefter. Skolen som institusjon utgjør de omgivelser og strukturer som styrer vesentlige deler av individers tidlige faser av livsløpet. For barn og unge med behov for ekstra oppfølging kan dette ha store konsekvenser. En nylig rapport fastslår at det i dag eksisterer "et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til

en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge" (Nordahl et al. 2018, s. 7).

Dette samsvarer i høy grad med resultatene i denne avhandlinga. Hovedtendensen var at skoletida hadde vært tung. Informantenes 'egne' vansker, enten det var knytta til lesing, konsentrasjon eller forståelse, var en belastning i seg sjøl, men for mange var tilleggsbelastninger knytta til mobbing, utenforskap og et annerledes-stempel den største belastninga. Stigmatisering handler ikke bare om at omgivelsene nedvurderer eller trekker seg unna individet, det er snarere "et komplekst samspill mellom kategorisering, usikkerhet, stakkarsliggjøring, ekskludering, støtte og sympati" (Tøssebro 2010, s. 81). I både kvantitative og kvalitative studier fungerte særordningene overveiende negativt og representerte hindringer snarere enn hjelp på ferden mot voksenlivet. Det synes å være belegg for å anse særordninger som utenforskapets forgård. Å ha slik tilrettelegging viste seg å være ekskluderende på flere plan.

6.2 Stigmatisering og utenforskap

Som vi har sett av de kvantitative delstudiene (artikkel I og II) ga både PSV, GLV og særordningene i mange tilfeller forhøyet risiko for å bli tidlig trygdet, stå uten fulltidsjobb og være i mer avhengige bosituasjoner.

Erfaringene med skole og hjelpeapparat var ofte preget av nederlag og negative erfaringer (artikkel III og IV). Mange av informantene hadde erfaringer med å ikke passe inn og ikke bli forstått, og det samme ses hos Portway og Johnson (2005), som viser at hvis man har 'ikke-åpenbare' eller usynlige funksjonsvansker, får man fort følelsen av å 'not quite fit in'. Personene oppfattes gjerne som annerledes, men ikke annerledes *nok* til å bli møtt med den forståelse og det hensyn de kan ha behov for. Det er, ifølge Portway og Johnson (2005, s. 82), både kortsiktig og langsiktig risiko for de som har funksjonsvansker som omgivelsene ikke identifiserer eller erkjenner. Portway og Johnson (2005) undersøkte situasjonen til ungdom med Asperger syndrom og fant at konsekvensene på kort sikt av å ha en slik funksjonsutfordring var risiko for å bli misforstått, mobbet og sosialt ekskludert. De langsiktige konsekvenser var undertrykking eller eksklusjon i skole og arbeidsliv, langvarig avhengighet av foreldre og økt sårbarhet for psykiske helseproblemer, inkludert depresjon, angst og sjølmordstanker (Portway og

Johnson 2005). Dette er i stor grad i overensstemmelse med resultatene i denne avhandlinga. Flere opplevde å ikke ha fått tilstrekkelige muligheter til eksempelvis å lykkes i arbeidslivet før de ble trygdet. Som følge av å mangle jobb og en alminnelig inntekt forble flere i barnets posisjon på den måten at de var avhengige av foreldrenes økonomi og bolig.

Personer med 'usynlige' funksjonsvansker, som for eksempel lett utviklingshemming eller kognitive evner i nedre normalområde, kalt 'borderline intellectual functioning', med en IQ mellom 70 og 85 (Wieland og Zitman 2016), risikerer å møte skolesystemets og samfunnets krav og forventninger på tilnærmet ordinære vilkår. Omgivelsene kan ha normative forventninger om 'normaleleven', 'ordinærundervisning' og overganger knytta til ulike alderstrinn. Strukturelle forhold kan representere hindringer som virker funksjonshemmende.

Unge kan ønske å skjule sine vansker (Hallberg, Klingberg, Setsaa og Möller 2010) og å framstå som mest mulig 'normale' (Kittelsaa 2007). Også personer med lav IQ prøver å hindre at deres kognitive kapasitetsproblemer blir eksponert ved å anstrenge seg for å oppføre seg 'normalt' og dermed maskere sine særlige behov (Wieland og Zitman 2016). I en tilværelse hvor mange jobber hardt for å kamuflere at de i det hele tatt har noe å slite med, trer skole og hjelpeapparat inn med 'hjelpetiltak' som kringkaster problemene. Det å bli tatt ut av ordinærklassen eller ha en egen lærerassistent framtvinger eksponering. Dette kan slå negativt ut for den enkelte person, og representere en uintentert sideeffekt av tiltaket. Men mange av informantene opplevde at de ikke klarte å henge med på ordinære vilkår uten noen form for tilrettelegging eller fleksibilitet, men forsøkte å unngå å bli stemplet som annerledes.

Dilemmaet disse personene står overfor, er at *fravær av nødvendig hjelp og støtte* kan øke risikoen for å bli hengende etter og ikke mestre skolen, noe som kan åpne for frafall, ufullført utdanning og større utfordringer ved overgangene til arbeidslivet. Men *nærvær av hjelp og støtte* kan gi risiko for stigmatisering hvis ordningene representerer et avvik i seg sjøl.

Annerledesheten ble, ifølge en av informantene, *skapt* i skolen, "vi er ikke spesielle nå, men tar du oss ut ifra klassen, så blir vi spesielle". Dette vil si at prisen for å ta imot

hjelp blir en 'annerledeshet på utstilling' (Tøssebro 2010, s. 80). Dilemmaet står mellom det å ta imot hjelp med den prisen det kan ha, og det å avstå fra hjelp med den risiko for å mislykkes som dette kan ha. Personene lever, også videre framover i voksenlivet, i en situasjon preget av 'damned if one does and damned if one doesn't'.⁴ Dette dilemmaet viste seg både hos de som kjempet for å få innpass i arbeidslivet (artikkel III), og de som opplevde å bli stemplet som annerledes (artikkel IV).

6.2.1 Normalitet og avvik

I likhet med de unge hos Helgeland (2007, s. 62), assosierte mange av informantene i denne avhandlinga skoletida med nederlag og følelse av å være annerledes og utenfor. Informantenes liv under skoletida var ikke primært preget av enkelthendelser som de så på som negativt formende. De behøvde således ikke å ha identifisert noen critical moments (Thomson et al. 2002, s. 335–339). Det var heller rekken av større og mindre hendelser og overganger, hver med sine særlige krav og forventninger, som ga opplevelsen av nederlag og tilkortkommenhet. Følelsen av å bli holdt utenfor eller å ikke meste skolens krav var dermed ikke 'events', det var for mange selve levemåten det meste av oppveksten.

Denne utskillelsen kunne starte tidlig. Mange hadde hatt særordninger også i grunnskolen og vært til flere utredninger for å finne ut hva som var 'galt'. I Francks (2014) kvalitative studie om konstruksjoner av normalitet eller avvik i barnehagen diskuteres situasjoner hvor barnehageansatte er bekymret for hvorvidt et barn kan ha særskilte behov eller en form for nedsatt funksjonsevne. Franck omtaler de barna som befinner seg i uavklart posisjon imellom normalitet og avvik, som 'children-in-between'. Dette begrepet knytter an til den verken-eller-posisjon de liminale tilfellene i artikkel III er i. For mange i denne avhandlinga fortsatte de også gjennom oppvekst og ungdomstid å være i slike liminale posisjoner. Ved langvarig liminalitet kan personen fortone seg som en slags 'tvetydig artsfrende' (Tøssebro 2010, s. 67). Dette vil sannsynligvis ha konsekvenser for den enkelte underveis i de livsfaser hvor viktige sider av ens

⁴ damned if one does and damned if one doesn't (idiomatic) A dilemma where either choice results in a negative outcome. <http://en.wiktionary.org/wiki/>

sjøloppfatning og identitet formes. Oline fra artikkel IV ga et eksempel på en liminal posisjon som personer i gråsonegrupper ofte kan havne i. Hun gikk på en skole hvor halve elevmassen hadde en eller annen funksjonshemming, mens den andre halvparten av elevene var såkalt funksjonsfriske. Oline opplevde imidlertid at hun ikke engang i denne konteksten passet inn, for som hun så treffende uttrykte det: "Jeg var for god til å være *den*. Og jeg var for dårlig for å være *den*. Så jeg ble litt sånn å la midt imellom" (Langøy 2018).

Men utskillelsen, ved distinksjonene mellom normalitet og avvik, slutter imidlertid ikke ved skoleporten, skriver Isaksson (2009). Dette samsvarer med resultater i denne avhandlingen, som også viser hvordan voksenlivet innebar tematikk knytta til inklusjon eller eksklusjon. Ved intervjuene, tjue år etter oppstart i videregående skole, fortalte flere at de i voksenlivet led av vedvarende konsentrasjonsvansker, angst og depresjon og noen hadde fått diagnoser som ADHD og Asperger syndrom.

Diagnoser som ADHD og Asperger syndrom kan anses som en kognitiv vanske (Tøssebro et al. 2014, s. 5). Kognitive vansker innebærer et bredt spekter av problemer, og Pistol (2009, s. 8) beskriver problemene som "vansker med å planlegge, strukturere dagen, huske, tenke abstrakt, lese, regne eller skrive" (Pistol 2009, s. 8 [min oversettelse]). Disse problemene er altså blant annet knytta til det å utføre, fullføre (fra latin *executio*). Eksekutive funksjoner er prosesser som har å gjøre med vurdering og utføring av handlinger på en fornuftig og effektiv måte, og er av vesentlig betydning i en persons daglige fungering. Både planlegging, problemløsning, dømmekraft og impulshemming påvirkes dersom eksekutive funksjoner av ulike grunner fungerer dårlig (Ørbeck 2011).

Personene med GLV eller PSV kan, i visse situasjoner, være funksjonshemmet, men fungere som enhver annen i andre situasjoner. De kan dermed erfare en viss tilhørighet i begge posisjoner og slik ha 'doble tilhørigheter'. Strategier hvor personene utviklet komplementære sjølbilder i overgangen mot voksenlivet, betegnes hos Molin og Gustavsson (2011) som 'multidimensionella identifikationer'. Men få velferdsordninger åpner for å være 'både-og', både vanlig og spesiell på samme tid (Molin og Gustavsson 2009, sitert i Ineland, Molin og Sauer 2013, s. 54). Noen tar til orde for en justering av

normen, slik at mennesker kan være både 'normalt annerledes' eller 'annerledes normale' (Winance 2007, s. 633).

Kapasiteten hos disse personene kan sannsynligvis i større grad enn hos gjennomsnittsbefolkninga variere med situasjon, dagsform og rammer, og den kan endre seg gjennom livsløpets ulike faser. Det ligger en utfordring for personer i gråsonegruppene å ha variabel mestringssevne og kapasitet som også de sjøl kan oppleve som vanskelig å predikere eller forklare fullt ut. Det kan synes som om variasjon og endring over tid er forvirrende for omgivelsene, slik vi for eksempel så hos Kristines saksbehandler i NAV, som insisterte på at hun skulle tilbake til barnehagejobben siden hun periodevis hadde mestret den tidligere. Denne variasjonen i personens mestring, på ulike områder og over tid, kan etterlate den i en liminal posisjon, hvor de blir 'uplasserbare' (Tøssebro 2010).

Personer med vansker, enten det var medisinske diagnoser eller andre kategoriseringer, hadde også i voksenlivet en følelse av å være annerledes i møtet med omgivelsene. Den kvalitative delen av denne avhandlingen kaster lys over hvor viktig det er å finne arenaer å lykkes på, og identiteter man kunne identifisere seg med (artikkel III og IV).

Informantenes særvilkårsstatus og følelse av annerledeshet ble noe de måtte erstatte med andre, og mer verdsatte identiteter, jf. identitetsforhandlinger hos informantene i denne studien (artikkel IV). Disse personene kjempet ikke bare for en plass innen normaliteten relatert til sine 'avvik' knytta til funksjonsvanskene, men også i forhold til den *aldersrelaterte* normaliteten. Identitetsforhandlingene dreier seg også om å forhandle om en voksenstatus. Kvalsund (2007, s. 159) skriver om en tredeling av livsløpet hvor den midterste fasen, voksenlivsfasen, hvor vi er produktive og har full status som person og samfunnsborger, er tillagt størst verdi. Verdien på barn, unge og personer som er 'off-time', og ennå ikke har trådt inn i denne fasen, vurderes ut fra hva de *skal* bli. Mange personer i gråsonegruppene hindres i få innpass i noen sentrale voksenlivsarenaer, som arbeidsliv, eget hjem og egne sosiale relasjoner utenom familien. I slike posisjoner kan man føle seg 'mindre' og umyndiggjort, og strandet i en liminal sone mellom 'becomings' og 'beings'. En av informantene var tilfreds med sin hverdag med tilrettelagt arbeid, men hun følte på at hun ikke innfridde voksenlivets forventede 'standardbiografi', for "når man er voksen da, så skulle man egentlig hatt hus og mann, og barn, og bil, og jobb og sånn. Og det er litt vanskelig å være voksen, når

man ikke har alt det der" (Solbjørg). De normative forventninger hun oppfattet var knytta til voksenalvstatusen, og minnet henne stadig om at hun ikke var som andre.

Eksempel viser hvordan denne normen ligger under og preger subjektene opplevelse og vurdering av seg sjøl og sitt eget liv. Å skjerme seg fra annereldsheten er ikke lett når utenfrablikket har blitt ens eget.

6.3 Handlingsevne og sammenvevde liv

Handlingsevne er et nøkkelbegrep i livsløpsteori og viste seg å være et sentralt begrep forbundet med overgangene til voksenalv hos informantene i denne avhandlinga. Overganger består i at individet forlater en status og går over i en annen (Hagestad og Neugarten 1985), og dette krever ofte innsats og handlingsevne fra individet sjøl. Handlingsevnen knyttes blant annet til det å velge, sette seg mål, iverksette og fullføre det som skal til for å nå sine mål. Folk planlegger og treffer sine valg innenfor de begrensninger, for eksempel historiske og sosiale forhold, som livssituasjonen setter, og dette utgjør byggesteinene som blir deres livsløp (Elder 1998, s. 24). Mange av informantene i denne avhandlinga hadde handlingsevne som bidrog til å bringe dem fram til gode livssituasjoner både med henblikk på arbeidsliv, familieforhold og fritidsaktiviteter (artikkel III og IV). Men begrepet handlingsevne er ikke uproblematiske hvis god handlingsevne blir oppfattet som en egenskap som enhver fornuftig person bør sørge for å ha. Begrepet vil derfor her bli drøftet både i lys av trekk ved generelle lærevansker og psykososiale vansker og i lys av individualiseringshypotesen. Under intervjuene med de voksne informantene fortalte flere at de nå hadde fått fastslått diagnoser som ADHD eller Asperger syndrom. Begge disse diagnosene kan, i likhet med psykiske lidelser og borderline intellektuell fungering, ledsages av svikt i eksekutive funksjoner (Steindal 2017; Pennington og Ozonoff 1996). Eksekutive funksjoner omfatter arbeidsminne, planlegging, fleksibilitet for endringer og det å komme i gang med aktiviteter (Stenberg 2007) og er en forutsetning for å kunne fungere tilfredsstillende i forhold til andre mennesker og i arbeidslivet (Aslaksen og Malt 2018). Et individs handlingsevne vil være påvirket av individets eksekutive funksjoner, og disse er igjen knytta til individets vanskebilde. Derfor er ikke god handlingsevne noe som individet uten videre kan *velge* å ha. Individets handlingsevne er under påvirkning både av individets egne forutsetninger og til kravene i situasjonen. En viktig faktor i

t tillegg til disse to blir hvilken tilrettelegging som gjøres for at et eventuelt gap mellom forutsetninger og krav skal kunne reduseres. Hvis skole og hjelpeapparat ikke har kompetanse på, eller forståelse for, utfordringene som kan være knytta til PSV eller GLV er det en fare for at evne forveksles med vilje. Det kan resultere i at individet blir tillagt identiteter og merkelapper som lat, umotivert eller uvillig.

Slike forvekslinger tilsier at begrepet handlingsevne også bør drøftes i lys av individualiseringshypotesen. Den har likhetstrekk med ideen om det rasjonelle og nyttekalkulerende menneske som søker og velger den løsning som til enhver tid gir maksimalt utbytte (Markussen et al. 2006, s. 48). Individualisering kjennetegnes, ifølge Ulrich Beck (1992, s. 135), ved at individenes biografi er koblet fra gitte bestemmelser og avhengig av individets egne beslutninger er plassert i individets egne hender. Beck (1992, s. 135) framholder at andelen livsmuligheter som er lukket for individets egne beslutninger synker, mens andelen av biografien, som er åpen og må konstrueres av individet sjøl, er økende. Denne tesen er imidlertid omstridt (Krange og Øia 2005), og sett opp imot informantene i denne avhandlinga framstår den i beste fall uvirkelig. En rekke betingelser og vilkår, utenfor personens rekkevidde, skaper rammer som individene verken kunne velge seg ut av eller endog overskue konsekvensene av på det aktuelle tidspunktet. Når en skole, eksempelvis, beslutter å organisere ekstraundervisning i egne smågrupper utenfor ordinærklassen, kunne verken elev eller foresatte forutse de mulige følger av tiltaket da det ble iverksatt.

Elder (1998) poengterer at individets "choices are not made in a social vacuum. All life choices are contingent on the opportunities and constraints of social structure and culture" (Elder 1998, s. 2). De mulige følgene av valg og handlinger er ofte ikke kjente for individene, i dette tilfellet barn og unge, når begivenhetene finner sted. Dette gjør dem enda mer prisgitt at andre ivaretar deres interesser og vurderer slike mulige 'bivirkninger' av valg og tiltak.

Å ha vansker som gir grunnlag for en diagnose som ADHD, Aspergers syndrom eller dysleksi er ikke å anse som 'tilvalg' ved livets oppstart. Det er utfordringer som individet er nødt til å forholde seg til, og heller ikke måten omgivelsene møter eller fortolker slike vansker, kan styres av individet sjøl. Det er lite i de undersøkte fasene i

livsløpene til informantene i denne avhandlingen som styrker oppfatninga om at individene i vår tid, på 'fritt' grunnlag, kan velge sin egen identitet, løsrevet fra sosioøkonomiske, geografiske og familiære forhold. Det er heller påfallende i hvilken grad utviklingen synes å bli preget av forhold som ligger utenfor individets egen rekkevidde. Individualiseringshypotesen stiller seg således i et noe annet lys ved nærmere undersøkelser av rammer og vilkår som for eksempel funksjonshemmede eller særvilkårselever møter gjennom livsløpet. Kampen for å bli oppfattet som innenfor det 'normale', la grunnlag for utstrakt bruk av ulike strategier (artikkel IV). Også de faktorer som informantene kunne påvirke gjennom egne valg, synes ofte styrt av andres direkte forventninger. Valgene kan også være styrt indirekte gjennom individets sjøloppfatning, som også formes gjennom individets persepsjon av de andres blikk. Handlingsrommet utspilles både i relasjon til og innenfor visse skranker.

De av informantene som virket å ha god handlingsevne preget av energi, målrettethet og pågangsmot, erfarte mer positive overgangsprosesser. Men individuell suksess kom sjelden alene. Uten noen sammenvevde liv (linked lives) som åpnet dører eller ga annen støtte på ferden, for eksempel inn i arbeidslivet, ville personen hatt dårligere sjanse for å lykkes. Dette samsvarer med konklusjonen hos Thomson et al. (2002, s. 351), som påpeker at en "can do"⁵-tilnærming til livet kan være en nødvendig forutsetning for en gradvis personlig forandring. Men det er sannsynligvis ikke tilstrekkelig i møtet med strukturelle begrensninger (Thomson et al. 2002, s. 351).

For eksempel kan en se at for personer med funksjonsnedsettelse starter veien ut av jevnaldersmiljøet tidlig med segregering i undervisning og mindre jevnalderskontakt på fritida, og det samme mønsteret vises også seinere i livsløpet (Kittelsaa og Wendelborg 2014, s. 217). Disse strukturelle begrensningene strider imot oppfatninga om at individet råder over faktorene i den grad at de relativt fritt kan velge sin vei og sin framtid.

⁵

If you have a can-do character or way of dealing with a problem, you are very positive about your ability to achieve success. Definition of "can-do" from the Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus © Cambridge University Press).

Gode tilpasningsmønstre er kjennetegnet av en oppfatning om egne ressurser og utfordringer (McConnell et al. 2012), og dette er i samsvar med mønsteret hos de som var godt integrert i arbeidslivet (artikkel III). Både blant *Arbeidsskarene* og *Utdanningsfolka* var personene ofte sjøl klar over hvilke situasjoner som motiverte dem mest og fungerte best, og ved hjelp av denne innsikten kunne de manøvrere deretter. Egen handlingsevne var viktig både for å få kunnskap om egne ressurser og utfordringer, og deretter kunne nyttiggjøre seg denne kunnskapen i hverdagen.

Men sterk handlingsevne og sjølbestemmelsesferdigheter er, som allerede nevnt, ikke individuelle trekk uavhengig av ytre rammer. Å foreta vurderinger og valg krever erfaring med å bli stilt overfor situasjoner hvor slike ferdigheter etterspørres og har relevans.

Men slik personlig kunnskap og innsikt vil sannsynligvis ikke etterspørres i nevneverdig grad hvis det er personen som skal tilpasses tilbudet, som for eksempel ved standardiserte tiltak i spesialundervisninga i skolen eller ved arbeidsutprøving i NAV. Det anvendes 'standardpakker', hvor tiltaket eller tilbudene allerede er utformet og individet skal tilpasses tilbudet i stedet for at et tiltak lages for å treffe individets preferanser og ressurser. I tilfeller med standardiserte tilbud knytta til arbeidsutprøving må personen først innpasse seg i et system som skal gjøre vedkommende i stand til å komme videre til *neste steg*, slik det sannsynligvis er tenkt med arbeidsutprøvingstiltak. Kriteriene for når neste steg kommer på tale, kan være vage, uuttalte og personavhengige. En av informantene opplevde at den NAV-ansatte hadde makt til å definere henne som 'ikke klar til å prøve andre ting enda' (artikkel III).

Konsekvensen av slik tankegang kan bli at individet først må trene på noe det ikke kan, får til eller er motivert for, før det får muligheten til å forsøke noe han eller hun er særlig motivert for, for eksempel en jobb eller en attraktiv aktivitet. Tankegangen om en slags 'kvalifisering før realisering' kan relateres til grunntanken "train then place". Individene er prisgitt kompetansen og holdningene hos den enkelte tjenesteyter i hjelpeapparatet, og dette etterlater individene i sårbare situasjoner hvor de risikerer å bli vurdert på et grunnlag som ikke tar tilstrekkelig hensyn til kontekst (artikkel III). Spjelkavik (2014, s. 39) hevder at individuelle faktorer som diagnose, forhistorie eller

alder ikke blir regnet som faktorer som kan forutsi om personen vil oppnå vellykket arbeidsdeltakelse. Resultatet avhenger heller av støtteapparatets bistandskompetanse.

Men for en person som ofte har strevd en stund allerede, kan det være vanskelig å mobilisere den nødvendige motivasjon og innsats hvis treningen på å mestre en mulig framtidig situasjon, som for eksempel å bo alene i egen leilighet, skal utføres i tenkte situasjoner, utenfor kontekst og med uvisst utfall. Det vil derfor være risikabelt å vurdere og konkludere omkring enkeltindividers kompetansenivå på ulike områder basert på slike konstruerte erfaringsarenaer. Dette har vist seg ved gjentatte arbeidsutprøvningskurs, hvor de som deltok i flere slike kurs, hadde dårligere odds for å komme i ordinært arbeid enn de som ikke hadde deltatt på flere slike kurs (Riddel, Baron og Wilson 2001, s. 70). Tiltakene som er sterkest knytta opp mot ordinært arbeidsliv, er vurdert som mest effektive for overgang til ordinær tilsetning (Arbeidsdepartementet 2012, s. 15). Dette støttes av Tøssebro og Wik (2015, s. 30), som skriver at tiltak som tar sikte på å få funksjonshemmede personer raskt ut i subsidiert, ordinært arbeid ("place then train"), virker tydelig bedre enn andre tiltak.

Men det er ikke bare rekkefølgen på hendelsene som er annerledes i "train then place"-paradigmer enn i "place then train", samfunnets rolle er også forskjellig. Målet med "train then place" er å lære enkeltpersoner å tilpasse seg samfunnet og å håndtere sin funksjonshemming, slik at de kan nå sine mål i et krevende samfunn. Men innen "place then train" poengteres det heller at samfunnet må være en *partner* for å bistå folk å gjenvinne eller utvikle de egenskaper og ferdigheter som kreves (Rapp, Shera, og Kisthardt 1993, s. 733). Å ha ordinært, lønnet arbeid later til å være en kilde til motivasjon, mening og autonomi, samtidig som det bygger daglige rutiner og fremmer adekvat atferd (Kinn 2014, s. 134). På samfunnsnivå har arbeid en sterk symbolsk verdi koblet til normalitet og moral (Ineland et al. 2013, s. 61), og et utenforskap her vil ha betydning for hvordan både vedkommende sjøl og andre mennesker oppfatter situasjonen. Det å bli gitt muligheter gjennom utplassering i ordinært arbeid med tilstrekkelig støtte ("place then train") kan derfor gi mennesker mulighet til å erfare mestring, å lykkes og ha betydning som personer. Dette kan igjen øke motivasjonen og motet, noe som informantene fortalte at det til tider hadde vært vanskelig å opprettholde.

Men det å søke å snu år med opplevde nederlag til mestring krever støttespillere. Kennedy-Jones, Cooper og Fossey (2005, s. 124) viser at hvis personer med psykiske vansker skal kunne utvikle og vedlikeholde den betydningsfulle sosiale rollen som arbeidstaker, må ikke betydningen av sosial støtte, interaksjoner og kontinuerlig støtte fra viktige personer i individets liv, undervurderes. Både familiemedlemmer, venner og fagfolk påtar seg denne støttende rollen, men det er særlig viktig at helsearbeidere og profesjonelle aktører i området psykisk helse tar denne støtterollen på alvor (Kennedy-Jones et al. 2005, s. 124).

Uten slik støtte er risikoen større for at personene forblir utenfor arbeidsliv og deltakelse og har dermed reduserte muligheter til å komme over i mer sjølstendige posisjoner og få utforme alternative identiteter. Mange av informantene i denne studien hadde erfaring med roller og posisjoner som ikke innebar gjensidighet eller anledninger til å yte for andre. De var for eksempel henvist til å måtte motta hjelp av andre. Flere nevnte en avhengighet av familiens økonomi og hjelp, og at denne avhengigheten hindret dem i å leve så uavhengig som de gjerne ville. Det kunne også være roller hvor de var henvist til å underlegge seg ordninger eller systemer formet uten deres påvirkning, for eksempel gjennom skoletidas spesialundervisningstiltak. I disse situasjoner var de i det vi kan karakterisere som maktesløse posisjoner. Posisjoner uten gjensidighet ledsages derfor av avmakt og avhengighet (Fyrand 2016, s. 44). I tråd med perspektivet i kritisk realisme kan slik manglende makt og påvirkningskraft iverksette avhengighets- og avmaktsmekanismer. Dette er undertrykkende mekanismer som vil eksistere og virke i det virkelige domene, uavhengig om de er erkjent hos aktøren eller intendert av omgivelsene. Det er mulig å se for seg hvordan liten innflytelse og mange nederlags erfaringer kan resultere i en følelse av avmakt som ytterligere passiviserer personen. En kan kanskje si at dette er noe av det materialet som negative spiraler lages av.

6.4 Kjønn som egenskap, vilkår og prosess

Kjønn er ikke å forstå som et fysiologisk faktum alene, og i slike sammenhenger som denne studien setter lys på, kan kjønn forstås både som egenskap, vilkår og prosess. Kjønn som egenskap kan betegne måten folk fortolkes og formes i møtet med omgivelsene, individene tillegges særlige trekk og egenskaper relatert til forventninger

ut fra kjønn. 'Man fødes ikke som kvinne, man blir det', sa Beauvoir (2000). Dette utsagnet knytter også an til kjønn som vilkår og prosess. I overgangene inn mot voksenalivet kan en tankegang basert på en common sense-oppfatning om 'naturlige' anlegg for visse områder videreføre en tradisjonell kjønnsrolletenkning hvor kjønnsstereotyper for kategoriene kvinne og mann får prege vilkårene for begge kjønn.

Resultatene i denne avhandlinga viste at blant de tidlige særvilkårselevne var kvinnene gjennomgående i noe mer utsatte posisjoner. De kvantitative analysene viste at kvinnene hadde høyere trygdemottak enn både særvilkårselever med *andre* typer vansker og menn med *samme* type vansker (GLV eller PSV). Kvinnene hadde også en betydelig høyere risiko for å mangle fulltidsjobb i tjueårene.

I de kvalitative intervjuene fortalte flere kvinner i klientifiserende løyper om stress og dårlig helse som årsak til både avbrudd i utdanning og nederlag i jobbsituasjoner, og de opplevde utfordringer i arbeid med mennesker (artikkel III). Dette kan ha mange årsaker, men et relevant spørsmål som kan stilles i den forbindelse, er hvorvidt det er andre kvaliteter som kreves i de ulike yrkene kvinner og menn ofte trer inn i.

De mer typiske kvinneyrkene representerer mer deltid og lavere lønn, men de kan også knyttes til utfordringer det har vært fokusert mindre på. En utfordring er det later til at det i de typiske kvinneyrker er mer krav til kommunikasjon og sosialt samspill enn i mange manuelle, mannsdominerte yrker. "Kvinnejobber" med lave eller få krav til utdanning kan være særs krevende stillinger med stor grad av samhandling med kolleger, brukere av tjenestene (elever, barnehagebarn, funksjonshemmede og eldre i institusjon) og deres pårørende. I slike yrker vil det gjerne skje både raske og uforutsigbare endringer. Verken barn eller andre menneskers atferd kan predikeres.

Å yte tjenester overfor noen mennesker, mens man arbeider sammen med andre mennesker og er under ledelse av atter andre mennesker, er en krevende øvelse for enhver. Både pasienter/elever, pårørende, kolleger og ledere kan sende ulike signaler og til dels ha kryssende interesser. Å manøvrere i slikt farvann krever fleksibilitet, sensitivitet, evne til å tåle stress og ta sjølstendige beslutninger, også under tidspress. I artikkel III ble erfaringer med slikt arbeid beskrevet som komplisert og utmattende. For mange av denne studies deltakere kan høye sosiale eller kommunikative krav, evne til å

takle uforutsigbarhet, raske endringer og utstrakt bruk av skjønn ikke være 'bærekraftig' over tid. Når flere av kvinnene ikke mestret slike yrkesroller over tid kan det bero på at kravene ikke var forenlige med deres forutsetninger. En annen faktor er tidligere belastende erfaringer som påvirket deres mestringstillit. Mange hadde liten tro på at de kunne klare det, og opplevde mange helseplager som kunne ha utspring i overbelastning og 'forstrekking'. Men gapet mellom forutsetninger og krav kunne også handle om hvordan arbeidsplassen har lagt til rette for disse personene, i de tilfeller hvor vanskene har vært kjent. Men at slikt arbeid blir for tøft kan også være relatert til disse yrkenes egenart. Tidligere forskning har vist at kvinnedominerte yrker gir generelt større belastning, både fysisk og psykisk, enn mannsdominerte yrker (Ose, Jiang og Bungum 2014, s. 3), og at ufaglærte og lavutdannede helsearbeidere har flere helseplager og høyere sykefravær enn høytutdannede helsearbeidere (Rønning 2010, s. 42).

En tradisjonell kjønnsrolletenkning kan ha implikasjoner i individers utdannings- og yrkesvalg. Kvinner med liten eller ingen utdanning, samt utfordringer som for eksempel generelle lærevansker eller psykososiale vansker, risikerer å sluses inn i omsorgsykker som kanskje snarere reduserer enn å øke deres muligheter til jobbmestring. Det er en risiko for at det er dette, med de beste intensjoner, som skjer når skolens aktører, øvrige omgivelser og eventuelt også individet sjøl, tenker langs tradisjonelle kjønnsbaner. Ved valg av linje til videregående skole kan dette innsnevre mulighetsrommet og gjøre alternativene færre og heller basert på kjønn enn på individets forutsetninger, anlegg og preferanser. Dette medfører risiko for at kvinner havner i jobber som kan være svært krevende (artikkel III), og ikke får noen mulighet for å komme ut av disse igjen, som hos Kristine, som gjentatte ganger ble sendt tilbake til barnehagejobben til tross for at hun sjøl og mange langvarige sjukemeldinger vitnet om at hun ikke mestret en slik jobb (artikkel III).

Prosesser som innsnevrer handlingsrommet for å tenke og velge alternativt kan starte tidlig. Dette kan skje ved at jenter får erfaring med typiske omsorgsoppgaver, for eksempel ved å passe barn eller å arbeide litt i tjenester for eldre/funksjonshemmede gjennom arbeidsutplassering under skoleløpet. Seinere later det til at disse praktiske erfaringene blir retningsgivende for hvilke yrker jentene velger eller blir rådet til å velge. Slik kan tradisjonelle kjønnsroller reproduseres på måter som kan stå i strid med

individets forutsetninger og personlige ønsker. Arbeidskarenes yrkesrolle fylte ikke bare behovet for en jobb, men arbeidsoppgavene var samtidig under rammer og vilkår som ga mulighet til å mestre. Disse yrkene krevde nok mye av de unge mennene den gang de først gikk om bord i en fiskebåt eller møtte på en byggeplass, men kravene var sannsynligvis mer konkrete og avgrensede. Det lot til at flere av disse typiske mannsyrkene innebar oppgaver som de først lærte og så utførte uten at de resulterte i en gradvis overbelastning over tid, slik vi så det hos en del av kvinnene i studien. Disse kvinnene kunne kanskje ha bedre muligheter til å mestre kravene i en jobb innenfor hotell, renhold eller butikk. I det lys er det grunn til å reise spørsmål om individenes personlige forutsetninger har vært vurdert hos hjelpeapparat og rådgivere i ulike instanser. Slike vurderinger må gjøres på bakgrunn av kunnskap om vanskenes karakter generelt og kunnskap om individets utgangspunkt spesielt.

Lindstrom, Harwick, Poppen og Doren (2012) intervjuet både unge kvinner med funksjonshemming, lærere, skoleledere og arbeidsgivere om overgangen skole-arbeidsliv. De fant at karrieremulighetene for kvinner med funksjonshemming synes begrenset. Både interne barrierer i form av lav sjøltillit, liten yrkeserfaring og liten innsikt i egne vansker og eksterne barrierer som lå i dårlig tilrettelagt yrkesveiledning for disse kvinnene. Kvinnene manglet rollemodeller for å velge mer utradisjonelle yrkesveier og dette begrenset deres egen mulighetshorisont. Lindstrom et al. (2012) konkluderer med at funksjonshemmede unge kvinner møter en rekke ulike barrierer i på veien fra skole mot arbeidsliv.

Barron (1997, s. 112) hevder at forskning som unnlater å vektlegge kjønnsforskjeller og omgivelsenes betydning, overser virkingen av maktstrukturer, og en må være klar over rådende kjønnsroller og maktforhold som gjenspeiles i utdanningssystemet. Ellers risikerer vi å skape et bilde av en kjønnsløs skole og et kjønnsløst samfunnssystem (Barron 1997, s. 114). Avhandlingas resultater tyder på at det ikke er tilstrekkelig med et generelt fokus på hvordan personer med PSV eller GLV blir møtt i skole, hjelpeapparat eller arbeidsliv. Kjønnsperspektivet må også vektlegges idet kjønn kan bli undervurdert som særlig formende faktor for livsløpet.

6.5 Vansker, kategoriseringer og deres mulige konsekvenser

Disse personene hadde sin skolegang i 1980 og 1990-årene, og kunnskapen om flere av de aktuelle vansketyperne var mer begrenset. For eksempel ble diagnosen Asperger syndrom innlemmet først på 1990-tallet i diagnosesystemene DSM-IV og ICD-10 (Stenberg 2007). Det vil si at både *tid og sted* for oppveksten og *timing*en, både for når vanskene deres oppsto og tidspunktet for en avklaring eller diagnostisering, vil ha betydning for livsløpet. Det kan for eksempel kan ha betydning for måten gråsonegruppene i denne avhandlinga har blitt møtt på. Det ene er fortolkninga av vanskene *før* en 'forklaring' forelå. De forståelsesmodeller som rådet før denne avklaringen vil ha påvirket både omgivelsenes holdninger og individet sjøl. Når personene på et eller annet tidspunkt har fått en diagnose, kan også det slå begge veier. Det kan ha bidratt til en slags oppreisning for individet, eller det kan ha ført til stigmatisering ved å ha fått en diagnose belastet med fordommer. Denne risikoen har vært diskutert tidligere i avhandlinga.

6.5.1 Gråsonegruppens utfordringer

Gråsonegruppene i kan være i en gråsone i dobbel forstand. For det første er de i en gråsone fordi deres vansker kan være usynlige og situasjonsbetingede. Personene kan møte liten forståelse og anerkjennelse i omgivelsene. For det andre er de i en gråsoner når det gjelder hvilken del av tjenesteapparat de 'tilhører'. Denne uklarheten er beskrevet og diskutert hos Olin og Ringsby Jansson (2006, s. 59-70), deres studie undersøker problemstillingen i det svenske velferdssystemet, men samme problemstilling er også identifisert i Norge. I Langøy (2013) settes det lys på hvordan unge med Asperger syndrom faller mellom i det tradisjonelle hjelpeapparatet. Tjenesteytere, som vanligvis yter tjenester til personer med utviklingshemming, har ikke nødvendigvis kompetanse på problematikk knyttet til gråsonegruppens situasjon. Det synes vanskelig å få tjenester som er tilpasset gråsonegrupper. Dette gjelder både med henblikk på kompetanse hos tjenesteapparatet, og med henblikk på at tjenestene er utformet slik at personer i disse gruppene ønsker å benytte dem.

Informantene møtte flere utfordringer. Det ene var problemene som kunne ligge i selve vasken hos personer som blir kategorisert med psykososiale vansker eller generelle

lærevansker. Flere av informantene fikk diagnoser som ofte innebar eksekutive vansker, konsentrasjonsvansker, angst og depresjon. Mange sliter også i voksenlivet med det som var vanskelig i skolen, for eksempel å lese, og det å helt ut forstå forskjellig informasjon.

En annen utfordring er den særlige risikoen som personer med usynlige funksjonsutfordringer har for å bli møtt med forventninger som kan bli feil begge veier. Personene i denne studien ble både overvurdert og undervurdert med tilhørende uheldige følger. Forventningene kunne være for høye og innebære urealistiske krav siden de ofte ble forventet å skulle prestere innenfor samme område, på samme måte, og i samme tempo som andre. Slike krav, som ikke er tilpasset forutsetningene, kan medføre et høyt stressnivå. Dette kan bidra til at vanskene forsterkes og sjansene for å innfri kravene ytterligere reduseres. En kvinne med ADHD hadde erfaringer med at saksbehandleren i NAV stadig overvurderte hennes mestringsevne og fryktet at andre ville bli møtt på samme måte: "Og så blir de ikke tatt på alvor, og da er ikke sjansene for å lykkes med å få dem ut i arbeid så veldig gode heller. For da blir det bare å peke i blinde på et kart: Det skal du prøve. Sjansene er ikke så store når man ikke tar brukerne på alvor" (June). Men personer med usynlige funksjonsvansker kan også bli undervurderte og møte for lave forventninger. Undervurdering kan være relatert til stereotype oppfatninger om vansketyper eller relateres til statusen som særvilkårselev. De risikerer å ikke være satsningsområde for noen i skole og hjelpeapparat hvis omgivelsenes knapt tror at de kan ha noen nytte.

Den tredje utfordringen er disse personenes store risiko for å bli stigmatisert og utestengt. Dette noen ganger på grunnlag av individenes egne karakteristika, men dessverre, som denne avhandlingen viser, ofte på grunn av systemenes stemplende tiltak. Å måtte få sin hjelp 'på utstilling' er ikke noe som kun vedrører undervisnings-situasjonen. Dette vil prege både klassen og personens oppfatning av hvem han eller hun er. Er personen plassert i det David (artikkel IV) omtalte som 'idiotklassen', er dette noe som henger ved personen også etter skoledagens slutt. Segregering med tilhørende stigmatisering er, ifølge informantene, noe som henger ved personen også etter oppvekstens slutt. Furlong og Cartmel (1997, s. 45) påpeker at komplekse overganger kan kaste lys eller skygge over andre overganger. Ekskludering og marginalisering på et

område kan dermed ha store konsekvenser for hovedpersonens livsløp, og ha ringvirkninger på andre områder. Det blir da, på alle områder, viktig å møte personer i sårbare posisjoner med individuelt tilpasset hjelp utformet i samspill med hovedpersonen.

Hvis personen aktivt skjuler eller benekter vanskene, kan det komplisere situasjonen for skole eller hjelpeapparatet. Det er imidlertid like fullt omgivelsenes ansvar å kunne yte hjelp uten at personen risikerer å måtte betale med å bli stemplet og stigmatisert. Det er for øvrig mulig å se for seg at ved økt kompetanse på feltet og mindre stigmatiserende hjelpetiltak, kunne behovet for å skjule sine vansker og sine hjelpebehov også reduseres. Gråsonegruppenes mulighet til å få god hjelp og støtte ved viktige overganger kunne vært forbedret ved at skole og hjelpeapparat hadde tilstrekkelig oppmerksomhet og kompetanse på de utfordringer og barrierer disse personene ofte møter.

6.5.2 Barrierer i hjelpeapparatet?

‘Vuxenblivande’ består av flere større og krevende øvelser, for eksempel å flytte hjemmefra, finne et sted å bo, fullføre utdanning, ta valg om yrke, få og beholde en jobb, styre egen økonomi og utvikle sjølstendige sosiale relasjoner. Mange parallelle overganger kan gi en krevende overgangstrengsel (George 2003), og ettersom det å lykkes eller mislykkes på en arena vil ha ringvirkninger på andre arenaer, er dette en krevende tid for de fleste unge. For unge i gråsonegruppene kan det bli svært krevende. Hos noen i en slik grad at de trenger ganske omfattende tilrettelegging og hjelp for å forsere disse overgangene. Støtte og hjelp skal blant annet være å finne i NAV, men informantenes erfaringer i kontakten med NAV sto til dels i kontrast til hva som er formålet med tjenesten (artikkel III og IV). "Arbeids- og velferdsforvaltningen skal møte det enkelte mennesket med respekt, bidra til sosial og økonomisk trygghet og fremme overgang til arbeid og aktiv virksomhet", står det i Arbeids- og velferdsforvaltningsloven § 1 (2006). Denne kontrasten indikerer at det er et gap mellom brukernes erfarte praksis og tjenestens ideal. Men samtidig fungerer hjelpeapparat godt for mange. Det kan imidlertid reises spørsmål ved om disse institusjonene krever en bestemt type elever/brukere for å kunne fungere etter intensjonen. Wik og Tøssebro (2017) viser at både arbeidsevnevurderingen og

oppfølgingen fra NAV passer ressurssterke brukere best. Et ensartet og standardisert hjelpeapparat risikerer å få problemer med å nå fram til det enkelte individ. Risikoen er da tilstede for at hjelpeapparatet i minst grad treffer behovene til de som trenger det mest.

Overgangene var, både skoletid og i seinere kontakt med hjelpeapparatet, forbundet med barrierer av ulike slag. I skoletida kunne de vise seg ved tiltak som innebar barrierer fordi de ekskluderte dem fra det ordinære jevnalderfellesskapet og samtidig skapte et annerledesstempel. Seinere barrierer kunne være knytta til lav kompetanse på deres vansker i hjelpeapparatet.

Det kunne være standardiserte tiltak som ikke tilpasset den enkelte, og hvor de i liten grad ble tatt med på råd når tiltakene skulle utformes. I artikkel III kom dette til uttrykk i mønstrene som ble betegnet som marginaliserende eller klientifiserende løyper, hvor informantene gjentatte ganger hadde blitt sendt på tiltak som ikke førte til varig forankring i arbeidslivet.

Et annet scenario var at enkelte opplevde seg hindret av saksbehandlere som vurderte dem som ikke 'klar for å prøve noe annet', og saksbehandlerne fungerte da som portvoktende barrierer i seg sjøl. Det at disse tilnærmingene fra skolen eller hjelpeapparatet, ofte ved Aetat/NAV, ikke førte fram eller opplevdes negative av hovedpersonen, betyr ikke at de var gjort med annet enn gode hensikter. Men uavhengig av systemenes intensjon kunne dette i sin konsekvens utgjøre hemmende faktorer for gode overganger til voksenliv og yrkesliv. Det er mulig at slike erfaringer kan relateres til at systemene hadde en heller medisinsk forståelse av funksjonsvansker/funksjonshemming.

Ekeland (2015) hevder at innen medisinen, herunder psykiatrien, har forskere lent seg til en forståelse hvor feltet nærmest uten refleksjon har antatt at psykisk sjukdom er noe som foreligger uavhengig av oss, og er, som annen sjukdom, ulike former for "feil". Symptomene er da tegn på disse feilene, og symptomene har ellers ingen intensjoner og mening. Følgelig er den sjuke personens subjektivitet og livserfaring av mindre interesse (Ekeland 2015, s. 46). Lignende posisjon inntas sannsynligvis overfor personer med andre utfordringer, som for eksempel generelle lærevansker og psykososiale

vansker. Profesjonene og systemene de representerer, kan da utgå fra at problemenes kilde er å finne *i* individet sjøl. Dette skjer sannsynligvis fordi feilen/avviket, som er 'fastslått' ved å diagnostisere eller kategorisere enkeltindividet, er å regne som en 'individfeil', siden det er hos individet symptomene manifesterer seg og avviket identifiseres. Fra et slikt ståsted ser man egenskaper, mangler eller forhold klebet til den enkelte eller dennes livssituasjon som 'forklaringer' på at de er i den aktuelle livssituasjonen, for eksempel er falt fra i skolen eller er uten arbeid. utfordringene forklares da som enkeltpersonens feil og mangler, mens strukturelle forhold, som for eksempel manglende tilrettelegging i skolen og hjelpeapparatet, ikke blir vektlagt. Elevers langsomme innlæring, konsentrasjonsvansker, uro eller frustrasjon kan i skolen ha blitt sett i et slikt individfokusert perspektiv. Da kan utfordringer i læresituasjonene bli forstått utelukkende som symptomer på individuelle problemer, som for eksempel kategorier som PSV eller GLV. Dette til tross for at det kan ligge strukturelle forhold relatert til undervisning og skolelivskvalitet bak utfordringene i læresituasjonen.

Slike individfokuserte forståelser kan ses hos hjelpeapparatet når det for det første iverksetter tiltak ut fra oppfatninga om at feilen ligger hos individet. Disse individretta tiltakene kan i sin tur igjen føre til at oppfatningen om at feilen ligger hos personen, også blir personens egen forklaring. Systemets logikk har da kolonisert livsverden, og håpløshet utenfra siger inn og kan passivisere og klientifisere individet. Trygd vil da ofte oppleves som den 'riktige' løsningen av både hjelpeapparatet og hovedpersonen.

Slike slutninger trenger ikke å være intendert fra systemets eller den enkeltes profesjonsutøvers side. Dette skjer også uten at den enkelte yrkesutøver er seg det bevisst fordi tenkninga nærmest kan virke som forankret i faget sjøl. Denne forståelsen kan være basert på en ureflektert strukturell maktutøvelse. Men mekanismene kan like fullt være virksomme og fungere som en avsporing fra systemkritisk tenkning. Når individfeil gis som forklaring på gapet mellom kravene og oppfyllelsen av disse, ender man opp med individdiagnoser eller egenskapsessensialistiske forklaringer som har den konsekvens at individene tar støytten, mens systemet går fri. Når 'systemet', i form av for eksempel stigmatiserende skoletiltak eller klientifiserende hjelpetiltak, får virke over tid, får systemet i grunnen rett til slutt: Individet befinner seg etter hvert i utkanten av normaliteten og utenfor de vanlige samfunnsstrukturene som ordinært arbeid, egen

inntekt og sjølstendig bopel. *Potensielt* sårbare personer blir dermed gjort til sårbare og marginaliserte personer. Eller for å si det litt enklere, det var kan hende steinene som ble lagt *til* byrden, som gjorde det *for* strevsomt til slutt. Personer i gråsonegrupper, som befinner seg i en utydelig posisjon mellom normalitet og avvik, vil ofte oppleve å bli marginalisert. Det er en ekskluderingspraksis overfor grupper eller personer som av ulike grunner beveger seg i en gråsone mellom sosial integrasjon og samfunnsmessig utstøting (Marginalisering, s.a.).

Shifrer (2013) peker på debatten om 'labelling theory', hvor frontene har stått mellom to ulike oppfatninger om roten til stigmatisering. Noen anser det å være symptomene på individets vansker, mens andre mener det var 'the label itself'. Jeg skal ikke gå inn i denne diskusjonen, men ser det slik at kategorisering og tiltak som 'annerledesgjør', uansett vil komme i tillegg til en persons eventuelle symptombilde. Min vurdering er at i denne studien hadde kategoriseringer og særordninger kraft til både å skape og, gjennom stempling, forsterke avviket og annerledesheten.

Hensikten er ikke her å problematisere enhver bruk av diagnoser eller kategoriseringer, men å problematisere *måten* diagnoser eller kategoriseringer kan lede hen til en egenskaps-essensialistisk forståelse. *Måten* samfunn, skole, system forstår disse vanskene, kan både forsterke og redusere vanskelighetene. Forståelse som bygger på en medisinsk modell av vansker og symptomer, risikerer å plassere hovedpersonen i en posisjon hvor betydningen av strukturelle og kontekstuelle forhold er uforholdsmessig nedjustert, hvis de i det hele tatt er med i betraktninga av fenomenet. Persondiagnoser gir liten mening hvis de ikke samtidig blir kombinert med diagnoser av det system som personen er en del av (Kvalsund 2007, s. 161). Ved også å undersøke rammevilkår og prosesser i de ulike systemene som omgir individet, som for eksempel i ordinærklasser, spesialklasser eller større enheter som organisasjoner og institusjoner, kan vi forstå funksjonsvansker, normalitet og avvik som innvevde i institusjonelle og samfunnsmessige sammenhenger (Kvalsund 2007, s. 158). Uten slike 'situasjonsdiagnoser' kan vi bli blinde for kontekst og dermed utelate vesentlige deler av bildet som er nødvendig for å forstå individenes ferd, både gjennom ulike livsområder og faser av sitt livsløp. Kort sagt, i stedet for fokus på *atferden* kan vi heller ha et blikk for *ferden* og alt som påvirker denne.

Og ferden kan eksempelvis ha innebåret sterke erfaringer uten at omgivelsene og hjelpeapparatet nødvendigvis er kjent med disse. Mange av informantene hadde til dels svært dramatiske opplevelser i bagasjen og med tanke på hvordan traumatiske opplevelser kan prege individer i framtida, er ydmykhet for kompleksiteten i individers livsløp noe omgivelsene inkluderer i sin samhandling med enkeltindividene.

Hvilken tilnærming som inntas av skolens og hjelpeapparatets aktører, de som i kraft av sitt yrke *er* hjelpeapparatet, kan ha stor betydning i livsløpenes utvikling hos personer i sårbare situasjoner. En åpenhet for hva personene sjøl har erfart som avgjørende hendelser, det vil si vendepunkt og 'critical moment', kan være fruktbart. Dette er i tråd med Christies (2009, s. 41) visjon om å møte den andre med 'et maksimum av tvil'. En åpenhet og genuin interesse for mennesket bak kategorien kan gi innsikt og forståelse som kan være vesentlig for å kunne nå personen med det vi forsøker å tilby.

6.6 Oppsummering

Denne avhandlinga har satt søkelys på flere faktorer som kan påvirke overgangene til voksenlivet, og blant disse er spesialundervisningstiltakene. De kvantitative analysene løfter fram hvordan mange av informantene ble ekskludert fra ordinærklassen og tildelt lærerassistent. Dette var tiltak som ofte medførte dårligere 'outcome as adults' hos personer med psykososiale vansker eller generelle lærevansker når det gjaldt de undersøkte indikatorene: trygdeavhengighet, fulltidsjobb og sjølstendig bosituasjon. Dette når de ble sammenliknet med andre særvilkårselever med andre typer vansker. Særordningenes negative sider ble bekreftet i de kvalitative delstudiene, men samtidig ble bildet nyansert og utdypet ved intervjuene. Enkelte hadde mer positive erfaringer med spesialundervisninga og opplevde for eksempel at smågrupper ga mer ro. Men samlet sett gir resultatene indikasjoner på at særordningene, slik de ble brukt overfor deltakerne i denne studien, virker funksjonshemmende snarere enn funksjonsfremmende.

Analysene viste også hvordan ulike veier kan føre fram mot en bedre situasjon, for eksempel når det gjaldt innpass i arbeidslivet eller en mer positiv identitet. Tidlige arbeidserfaringer og muligheter til å få prøve seg i praktisk arbeid, ledet inn i arbeidslivet for *Arbeidsskarene*, og for *Utdanningsfolka* ga formell kompetanse en trygg

forankring i arbeidslivet. Manglende utdanning og relevant yrkeserfaring trakk mot avhengighet i voksenalivet. Helse og kjønn var også faktorer som var forbundet med svakere jobbintegrasjon.

Behovet for å være som andre, være 'normal', var gjennomgående. Vi har sett hvordan informantene forhandlet identitet og brukte ulike strategier i retning av den ettertraktede 'normaliteten'. Mange fikk det langt bedre i voksenalivet enn de hadde hatt i oppveksten, og de ervervet nye og utfyllende identiteter knyttet til nye roller. Men det å opprettholde en akseptabel sjøloppfatning lot til å være et pågående strev også i voksenalivet. På avhandlingas forside er det bilde av et barn med en tung sekk. Bildets tittel er "Bør". Erfaringene fra skoletida, med for eksempel sosial utestenging, stigmatisering, mobbing og faglige nederlag, er for mange av informantene en tung bør. Denne tunge sekken bærer de også med seg videre i voksenalivet.

At behov for hjelp og støtte innebærer en risiko for stigmatisering og stempeling, er en situasjon som kan knyttes til de individretta særordningene. Når de benyttede tiltakene har som utgangspunkt at problemene finnes i individet, er dette basert på en heller medisinsk forståelse av vanskene. Med denne avhandlinga har jeg ønsket å fremme en mer relasjonell forståelse av funksjonsvanskene. En relasjonell forståelse, av de problemer man kan observere i enkelte barn og unges situasjon, vil kunne peke også imot skolesystemet. Jeg har søkt å dreie oppmerksomheten mer vekk fra individdiagnosene. Ikke fordi slike ikke eksisterer, men fordi det er formålsløst å se på individdiagnoser uten å samtidig se på systemdiagnoser. Avhandlinga har vist at individenes egne forutsetninger og individuelle trekk ikke er en tilstrekkelig forklaring på de større problemene mange møtte ved overgangene til voksenalivet. Personer med disse vanskene er i sårbare situasjoner, og deres behov ble ikke tilstrekkelig møtt i skolen og hjelpeapparatet. Det er behov for individuelt tilpassa overganger til voksenalivet. Personene sjøl har små muligheter til, på egen hånd, å overskride de barrierer de møter. Hovedansvaret for å bedre situasjonen til barn, unge og voksne i gråsonegruppene må ligge hos den andre siden av relasjonen, i skolen og hjelpeapparatet..

7 Avsluttende kommentarer

7.1 Avhandlingas styrker og svakheter

Denne studien kan ha sine begrensninger. Sosioøkonomiske forhold og klassebegrepet kunne hatt sin berettigelse når man undersøker forhold omkring mennesker i potensielt sårbare situasjoner. Særlig kunne dette vært interessant å se opp imot prosessene omkring fullføring av utdanning og innpass i arbeidslivet. Når slike forhold ikke er diskutert i avhandlinga, beror dette på at de kvantitative data ikke hadde tilstrekkelig informasjon om slik bakgrunn. Utvalget i de kvalitative artiklene var, slik jeg vurderte det, for lite og heterogent til at det kunne trekkes noen konklusjoner angående livssituasjon ved intervjutidspunktet og oppvekstfamiliens sosioøkonomiske bakgrunn. I noen grad er familienes ulike ressurser berørt i informantenes fortellinger om 'linked lives' innen familien som motiverte for skolegang eller ordnet en plass for ungdommens første jobb. Øvrige forbehold er kommentert underveis i Design og metode-kapitlet.

En styrke ved avhandlinga er at hovedproblemstillinga er undersøkt ved hjelp av to metoder. I de kvantitative analysene gir dette en økt innsikt i utbredelse og sannsynlige sammenhenger mellom de ulike variablene, mens de kvalitative analysene byr på økt forståelse for hva de ulike faktorene betyr for dem de gjelder.

Det longitudinelle designet til Sårbar ungdom-prosjektet har gjort det mulig å følge informantene over tid. Dette gjenspeiler seg blant annet i artikkel I analysert ved to ulike tidspunkt. Rekruttering av disse gruppene ville sannsynligvis også medført vansker uten dette longitudinelle prosjektet, som har materiale samlet over to tiår.

Det som ville ha styrket de kvalitative delstudiene, kunne vært mer enn ett intervju pr. informant. Ved å følge dem over tid i voksenlivet med flere intervju kunne enkelte tema blitt ytterligere nyansert og eventuelt utdypet. Men rammene for denne avhandlingas design ga ikke rom for et slikt grep.

Til tross for ovennevnte begrensninger anses resultatene å kunne gi et vesentlig innblikk i hvilke faktorer som bidrog til sjølstendighet eller avhengighet hos voksne personer som var kategorisert med PSV eller GLV i videregående skole, og hvordan de sjøl opplevde disse prosessene.

7.2 Praktiske implikasjoner

All forskning om overgang til voksenliv for ungdom med funksjonshemming bør 'oversettes' til meningsfull og nyttig informasjon for familier, lokalsamfunn, tjenestepersonell, regjeringer og funksjonshemmede, for å øke alle involvertes evne til å utvikle seg mot et mer inkluderende samfunn (Stewart, Gorter og Freeman 2013). Slik informasjon kan sannsynligvis få størst gjennomslagskraft og betydning hvis den operasjonaliseres og konkretiseres av de som er ansvarlige for de tjenester som er omtalt. De omtalte instanser i denne avhandlinga er i hovedsak skolesystem og hjelpeapparat som NAV, men også i noen grad kommunale helse- og sosialtjenester, eksempelvis innen psykisk helse, hjemmetjeneste og tjenester for funksjonshemmede. På bakgrunn av resultatene i denne avhandlinga vil min anbefaling være å vektlegge individenes forutsetninger, ressurser og preferanser i utformingen av tjenester og tiltak, altså drive tiltaksmessig skreddersøm, samtidig som det bestrebes å ivareta hensynet til individers behov for å være innenfor det 'normale'. Dette vil si at tiltak og tilnærminger i skole og hjelpeapparat søker å yte hjelp uten at dette blir en 'annerledeshet på utstilling' (Tøssebro 2010, s. 80). Det bør videre være mulig for personer å ta imot hjelp uten å måtte veksle inn sin egen sjøloppfatning og identitet med en klient-eller brukerrolle. Det bør være rom for doble tilhørigheter. Skole og hjelpeapparat kan her lede an, både for å formidle et mer nyansert syn på personer som i noen situasjoner kan trenge noe hjelp og for å utforme tiltak i tråd med dette.

7.3 Videre forskning

Avhandlinga gir grunnlag for å reise spørsmål om hvorvidt skole og hjelpeapparat håndterer behovene til gråsonegruppene, for eksempel personer kategorisert med lettere generelle lærevansker, psykososiale vansker eller psykiske problemer, på en hensiktsmessig måte. Kan forskning, med andre innfallsvinkler enn i denne avhandlinga, kunne bekrefte at tendensene er at skolens og hjelpeapparatets kompetansenivå og tiltak

hemmer snarere enn fremmer positiv utvikling hos disse potensielt sårbare gruppene i deres overganger til voksenlivet?

Det er behov for å undersøke mer hvordan bildet blir hvis systemdiagnoser trekkes fram og ses i sammenheng med individdiagnosene.

Det kan også være av interesse å forfølge kjønnsperspektivet i forståelsen av slike typer vansker. Hvordan kan kvinners relativt svakere integrasjon i arbeidslivet forbedres? Er det i livsløpet hos kvinner i gråsonegruppene, for eksempel hos kvinner med generelle lærevansker eller psykososiale vansker, særlige risikofaktorer?

Det vil videre være vesentlig å undersøke hvorvidt disse løsere kategoriene generelle lærevansker eller psykososiale vansker, slik de er anvendt i skolen, handler om samme vanskebilde, eller om kategoriene egen logikk sammenstiller trekk ved individ, eller situasjon som egentlig relaterer seg til heller ulikt utspring.

Det kunne vært interessant å vite mer om hvordan de ulike aktører i det spesialpedagogiske feltet klassifiserer elever med særlige behov. Hva ligger bak skolens kategorisering av GLV og PSV og hvordan blir henholdsvis jenter og gutters psykososiale vansker vurdert? Dette kunne undersøkes ved å intervju de 'sorterende instanser', som PPT og skolens spesialpedagogiske personell, for å få et innblikk i deres forståelse av vansketyper og vurderingene bak de anbefalte tiltak. Det overordnede målet med videre forskning vil, slik jeg ser det, være å kunne frambringe praksisrelevant kunnskap om hvordan hjelp kan gis uten at stigmatisering og eksklusjon følger med.

8 Referanser

- Agee, Jane (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447.
- Algozzine, Bob og Jim Ysseldyke (2006). *Teaching Students with Emotional Disturbance: A Practical Guide for Every Teacher; A Practical Approach to Special Education for Every Teacher*. California: Corwin Press.
- Arbeids- og velferdsforvaltningsloven (2006). *Lov om arbeids- og velferdsforvaltning*. Hentet 27. februar 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-16-20>
- Arbeidsdepartementet (2012). *Arbeidsrettede tiltak*. (NOU 2012:6). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-6/id672029/>
- Aslaksen, Per og Malt, Ulrik (2018). Eksekutive Funksjoner. I: *Store norske leksikon*. Hentet 25. mai 2018 fra https://snl.no/eksekutive_funksjoner
- Baric, Vedrana Bolic, Kristina Hellberg, Anette Kjellberg og Helena Hemmingsson (2016). Support for learning goes beyond academic support: Voices of students with Asperger syndrome and attention deficit hyperactivity disorder. *Autism*. 20(2), 183-195.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2009). *Det du gjør, gjør det helt: Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. (NOU 2009:22). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/?q=2009:22ogch=1>
- Barron, Karin. (1997) The importance of a gender perspective in educational research. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 107-115.
- Beauvoir, Simone de (2001). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax.
- Beck, Ulrich (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE.
- Befring, Edvard og Reidun Tangen (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Bele, Irene og Rune Kvalsund (2013). On your own within a network? Vulnerable youths social networks in transitions from school to adult life. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 17(3), 195-220.
- Bhaskar, Roy og Tony Lawson (1998). "Introduction: Basic texts and developments" I: Margaret Archer, Roy Bhaskar, Andrew Collier, Tony Lawson og Alan Norrie (red.), *Critical realism: Essential Readings*. London/New York: Routledge.
- Borg, Eli (2008). Funksjonshemming og arbeidsmarkedet. Om betydningen av utdanning for yrkesaktivitet. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 11(2), 83-95.

- Bosson, Jennifer K., Jonathan R. Weaver og Jennifer L. Prewitt-Freilino (2012). Concealing to Belong, Revealing to be Known: Classification Expectations and Self-threats Among Persons with Concealable Stigmas. *Self and Identity*, 11(1), 114-135.
- Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buch-Hansen, Hubert og Peter Nielsen (2005). *Kritisk realisme*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Buchmann, Marlis C. og Irene Kriesi (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37, 481–503.
- Bynner, John (2012). The changing situation of young people. I: John Bynner, Peter Elias, Abigail McKnight, Huiqi Pan, Gaelle Le Borgne Pierre. *Young people, s changing routes to independence*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Byrhagen, Karen N., Torberg Falch og Bjarne Strøm (2006). Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke. *SØF-Rapport nr. 08/06*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Christie, Nils (2009). *Små ord for store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corrigan, Patrick W. (2007). How clinical diagnosis might exacerbate the stigma of mental illness. *Administration in Social Work*, 52(1), 319.
- Corrigan, Patrick W. og Stanley G. McCracken (2005). Place First, Then Train: An Alternative to the Medical Model of Psychiatric Rehabilitation. *Social Work*, 50(1), 31-39.
- Creswell, John W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3 utg.). California : SAGE Publications. Inc.
- Dahl, Silje Louise (2015). *Ein forskjell som gjer ein forskjell? Forteljingar om cannabisbruk*. PhD-avhandling NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Damsgaard, Hilde Larsen og Erling Kokkersvold (2011). *Ungdom på ville veier: Skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Danermark, Berth, Mats Ekström, Liselotte Jakobsen og Jan Ch. Karlsson (2002). *Explaining Society: critical realism in the social sciences*. London: Routledge.
- Denscombe, Martyn (2014). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvitenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyrstad, Karin, Roland Mandal og Solveig Osborg Ose (2014). *Evaluering av Jobbstrategien for personer med nedsatt funksjonsevne*. (SINTEF A25820 Åpen rapport). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Ekeland, Tor Johan (2015) Kunnskap til glede og besvær. I: Frank Oterholt, og Gunnar Brox Haugen (red.). *Mening og mestring ved psykoselidelser* (s. 38-51). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ekeland, Tor Johan og Randi Bergem (2006). The Negotiation of Identity among People with Mental Illness in Rural Communities. *Community Mental Health Journal*, 42(3).
- Ekern, Lise (2008). Kvalitativ forskning – Riktig verktøy til riktig oppgave. *Fagbladet Forskningsetikk*, 8(1), 14-16.
- Elder, Glen Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elder, Glen Jr. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), s. 1-12.
- Elder, Glen Jr. og Janet Z. Giele (2009). Life Course Studies: An Evolving Field. I: Glen Elder Jr. og Janet Z. Giele (Red.). *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press.
- Elder, Glen Jr. og Michael J. Shanahan (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv. I: Ivar Frønes, Kåre Heggen og Jon Olav Myklebust (Red.). *Livsløp, oppvekst, generasjon og sosial endring* (s. 19-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elder, Glenn Jr. (1995). The life Course Paradigm: Social Changes and Individual Development. I: Phyllis Moen, Glenn Elder Jr. og Kurt Lüscher. *Examining life in context: Perspective on the ecology of the human development*. Washington DC: American Psychological Association.
- Ellingsen, Jostein, Marianne N. Lindbøl og Anders Mølster Galaasen (2013). *Utviklingen i uførepensjon per 31. desember 2013*. Oslo: NAV Arbeids- og velferdsdirektoratet.
- Fouad, Nadya A. og Angela M. Byars-Winston (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *Career Development Quarterly*, 53(3), 223–233.
- Franck, Karianne (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres*. PhD-avhandling NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Frønes, Ivar (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. I: Edvard Befring, Ivar Frønes og Mari-Anne Sørli (red.): *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærming* (s. 31-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, Ivar og Ragnhild Brusdal (2016). Livsløp, generasjoner og sosial endring. I: Ivar Frønes og Ragnhild Brusdal (red.). *Det norske samfunn* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Furlong, Andy og Fred Cartmel (1997). *Young people and Social Chance: New Perspectives* (2 utg.). Maidenhead: Open University Press
- Furuberg, Jorunn og Sigrid Myklebø (2013). *Unge tilknytning til arbeidslivet* (NAV Rapport 3, 2013). Hentet 12. mars 2018 fra <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser+fra+NAV/NAV+rapportserie/NAV+rapporter/unges-tilknytning-til-arbeidslivet>

- Fyrand, Live (2016). *Sosialt nettverk: Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- George, Linda K. (2003). Life course research. I: Jeylan T. Mortimer and Michael J. Shanahan (red.). *Handbook of the life course* (671-680). Springer.
- Gerber, Paul J. (2012). The impact of Learning Disabilities of Adulthood: A Review of the Evidence-Based Literature for Research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31–46.
- Giangreco, Michael F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50–53.
- Giangreco, Michael F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European journal of special needs education*, 25(4), 341-345.
- Giele, Janet Z. og Glenn Elder Jr. (1998). *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Giorgi, Amadeo (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. I: Amadeo Giorgi (red.). *Phenomenology and psychological research* (8-22). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, Amadeo (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Gjertsen, Hege (2014). Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse - hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? *Søkelys på arbeidslivet*, 31(1–2), 60–82.
- Gjertsen, Hege og Terje Olsen (2013). *Broer inn i arbeidslivet: Elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring - kartleggingsstudie av opplæringsstilbud, organisering og tilpasninger*. (Nordlandsforskning NF-notat nr. 1003). Bodø: Nordlandsforskning.
- Goffman, Erving (2009). *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Goldberg, Roberta J., Eleanor L. Higgins, Marshall H. Raskind og Kenneth L. Herman (2003). Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 222-236.
- Granovetter, Mark S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Grassman, Eva Jeppsson, Lotta Holme, Annika Taghizadeh Larsson og Anna Whitaker (2011). Ett långt liv med särskilda förtecken: Livslopp och åldrande hos människor med funktionsnedsättningar. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 18(2), 107-125.
- Green, Lorraine (2010). *Understanding the Life Course: Sociological and psychological perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Grønmo, Sigmund (2007). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen*. I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlagets Metodebibliotek: Oslo.
- Grue, Lars (2001). *Motstand og mestring: Om funksjonshemning og livsvilkår*. (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) rapport nr. 1, 2001). Oslo: NOVA.
- Gustavsen, Annelin og Cecilie Høy Anvik (2012). *Ikke slipp meg: Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. (NF rapport nr. 13, 2012). Bodø: Nordlandsforskning.
- Gustavsson, Anders (2015). Livsvillkorens "insida" - en kort metodhistoria. I: Borgunn Ytterhus, Anders Gustavsson, Anna M. Kittelsaa og Patrick Kermit (Red.). *Utviklingshemming: hverdagsliv, levekår og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagestad, Gunhild og Bernice Neugarten (1985). Age and the life course. I: Robert H. Binstock og Linda K. George (Red.), *Handbook of Aging and the Social Sciences*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Hallberg, Ulrika, Gunilla Klingberg, Wenche Setsaa og Anders Möller (2010). Hiding parts of one's self from others – a grounded theory study on teenagers diagnosed with ADHD. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 211-220.
- Hammer, Torild (2007). Labour market integration of unemployed youth from a life course perspective: the case of Norway. *International Journal of Social Welfare*, 16(3), 249-257.
- Hammer, Torild og Christer Hyggen (2013). Ung voksen: Risiko for marginalisering. I: Hammer, Torild og Christer Hyggen (Red.). *Ung voksen og utenfor: Mestring og marginalitet på vei til voksenlivet*. Oslo: Gyldedal Akademisk.
- Haug, Peder (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.17585/ntp.v1.121>
- Helgeland, Ingeborg Marie (2007). *Unge med atferdsvansker blir voksne: Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Oslo: Unipub.
- Hellesnes, Jon (2007). *Om livstolkning*. Oslo: Samlaget.
- Hellevik, Tale (2005). *På egne ben: Unges etableringsfase i Norge*. (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) rapport nr. 22, 2001). Oslo: NOVA.
- Henderson, Sheila J., Janet Holland, Sheena McGrellis, Sue Sharpe og Rachel Thomson (2006). *Inventing Adulthood: A biographical approach to youth transitions*. London: SAGE.
- Hernes, Gudmund (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport nr. 2010:03). Oslo: Allkopi AS.
- Higgins, Eleanor L., Marshall H. Raskind, Roberta J. Goldberg, og Kenneth L. Herman (2002). Stages of Acceptance of a Learning Disability: The Impact of Labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3-18.

- Hjelle, Heidi, Olaf Holm, og Kari Torvik (2010). *Hvem får tjenester fra Voksenhabiliteringstjenesten? En studie av alle aktive saker fra 2004 til 2010* (Helse Nordmøre og Romsdal SOR-rapport nr. 3/2010). Hentet 24 januar 2018 fra http://www.samordningsradet.no/sitefiles/4055/Arkiv_Rapport/2010/nr-03-2010/Hvemfartjenesterfravoksenhabiliteringstjenesten.pdf
- Hjerm, Mikael og Simon Lindgren (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høgelund, Jan, Brian Larsen og Helle Kløft Schademan (2008). *Handicap og beskæftigelse 2006*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for velfærd.
- Holdsworth, Clare og David Morgan (2005). *Transitions in Context: Leaving home, Independence and Adulthood*. Berkshire: Open University Press.
- Hosmer, David W. og Stanley Lemeshow (2000). *Applied Logistic Regression* (2. Utg.). New York: John Wiley og Sons Inc.
- Hustvedt, Siri (2011). *Den skjelvende kvinnen: Eller Historien om nervene mine*. Oslo: Aschehoug Pocket.
- Ineland, Jens, Martin Molin og Lennart Sauer (2013). Normalitet och identitet i det senmoderna - om personer med intellektuella funktionshinder i relation till utbildning och arbete. *Sosialvetenskapelig tidsskrift*, 1, 53-70.
- Isaksson, Joakim (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. PhD-avhandling.
- Jensen, Arne og Aandreas Hedum (2007). Marginalisert ungdom og helse. I: Tor Morten Normann (red.). *Ungdoms levekår*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Jespersen, Jesper (2014). Kristisk realisme – teori og praksis. En samfunnsvitenskapelig metodologi baseret på "common sense and reality". I: Lars Fuglsang, Paul Bitsch Olsen og Klaus Rasborg (red.). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kennedy-Jones, Mary, Joanne Cooper og Ellie Fossey (2005). Developing a worker role: Stories of four people with mental illness. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(2), 116–126.
- Kinn, Liv Grethe (2014). *Round Trips to Work: Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration*. PhD-avhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Kinn, Liv Grethe, Helge Holgersen, Randi W. Aas, og Larry Davidson (2014). "Balancing on Skates on the Icy Surface of Work": A Metasynthesis of Work Participatoin for Persons with Psychiatric Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation* 24(1), 125-138.
- Kittelsaa, Anna (2007). *Et ganske normalt liv: Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. PhD-avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Kittelsaa, Anna (2010). En dobbel utfordring - å intervju unge med en utviklingshemming. I: Rikke Gørgens Gjørum (Red.) *Usedvanlig kvalitativ forskning: Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittelsaa, Anna (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? Selvføståelse og andres forståelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kittelsaa, Anna og Christian Wendelborg. (2014). 'Ungdomstid.' I: Jan Tøssebro og Christian Wendelborg (red.). *Oppvekst med funksjonshemming med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 200-217). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kittelsaa, Anna, Sigrid Elise Wik og Jan Tøssebro (2015). *Levekår for personer med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Kjeldstadli, Knut (1997). Å analysere skriftlige kilder. I: Erik Fossåskåret, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase: *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knausgård, Karl Ove (2017). *Så mye lengsel på så liten flate: En bok om Edvard Munchs bilder*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Kränge, Olve og Tormod Øia (2005). *Den nye moderniteten: Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, Rune (2004). "Inclusion - in Disabling Schools. Research from the National Evaluation of the 1994 Reform of Upper Secondary Education in Norway." *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(2), 151-181.
- Kvalsund, Rune (2007). Brillene vi ser med. I: Ekeland, T.J. og Heggen (red.). *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* (141-164). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvalsund, Rune og Irene Velsvik Bele (2010). Students with Special Educational Needs - Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 15-35.
- Lane, Kathleen L., Erik W. Carter, Melinda R. Pierson og Barbara C. Glaeser (2006). Academic, Social, and Behavioral Characteristics of High School Students With Emotional Disturbances or Learning Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 108-117.
- Langøy, Emmy Elizabeth (2013). "Jeg vil greie tingene på egen hånd!" En kvalitativ studie av hvilke utfordringer ungdom med diagnosen Asperger syndrom møter i overgangen til et voksent liv og hvilke holdninger de har til å få hjelp utenfra. Masteroppgave, Høgskulen i Volda, Volda.
- Langøy, Emmy Elizabeth (2017). Mellom meistring og avmakt: Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere 'særvilkårselever' i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82(5).

- Langøy, Emmy Elizabeth (2018). Annerledes er ikke noe man er, men noe man blir? Strategier i identitetsforhandlinger blant voksne kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker i videregående skole. *Fontene Forskning*, 11(1), 42-55.
- Langøy, Emmy Elizabeth, Rune Kvalsund og Jon Olav Myklebust (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(3), 221-240.
- Legard, Sveinung (2013). *De vanskelige overgangene: En kunnskapsoversikt over forskning, politikk og tiltak for å bedre unge funksjonshemmedes overgang til høyere utdanning og arbeid*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Leiter, Valerie (2012). *Their Time has Come: Youth with Disabilities on the Cusp of Adulthood*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Levine, Phyllis og Mary Wagner (2005). Transition for Young Adults Who Received Special Education Services as Adolescents: A Time of Challenge and Change. I: D. Wayne Osgood, E. Michael Foster, Constance Flanagan, og Ruth Gretchen. *On Your Own Without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Levine, Phyllis og Steven W. Nourse (1998). What follow-up studies say about postschool life for young men and women with learning disabilities: A critical look at the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 212-233.
- Lindstrom, Lauren, Robin M. Harwick, Marcus Poppen og Bonnie Doren (2012). Gender Gaps: Career Development for Young Women with Disabilities. *Career Development and Transitions for Exceptional Individuals*, 35(2), 108-117.
- Lingsom, Susan (2008). Invisible Impairments: Dilemmas of Concealment and Disclosure. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1(10), 2-16.
- Lund, Ingrid (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research of Special Educational Needs*, 14(2), 96-104.
- Magnus, Eva (2009). *Student, som alle andre: En studie av hverdagslivet til studenter med nedsatt funksjonsevne*. Phd-avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Magnus, Eva og Tøssebro, Jan (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 316–332.
- Malterud, Kirsti (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marginalisering (s.a.). Hentet 14. februar 2018 fra <http://www.forebygging.no/Ordbok/L-P/Marginalisering/>. Oslo: Helsedirektoratet.
- Markussen, Eifred (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 33-48.

- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning rapport nr. 3). Oslo: NIFU STEP.
- Mayer, Karl Ulrich (2003). The Sociology of the Life Course and Lifespan Psychology: Diverging or Converging Pathways? I: Ursula M. Staudinger og Ulman Lindenberger (Red.). *Understanding Human Development: Dialogues with Lifespan Psychology* (463-481). Boston: Springer.
- McConnell, Amber E., James E. Martin, Chen Ya Juan, Maegan N. Hennessy, Robert A. Terry, Nidal A. el-Kamzi, Tammy C. Pannells og Donna M. Willis (2012). Identifying Nonacademic Behaviors Associated With Post-School Employment and Education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), s. 174–187.
- Mellard, Daryl F. og Stephen Hazel (1992). Social competencies as a pathway to successful life transitions. *Learning Disability Quarterly*, 15(4), 251-271.
- Midjo, Turid og Karin E. Aune (2016). Identity constructions and transitions to adulthood for young people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*. 22(1).
- Miles, Matthew B. og A. Michael Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Molden Thomas Hugaas og Jan Tøssebro (2012). Disability measurements: Impact on research results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(4), 340-357.
- Molden, Thomas Hugaas, Christian Wendelborg og Jan Tøssebro (2009). *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne: Analyse av levekårsundersøkelsen blant personer med nedsatt funksjonsevne 2007 (LKF)*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Molin, Martin og Anders Gustavsson (2011). Delaktighet: Ideologi och teori. I: Lena Söderman og Sivert Antonson (red.). *Nya Omsorgsboken: En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Malmö: Liber AB.
- Mpofu, Elias, Elizabeth Watson og Shih-Yi Chan (1999). Learning Disabilities in Adults: Implications for Rehabilitation Intervention in Work Settings. *Journal of Rehabilitation*, 65(3), 33–41.
- Myklebust, Jon Olav (2012). The transitions to adulthood for vulnerable youth. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(4), 358-374.
- Myklebust, Jon Olav (2013). Disability and adult life: dependence on social security among former students with special educational needs in their twenties. *British Journal of Special Education*, 40(1), 4-12.
- Myklebust, Jon Olav (2015). How disability and school-related variables influence social security dependence among vulnerable young people in their late twenties. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 20(3), 252-264.

- Myklebust, Jon Olav, Finn Ove Båtevik, Rune Kvalsund og Irene Velsvik Bele (2016). From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report. (Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda forskningsrapport nr. 4). Volda: Høgskulen/Møreforskning. Hentet 29. januar 2018 fra https://www.hivolda.no/sites/default/files/documents/Notat_04_2016_Myklebust_m_fl.pdf
- Myrhol, Frøy Katrine (2009). Hernes skapte skoletapere. *Forskning.no* Hentet 2. februar 2018 fra <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning/2009/09/hernes-skapte-skoletapere>
- NEM, Kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2010). *Forskerrollen*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2010). *Rekruttering av deltakere / samtykkeproblematikk*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2015). *Samtykke*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Neugarten, Dail A. (red.) (1996). *The Meanings of Age: Selected Papers of Bernice Neugarten*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Newman, Lynn, Mary Wagner, Anne Marie Knokey, Camille Marder, Kathrine Nagle, Debra Shaver og Xin Wei with Renée Cameto, Elidia Contreras, Kate Ferguson, Sarah Greene og Meredith Schwarting (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. (National Centre for Special Education Research). Menlo Park, CA: SRI International.
- Nordahl, Thomas (2003). Problematferd i et aktørperspektiv. I: Edvard Befring (Red.). *Sosial og emosjonelle vansker hos barn- problemer, utfordringer og muligheter: Barn i Norge 2003. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. Oslo: Voksne for barn.
- Nordahl, Thomas, Bengt Persson, Camilla Brørup Dyssegård, Bjørn Wessel Hennestad, Mari Vaage Wang, Judith Martinsen, Elin Kragset Vold, Pia Paulsrud og Trond Johnsen (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NSD Norsk senter for forskningsdata, Personvernombudet for forskning (2017). *Forskning på sårbare grupper*. Hentet 5. juni 2017 fra

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/saarbare_grupper.html

- O'Connell, Ann A. og K. Rivet Amico 2010. Logistic Regression. I: Gregory R. Hancock og Ralph O. Mueller (Red.). *The Reviewers Guide to Quantitative Methods for the Social Sciences* (221-240). London: Routledge.
- Olin, Elisabeth og Bibbi Ringsby Jansson (2006). *Risk eller möjlighet? Om styrning och inflytande i mötet mellan unga med funktionshinder och välfärdssamhällets aktrer*. (Forskningsrapport 2006:04). Göteborg: Högskolan Väst.
- Olin, Elisabeth og Bibbi Ringsby Jansson (2009a). On the outskirts of normality: Young adults with disabilities, their belonging and strategies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 4(4), 256–266.
- Olin, Elisabeth og Bibbi Ringsby Jansson (2009b). *Unga med funktionshinder på vg ut i arbetslivet. En utmaning fr vlfrdssystemet*. (FoU-rapport 1:2009). Gteborg: FOU I Väst.
- Olin, Elisabeth, Monica Nordstrm og Helle Wijk (2011) Privacy, meetings and rejections - a qualitative study of everyday life among persons with psychiatric disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(5), 135-150.
- Olsen, Torunn Skltveit og Nina Jentoft (2010). Et liv jeg ikke valgte. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), 206–221.
- Olsvold, Aina (2014). "Jeg er som vanlig" – Barns fortellinger om ADHD. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 9(51), 698-707.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 18. januar 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ose, Solveig Osborg, Lin Jiang og Brita Bungum (2014). *Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet og kvinners arbeidshelse: En gjennomgang av forskningen*. (SINTEF rapport nr. A26056). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Pape, Kristine (2013). *Health, school and family factors in adolescence and labour market integration problems in young adulthood. The HUNT Study*. Trondheim: NTNU, Norwegian University of Science and Technology.
- Payne, Geoff og Malcom Williams (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39(2), 295–314.
- Peltopuro, Minna, Timo Ahonen, Jukka Kaartinen, Heikki Seppälä og Vesa Nrhi (2014). Borderline intellectual functioning: A systematic literature review. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(6), 419-443.
- Pennington, Bruce F. og Sally Ozonoff (1996). Executive Functions and Development Psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51-87.
- Pistol, Sven-Erik (2009). *FIB-projektet Uppsala ln: Frldrar med intellektuella begrnsningar. Slutrapport 2005 – 2008*. (FoU-rapport 2009/4). Uppsala: Regionfrbundet.

- Portway, Suzannah M. og Barbara Johnson (2005). Do you know I have Asperger,s syndrome? Risk of a non-obvious disability. *Health, Risk og Society*, 7(1), 73-83.
- Rabren, Karen, Caroline Dunn og Dalee Chambers (2002). Predictors of Post-High School Employment Among Young Adults with Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 25(1), 25-40.
- Rapp, Charles A., Wes Shera og Walter Kisthardt (1993). Research strategies for consumer empowerment of people with severe mental illness. *Social Work*, 38(6), 727-35.
- Repstad, Pål (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riddell, Sheila (2009). Disability, exclusion and transitions to adulthood. I: Andy Furlong (Red.). *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. Oxon: Routledge.
- Riddell, Sheila, Stephen Baron og Alastair Wilson (2001). The Significance of the Learning Society for Women and Men with Learning Difficulties. *Gender and Education*, 13(1), 57-73.
- Rønning, Elisabeth (2010). Kvinner i helse- og sosialyrker: "Helsearbeidere" – tøffe kvinner i deltidsjobber. *Samfunnsspeilet*, 23(1).
- Rosenberg, Morris (1979). *Conceiving the Self*. USA: Florida.
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sayer, Andrew (2000). *Realism and Social Science*. London: SAGE Publications.
- Shanahan, Michael J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective. *Annual Review of Sociology*, 26, 667-692.
- Shattuck, Paul T., Jessica Steinberg, Jennifer Yu, Xin Wei, Benjamin P. Cooper, Lynn Newman og Anne M. Roux (2014). Disability Identification and Self-Efficacy among College Students on the Autism Spectrum. *Autism Research and Treatment*, Artikkel ID 924182.
- Shifrer, Dara (2013). Stigma of a label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480.
- Sieber, Joan E. og Martin B. Tolich (2013). Why we need ethics: Assessing vulnerability, risk, and benefit. I: Joan E. Sieber og Martin B. Tolich. *Applied Social Research Methods Series: Planning ethically responsible research* (11-30). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skårbrevik, Karl Johan (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. (Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda forskingsrapport nr. 14). Volda: Høgskulen/Møreforskning.

- Skog, Ole-Jørgen (2004). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Skog, Ole-Jørgen (2010). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming* (Revidert og utvidet utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Spéder, Zsolt, Livia Murinkó og Richard A. Settersten Jr. (2013). Are conceptions of adulthood universal and unisex? Ages and social markers in 25 European countries. *Social Forces*, 92(3), 873-898.
- Spjelkavik, Øystein (2012). Supported Employment in Norway and in the other Nordic countries. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37(3), 163-172.
- Spjelkavik, Øystein (2014). Ordinært arbeid som metode og mål. I: Kjetil Frøyland og Øystein Spjelkavik (Red.). *Inkluderingskompetanse: Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spjelkavik, Øystein (2016). *Arbeidsrettet brukeroppfølgning: "Place then train" i kvalifiseringsprogrammet i NAV?* (Arbeidsforskningsinstituttet, FoU-resultat 2016:03). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Steindal, Kari (2017). *Arbeidssøkere med Asperger syndrom: Veiledningshefte for arbeidssøkers støttespillere i NAV*. Hentet 18.01.2018 fra <http://www.kunnskapsbanken.net/wp-content/uploads/2017/05/Arbeidss%C3%B8kere-med-Asperger-syndrom-170502.pdf>
- Stenberg, Nina (2007). Asperger syndrom og eksekutive funksjonsvansker: Konsekvenser for behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44 (3), 254-260
- Stewart, Debra, Jan Willem Gorter og Matt Freeman (2013). Transitions to Adulthood for Youth with Disabilities: Emerging Themes for Practice and Research. *The Prevention Researcher*, 20(2), 3-6.
- Stewart, Debra, Mary Law, Nancy L. Young, Mary Forhan, Helen Healy, Jan Burke-Gaffney og Matthew Freeman (2014). Complexities during transitions to adulthood for youth with disabilities: person–environment interactions, *Disability and Rehabilitation*, 36(23), 1998–2004.
- Tangen, Reidun (2014) Balancing Ethics and Quality in Educational Research - the Ethical Matrix Method. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(6), 678-694.
- Teddlie, Charles og Abbas Tashakkori (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Oaks: SAGE Publications.
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, Kjersti B., Hilde Slåtten, Charlotte H. H. Hancock, Edvin Bru og Kyrre Breivik (2017). *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsenetret.

- Thomas, Gary og Andrew Loxley (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2. utg.). Berkshire: Open University Press.
- Thomson, Rachel, Robert Bell, Janet Holland, Sheila Henderson, Sheena McGrellis og Sue Sharpe (2002). Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition. *Sociology*, 36(2), 335-354.
- Tjora, Aksel (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, Aksel (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, Jan (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tøssebro, Jan (2012). *Personer med funksjonsnedsettelse på arbeidsmarkedet – kunnskapsstatus og kunnskapsutfordringer*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Tøssebro, Jan (2014). Introduksjon. I: Jan Tøssebro og Christian Wendelborg (Red.). *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tøssebro, Jan og Sigrild Elise Wik (2015). *Funksjonshemmetes tilknytning til arbeidslivet: En kunnskapsoversikt*. Lysaker: Norges forskningsråd.
- Tøssebro, Jan, Turid Midjo, Veronika Paulsen og Berit Berg (2014). *Foreldre med kognitive vansker i møte med barnevernet*. (Rapport 2014 - Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Vaage, Sveinung (red.) (1998). *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Vedeler, Janikke Solstad og Svein Mossige (2010). Pathways into the labour market for Norwegians with mobility disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*.(12)4, 257-271.
- Vittinghoff, Eric og Charles E. McCulloch (2007). Relaxing the Rule of Ten Events per Variable in Logistic and Cox Regression. *American Journal of Epidemiology*, 165(6), 710–718.
- Vogt, Kristoffer Chelsom (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105–119.
- Wadsworth, Michael og John Bynner (red.) (2011). *A Companion to the Life Course Studies. The social and historical context of the British birth cohort studies*. Oxon: Routledge.
- Webster, Rob, Peter Blatchford, Paul Bassett, Penelope Brown, Clare Martin og Anthony Russell (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
- Wendelborg, Christian (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med*

nedsatt funksjonsevne. PhD-avhandling, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Wendelborg, Christian (2014). Fra barnehage til videregående skole - Veien ut av jevnaldermiljøet. I: Jan Tøssebro og Christian Wendelborg (red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, Christian (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet I: Jan Tøssebro og Christian Wendelborg (red.). *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wheaton, Blair og Ian H. Gotlib (1997). Trajectories and turning points over the life course: Concepts and themes, I: Ian H. Gotlib og Blair Wheaton. *Stress and diversity over the life course. Trajectories and turning points*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wichstrøm, Lars (2007). Internaliserende vansker. I: Ingela Lundin Kvaalem og Lars Wichstrøm (red.): *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wichstrøm, Lars og Elisabeth Backe-Hansen (2007). Eksternaliserende vansker. I: Ingela Lundin Kvaalem og Lars Wichstrøm (red.): *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wieland, Jannelien og Frans G. Zitman (2016). It Is Time to Bring Borderline Intellectual Functioning Back into the Main Fold of Classification Systems. *BJPsych Bulletin*, 40(4), 204–206.
- Wik, Sigrid Elise og Jan Tøssebro (2015). *Funksjonshemmetes tilknytning til arbeidslivet: En kunnskapsoversikt*. (Norges forskningsråd), Lysaker: Norges forskningsråd.
- Wik, Sigrid Elise og Jan Tøssebro (2017). Når politikken treffer bakken: Arbeidsavklaring og oppfølging av unge funksjonshemmede i NAV. *Fontene Forskning*, 10(2), 4-16.
- Williamson, Howard (2007). ‘A Complex but Increasingly Coherent Journey? The Emergence of “youth policy” in Europe’, *Youth & Policy*, 95, 57–72.
- Winance, Myriam (2007). Being normally different? Changes to normalization processes: from alignment to work on the norm. *Disability og Society*, 22(6), 625-638.
- Wogn-Henriksen, Kjersti (2012). *"Du må ...skape deg et liv": En kvalitativ studie om å oppleve og leve med demens basert på intervjuer med en gruppe personer med tidlig debuterende Alzheimers sykdom*. PhD-avhandling, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Woolsey, Lindsay og Judith Katz-Leavy (2008). Excerpts from: Transitioning Youth with Mental Health Needs to Meaningful Employment and Independent Living. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 31(1-3), 9-18.
- Ørbeck, Anne Lill (2011). Eksekutive funksjoner. *Innsikt* 16(2).
- Aakvaag, Gunnar C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Aase, Tor Halfdan og Erik Fossåskaret (2007). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

9 Artiklene

Artikkel I

Langøy, Emmy Elizabeth, Rune Kvalsund og Jon Olav Myklebust (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19 (3), 221-240.



Tidsskrift for velferdsforskning
Årgang 19, Nr. 3-2016, s. 221-240
ISSN online: 2464-3076

DOI: 10.18261/issn.2464-3076-2016-03-02

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak

Emmy Elizabeth Langøy

Stipendiat ved Høgskulen i Volda, Avdeling for samfunnsfag og historie,
emmy.elizabeth.langoy@hivolda.no

Rune Kvalsund

Professor, Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda, rk@hivolda.no

Jon Olav Myklebust

Professor, Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda, jom@hivolda.no

SAMMENDRAG:

Hvilke faktorer påvirker mulighetene for sjølstendighet eller avhengighet i tidlig voksenliv hos personer som på bakgrunn av psykososiale vansker eller generelle lærevansker fikk opplæring på særlige vilkår i videregående skole? Spørsmålet blir besvart med analyser av trygdemottak som indikator. Resultatene viser at psykososiale vansker og/eller generelle lærevansker medfører særlig høy trygderisiko hos menn, mens det hos kvinnene er andre funksjonsvansker som ligger bak et høyt trygdemottak. Etterslep i studieprogresjonen og frafall i skolen øker risikoen betydelig hos menn, særlig sist i tjuåra. Skoletiltakene, som for eksempel bruk av lærerassistent, øker ikke sjansen for sjølstendig liv, men trekker heller i negativ retning.

Nøkkelord

Psykososiale vansker, generelle lærevansker, overganger, trygd.

ABSTRACT:

Adapting to adulthood – the interaction between general learning disabilities, psychosocial difficulties and special educational assistance

What influences the possibilities of autonomy or dependence in early adulthood among people who, on the basis of psychosocial problems or general learning disabilities, have received specially adapted education in upper secondary school? The question is answered by analyzing receipt of social security benefits as an indicator of dependency. The results show that among males with psychosocial difficulties and/or general learning difficulties, there was a five times greater risk of dependence on public assistance compared


UNIVERSITETSFORLAGET

 Idunn
Universitetsforlaget

This article is downloaded from www.idunn.no. © 2016 Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY-NC 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for non-commercial use, provided the original author and source are credited.

with other SEN-students. Receipt of public assistance was also frequent among women, but due to other disabilities. Having a teaching assistant and having a lag in qualification significantly increases the risk of dependence on welfare among men. Therefore, these school measures do not work as intended and instead, they contribute to reducing independence.

Keywords

Psychosocial difficulties, learning difficulties, transitions, social security.

Overgangene til voksenlivet preges vanligvis av økende sjølstendighet sammenlignet med barns og unges mer avhengige posisjon, men dette gjelder for dem som lykkes i disse overgangene. Spørsmålet er om noen føres inn i nye former for avhengighet, og om det er enkelte kategorier unge som er mer utsatt for å forbli i en avhengig posisjon. Enkelte ungdomsgrupper er særlig utsatt når det gjelder integrasjon i voksenlivet. Hos noen vil vanskene øke med alderen (Hjort 2009:26), og møtet med voksenalvets krav og forventninger kan således avdekke større problemer. Komplekse overganger kan kaste lys eller skygge over andre overganger (Furlong og Cartmel 1997:45). Overgangen til voksenlivet etter videregående skole kan føre inn i en utvikling som munner ut i tidlig avhengighet av trygd eller sosialhjelp. Dyrstad, Mandal og Ose (2014:231) konkluderer med at et fåtall av dem som trenger bistand og oppfølging fra Nav har fysiske funksjonsnedsettelse, og framhever at de som trenger hjelp er unge som står utenfor arbeidslivet på grunn av psykiske lidelser, sosiale problemer eller liten formell kompetanse, eller en kombinasjon av disse.

Denne artikkelen skal derfor undersøke tilpasning til voksenlivet med vekt på risikoen for trygdeavhengighet hos tidligere særtilkårslever. Unge med psykososiale vansker (PSV) eller generelle lærevansker (GLV) antas å være blant dem som er mest utsatt. Dette er imidlertid grupper med store variasjoner innad, særlig gjelder det personer med lærevansker og emosjonelle problemer (Levine og Wagner 2005:228). Men de to kategoriene har til felles at vanskene ikke umiddelbart er åpenbare og synlige, og at de kan forsterkes i takt med økte krav. Vanskene skiller seg slik fra annen funksjonshemming som har vært kjent og «synlig», både for familien og hjelpeapparatet. Spørsmålet er om personer med slike individuelle trekk risikerer å falle utenfor i videre utdanning og arbeidsliv og dermed bli avhengig av trygd. Hvordan er situasjonen i voksenlivet hos disse tidligere særtilkårslevene sammenlignet med særtilkårslever som *ikke* har generelle lærevansker eller psykososiale vansker, men andre typer vansker? Vi vet lite om hvordan PSV og GLV påvirker overgangene til voksenlivet og om disse funksjonsvanskene påvirker menn og kvinner på samme måte. I denne artikkelen skal vi drøfte hvilke faktorer som kan trekke livsløpet mot avhengighet og risiko for trygdemottak hos kvinner og menn som på bakgrunn av psykososiale vansker eller generelle lærevansker fikk særskilt tilrettelagt opplæring i videregående skole. Vi undersøker eventuell trygdeavhengighet i alderen 23–24 år og i alderen 28–29 år med data fra to tidspunkt, 2002 (T1) og 2007 (T2).

TIDLIGERE FORSKNING

Artikkelens tema tilsier at forskningsoversikten avgrenses til studier om tidlig trygdemottak og overgang til voksenliv i bredere forstand hos sårbare grupper. Med sårbare unge forstås her grupper av personer som er i en potensielt utsatt situasjon hvor vansker kan oppstå eller forsterkes.

I Norge mottok 1,7 % av alle i alderen 25–29 år uføretrygd i 2013 (Nav 2013). Det er flest menn som er uføretrygdet i de yngste grupper, men fra 35 år og oppover er det flest uføre kvinner (Ellingsen, Lindbøl og Galaasen 2013:5). Levekårene blant marginaliserte unge er dårligere enn hos andre unge, men hvilke kjønnsforskjeller som fins blant sårbare unge er mer uvisst. Kvinner vurderer sin helse som dårligere, de har mer langvarig sykdom, har flere symptomer på sykdom og et høyere forbruk av helsetjenester enn menn (Jensen og Hedum 2007:101).

I alderen 18–19 år er psykisk utviklingshemming den viktigste årsaken til uføretrygd. Fram til slutten av 1990-åra var utviklingshemming også i alderen mellom 20 og 24 år den vanligste årsaken til uføretrygd, men deretter har andre psykiske lidelser blitt vanligere (Brage og Thune 2015:37). Av de som uførepensjoneres i alderen 20–24 år har 64 % psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser (Blekesaune 2005:33). I alderen 25–29 år har de som får innvilget uføretrygd oftest andre sykdommer, først og fremst alvorlige psykiske lidelser som dype utviklingsforstyrrelser, atferds- og personlighetsforstyrrelser samt depresjons- og angstlidelser (Brage og Thune 2015:37).

Ufullført videregående utdanning er en kjent risikofaktor for vansker ved overgangen til arbeidslivet (De Ridder, Pape, Cuypers, Johnsen, Holmen, Westin og Bjørngaard 2013), og den relative betydningen av utdanning for å komme i arbeid er større for mennesker med funksjonshemninger enn for den øvrige befolkningen (Borg 2008:94). For personer i skjæringspunktet mellom utdanning, arbeidsliv og et liv på trygd kan samhandling mellom skole, arbeidsliv og Nav oppleves fraværende (Legard 2013:16).

Longitudinelle studier gir mulighet til å sammenligne og forstå utvikling over tid. Av større norske longitudinelle studier kan nevnes *Vokse opp med funksjonshemming* (Tøssebro og Wendelborg 2014) og *Sårbar ungdom* (Myklebust, Kvalsund, Båtevik og Bele 2012). Førstnevnte studie har fulgt funksjonshemmede barn og deres familier fra småbarnsalder til ut tenårene, studien *Sårbar ungdom* har fulgt særtilkårslever fra de startet i videregående skole til de er midt i trettiårene, og har undersøkt blant annet sosiale nettverk (Bele og Kvalsund 2013) og unge på trygd (Røys og Myklebust 2014). Disse studiene er i hovedsak basert på kvantitative data som gir de unge begrensede muligheter til å fortelle sine egne historier. En slik mulighet gis derimot hos Helgeland (2007) som har intervjuet tidligere barnevernsbarn, og hos Olsen og Jentoft (2010) som har intervjuet unge med funksjonshemming. Sårbare gruppers tilpasning til voksenlivet har internasjonalt vært gjenstand for større longitudinelle, kvantitative studier, se for eksempel Osgood, Foster, Flanagan og Ruth (2005) og Bynner and Wadsworth (2011). Men det finnes også mindre, kvalitative livshistoriestudier (Henderson, Holland, McGrellis, Sharpe and Thomson 2007).

Det er imidlertid lite forskning som følger personer ut over den første ungdomstida. Studier som omfatter personer med lærevansker dreier seg nesten utelukkende om unge og deres tidlige overganger. Forskning på tilpassning til voksenlivet mangler i stor grad (Buchmann og Kriesi 2011; Gerber 2012:42). Vi ser også at det brukes ulike definisjoner på funksjonshemminger i ulike studier og at konteksten er forskjellig rundt overgangssituasjoner i ulike land. Resultatene kan derfor ikke uten videre overføres til norsk virkelighet. I Norge preger kvantitative tverrsnittstudier feltet, men det finnes likevel, som før nevnt, noen få longitudinelle studier. Vi finner verken norske eller internasjonale studier som med utgangspunkt i prospektive longitudinelle data analyserer trygdemottak blant unge med psykososiale vansker og generelle lærevansker, en tilnærming som derimot er sentral i denne artikkelen.

Teoretiske perspektiv og analysemodell

Bak overgangene til voksenlivet kan det ligge komplekse sammenhenger hvor individuelle og strukturelle faktorer gjensidig påvirker hverandre over tid. Livsløpsperspektivet plasserer derfor individene i *tid* og *rom* og vektlegger samspillet mellom historisk og biografisk tid. Livsløpet som omfatter summen av livsbanene og overgangene på ulike livsområder, kan analyseres gjennom *timing* dvs. tidsplassering i livsløpet. Normative forventinger om hvor man skal være kommet i livsløpet til gitte tidspunkt, indikerer om man er «off-time» eller «on-time» (Neugarten 1996:102). Et individs livsløp er innvevd i andres liv (Elder and Giele 2009:13), *linked lives* avspeiler slik sosial integrasjon og omfatter relasjonen blant annet til familie, skoleklasse og jevnaldrende. I slike sammenvevde liv formes ens egen sjøloppfatning av de andres oppfatninger. Sjøloppfatning kan defineres som «helheten i den enkeltes tanker og følelser som har referanse til seg selv som et objekt» (Rosenberg 1979:79). Sjøloppfatninga påvirker også hvordan vi forholder oss til andre (Grue 2001:111), og hvilken forventning, innsats og motivasjon vi møter ulike utfordringer med (Skaalvik og Skaalvik 2005:72). Et stigma kan være misdannelser eller karaktertrekk (Goffman 2009:46). Hos våre informanter kan både avvikskategoriseringen, individuelle særtrekk og skoletiltakene innebære stigma som setter spor i utviklingsbanene. Individuelle forskjeller og livshistorie vil i interaksjon med skiftende miljø bidra til å forme den enkeltes atferd.

Human agency er derfor viktig i forståelsen av livsløpets utvikling. Handlingsevne dreier seg om folks evne til å foreta gjennomtenkte valg for framtida og deres tro på egne evner i viktige valgsituasjoner. Denne evnen er særlig relevant ved planlegging knytta til utdanning og yrkesliv (Elder og Shanahan 1997). Mens en bane kan sies å være fortsettelsen av en retning (Wheaton and Gotlib 1997:1), utgjør vendepunkt en retningsendring i livsbanen. Å bli trygdeavhengig i ung alder kan være et slikt *vendepunkt*. Individuelle trekk, som for eksempel funksjonsvansker, og vilkår og prosesser i samhandlingssituasjoner, for eksempel i skolen, vil påvirke og forme livsløpet. Men man kan ikke slutte verken ut fra individuelle trekk eller strukturelle forhold alene hvordan utfallet blir, siden dette skapes i et komplekst samspill hvor også tilfeldigheter har sin plass (Hellesnes 2007).

Skolens spesialpedagogiske tiltak er eksempel på strukturelle forhold som kan åpne for underliggende mekanismer. Når man velger, eller aksepterer, spesialtiltak for en elev, kan dette ha konsekvenser for framtida som elev eller foreldre verken identifiserer eller erkjenner som en realitet.



Figur 1. Skisse over faktorer som kan påvirke trygdemottak i alderen 23–24 år (T1) og i alderen 28–29 år (T2).

Denne analysemodellen tar utgangspunkt i noe som har hendt – i dette tilfelle trygdestatus – og rekonstruerer mulige sammenhenger mellom individuelle og kontekstuelle faktorer som kan forklare trygdestatusen. Variablene i analysen blir beskrevet i metodedelene.

Metode og materiale

Analyseutvalg

Å studere livsløp eller livsfaser forutsetter at en kan følge individene over tid og ta historisk kontekst med i betraktning (Danielsen, Hagestad og Koløen 2011). Analyser av overganger og livsløpsbaner krever longitudinelle forskningsdesign, men mange lengdesnittstudier av funksjonshemmede har små utvalg og et heller begrenset tidsspenn (Gerber 2012). *Sårbar ungdom*-studien ved Møreforskning og Høgskulen i Volda er en longitudinell undersøkelse av unge som i 1994 og 1995 startet videregående opplæring under særskilte vilkår i Finnmark, Nord-Trøndelag, Møre og Romsdal, Rogaland, Hedmark og Oslo. Studien er godkjent av NSD og Datatilsynet og finansiert av Norges forskningsråd, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement og Høgskulen i Volda. Fra våren 1996 til våren 1999 fylte klassestyrere og spesialpedagogiske koordinatører (basert på egne og sakkyndige vurderinger fra spesialpedagogisk personell) ut spørreskjemaer for hver elev. Denne omfattende registreringa gav detaljert informasjon om 760 individ, og det er disse som ble inkludert i oppfølgingsundersøkelsen og som her blir kalt det *opprinnelige utvalget*. Senere fulgte flere runder med telefonintervju og spørreskjema til prosjektdeltakerne. Våren 2002, da deltakerne var i alderen 23

til 24 år, ble 494 av dem intervjuet. De utgjør vel 77 % av dem som på det tidspunkt kunne kontaktes. Uheldige omstendigheter ved de videregående skolene som i utgangspunktet oppbevarte listene med navn og nummer for hver elev, førte til at kontaktinformasjon på 118 personer ikke var tilgjengelig da intervjufasen skulle begynne. I tillegg var to døde. Fem år senere deltok 373 i undersøkelsen. De utgjør knapt 59 % av de 633 som da var tilgjengelige siden ytterligere sju av deltakerne hadde dødd siden siste datainnsamling.

I longitudinale studier er ofte frafallet stort, men dette problemet kan reduseres om en kan kontrollere for eventuell skjevhet i materialet. Myklebust mfl. (2012) viser at frafallet i liten grad har endret sammensetningen i utvalgene. Kjønnfordelingen i utvalgene fra 1996, 2002 og 2007 er tilnærmet den samme med rundt 39 % jenter og 61 % gutter. Andelen på yrkesforberedende linjer er også temmelig lik. Men i 2002- og 2007-utvalgene er elever på studieforberedende linjer noe underrepresentert, mens elever med uspesifisert linjetilknytning er tilsvarende overrepresentert i forhold til det opprinnelige utvalget. Denne typen frafall er vanligvis ikke vurdert som et problem når frafallet er heller lite og tilnærmet like stort i alle grupper. Analyseutvalgene fra 2002 og 2007 er ikke helt identiske utvalg, men de har en tilnærmet lik sammensetning.

Tabell 1. Sammenligning av funksjonsvansker i opprinnelig utvalg fra 1996, utvalg fra 2002 og utvalg fra 2007. Prosent.

Type funksjonsvanske	Opprinnelig utvalg fra 1996 N=760	Analyseutvalg fra 2002 N=475*	Analyseutvalg fra 2007 N=357*
Synsproblem	3	3	4
Hørselsproblem	4	5	4
Bevegelsesvansker	5	4	5
Problem med motorisk koordinasjon	14	12	13
Språk- og kommunikasjonsvansker	22	19	18
Tale- og artikulasjonsvansker	13	11	10
Lese- og skrivevansker	58	59	59
Regnevansker	47	46	44
Generelle lærevansker	48	43	44
Psykososiale vansker	34	30	32
Oppmerksomhetssvikt	38	36	36
Medisinske vansker	18	18	16
Psykososialt stress	20	19	21

*2002-utvalget er redusert med 19 personer og 2007-utvalget med 16 personer fordi de med moderat eller alvorlig utviklingshemming ikke er med i den følgende analysen av trykdemottak.

Tabell 1 viser hvilke funksjonsvansker disse unge hadde ved starten av videregående. De tre utvalgene er ganske like, men her bør det nevnes at sammenlignet med opprinnelig utvalg er våre fokusvariabler PSV og GLV noe underrepresentert, spesielt ved T1. Mange har imidlertid forskjellige kombinasjoner av funksjonsvansker. Samlet vurdert er skjevhetene mellom opprinnelig utvalg og analyseutvalgene beskjedne.

Variabler og operasjonalisering

Figur 1 viser antatte sammenhenger som er relevante ut fra teori og tidligere forskning. Informantene ble spurt om de levde av 'trygd eller sosialhjelp'. Vi har valgt å se på mottak av slike offentlige ytelser som en indikator på avhengighet eller sjølstendighet. Begrepet «trygd» blir heretter brukt for begge disse velferdsytelsene og analysens avhengige variabel er «trygd» ved to ulike tidspunkt.

Ved oppstart i videregående skole på «særskilte vilkår» ble behovet for spesialundervisning vurdert. Skjema ble fylt ut av spesialpedagogiske koordinatorene eller klassestyrere for hver elev og 13 ulike indikatorer på funksjonsvansker ble kartlagt. Personer med psykososiale vansker og personer med generelle lærevansker er her valgt ut for spesielle analyser. PSV og GLV er uavhengige variabler som i analysemodellen kommer inn under det vi kaller *individuelle trekk*, men det må nevnes at dette begrepet er en analytisk forenkling.

Psykososiale vansker viser her til personer som er evnemessig innen det såkalte normalområdet. Begrepet er mye brukt i praksisfeltet, også uten noen nærmere definisjon (NOU 2009:22:38). Psykososiale vansker kan defineres som atferds- eller tilpasningsvansker, problematferd, emosjonelle og sosiale problem (Befring og Tangen 2004:253). I denne studien er Skårbreviks (1996) inndeling brukt:

0. Ingen psykososiale vansker.
1. Mindre psykososiale vansker, samspillsproblem, atferdsvansker.
2. Store psykososiale vansker – behandlingstrengende
3. Svært store psykososiale vansker, eksempelvis psykose

Av de 760 personene i det opprinnelige utvalget hadde en tredjedel psykososiale vansker.

Generelle lærevansker er kognitive vansker knytta til læreevne og intellektuell fungering. Kategorien omfatter i denne studien både personer innenfor det evnemessige såkalte normalområdet og personer med diagnosen utviklingshemning. Vanskene ble kartlagt ved bruk av følgende fire svaralternativer:

0. Intellektuell funksjonsevne i normalområdet
1. Mindre generelle lærevansker (IQ 70–85)
2. Læreevne tilsvarende lett utviklingshemning (IQ 55–70)
3. Læreevne tilsvarende moderat til dyp utviklingshemning (IQ under 55).

I det opprinnelige utvalget hadde knapt halvparten generelle lærevansker.

Innad i disse to gruppene av vansketyper vil det være store variasjoner, men det er viktig å merke seg at det store flertallet – rundt 80 % – hadde GLV og PSV i mildeste grad. Dessuten er de tyngste tilfellene av GLV, kategorisert som moderat til dyp psykisk utviklingshemming, tatt ut av analyseutvalgene fordi disse nærmest automatisk vil bli trygdet og slik kunne bidra til en misvisende trygderisiko i gruppa med utviklingshemming. Ved T1 gjaldt dette 19 personer og ved T2 16 personer.

Figur 2. Kategoriseringen av de unge voksne i opprinnelig utvalg. N=760

Ikke-synlige individuelle trekk	Har <u>ikke</u> generelle lærevansker	Har generelle lærevansker (GLV)
Har <u>ikke</u> psyko-sosiale vansker	0. Referanse-kategori N= 300	1. GLV N=205
Har psyko-sosiale vansker (PSV)	2. PSV N=95	3. GLV og PSV N=160

De to funksjonsvanskene, GLV og PSV, er kombinert i en typologi som brukes i de følgende analysene. Figur 2 viser at referanse-kategorien omfatter særvilkårselever som ikke har PSV eller GLV, men som er registrert med *andre* typer vansker.

Funksjonsnivået er en additiv indeks basert på de resterende 11 indikatorene, og dermed får vi en uavhengig variabel som gjenspeiler kompleksiteten i vanskebildet. Funksjonsnivåindeksen inndelt i tre like deler, terciler. Chronbachs alpha-verdi på 0,634 må vurderes som akseptabel for en indeks med 11 indikatorer.

Variabelen klasstype plasserer elevene i to kategorier: de som første skoleåret hadde all undervisning i ordinære klasser og de som første året gikk i forskjellige former for spesialklasser. Variabelen lærerassistert viser om eleven hadde ekstrahjelp fra assistent/ekstralærer i tillegg til, eller i stedet for, den ordinære læreren som klassen for øvrig hadde. Utdanningsresultat innebærer her om personen i alderen 20–21 år enten hadde fullført videregående opplæring/var lærling eller hadde falt ut av skolen/hadde etterslep i studieprogresjonen.

ANALYSE

Data er analysert ved hjelp av logistisk regresjon som viser den relative forklaringsstyrken til de uavhengige variablene når de samvirker. Mønsteret påvirkes når flere uavhengige variabler inkluderes i analysen. Effekten måles i oddsrater som er definert som forholdstallet mellom andelen som har egenskapen og andelen som ikke har egenskapen (Skog 2004:377).

Som et utgangspunkt skal vi se på *forekomsten* av trygdemottak. Bivariate analyser viser at omkring en femtedel av særvilkårselevne uten PSV og GLV er trygdet, og det gjelder både i midten av og i slutten av 20-årsalderen. I slutten av 20-årsalderen er trygdeprosenten 38 for dem som har generelle

lærevansker. Blant unge med psykososiale vansker mottar nesten halvparten trygd i slutten av tjuetåra. Blant dem som har både GLV og PSV, er 57 % trygdet ved samme alder. Men disse bivariate analysene gir et forenklet bilde som blir korrigert når mer avanserte analysemåter blir tatt i bruk.

Tabell 2 viser hvordan hver enkelt uavhengig variabel virker inn på risikoen for å være trygdemottaker når det gjennom logistisk regresjon blir kontrollert for de andre variablene i modellen. Referansekategori for hver enkelt variabel er 0. Det er den kategorien de andre verdiene på hver variabel blir sammenlignet med.

Tabell 2. Risikoen for å være trygdemottaker i alderen 23–24 år og 28–29 år. Odds ratios.

	23–24 år (T1) N=475	28–29 år (T2) N=357
0. Ikke psykososiale vansker eller generelle lærevansker		
1. Ikke psykososiale vansker, men generelle lærevansker	1,8*	1,3
2. Psykososiale vansker, men ikke generelle lærevansker	3,1***	2,4*
3. Psykososiale vansker og generelle lærevansker	2,0*	2,4*
0. Første tercil funksjonsnivå		
1. Andre tercil funksjonsnivå	0,7	0,8
2. Tredje tercil funksjonsnivå	1,1	2,0+
0. Ordinærklasse		
1. Spesialklasse	2,2***	1,5
0. Ikke lærerassistent		
1. Lærerassistent	2,0*	3,5***
0. Fullført videregående eller i lære i alderen 20–21		
1. Eiterslep eller frafall i alderen 20–21	1,5	2,6**
0. Mann		
1. Kvinne	2,1***	2,7***
Nagelkerke ²	0,196	0,302

+ p<0,10; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Tabell 2 kan oppsummeres slik når en sammenligner med referanseverdien for hver uavhengig variabel:

- De med generelle lærevansker har i oddsrate nesten dobbelt så stor risiko for trygdemottak i midten av tjuåra. Det er imidlertid psykososiale vansker som gir den største effekten, over tre ganger så høy risiko i midten av tjuåra og nesten to og en halv gang i slutten av tjuåra. Kombinasjonen GLV og PSV gir også økt trygderisiko – fordoblet midt i tjuåra og nesten to og en halv gang så høy sist i tjuåra.
- Funksjonsnivået (minus PSV og GLV) har liten effekt på trygderisikoen. Unntaket er tidligere særvilkårselever med funksjonsnivå i tredje tertil der trygderisikoen er fordoblet ved T 2.
- Ved T1 har de som fikk tilretteleggingen i spesialklasse, godt over dobbelt så stor risiko som dem som gikk i ordinærklasse.
- Å ha hatt lærerassistent gir økt trygderisiko sammenlignet med de som ikke har hatt det – ved T1 er risikoen dobbelt så stor, og ved T2 er den tre og en halv gang så stor.
- Etterlep eller frafall i opplæringen gir i slutten av tjuåra mer enn to og en halv gang høyere risiko sammenlignet med den som i alderen 20–21 år hadde fullført videregående skole eller var i lære.
- Kvinner har høyere trygderisiko enn menn – ved T1 dobbelt så høy og ved T2 mer enn to og en halv gang så høy.

Nagelkerke-koeffisienten viser at modell-tilpasningen er god, spesielt når det gjelder trygderisiko ved T2.

Det er ikke gitt at de uavhengige variablene har lik effekt i undergrupper av analysedataet, og det vil derfor være interessant å analysere kjønnene separat. Når en analyserer undergrupper i et materiale, blir antallet som inngår i analysene redusert, hvilket gjør at det må være større forskjeller for å oppnå statistisk signifikans.

Tabell 3. Risikoen for å være trygdemottaker for menn og kvinner i alderen 23–24 år og 28–29 år. Odds ratios.

	Menn		Kvinner	
	23–24 år T1 N=297	28–29 år T2 N=226	23–24 år T1 N=178	28–29 år T2 N=131
0. Ikke psykososiale vansker eller generelle lærevansker				
1. Ikke psykososiale vansker, men generelle lærevansker	3,2**	1,4	0,8	1,0
2. Psykososiale vansker, men ikke generelle lærevansker	4,9***	2,4	1,8	2,8
3. Psykososiale vansker og generelle lærevansker	3,3*	3,9**	0,9	1,2
1. tercil funksjonsnivå				
2. tercil funksjonsnivå	0,6	0,3*	1,1	2,2+
3. tercil funksjonsnivå	0,8	1,0	1,8	3,5*
0. Ordinærklasse				
1. Spesialklasse	2,9***	1,9+	2,0+	1,3
0. Ikke lærerassistent				
1. Lærerassistent	2,3*	4,7**	1,7	2,7+
0. Fullført videregående eller i lære i alderen 20–21				
1. Etterslep eller frafall i alderen 20–21	1,8	5,0***	1,2	1,7
Nagelkerke ²	0,242	0,367	0,109	0,193

+ p<0,10; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Sammenlignet med referansekategorien for hver uavhengig variabel, kan hovedtrekkene i tabell oppsummeres slik:

- For menn midt i tjuetåra gir PSV og GLV – både hver for seg og i kombinasjon – svært høy trygderisiko, fra vel tre til nesten fem ganger så høy. Sist i tjuetåra er det spesielt kombinasjonen av PSV og GLV som gir høy trygderisiko, nesten fire ganger forhøyet. For kvinner synes ikke disse to funksjonsvanskene å medføre særlig stor trygderisiko. Unntaket her er sist i tjuetåra for de med psykososiale vansker.
- Den sammensatte funksjonsvariabelen gir liten eller ingen utslag på trygderisikoen for menn. Unntaket er at menn i andre tercil funksjonsnivå faktisk har redusert risiko sammenlignet med dem som er i første tercil. For kvinner gir derimot funksjonsnivået utslag, særlig sist i 20-årsalderen. De i andre tercil har mer enn doblet risiko og de i tredje tercil har tre og en halv gang så høy risiko.

- Tilrettelegging i spesialklasse medfører at trygderisikoen blir nesten tre ganger så stor for menn ved T1, mens den ved T2 er redusert til knapt to ganger så stor. For kvinner er risikoen dobbelt så stor ved T1, men ved T2 er denne effekten borte.
- Å ha hatt lærerassistent er en særlig risikofaktor for menn. Trygderisikoen er i midten av tjuåra nesten to og en halv gang høyere, og i slutten av tjuåra er den i oddsrater drøyt fire og en halv gang høyere enn blant dem som ikke har hatt lærerassistent. Også for kvinner øker trygderisikoen for dem som har hatt lærerassistent. I slutten av tjuåra er risikoen godt over to og en halv gang høyere.
- Utfallet av opplæringen i videregående skole virker også ulikt på trygderisikoen for kvinner og menn. Menn i slutten av tjuåra som i alderen 20–21 år hadde etterslep eller frafall, har fem ganger så stor risiko sammenlignet med menn som i starten av tjuåra har fullført videregående eller er i lære. For kvinner har frafall eller etterslep ikke noe særlig å si for trygderisikoen.

Nagelkerke-koeffisienten viser at modelltilpasningen øker fra T1 til T2 for begge kjønn, men ved begge tidspunkt forklarer kovariatene i denne modellen trygdemottak langt bedre for menn enn for kvinner. I den følgende diskusjonen tar vi først og fremst utgangspunkt i mønster dokumentert i tabell 3.

DISKUSJON

Datagrunnlaget for denne studien er ikke et stort sannsynlighetsutvalg, men en studie på mellomnivå. Å samle data om sensitive spørsmål på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet er krevende både av faglig prinsipielle og etiske grunner – ikke minst når studien er longitudinell over mange år. Ideelle krav må således vike for kompromiss i datainnsamlinga. Våre data er på grunnlag av dokumenterte frafallsanalyser, og heller høye svarprosent over tid, likevel slik at vi kan gjøre visse generaliseringer når vi også sammenligner våre funn med resultat fra andre studier. Vi kan således ikke påstå at vi har med sikre årsaks-sammenhenger å gjøre, men heller med tendenser og rimelig sannsynlige sammenhenger. I det følgende vil vi diskutere det vi mener er viktige resultat fra den foreliggende studien.

Særvilkårselever er en heterogen gruppe med stort spenn i typer og grader av vansker. Et visst trygdemottak er derfor ingen overraskelse. Mer overraskende er det at personer med psykososiale vansker eller generelle lærevansker, hvor det store flertallet i analyseutvalgene har kognitive evner innen normalområdet, kommer betydelig dårligere ut enn andre «særvilkårselever». De synes altså særlig sårbare. Vi skal trekke fram noen av resultatene fra analysen og drøfte forhold som kan ligge bak en slik særlig sårbarhet.

Individuelle trekk og handlingsevne

Trygderisiko hos menn kan knyttes til PSV og GLV uten at risikoen trenger å sammenfalle med et lavt funksjonsnivå hvor flere vansker samvirker. Psykososiale vansker, sjøl av lettere grad, viser seg alene tilstrekkelig for å gi et vanskeligere utgangspunkt for voksenlivstilpasning. Sammenhengene bak dette kan ligge både i vanskenes særtrekk, omgivelsenes tolkning av og respons på disse særtrekkene og i strukturelle forhold. Ungdom med emosjonelle forstyrrelser har høyere forekomst av atferdsproblemer og lavere sosial kompetanse enn unge med lærevansker (Lane, Carter, Pierson and Glaeser 2006:108). Hos funksjonshemmede unge som ikke greier overgangen til høyere utdanning er enkelte *typer* funksjonshemming til større hinder, deriblant generelle lærevansker og sosiale/emosjonelle vansker (Riddell 2009:87). At nettopp slike vansker gir en særlig sårbarhet samsvarer med det denne studien viser.

Sammenhenger mellom funksjonsvansker som PSV eller GLV og handlingsevne kan ha konsekvenser for både utdanning og tilpasning til arbeidsliv. Handlingsevne kan knyttes til eksekutive funksjoner (EF) som «inkluderer arbeidsminne, planlegging, fleksibilitet for endringer, komme i gang med aktiviteter og å hemme upassende responser» (Stenberg 2007). Diagnoser som ADHD og Aspergers syndrom, samt psykiske lidelser og borderline intellektuell fungering, ledsages av svikt i eksekutive funksjoner (Pennington og Ozonoff, 1996). Det antas at problemer knytta til EF også gjør seg gjeldende hos personer med PSV og GLV.

I vårt materiale er trygdeprosenten langt høyere for kvinner enn for menn. Midt i tjuetåra er 45 % av kvinnene og 27 % av mennene trygdet. I slutten av tjuetåra er det henholdsvis 51 % og 28 %. Men supplerende analyser av trygdemottak (ikke vist her) viser at for kvinner spiller det liten rolle om de har eller ikke har PSV eller GLV. Her er det andre funksjonsvansker (jf. funksjonsnivåvariabelen) som gir større utslag, for eksempel oppmerksomhetssvikt og problem med tale eller kommunikasjon.

Funksjonshemmede kvinner har generelt dårligere odds for sysselsetting enn funksjonshemmede menn (Borg 2008:93) og det er påvist en negativ effekt ved at disse to «ulempene» legger seg oppå hverandre (Molden, Wendelborg og Tøssebro 2009). Det er ikke usannsynlig at en slik effekt inntreffer også overfor kvinnene i denne studien.

Personer med PSV har høyere trygderisiko enn personer med GLV, men årsakene til dette har vi ikke grunnlag for å si noe sikkert om. Et aspekt er at unge med emosjonelle vansker vurderes å ha dårligere kapasitet, men også færre muligheter for sjølbestemmelse enn unge med lærevansker. Sjølbestemmelse innebærer her evne til å forstå og kommunisere sine ressurser og behov, sette seg egne mål og arbeide mot disse, å være en talsmann for seg sjøl, og vurdere sin egen fremdrift og resultater (Carter, Lane, Pierson og Glaser 2006:334). Dette er viktige kvaliteter ved overgangene til voksenlivet, siden ferdigheter relatert til sjølbestemmelse er vesentlige for både å fullføre skole og å få og beholde en jobb. Det kan slik være grunn til å tro at det, ved siden av faglige mål, vil være hensiktsmessig for unge med PSV å få støtte til å utvikle og styrke slike sjølbestemmelsesferdigheter.

Kontekstuelle forhold – sammenknytning eller frakobling?

Livssituasjonen som voksen bestemmes ikke bare ut fra individuelle evner og krefter, men også av samspillet med faktorer utenfor individuell kontroll (Schoon 2007). Dette kan være faktorer som påvirker sosial integrasjon ved å knytte sammen eller koble fra. Tiltak initiert av skole eller hjelpeapparat kan være eksempel på dette.

Spesialklasse har hos menn stor effekt på risikoen for å være trygdeavhengig midt i tjuåra. Segregerte løsninger når det gjelder *klassetype* kan hindre en positiv utvikling (Bele og Kvalsund 2013). Flest særvilkårs-elever består grunnkurset eller VK1 (Grøgaard 2002:101) og oppnår formell kompetanse (Myklebust 2007:225) dersom de går i ordinære klasser.

Å ta elever ut av ordinærklassen kan utsette dem for stigmatisering *samtidig* som det fratras dem en arena for utvikling av sosiale ferdigheter. Segregerte løsninger influerer slik på sammenknytt liv og hvordan jevnaldrende ser på disse unge.

Videre kan skolesystemet bli påvirket av de tiltak de sjøl har iverksatt. Lærere og foreldre har markant lavere forventninger til læring hos elever plassert i kategorien med «lærevansker» enn overfor elever som ikke var kategorisert med lærevansker, men som viser tilsvarende prestasjoner og atferd (Shifrer 2013:475). PSV og GLV har til felles at de er vanskeligere å avgrense i sin konsekvens enn enkelte andre funksjonsvansker. Nedsatt funksjonsevne som avhjelpest med mer konkrete hjelpemidler kan oppleves mer håndterbart for både lærere og hjelpeapparat. Vansker som inkluderer kognitive, sosiale og eksekutive funksjonsproblemer stiller andre krav til kompetanse og forståelse fra omgivelsene.

Sjøl om det for personer med GLV eller PSV kan ligge utfordringer knytta til vanskenes karakter, er det viktig å samtidig undersøke hvilke kontekstuelle mekanismer som slår inn og fremmer eller hemmer positiv utvikling hos den enkelte. Dårligere resultat for personer med lærevansker forklares ofte med personenes egne svakheter, men det mer utfordrende alternativet er at plassering i spesialundervisning snarere begrenser enn utvider disse personenes muligheter (ibid.:462). Sårbar gruppe er prisgitt omgivelsenes kunnskaper og holdninger. Lærernes oppfatninger av funksjonshemmede elever og deres egenskaper som avvikende gruppe er utslagsgivende for hvilke tiltak som settes inn (Wendelborg og Paulsen 2014:57). Seinere vil kunnskapen i Nav om ulike vansker være av stor betydning for hvilken innsats og forståelse de møter brukerne med (Anvik, Olsen, Lien, Sollund og Hansen 2007).

Avviket mellom krav og kapasitet får over tid større betydning for barn med kognitive vansker. Økningen i det relative gapet mellom hva barn med nedsatt funksjonsevne og deres jevnaldrende er forventet å håndtere, og hva de faktisk klarer, er en viktig faktor i marginalisering (Wendelborg og Tøssebro 2010:709). Hvis omgivelsene oppfatter slike gap som manglende vilje heller enn nedsatt evne, kan det resultere i stigmatiserende holdninger og heller gi dårlig grobunn for positiv utvikling både av den unges handlings-evne og sjølbestemmelse.

Elever som er mye utenfor ordinærklassen har mindre kontakt med jevnaldrende både på skole og i fritid (Wendelborg og Paulsen 2014), og elever med lærevansker har i ordinærklasser bedre vennerelasjoner på skolen, er mindre ensomme og har færre atferdsproblem enn barn i spesialklasser (Wiener and Tardif 2004). Trolig vil slik sosial isolasjon kunne medvirke til økt risiko for senere trygdeavhengighet.

Å få hjelp fra en lærerassistent påvirker trygderisikoen for begge kjønn. Analysene viser at ekstrahjelp fra lærerassistent har en sterk og økende negativ effekt på risiko for trygdemottak oppover i tjueåra, særlig hos menn. Amerikansk og engelsk forskning framhever at en av årsakene til denne negative effekten sannsynligvis er mindre kontakt med kvalifiserte lærekrefter (Giangreco 2010:343; Webster, Blatchford, Basset, Brown, Martin og Russel 2010:331). Lærerassistent påvirker deltakelse også på fritida, sannsynligvis på grunn av at assistenter hindrer «vanlige» sosiale relasjoner samt at tiltaket befester en annerledeshet (Wendelborg og Paulsen 2014:78).

En studie om dysleksi advarer mot instrumentalistiske opplæringsmetoder og påpeker at god kompetanse hos lærere også må bety kunnskap og innsikt i sjøloppfatning og motivasjon som medierende faktorer for god opplæring (Sætre 2009:338). Dette har relevans også for personer med PSV eller GLV. Særordninger overfor enkeltpersoner kan identifisere avvik og slik ha utilsiktede, men negative effekter på både personens sjøloppfatning og andres oppfatning av eleven. Mindre grupper eller lærerassistent trenger slik ikke å representere en styrking av opplæringstilbudet siden dette kan ha konsekvenser som heller trekker i negativ retning.

Siden personer med usynlige funksjonsnedsettelse til tider kan «passere» som normale (Goffman 2009; Lingsom 2008) kan de tildekke eller avsløre sine vansker. Noen vil skjule behov for hjelp for å unngå et mulig stigma (Krieger, Kinebanian, Proding og Heigl 2010). Å få sin opplæring innenfor et fellesskap i sammenholdte klasser uten bruk av lærerassistent antas å redusere risikoen for stigmatisering. De dokumenterte negative konsekvenser av spesialklasse og lærerassistent viser altså at skoletiltakene trekker mot en frakobling fra fellesskapet heller enn en sammenknytning med jevnaldrende «linked lives».

I vårt materiale har en stor andel falt fra eller har etterslep i utdanninga som 20–21-åringene. Dette ga særlig stor risiko for trygdeavhengighet hos menn i slutten av tjueårene. Når forskjellene og kravene øker, rettes fokus mer mot individet (Tøssebro og Wendelborg 2014: 57) og dette kan true individets sjøloppfatning. Ved slike trusler kan individene ty til seleksjon av referansegruppe og aktivitet (Rosenberg 1979:261) og slike mekanismer kan ligge bak skolefrafall. Kontakt med og støtte fra jevnaldrende har også vist seg vesentlig for å motvirke frafall i videregående skole (Pijl, Frostad og Mjaavatn 2013). Frafall eller forsinket studieprogresjon kan føre til at kontakten med jevnaldrende blir svekka eller kvalitativt annerledes. Aldersbestemte normer og sanksjoner strukturerer slik livsløpet (Elder og Shanahan 1997:25), både ved den tidsbegrensede retten til videregående opplæring og ved at individ blir «off-time».

Hos menn er PSV og GLV av stor betydning for risikoen for seinere trygdemottak. Resultatene fra denne studien viser en klar tendens: i slutten av tjuåra er det en betydelig økning i risiko for trygdeavhengighet for dem som har hatt lærerassistert og som hadde frafall eller etterslep i utdanningsforløpet. De individuelle trekkene relative forklaringskraft blir svakere etter midten av tjuåra, med unntak av kombinasjonen PSV og GLV. De kontekstuelle faktorene endres noe, men har signifikant effekt ved begge tidspunkt. Det er derfor tankevekkende at kontekstuelle faktorer og mekanismer har tydelige negative virkninger på voksertilpasningen, og slik fortsatt er virksomme, flere år etter at de var i kraft som tiltak.

Hos kvinner fant vi ikke noe entydig mønster angående økning eller reduksjon i risiko. Det mest slående hos kvinner er betydningen laveste tercil funksjonsnivået hadde. Økende risiko for trygdemottak oppover i tjuåra kan tyde på at enkelte sårbare unge av hjelpeapparatet blir sett på som tilfeller de ikke ser seg i stand til å hjelpe og som derfor «hjelpes» ut av en situasjon som arbeidsledig, sjukemeldt eller «tiloversbleven» og over i trygd. På samfunnsnivå har arbeid en sterk symbolsk verdi koblet til normalitet og moral (Ineland, Molin og Sauer 2013:61) og et utenforskap her vil ha betydning for hvordan både vedkommende selv og andre mennesker oppfatter situasjonen.

Institusjoner og tiltak som retter seg inn mot enkeltindividers løp og tilpasningsevne, som spesialundervisning og oppfølgingstjeneste, dreier fokuset fra strukturelle årsaker til individuelle problem. Slik kan system av individuell oppfølging innebære en konstruksjon av klienter og «avvikere» av de som ikke følger «normalløpet» fra utdanning til arbeidsliv (Olsen, Høst og Michelsen 2008:327). Konsekvensene går slik ut over sysselsettingsområdet. Skolefradrag bidrar til fattigdom og eksklusjon (Frøyland og Spjelkavik 2014:282) og medfører en sterk forhøyet risiko for å bli sjuk og ufør (De Ridder mfl. 2013).

KONKLUSJON

Hensikten med denne studien var å utforske faktorer som påvirket risikoen for trygdemottak hos to undergrupper av tidligere særtilkårs elever i videregående skole. Vi har ved hjelp av kvantitative analyser forsøkt å løfte fram ulike individuelle og kontekstuelle faktorer. Det som er studert er komplekst siden flere vansker er analysert samtidig. Det kan seinere være interessant å få gjort kvalitative analyser som kan avdekke mer av hva som ligger under disse resultatene. Disse analysene viser imidlertid at det å ha psykososiale vansker eller generelle lærevansker har store konsekvenser for seinere livsløp. Mange lever allerede i tjuåra i en avhengig posisjon i økonomisk forstand. Hos menn er psykososiale vansker og generelle lærevansker en stor risikofaktor. Kvinners trygderisiko er høy enten de har eller ikke har psykososiale vansker og/eller generelle lærevansker.

Men sårbarhetsfaktorene kan være knytta både til vanskenes karakter og til omgivelsenenes tolkninger av vanskene og tiltakene for å avhjelpe problemene. Risikoen for trygdemottak forsterkes, heller enn å reduseres, av

spesialpedagogiske tiltak som spesialklasse og lærerassistent. Underliggende mekanismer i samspillet mellom individ og strukturer kan føre til negativ utvikling. Dette viser betydningen av å analysere individuelle forutsetninger og strukturelle vilkår i sammenheng. Spesialpedagogiske tiltak kan potensielt føre til stigmatisering, dårligere sjøloppfatning og «frakobling». Slik eksklusjon både fra klassens daglige liv og fra «normaliteten» kan hemme sosial utvikling sammen med jevnaldergruppa. Opplæring bør tilpasses på en slik måte at det samlet sett støtter en utvikling som bidrar til økt sjølstendighet hos den enkelte.

LITTERATUR

- Anvik, C.H., T. Olsen, L. Lien, M. Sollund og T.A. Hansen (2007) *Kunnskapsstatus for IA-avtalens delmål 2: Rekruttere og beholde personer med redusert funksjonsevne*, Nordlandsforskning, Rapport 11.
- Befring, E. og R. Tangen (2004) *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Forlag.
- Bele, I. og R. Kvalsund (2013) On your own within a network? Vulnerable youth's social networks in transitions from school to adult life. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17(3):195–220 DOI: 10.1080/15017419.2013.847860.
- Blekesaune, M. (2005) *Unge uførepensjonister. Hvem er de og hvor kommer de fra?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Borg, E. (2008) Funksjonshemming og arbeidsmarkedet. Om betydningen av utdanning for yrkesaktivitet, *Tidsskrift for velferdsforskning*, 11(2):83–95.
- Brage, S. og O. Thune (2015) Ung uførhet og psykisk sykdom, *Arbeid og velferd*, 1-2015.
- Buchmann, M. og I. Kriesi (2011) Transition to adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37:481–503, DOI: 10.1146/annurev-soc-081309-150212.
- Bynner, J. og M. Wadsworth (2011) Generation and change in perspective, i M. Wadsworth og J. Bynner (red.), *A companion to life course studies. The social and historical context of the British cohort studies*, Oxon: Routledge.
- Carter, E., K. Lane, M. Pierson og B. Glaser (2006) Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities, *Exceptional Children* 72(3):333–346. DOI: 10.1177/001440290607200305.
- Danielsen, K., G. Hagestad og K. Koløen (2011) *Livsløp i et likestillingsperspektiv. Likestilling i et livsløpsperspektiv*, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- De Ridder, K., K. Pape, K. Cuypers, R. Johnsen, T.L. Holmen, S. Westin og J.H. Bjørngaard (2013) High school dropout and long-term sickness and disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort study (the Young-HUNT study). *BMC Public Health* (13):941. DOI: 10.1186/1471-2458-13-941.
- Dyrstad, K., R. Mandal og S.O. Ose (2014) *Evaluering av Jobbstrategien for personer med nedsatt funksjonsevne*, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

- Elder, G.H. Jr. og Giele, J.Z. (2009) *The craft of life course research*, New York: The Guilford Press.
- Elder, G.H. Jr. og M.J. Shanahan (1997) Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv, i I. Frønes, K. Heggen og J.O. Myklebust (red.) *Livsløp, oppvekst, generasjon og sosial endring*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellingsen, J., M.N. Lindbøl og A.M. Galaasen (2013) *Utviklingen i uførepensjon per 31. desember 2013*, Nav Arbeids- og velferdsdirektoratet.
- Frøyland, K. og Ø. Spjelkavik (red.) (2014) *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middle*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Furlong, A. og F. Cartmel (1997) *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*, Open University Press.
- Gerber, P.J. (2012) The impact of learning disabilities of Adulthood: A review of the evidence-based literature for research and practice in adult education, *Journal of Learning Disability*, 45(1)31–46, Hamill Institute of Disabilities.
- Giangreco, M.F. (2010) «Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about?» *European journal of special needs education*, 25(4):341–345. DOI: 10.1080/08856257.2010.513537.
- Goffman, E. (2009) *Stigma – Om avviserens sociale identitet*, Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Grue, L. (2001) *Motstand og mestring: om funksjonshemming og livsvilkår*, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Grøgaard, J.B. (2002) Integreerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultatet? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2(2):83–108.
- Helgeland, I.M. (2007) *Unge med atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Oslo: Unipub.
- Hellesnes, J. (2007) *Om livstolkning*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Henderson, S., J. Holland, S. McGrellis, S. Sharpe og R. Thomson (2007) *Inventing adulthood. A biographical approach to youth transitions*, London: Sage Publications Ltd.
- Hjort, C. (2009) Selvmordsforekomst og selvmordsfare hos personer med Aspergers syndrom, *Suicidologi*, 14(2):26–29.
- Ineland, J., M. Molin og L. Sauer (2013) Normalitet och identitet i det senmoderna – om personer med intellektuella funktionshinder i relation till utbildning och arbete, *Sosialvetenskapelig tidsskrift* 20 (1):53–70.
- Jensen, A. og A. Hedum (2007) Marginalisert ungdom og helse, i T.M. Normann (red.): *Ungdoms levekår*, Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Krieger, B. og A. Kinebanian, B. Proding og F. Heigl (2012) Becoming a member of work force: Perceptions of adults with Asperger syndrome, *Work* 43(2):141–157, DOI: 10.3233/WOR-2012-1392.
- Lane, K., E. W. Carter, M. R. Pierson og B. C. Glaeser (2006) Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 14(2):108–117. DOI: 10.1177/10634266060140020101.
- Legard, S. (2013) *De vanskelige overgangene: en kunnskapsoversikt over forskning politikk og tiltak for å bedre unge funksjonshemmedes overgang til høyere utdanning og arbeid*, Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

- Levine, P. og M. Wagner (2005) Transition experiences of young adults who received special education services as adolescents: A matter of policy, i *On Your Own Without a Net. The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*, D.W. Osgood, E.M. Foster, C. Flanagan og G.R. Ruth (red.), 1–26. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lingsom, S. (2008) Invisible impairments: Dilemmas of concealment and disclosure. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(1):2–16. DOI:10.1080/15017410701391567.
- Molden, T.H., C. Wendelborg og J. Tøssebro (2009) *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne. Analyse av levekårsundersøkelsen blant personer med nedsatt funksjonsevne 2007* (LKF) Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Myklebust, J.O. (2007) Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2):215–231. DOI:10.1080/13603110500375432.
- Myklebust, J.O., R. Kvalsund, F.O. Båtevik og I. Bele (2012) *Longitudinal research on vulnerable young people conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Notat 6/2012.
- Nav (2013) Statistikk, https://www.nav.no/342996/mottakere-av-uf-%C3%B8repensjon-etter-kj-%C3%B8nn-og-alder.pr.31.03.2004-2013.antall;cmsnavno_SESSIONID=U6iq2S+wAHRNjVipbT4qv-6A (lesedato 20.12.15).
- Neugarten, B.L. (1996) *The meanings of age. Selected papers of Bernice L. Neugarten*, D.A. Neugarten (red.), Chicago: The University of Chicago Press.
- NOU 2009:22 *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673?q=2009:22&ch=1_
- Olsen, O.J., H. Høst og S. Michelsen (2008) Veier fra yrkesopplæring til arbeidsliv. En studie av det norske overgangsregimets effektivitet, i J. Olofsson og A. Panican (red.): *Ungdoms väg från skola till arbetsliv – nordiska erfarenheter*, TemaNord 2008:584. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Olsen T.S. og N. Jentoft (2010) Et liv jeg ikke valgte. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3):206–216.
- Osgood, D.W., E.M. Foster, C. Flanagan og G.R. Ruth (2005) Introduction: Why focus on the transition to adulthood for vulnerable populations? I *On your own without a net. the transition to adulthood for vulnerable populations*, D.W. Osgood, E.M. Foster, C. Flanagan og G.R. Ruth (red.), 1–26. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Pennington, B. og S. Ozonoff (1996) Executive functions and development psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1):51–87. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x.
- Pijl, S.J., P. Frostad og P.E. Mjåvatn (2013) Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education* 29(1):16–28. DOI:10.1080/08856257.2013.830442.

- Riddell, S. (2009) Disability, exclusion and transitions to adulthood, i A. Furlong (red.): *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. Oxon: Routledge.
- Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Røys, E.F. og J.O. Myklebust (2014) Trygd og sosialhjelp blant sårbar ungdom, *Tidsskrift for velferdsforskning* 17(2):47–62.
- Schoon, I. (2007) Adaptations to changing times: Agency in context. *International Journal of Psychology*, 42(2):94–101. DOI:10.1080/00207590600991252.
- Shifrer, D. (2013) Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities, *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4):462–480. DOI: 10.1177/0022146513503346.
- Skaalvik, E. og S. Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skog, O.J. (2004) *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skårbrevik, K.J. (1996) *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisning»*, Forskningsrapport nr. 14. Volda: Møreforskning.
- Stenberg, N. (2007) Asperger syndrom og eksekutive funksjonsvansker: konsekvenser for behandling, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44(3):254–260.
- Sætre, A. (2009) *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*, PhD-avhandling, Trondheim: NTNU.
- Tøssebro, J. og C. Wendelborg (red.) (2014) *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Webster, R., P. Blatchford, P. Bassett, P. Brown, C. Martin og A. Russel (2010) Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs, *European Journal of Special Needs Education* 25(4):319–336. DOI:10.1080/08856257.2010.513533.
- Wendelborg, C. og J. Tøssebro (2010) Marginalisation processes in inclusive education in Norway: a longitudinal study of classroom participation, *Disability & Society* 25(6):701–714, DOI:10.1080/09687599.2010.505744.
- Wendelborg, C. og V. Paulsen (2014) Inkludering i skolen – inkludering på fritida?, i J. Tøssebro, J. og C. Wendelborg (red.) (2014) *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wheaton, B. og I. H. Gotlib (1997) Trajectories and turning points over the life course: concepts and themes, i B. Wheaton og I.H. Gotlib: *Stress and diversity over the life course. Trajectories and turning points*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiener, J. og C.Y. Tardif (2004) Social and emotional function of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1):20–32. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x.

Artikkel II

Langøy, Emmy Elizabeth og Rune Kvalsund (ikke publisert). Vulnerable youth – dependency or independency? School experiences, transitions and adaptation to and within adult life. Sendt til ny vurdering hos *Scandinavian Journal of Disability Research*.

Vulnerable youth – dependency or independency?

School experiences, transitions and adaptation to and within adult life

Emmy Elizabeth Langøy & Rune Kvalsund

This article examines the factors that influence the potential for independence among individuals experiencing special learning conditions in upper secondary school owing to psycho-social difficulties (PSDs) or general learning difficulties (general LDs). Using longitudinal data collected on 357 individuals from 1995/1996 through 2007, adaptation to adulthood is studied by the logistic regression analysis of two dependent variables – full-time employment and living situation. The situation of the students with PSDs and/or general LDs is compared with the situation of students with other types of difficulties. The results indicate that individuals with PSDs experience greater challenges in obtaining a job and a residence of their own. Having special educational support in schools, such as teaching assistants, seems to have a negative effect on achieving an independent life.

Keywords: life course perspective; transitions; special educational terms; psycho-social difficulties; learning difficulties; independent living

Introduction

In Norway, schooling frames the life situation of children and youth, representing an expanding institutionalization of their lives. Each year, approximately 95% of the pupils leaving lower secondary in the spring term start upper secondary school in the autumn term. Approximately 10% of this age cohort has special educational needs (SEN) (Myklebust 2012). Following the principles of inclusive education in the national curriculum plan, the aim of education is to qualify all pupils for independent adult living, i.e., having work and their own home. However, the increased abstractness of school content (Hegna, Dæhlen, Smette and Wollscheid 2012, 24) combined with the higher age at which students complete their initial schooling postpones students' entry

into the more challenging labour market. The number of young people who continue their education has increased considerably, while access to manual work has decreased. There are fewer jobs for unskilled individuals, leading to a higher risk of marginalization (Ellingsæter 2009, 154-155). Experiences in the school context seem to be an important pathway for understanding transitions from school to adult life.

Those in need of support with job strategies are young people out of work due to a lack of formal competences, psycho-social difficulties (PSDs) and social problems – or a combination of these factors (Dyrstad, Mandal and Ose 2014, 231). Living independently of the parental home involves taking responsibility for one's own life, both economically and socially, without receiving regular parental guidance (Mulder 2009, 203). Leaving the parental home is an important marker of independent adult life. Successful transitions to adult life are normally characterized by growing independence. However, former SEN pupils clearly face a risk of being dependent. Modern society emphasizes individualization (Giddens 1991). Although this argument is rather weak empirically, it would lead us to expect a non-linear and varied transitional pattern of life course for vulnerable youth.

This article addresses the school experiences and the risk of dependence in adult life of former upper secondary pupils with non-obvious PSDs and learning difficulties (LDs) in Norway. In this article, we analyse and discuss the factors that push these pupils' life course towards dependency by analysing prospective data, covering the upper secondary school years (1995-1999) and 2007, from a rather large number of youth (Myklebust, Båtevik, Kvalsund and Bele 2016).

Previous research

The theme of this article indicates that we are limited to reviewing studies on transitions to adult life with an emphasis on the employment and living situations of vulnerable youth. "Vulnerable youth" refers to groups of people in a potentially vulnerable situation where difficulties can arise or be exacerbated and reinforced, leading to special education measures related to one of these difficulties (Osgood, Foster, Flanagan and Ruth 2005). What is known so far?

The review of relevant research is based on searching Norwegian (e.g., Idunn, Bibsys) and international (e.g., ERIC, JSTOR) databases by applying search-words such as *transitions to adulthood, vulnerable youth, learning difficulties, psycho-social difficulties and special educational needs*. Dissertations and relevant books by leading researchers in the field are searched as well. Knowing the ‘shoulders’ on which a study is positioned is necessary.

Research on the situation among vulnerable youth experience may focus on a variety of aspects, such as the consequences of chronic diseases (Betts et al. 1996), transitions from child services to adult services (Beresford 2004) or the situation among individuals with intellectual disabilities (Kittelsaa 2011).

Olin and Ringby Jansson (2009) note an imbalance emphasizing that for youth categorized as having LDs and PSDs, individual-level problems hinder integration into work and everyday life more than external structural factors. Youth from socially disadvantaged backgrounds have further reduced chances of social inclusion (Riddell 2009, 87). Individuals with mental health difficulties or intellectual disabilities have low employment rates (World Health Organization [WHO] 2011, 237-239). Vulnerable youth experience poor outcomes in education, employment and family formation, marking problems in the transition to adulthood (Osgood, Foster and Courtney 2010, 216), and those with LDs are judged to be particularly vulnerable (Riddell 2009, 87). Both gender and type of difficulty are important in explaining participation in the labour market among former students with special needs (Rabren, Dunn and Chamber 2002, 25). Swedish (Tøssebro and Wik 2015, 19) and Norwegian (Brage and Thune 2015) research reviews have concluded that people with cognitive difficulties and PSDs have a very low employment rate. For marginalized youth, training opportunities lead away from the labour market and often involve repeated cycles of retraining (Riddell, Baron and Wilson 2001); these youth often face a position of dependency even early after their school years, either in the parental home or in shared group homes with other disabled people. This pattern is confirmed by the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) in the U.S. (Sanford et al. 2011, 41). Young persons with PSDs and LDs are vulnerable, and those with PSDs face the highest risk of dependence, although there is a noticeable variation within the groups (Levine and Wagner 2005, 228).

The reviewed studies indicate that standardization and a risk of dependency among vulnerable youth are collective indicators. However, definitions of different difficulties vary, as do the contexts of transitions in different countries. The review results are therefore not readily transferrable to the Norwegian context. *The present study will focus on a group of young persons who are not automatically considered disabled persons. They were categorized with difficulties in school (LDs and PSDs) but often lack a formal diagnosis.*

The methodological pattern of the reviewed studies is varied as well. Longitudinal studies are valuable, providing an opportunity to compare and understand development over time. Cross-sectional studies are without explanatory direction. Qualitative intensive and prospective longitudinal studies of life histories covering a certain time span (Henderson, Holland, McGrellis, Sharpe and Thomson 2007) as well as larger extensive, longitudinal survey studies conducted over many years (Wadsworth and Bynner 2011) are identified. Longitudinal studies of learning disabilities focus almost exclusively on youth and their earliest transitions, neglecting the later stages of life (Gerber 2012, 42). Most studies concentrate on *one transition at a time* (Shanahan 2000), for example, from school to work. Transitions are most often studied in isolation (Bynner 2012, 252). Quantitative cross-sectional studies dominate in Norway. Further literature searches identified two relevant Norwegian longitudinal studies (Helgeland 2007; Tøssebro and Wendelborg 2014) in addition to the studies with which the present research is associated (Cf. Myklebust et al., 2016). However, Norwegian studies based on prospective longitudinal data about work and independent living among individuals with PSDs or LDs compared with students with other categories of difficulties were not found. We know little about how these ‘invisible’ difficulties influence transitions to adult life. The present article explores this research theme.

Theoretical perspective

Life course transitions is the theoretical grounding of the present study. The life course is the sum of life trajectories and the transitions to different life areas formed by interacting structures and actors. From the life course perspective, persons are placed in time and space, emphasizing the interaction between *historical and biographical time* – for example, how the abstract content of The Norwegian Reform 1994 affects SEN pupils' transitions to adult life.

The aim and research theme of the present article points to the need for a *duality of theory*: 1. The *lifespan psychological perspective*, analysing the effects of individual characteristics (Boyd and Bee 2015; Elder, Johnson and Crosnoe 2003), e.g., variations of LDs, PSDs and other individual characteristics and how they interact over time, and 2. The *life course sociological perspective*, studying changing structural conditions over time, framing agency (Elder and Giele 2009). This duality is also closely related to the theory of deviance – the medical model focusing on *individual and psychological characteristics*, the social model emphasizing *contextual factors* and the balance between these two models in *the relational model* (Barnes, Mercer and Shakespeare 1999; Priestley 2003) – as in the present study. Life course theory complements the theory of deviance by analysing the norms embedded in transitional patterns – when is, e.g., upper secondary school normally expected to be completed? A stern norm (used by Statistics Norway as well) requires pupils to complete upper secondary school within 5 years. After that time, students are considered 'drop outs' or deviants. This approach has negative effects, particularly for those in vocational studies (Vogt 2017) – and SEN pupils most often follow vocational branches of study.

A life course is shaped by interactions with other persons; lives are socially interwoven. Social integration through *linked lives of actors in family and school* (Elder and Giele 2009) can be studied by analysing the social organization of special educational measures. Human *agency* is the capability of making weighted choices for future situations (Elder and Shanahan 1997) and is also related to individual characteristics, such as LDs and PSDs. Combined with human agency, the concept of linked lives contributes to the understanding of adult life adaptations, such as employment status and independent residence. Life course theory also encourages studies of how time,

place and changing contexts (home, school, work, and spare time arenas) and the *transitions* (George 1993) between them influence life course through new expectations and roles in adaptive situations. The transitions can be analysed by their location in time, that is, the *timing* of the transitions. The institutionalization of childhood through the school system communicates norms about what is to be completed at given time points – being ‘off-time’ or ‘on-time’ (Neugarten 1996, 102), indicating that society has a concept of *age-appropriate behaviour* and associated age-linked sanctions and options. This reflects a normative concept of time (Vogt 2017), connecting *timing* to concepts of *deviation and normality*. Life course trajectories analysed as timing processes also have *turning points*, producing a change in direction (Wheaton and Gotlib 1997, 1). Quitting school puts a young person *off-time* in a new direction. Whether they occur early, late or not at all, off-time transitions are considered unfortunate for later opportunities.

However, chances and misfortunes are unpredictable elements that can cause new chains of events and make changes more *complex*; ultimately, these elements have a crucial influence on the life course. A strong emphasis on *human agency* would portray the life course as more rationally controlled than it is (Myklebust 2007, 211). In longitudinal studies, *non-intended* consequences must be studied, such as whether and how special educational measures with good intentions have the opposite effect intended. Reflecting on this very complex reality, we think of explanations in terms of risk and probability rather than in strictly causal terms.

Material and methods

In many cases, longitudinal studies cover small time spans for rather small samples (Gerber 2012). The data for the present study are selected from the 20-year longitudinal research project *Vulnerable youth* and are critically judged on research ethic and approved by the Norwegian Data Protection Authority. The study is funded by the Norwegian Research Council, the Ministry of Education, Research and Church Affairs and Volda University College.

The participants were recruited from six Norwegian counties. All 760 participants received their education on special terms in upper secondary school. From spring 1996

to spring 1999, data were obtained via questionnaires about the learning situations and 13 different indicators of difficulties. This data collection was repeated twice every school year for each student based on expert judgements by the municipal office of educational and psychological counselling (PPT) or the school's own expert on special education. A common scale (Skårbrevik 1996) was used to report the indicators of difficulties. The school provided information on the special education measures for each student, such as class type, the presence or absence of a teaching assistant, aspects of the learning environment and educational progression in upper secondary school.

Later, the former *SEN pupils themselves* answered telephone interviews or recorded their answers on a digital or paper version of the interview according to their preference. This extensive registration provided information about 760 persons, constituting the initial *main sample of the present study*. Later, several rounds of telephone interviews took place in spring 2002 (494 participants aged 23-24 years), amounting to 77% of those who could be contacted. Unfortunate circumstances at some of the schools, related to the storage of the lists of participant names and case numbers, resulted in the loss of contact information for 118 persons. In addition, two participants had died. Five years later, seven more had died. In 2007, 373 participants answered the request for information, amounting to 59% of the 633 participants available at that time. This sample was further reduced by 16 participants (moderate to severe LDs). The *analysis sample* of the present study is N=357. Gerber (2012) found that the median size of 23 longitudinal studies reviewed is only 44 individuals. The analytic sample of the present study is, in comparison, rather large, and the time span from the late teens to nearly the thirties is rather long; both aspects are uncommon in disability research in Norway.

In longitudinal studies, *respondent attrition* is often a considerable problem. However, we met it by controlling for possible biases when comparing the central variables of the main sample and the analysis sample. In the present study, Myklebust et al. (2016) show that possible effects of self-selection and sample bias are acceptable when samples from 1996 and 2007 are compared. Minor changes in the distribution of students along the central variables can be observed; the gender distribution is approximately the same (38% girls, 62% boys), and the proportion of students in vocational education programmes is also quite similar, 76% and 78%, respectively. Many of the students

have combinations of different difficulties. The variation in the 13 difficulties between the original main sample and the 2007 analysis sample is generally small; for example, the presence of PSDs is 34% and 32%, and the presence of LDs is 38% and 36%, respectively (Myklebust et. al. 2016).

Variables and operationalization

Based on the research review and theory, a model that shows the possible longitudinal relationships between the *dependent variables* and *independent variables* is presented in Figure 1. The dependent variables – as *indicators of dependence or independence* – are the presence or absence of full-time employment and dependent living situation.

Individual traits in the model refer to the complexity of individual and psychological characteristics – i.e., the range of difficulties and functional levels. Gender is a relevant independent variable due to the different work experiences of women and men. The covariates under *Conditions and processes in situations of interactions* are contextual school factors referring to educational measures – for example, special classes and having a teaching assistant – and the status of school progression at the age of 20-21 years.

Dichotomized dependent variables (scored as either 0 or 1) are analysed by logistic regression, which is usually employed in attempts to explain whether something will occur or not, such as quitting school or not, having full-time employment or not, or more generally experiencing any phenomenon that can be expressed as an event/non-event. Having *full-time employment* in Norway means working 37.5 hours a week (reference category, 0). *Not* having full-time work means, e.g., being on sick leave, having occasional work, being a student, being unemployed or receiving social benefits. *Independent living situation* means living alone, together with a partner, with one's own children or with a friend (reference category, 0). *Dependent living situation* means living with parents, in a residence hall, or in a residential collective with others who

receive help.

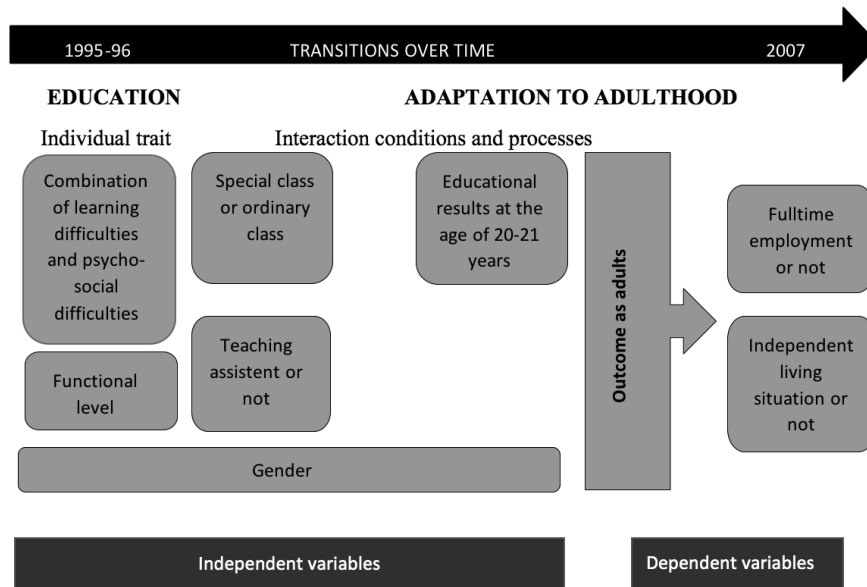


Figure 1. Assumed relationships among individual and structural factors, participation in full-time employment and type of living situation at age 28 to 29 years

All the independent variables in the model refer to a point in time before the measurement of the dependent variables, making reverse causation impossible. Generally, in dichotomizing the independent variables, the value of 1 (for example, being in a special class) expresses what is expected to have an explanatory effect on the dependent variable compared with *the reference category 0, not in special class*, which is expected to have no such effect. This analysis is based on answers from individuals with LDs or PSDs. The informants (N = 357) are categorized into four subgroups:

Neither LDs nor PSDs (N = 155)

LDs (N = 78)

PSDs (N = 44)

Both LDs and PSDs (N = 80)

Participants in the reference category (0) have neither general LDs nor PSDs; however, they are categorized as SEN pupils because of *other* difficulties. Of the 760 persons in

the main sample, approximately one-third had PSDs. Considerable variations exist within the LD and PSD groups; the majority (nearly 80 %) had LDs or PSDs of the mildest degree. The term *general learning difficulty* is defined as a cognitive difficulty linked to learning and intellectual functioning. The categories used here are identical to the Skårbrevik (1996, appendix 8.5, 3) classification in a national study of special educational practices. Those identified as having general LDs are graded according to the WHO's categorization of intelligence.

Psycho-social Difficulties refer to difficulties in adaptation, problem behaviour, and social and emotional problems (Befring and Tangen 2004, 253) within the normal range of intellectual functioning. The category is widely used in educational practice in Norway, even without a more precise definition (Barne- og likestillingsdepartementet 2009). The following gradation of difficulties applies to this group (Skårbrevik 1996): less serious PSDs, interaction problems; serious PSDs, requiring treatment; very serious PSD, for example, psychosis.

Functional level is an additive index that does *not include* general LDs or PSDs; it is calculated from the four grade classifications of the 11 remaining difficulties. As such, functional level reflects the complexity of the full picture of difficulty – the extension of difficulties and the sum level of functionality degree. By including the variable into the analysis, it should be possible to control the results and avoid spurious relationships. However, the experts filling in the form might apply different criteria for disabilities in some cases. To overcome this problem, additional information was included in the registration form on each category, thus increasing data reliability. Such information includes *signs* of problems with which students struggle rather than indisputable facts; thus, these signs are useful indicators of the unified functional difficulties of the students. We chose to organize the variable values as terciles. The first and second terciles are reference categories (0) for the third tercile. The third tercile includes individuals who are believed to function at the lowest level in this range. A Cronbach's alpha of 0.634 is considered acceptable for an index of 11 indicators.

The first variable from the school context of inclusive education is having a *teaching assistant* giving extra help *or not* (reference category, 0). The second variable, *special*

class or not, reflects whether, in the first year of school, the student received all of his/her teaching within the ordinary class (reference category, 0) or in special classes (small groups of four or eight). The third variable, *educational results*, refers to whether the student, at the age of 20 to 21 years, has delayed school progression or quit, which is categorized as off-time, or has attained a formal competence/apprenticeship (reference category, 0).

Analysis

A main concern in logistic regression analyses is the gradually decreasing sample size, risking flaws in the analysis because of too many covariates in the model. We therefore followed Hosmer and Lemeshow (2000) *focusing on the size of the smaller response category of the dependent variable* rather than on the overall sample size; the size guideline is $10(p + 1)$, where p is the number of covariates in the general model (cf Figure 1). Having six covariates in the model, therefore, is acceptable. A logistic regression (SPSS Statistics version 23) analyses the simultaneous and relative explanatory power that independent variables have on the individual dependent variable. Ethical considerations have been undertaken, e.g., informed consent and the protection of informants' anonymity.

Results

The bivariate analysis is the pairwise evaluation of the effect of an independent variable on the dependent variable: Having a teaching assistant, being in a special class, and being off-time in the school progression are clearly pairwise associated with the lack of full-time employment among those with PSDs. Women are largely without full-time work. Having PSDs or LDs is associated with a dependent living situation, as is functional level, having a teaching assistant and being in a special class. The multivariate analysis by logistic regression shows *the simultaneous relative explanatory power* of the type of difficulties, the functional level, the special educational measures and gender, analysing indicators of independence. The following effects, significant at the 0.05 level or lower, are observed:

	Risk of not having full-time employment N=357	Risk of dependent living situation
Types of difficulties		
0. No PSD or LD		
1. LD but no PSD	0.7	1.3
2. PSD but no LD	3.4**	2.6*
3. PSD and LD	2.4*	2.9*
Functional level		
0. Functional level, first and second		
1. Functional level, third tercile	0.9	2.4*
Teaching assistant or not		
0. No teaching assistant		
1. Teaching assistant	2.3*	1.3
Type of class		
0. Regular class		
1. Special class	1.4	1.1
Educational results at the age of 20-21		
0. Not delayed or did not drop out of		
1. Delayed or dropped out of school	1.7*	1.0
Gender		
0. Male		
1. Female	6.8***	0.5*
Nagelkerke R ²	0.314	0.124

Table 1. Multivariate analysis. How six independent variables affect adaptation to adult life in two domains of life among former students on special terms aged 28-29 years, odd ratios.

- Lack of full-time employment and independent living situation
- Individuals with difficulties, including PSDs, have a far greater risk of lacking full-time employment (expressed by the odds ratio) than students on special terms *without* such difficulties. Those with PSDs have a 2.5-3.5 times higher risk of lacking full-time employment in their late twenties, controlling for the other covariates in the model
- School-related factors still have a marked impact nearly 10 years after upper secondary school. Having a teaching assistant more than doubles the risk of lacking full-time employment. Being off-time in school progression also increases this risk
- The importance of gender is significant. When controlling for the effects of the other covariates, women in their late twenties face nearly seven times the risk of being without full-time employment compared with men of this age
- Individuals with PSDs have a much greater risk of being in a dependent living situation than individuals with other difficulties when controlling for the effects of the other covariates
- The risk is significant and even higher for those with *both* LDs and PSDs. The lowest functional level has a significant and rather large effect on the risk of being in a dependent living situation
- Gender has little effect on being in a dependent living situation

Discussion

The data are not from a large probability sample. This mid-range study is based on a theoretical sample [e.g., SEN pupils from all upper secondary schools in a selected number of counties (based on research-economic reasons) located north, south, east and west in a country with changing contextual conditions due to upper secondary school reform (Kvalsund and Myklebust 1996, 97-123)], restricting the generalizability of the results. The analyses of attrition show rather high response rates over time and only a

minor sample bias. However, certain generalizations can be made when the findings are compared with those of other studies. In addition, an outcome cannot be determined from either the individual traits or structural factors alone because it is the result of complex interactions, and chance and coincidence may also have an effect. Studies cited from other countries may have contextual characteristics that are different from those of the Norwegian context, although such studies may still be considered relevant for illustration purposes. Vulnerable youth with PSDs, who display normal cognitive functioning, clearly face a far more challenging situation in adapting to adult life compared with other subcategories of youth. The vulnerability of youth with PSDs seems to be rather special. What can explain this pattern of actor-structure conceptual duality in light of the life course theoretical perspective of the present study?

Lack of full-time employment – trends of inclusion or exclusion?

The risk of a difficult adjustment to adulthood is far greater for individuals with PSDs, alone or in combination with general LDs, than for those with no such problems, controlling for the effect of other covariates. The relative explanatory power of individual characteristics – PSDs or LDs – when judging the risk of not having full-time employment is strong. Having PSDs seems to pose a special challenge, and this result is supported by other studies as well: Newman, Wagner, Knokey et al.'s (2011, 53) study on unemployment and (Riddell 2009, 87) a study on the transition to higher education. However, individual characteristics through the mechanism of linked lives can elicit and expose vulnerable youth to structural non-inclusive events when facing the labour market.

School factors, *teaching assistant* and *educational results*, have a significant relative effect 10 years after the start of school. The participants in this study grew up at a time and place where youth normally attend upper secondary school. Furthermore, Norway is estimated to be the OECD country with the lowest percentage of unskilled work (Hammer and Hyggen 2013, 16-19). Vulnerable youth, therefore, face stronger competition for employment, indicating how *historical time meets biographical time* in a way that affects an individual's future.

The opportunities for an individual with PSDs to succeed will therefore depend on the expertise of the facilitators in school and later in working life. Shifrer (2013, 475) shows that both teachers and parents are more likely to focus on disabilities and hold lower educational expectations for *labelled adolescents* than for similarly achieving and behaving adolescents who are not labelled. This is an indication of the negative effects of being labelled with LDs or PSDs. In this way, structural *mechanisms* are sources of *social expectations* and *linked lives* affecting a life course trajectory. A lack of knowledge and competence in interactive support systems and the handling of the *density of interrelated transitions* (work and own home) might pose barriers for vulnerable youth, building *unintended dependence*.

The use of a teaching assistant as a structural factor increases the risk of lacking full-time employment almost 10 years after upper secondary school. Having a teaching assistant creates an informal flag that indicates to others that a person is different – possibly eliciting reduced expectations. In this way, school practices have negative effects on the balance between social integration and segregation. Ideologically and rhetorically, inclusion is emphasized, but its practice in Norwegian schools and communities is not consistent with this ideal (Kvalsund 2004, 174). Structural factors, such as well-intended special educational measures, tend to have *non-intended negative effects*.

However, the structural mechanism of social expectations associated with transitions can also be related to deviations in *timing*: Those who *were off-time* in upper secondary school have an increased risk of lacking full-time employment nearly 10 years after completing upper secondary school – effects of *time distant factors* rather than *proximal* factors. Lack of education generally presents challenges in the transition to work (Simson 2014, 56). Newman, Wagner, and Knokey et al. (2011) found that former SEN students who had delays have an enhanced risk of not having full-time employment in their late twenties.

The structural aspect of gender has effects as well: Women are far more likely than men to lack full-time employment at the end of their twenties. Gender differences influence young people's experiences in domains such as employment and family formation

(Levine and Wagner 2005, 210). Women with disabilities generally have a higher risk of unemployment than men with disabilities (Borg 2008, 96). This tendency is observed for females in this study as well.

In an independent living situation – or not?

The structural covariates of the classroom/school context have no significant effects on the risk of being in a dependent living situation. Being out of work and the possibility of having one's own home can influence each other. Exclusion from employment has a series of 'knock-on' effects (Riddel, Baron and Wilson 2001, 71). Being out of work and lacking money hinder young people from obtaining their own home, thus demonstrating how marginalization processes can interact across arenas (Anvik 2011, 5). Being without full-time work can have *indirect barrier effects* on being in an independent living situation. *Indirectly*, the contextual factors behind not having full-time work are relevant to whether individuals have their own living place or not. A lack of full-time employment means a lack of income, restricting self-determination and available alternatives.

We have shown that PSDs – even in milder cases – lead to a high risk of being in a dependent life situation. The explanatory factors behind this pattern can reflect the special qualities of the difficulty itself, helping actors' interpretations and reactions to these difficulties as well as wider contextual aspects. Most children in Norway move out of the parental home during early adulthood. Only a small proportion of young adults aged 25 years still live with their parents (Dommermuth 2009, 1). Relatively few of the former SEN students are in a dependent living situation in their late twenties. However, individuals with PSDs or general LDs are overrepresented. Those with the lowest functional level are overrepresented in dependent living situations, which may be caused by a need for closer monitoring.

Youth with PSDs are judged as having a reduced capacity of self-determination (Lane, Carter, Pierson and Glaser 2006, 334), which is linked to the character of the difficulty itself, and, through agency, reduced *executive functioning (EF)*. *EF* includes functions such as short-term memory, planning, flexibility in facing changes, starting activities and restraining inadequate responses (Stenberg 2007). It is reasonable to expect that EF

influences persons with PSDs as well. This conclusion implies a potentially increasing gap between external expectations towards invisible difficulties and individual capacity to handle the challenges of social adaptation. Helpers interpreting this gap as a lack of will rather than a lack of capacity, probably contribute to the process of marginalization. Wendelborg and Tøssebro (2010, 709) refer to this process as a barrier to developing *agency* and independence among vulnerable youth with cognitive disabilities. To better understand the special adaptive pattern of the dependent living situation of young adults, previously categorized as upper secondary pupils with PSD, it seems necessary to study their adaptive situation more closely, for example, through retrospective qualitative interview data (Langøy 2017).

The interconnection of being out of work and without an independent living place can also be an indication of the effects of *transition density* elicited by the individual difficulties and the expectations and interpretations of PSDs through the mechanism of *linked lives* (family, peers and school). A lack of knowledge and adequate assistance from actors in school and support systems can contribute to cumulative disadvantages – the systemic tendency for inter-individual divergence in a characteristic (e.g., money, health, status) with the passage of time (Dannefer 2003, 327). Social barriers producing exclusion and withdrawal in school and society influence work status, independent living and the life course of the participants in this study.

Conclusion

Statements about the emphasis on the de-standardization and individualization of the life course in modern society would make us expect a non-linear and varied transitional pattern for vulnerable youth. The present study, however, indicates a standardization and risk of meeting *collective mechanisms* of dependency for vulnerable youth with PSDs or LDs. This study, conducted in Norway, shows that individuals with PSDs appear to face special challenges in adapting to adulthood compared with peers with other disabilities. The discussion reveals complex causes for this outcome, probably owing to the interactions among the nature of the difficulty, structural conditions and how their surroundings influence these individuals. However, it is thought-provoking that special educational measures with constructive intentions have negative effects on adaptation to adult life many years later. The mechanisms of life course transitions

contribute to a deeper understanding of this pattern. Legitimising the situation by referring to unintended consequences is no longer acceptable. The situation has special educational and socio-political consequences. Further intensive research is needed to better understand these paradoxical mechanisms.

References

- Anvik, Ceciclie Høy. 2011. *Bo - og boligforhold for unge som står utenfor ordinær opplæring og arbeid* [Living Conditions for Youth which Is not Partaking in Regular Education and Work]. Nordlandsforskning. NF-Notat 1004/2011. Bodø: Nordland Research Institute.
- Barnes, Colin, Geof Mercer, and Tom Shakespeare. 1999. *Exploring Disability. A Sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Befring, Edvard, and Reidun Tangen. 2004. *Spesialpedagogikk* [Special Education]. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Beresford, Bryony. 2004. "On the road to nowhere? Young disabled people and transition." *Child: Care, Health and Development* 30 (6): 581–587.
- Betts, P., M. Buckley, R. Davies, P. Swift, and E. McEvilly. 1996. "The care of young people with diabetes." *Diabetes Medicine* 13 (9): 54-59.
- Borg, Elin. 2008. "Funksjonshemning og arbeidsmarkedet: Om betydningen av utdanning for yrkesaktivitet" [The Importance of Education for Work]. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 11 (2): 83–95.
- Boyd, Denise, and Helen Bee. 2015. *Lifespan Development*. (7th edn). Boston, MA: Pearson International.
- Brage, Søren, and Ola Thune. 2015. "Ung uførhet og psykisk sykdom" [Young disabled and mental illness]. *Arbeid og velferd*, (1): 37-49.
- Bynner, John. 2012. "Role Statuses and Transitions in Adolescence and Young Adulthood: Reflections and Implications." *Longitudinal and Life Course Studies*, 3 (2): 243–253.
- Bynner, John, and Michael Wadsworth. 2011. "Generation and change in perspective." In *A Companion to Life Course Studies*, edited by Michael Wadsworth and John Bynner. Oxon: Routledge.

- Dannefer, Dale. 2003. "Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory." *Journal of Gerontology*, 58B (6): 327–337.
- Dommermuth, Lars. 2009. "Når flytter de unge hjemmefra?" [When do youth leave parental home?]. In *Samfunnsspeilet 1*. Oslo: Statistics Norway.
- Dyrstad, Karin, Roland Mandal, and Solveig Osborg Ose. 2014. *Evaluering av Jobbstrategien for personer med nedsatt funksjonsevne*. [Evaluation of job strategies for disabled]. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Elder Jr., Glen H., and J. Z. Giele, eds. 2009. *The Craft of Life Course Research*. New York: Guilford.
- Elder Jr., Glen, Monica Johnson, and Robert Crosnoe. 2003. "The Emergence and Development of Life Course Theory." In *Handbook of the Life Course*, edited by Jeylan T. Mortimer and Michael J. Shanahan, 3-19. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ellingsæter, Anne Lise. 2009. *Vår tids moderne tider*. [The modern times of ours]. Oslo: Universitetsforlaget.
- George, Linda K. 1993. "Sociological Perspectives on Life Transition." *Annual Review of Sociology* 19: 352–373.
- Gerber, Paul J. 2012. "The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidence based Literature for Research and Practice in Adult Education." *Journal of Learning Disabilities*, 45 (1): 31–46.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. London: Stanford University Press.
- Hammer, Torild, and Christer Hyggen, eds. 2013. *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv* [Coping and marginality in transitions to adulthood]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hegna, Kristin, Marianne Dæhlen, Ingrid Smette, and Sabine Wollscheid. 2012. "For mye teori" i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt?" [Goals in conflict – Too much theory in vocational education?] *Tidsskrift for Samfunnsforskning* 53 (2): 217–232.

- Helgeland, Ingeborg Marie. 2007. *Unge med atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* [Youth with behavior problems – possibilities of a positive track?]. Oslo: Unipub.
- Henderson, Sheila, Janet Holland, Sheena McGrellis, Sue Sharpe, and Rachel Thomson. 2007. *Inventing adulthood: A biographical approach to youth transitions*. London: Sage Publications Ltd.
- Hosmer, David H., and Stanley Lemeshow. 2000. *Applied Logistic Regression*. 2nd edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kittelsaa, Anna. 2011. *Vanlig eller utviklingshemmet? Selvføståelse og andres forståelser*. [Normal or disabled? Own and others interpretations]. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalsund, Rune. 2004. "Inclusion - in Disabling Schools: Research from the National Evaluation of the 1994 Reform of Upper Secondary Education in Norway." *Scandinavian Journal of Disability Research* 6 (2): 151–181.
- Kvalsund, Rune, and Jon Olav Myklebust. 1996. "Nedst ved bordet? [At the farther end of the table?]. Videregående opplæring på særskilde vilkår." In *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. [Education for all? Evaluation of Reform 94], edited by Jon Frode Blichfeldt et al., 97-123. Oslo: Tano-Aschehough.
- Langøy, Emmy Elizabeth. 2017. "Mellom mestring og avmakt. Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidlige 'særvilkårselever' i videregående skole." [Between mastering and powerlessness], *Spesialpedagogikk* 82 (5).
- Levine, Phyllis, and Mary Wagner, eds. 2005. "Transitions for Young Adults who Received Special Educational Services as Adolescents: A Time of Challenge and Change." In *On Your Own without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*, edited by D. Wayne Osgood, E. Michael Foster, Constance Flanagan, and Gretchen R. Ruth, 202–239. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mulder, Clara H. (ed.). 2009. "Leaving the Parental Home in Young Adulthood." In *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*, edited by Andy Furlong, 203–210. New York: Routledge.
- Myklebust, Jon Olav. 2007. "Lange linjer. Livsløpsperspektivet på helse og velferd." [Long paths. Life course perspective on health and welfare] In *Meistring og*

- myndiggjering. Reform eller retorikk?* edited by Tor-Johan Ekeland and Kåre Heggem. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myklebust, Jon Olav. 2012. "The transition to adulthood for vulnerable youth." *Scandinavian Journal of Disability Research* 14 (4): 358-374.
- Myklebust, Jon Olav, Finn Ove Båtevik, Rune Kvalsund, and Irene Bele. 2016. *From Adolescence to Adult Life Longitudinal Research on Vulnerable People conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Volda: Volda University College.
- Neugarten, Bernice. 1996. *The Meanings of Age: Selected Papers of Bernice L. Neugarten*, edited by Dail A. Neugarten. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Newman Lynn, Mary Wagner, Anne-Marie Knokey, Camille Marder, Kathrine Nagle, Debra Shaver, Xin Wei, with Rene Cameto, Elidia Contreras, Kate Ferguson, Sara Greene, and Meredith Schwarting. 2011. *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School*. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). (NCSER 2011–3005). Menlo Park, CA: SRI International.
- Barne- og likestillingsdepartementet [Ministry of Children and Equality]. 2009. *Det du gjør, gjør det helt: Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. NOU:22. Accessed January 18 2018
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/?q=2009:22&ch=1>
- Olin, Elisabeth, and Bibbi Ringsby Jansson. 2009. "Unga med funktionshinder på väg ut i arbetslivet - en utmaning för välfärdssystemen." [Disabling mechanisms meeting work life – challenges for the welfare system]. *Rapport* (1). Göteborg: FOU I Väst.
- Osgood, D. Wayne, E. Michael Foster, and Mark E. Courtney. 2010. "Vulnerable Populations and the Transition to Adulthood." *The Future of Children*, 20 (1): 209–229.
- Osgood, D. Wayne, E. Michael Foster, Constance Flanagan, and Gretchen R. Ruth. 2005. "Introduction: Why Focus on the Transition to Adulthood for Vulnerable Populations?" In *On Your Own Without a Net. The Transition to Adulthood for*

- Vulnerable Populations*, edited by D. Wayne Osgood, E. Michael Foster, Constance Flanagan, and Gretchen R. Ruth, 1–26. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Priestley, Mark. 2003. *Disability: A Life Course Approach*. Oxford: Polity Press.
- Rabren, Karen, Caroline Dunn, and Dalee Chambers. 2002. "Predictors of Post-High School Employment among Young Adults with Disabilities." *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 25 (1): 25–40.
- Riddell, Sheila, ed. 2009. "Disability, Exclusion and Transitions to Adulthood." In *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*, edited by A. Furlong, 81–89. New York: Routledge.
- Riddell, Sheila, Stephen Baron, and Alastair Wilson. 2001. *The Learning Society and People with Learning Difficulties*. Bristol: The Policy Press.
- Settersten Jr., Richard A., Frank F. Furstenberg Jr., and Ruben G. Rumbaut. 2005. *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy*. University of Chicago Press.
- Shanahan, Michael J. 2000. "Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective." *Annual Review of Sociology* 26: 667-92.
- Shifrer, Dara. 2013. "Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities," *Journal of Health and Social*, 54 (4): 462-480.
- Simson, Kristine von. 2014. "Frafall i videregående skole og lokale arbeidsforhold" [Drop-Out in Upper Secondary and Local Work Conditions]. *Søkelys på arbeidslivet*, 31 (1–2): 42–59.
- Skårbrevik, Karl Johan. 1996. *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: Evaluering av prosjektet 'Omstrukturering av spesialundervisning'* [Special Education on the Agenda]. Forskningsrapport nr. 14. Volda: Møreforskning.
- Stenberg, Nina. 2007. "Asperger syndrom og eksekutive funksjonsvansker: konsekvenser for behandling." [Asperger syndrom and executive functions]. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44 (3): 254-260.

- Tøssebro, Jan, and Christian Wendelborg. 2014. *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* [Growing up with disability: Family, life course and transitions]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, Jan, and Sigrid Elise Wik. 2015. *Funksjonshemmedes tilknytning til arbeidslivet: En kunnskapsoversikt*. (Disabeled connecting to work life. A knowledge overview). Lysaker: Norges forskningsråd.
- Vogt, Kristoffer Chelsom. 2017. "Vår utolmodighet med ungdom." [Our impatience with Youth] *Tidsskrift for samfunnsforskning*, (1): 105-119.
- Wadsworth, Michael, and John Bynner, eds. 2011. *A Companion to Life Course Studies: The Social and Historical Context of the British Birth Cohort Studies*. Oxon: Routledge.
- Wendelborg, Christian, and Jan Tøssebro. 2010. "Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular schools." *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5): 497-512.
- Wheaton, Blair, and Ian H. Gotlib, eds. 1997. "Trajectories and Turning Points over the Life Course: Concepts and Themes." In *Stress and Adversity over the Life Course: Trajectories and Turning Points*, edited by Ian H. Gotlib and Blair Wheaton, 1–29. Cambridge: Cambridge University Press.
- World Health Organization. 2011. *World Report on Disability 2011*. Geneva.

Artikkel III

Langøy, Emmy Elizabeth (2017). Mellom mestring og avmakt. Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere særvilkårselever i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82 (5).

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

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

NINGS

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Mellom mestring og avmakt. Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere 'særvilkårselever' i videregående skole

Sammendrag

Arbeidslivsintegrasjon er undersøkt ved kvalitative intervju med 21 personer som startet i videregående skole i 1995–96. De var kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker og hadde spesialundervisning. Analysene viser to mønstre som gir mestring og sjølstendighet, mens to trekker mot avmakt og avhengighet. Gode integrasjonsmønstre var preget av fleksible ordninger og kontakter i nettverket, mens personene som opplevde marginalisering og klientifisering hadde dårlig helse og erfarte et lite treffsikkert hjelpeapparat. Konklusjonen er at riktig kompetanse i hjelpeapparatet og individuelt tilpassede tiltak er nødvendig for at mennesker i sårbare situasjoner skal lykkes på det ordinære arbeidsmarkedet.

Summary

Between coping and powerlessness – Factors that affect integration into ordinary employment among former students on special educational terms
Integration in the labor market is examined by qualitative interviews of 21 people who started upper secondary school on special educational terms in 1995–96. They had received special education on the basis of general learning disabilities or psychosocial problems. The analyses of job integration processes showed four typical tracks, where two of the tracks gave opportunity for coping and independence while the next two drew against powerlessness and dependency. Tracks of good job integration was marked by flexible arrangements and contacts in the network. This applied to persons who completed education or have got jobs through contacts. Factors that pulled towards social security dependence was poor health and unsuitable support. These individuals experienced marginalization. Structural factors affect job integration processes. This means that competence in the support system and measures that are individually adapted are needed in order to increase the chances to succeed in the ordinary employment market for people in vulnerable circumstances.

Nøkkelord

JOBBINTEGRASJON – PSYKOSOSIALE VANSKER
– GENERELLE LÆREVANSKER – OVERGANGER

EMMY ELIZABETH LANGØY, høgskolelektor ved vernepleierutdanninga ved Høgskolen i Molde og doktorgradsstipendiat ved Høgskulen i Volda, tilhørende PhD-programmet ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU, Trondheim.

Innledning

Artikkelens tema er integrasjon i arbeidslivet hos personer i sårbare livssituasjoner. Faktorer som påvirker jobbintegrasjonen er ikke nødvendigvis *i tid* nært knyttet til voksenalvssituasjonen, men kan ha utspring tidlig i oppveksten. Individene er alltid begrenset av strukturelle faktorer som kjønn, sosioøkonomisk status, etnisitet og geografisk plassering (Fouad & Byars-Winston, 2005), og det er derfor mer formålstjenlig å rette oppmerksomhet mot person-miljø interaksjoner enn å sikte seg inn på personlige og miljømessige faktorer i isolasjon fra hverandre (Stewart, Law, Young, Forhan, Healy, Burke-Gaffney & Freeman 2014). Karin Barron hevder at forskning som unnlater å vektlegge kjønnsforskjeller og omgivelsenes betydning, overser virkingen av maktstrukturer (Barron 1997, s. 112). Faktorer relatert til både strukturelle og individuelle forhold vil derfor her bli undersøkt.

Integrasjon i arbeidslivet undersøkes best som overgang over tid i livsløpet. Tidlige strukturelle betingelser skapes også i skolen, derfor får undervisninga og måten den ble gitt på betydning for livsløpet. Skolens signaliserer generelt at det som skjer *i nåtida*, er en investering i framtida, og nået reduseres til et redskap for å oppnå noe man seinere skal *bli* (Tangen, Edvardssen & Kaarstein 2007, s. 9). Dette vil kunne virke særlig negativt for barn og unge som allerede strever med å fylle skolens daglige krav. Individuelle faktorer i form av egne forutsetninger og erfaringer vil også prege livsløpet. Da informantene i denne studien startet i videregående skole for tjue år siden, var de vurdert til å ha generelle lærevansker (GLV) eller psykososiale vansker (PSV), og hadde vedtak om undervisning på særlige vilkår. Innen habilitering øker antallet henvisninger

av unge med 'diffuse', men manifeste vansker (Hjelle, Holm & Torvik 2010, s. 20), og situasjonen til disse to gruppene er derfor særlig interessant.

Den politiske oppmerksomheten omkring funksjonshemming og inkludering har avtatt de seinere år (Wendelborg, 2017). Personer med diffuse og usynlige vansker blir ofte seint 'oppdaget' og kan i tillegg befinne seg i utkanten av kategorien 'funksjonshemmede'. Mange faller igjennom i skole og hjelpeapparat og utgjør en 'grensegruppe' som ikke opplagt kvalifiserer for trygd slik personer med tyngre funksjonshemminger ofte gjør. Denne 'grensegruppa' forventes å kunne jobbe og leve sjølstendige liv, men vil være avhengig av vilkår og prosesser som muliggjør dette. Artikkelenes hensikt er å identifisere vilkår og prosesser i arbeidslivs-integrasjonen. Hva fremmer integrasjon i arbeidslivet og hva skyver personer ut i arbeidslivets utkant?

Personer som har eller har hatt spesialundervisning, er en heterogen gruppe (Riddell, 2009, s. 85) innad like forskjellige, eller mer forskjellige, enn sammenlignet med medelever som går på vanlige vilkår (Levine & Wagner, 2005, s. 2006).

Både type og grad av funksjonsnedsettelse har betydning. Et betydelig antall unge med emosjonelle vansker eller lærevansker sliter i overgangen til tidlig voksenliv (Lane, Carter, Pierson & Glaeser, 2006, s. 108). I et internasjonalt perspektiv er voksne med psykiske vansker eller intellektuelle svekkelser blant dem som er mest ekskludert fra arbeidsmarkedet (WHO, 2011, s. 8). Også i Norge har personer med psykiske vansker, diagnoser som 'attention-deficit/hyperactivity disorder' (ADHD), autisme, Asperger syndrom og utviklingshemming svært lav sysselsettingsrate (Tøssebro, 2012; Kittelsaa, Wik & Tøssebro, 2015). Blant dem som mottar uføretrygd tidlig, dominerer personer med kognitive vansker, psykososiale vansker og utviklingshemming (Brage & Thune, 2015), og i tillegg spiller graden av funksjonshemming en rolle for sysselsettingsraten (Larsen, Schademan & Høgelund, 2008). Dette bekreftes av Legard (2012), som i tillegg finner at sykdomsperioder i overgangspertiden er den enkeltfaktor som i størst grad påvirker sjansen for å komme i jobb.

Ifølge Borg (2008, s. 94) er den relative betydningen av utdanning for å komme i arbeid, større for mennesker

med funksjonshemminger enn for den øvrige befolkningen. Kontakt mellom utdanningsinstitusjoner, Arbeids- og velferdsforvaltningen (NAV) og arbeidsliv oppleves av individene som fraværende når det gjaldt spørsmål om tilrettelegging og støtte (Legard 2013, s. 16). Dette framheves også av Tøssebro & Wik (2015, s. 27). Det er påfallende lite samarbeid mellom NAV og videregående skole om vanskelige overganger.

Riddell, Baron & Wilson (2001, s. 70) peker på at unge med lærevansker erfarer at skolegangen og tilbakevendende runder med jobbtreningsprogram heller leder bort fra arbeidsmarkedet enn inn i det. Dette kan knyttes til den rådende tankegangen som kan beskrives som 'train, then place', hvor en «først må oppgradere folks kvalifikasjoner, og deretter foreta en utplassering (train, then place)» (Tøssebro & Wik 2015, s. 30). Disse forskerne viser til at en *Place, then train*-tilnærming, som innebærer *plassering* i ordinært arbeidsliv først, så *trening og oppfølging* til man mestrer jobben selvstendig, i større grad lykkes med å bidra til at mennesker får jobb og beholder den (Corrigan & McCracken, 2005, s. 35; Tøssebro & Wik, 2015, s. 34). Det ser ut til at å være i ordinært, lønnet arbeid er kilde til motivasjon, mening og autonomi, samtidig som det bygger daglige rutiner og fremmer adekvat atferd (Kinn, 2014, s. 134).

Longitudinelle studier gjør det mulig å sammenligne og forstå utvikling over tid. En norsk studie, *Vokse opp med funksjonshemming* (Wendelborg & Tøssebro, 2014) har fulgt funksjonshemmede barn og deres familier fra småbarnsalder og til tenårene. En annen studie er *Sårbar ungdom* (Myklebust, Kvalsund, Båtevik & Bele, 2016) der forskerne fulgte 'særvilkårselever' fra tenårene til slutten av trettiårene. Disse to studiene er i hovedsak basert på kvantitative data, mens de kvalitative studiene til Helgeland (2007) og Olsen & Jentoft (2010) bygger på de unge i utsatte livssituasjoner sine egne stemmer.

Longitudinelle, internasjonale studier har undersøkt unges overgang til voksenlivet (Osgood, Foster, Flanagan & Ruth 2005; Bynner & Wadsworth, 2011; Henderson, Holland, McGrellis, Sharpe & Thomson, 2007), men lite forskning følger personer ut over den første ungdomstida. Studier som omfatter personer med lærevansker, dreier seg

nesten utelukkende om unge og deres tidlige overganger. Forskning på tilpasning til voksenlivet mangler i stor grad (Gerber 2012, s. 42; Buchmann & Kriesi, 2011).

Langøy, Kvalsund & Myklebust (2016) viste i en kvantitativ, prospektiv studie at menn med psykososiale vansker og generelle lærevansker oftere opplever utfordrende jobbintegrasjon og trygdeavhengighet enn andre tidligere «særvilkårslever» med andre typer vansker. I denne kvalitative, retrospektive studie skal *grader* av jobbintegrasjon hos informanter rekruttert fra samme utvalg undersøkes nærmere.

Det skal tilføyes at det brukes ulike definisjoner på funksjonshemminger i ulike studier og at konteksten er forskjellig rundt overgangssituasjoner i ulike land. Resultatene kan derfor ikke uten videre overføres til den norske situasjonen.

Teoretiske perspektiv

Overgangene inn mot arbeidslivet er mange og sammensatte, og individuelle og strukturelle faktorer vil over tid gjensidig påvirke hverandre. Livsløpsteoretiske begrep kan være fruktbare i analyse av baner og overganger. Overganger er her mer definerte endringer i rolle og status, mens spor eller baner strekker seg over lengre tid, for eksempel vil banen inn mot arbeidslivet bestå av flere overganger (Green, 2010, s. 25). Livsløpet omfatter summen av slike baner på ulike livsområder. Livsløpsoverganger kan analyseres gjennom noen begrep som her kort skisseres. *Linked lives* viser hvordan livsløpene er sammenvevd med andres liv (Elder & Giele, 2009, s. 13). Slike sammenvevde liv avspeiler sosial integrasjon og omfatter personens sosiale relasjoner og nettverk som trer fram når vi analyserer familie, jevnaldrende, lærere og ikke minst saksbehandlere. Sammenvevde liv kan også omfatte mer perifert bekjente, gjennom relasjoner som kan betegnes som *weak ties*, som kan representere potensial for nye muligheter (Granovetter, 1973). Livsløpsperspektivet plasserer individene i *tid og sted*, mens *timing*, overgangenes tidsplassering og tetthet i livsløpet, vil indikere om man er «off-time» eller «on-time» (Neugarten, 1996, s. 102). *Human agency*, handlingsevne, gjelder evnen til å foreta gjennomtenkte valg for framtida og individenes tro på egne evner i viktige valg situasjoner, og er relevant for planlegging

knyttet til utdanning og yrkesliv. En *bane* kan sies å være fortsettelsen av en retning (Wheaton & Godlib, 1997, s. 1), mens et *vendepunkt* skaper en retningsendring i banen. I en bane mot arbeidslivet kan både det å komme i arbeid og det å bli trygdemottaker være slike vendepunkt. Et komplekst samspill av vilkår og prosesser i samhandlingssituasjoner i skole, arbeidsliv og hjelpeapparat, og individets eventuelle funksjonsvansker, vil påvirke og forme livsløpet. Men tilfeldigheter spiller også inn (Hellesnes, 2007) og man kan ikke slutte ut fra individuelle trekk eller strukturelle forhold alene hvordan utfallet blir.

Metode

Denne studiens utgangspunkt er det longitudinelle forskningsprosjektet *Sårbar ungdom*, ved Høgskulen i Volda og Møreforskning. Prosjektet fulgte 760 elever som i 1995–96 startet på videregående opplæring på særlige vilkår på bakgrunn av kvantitative data. Klassestyrere og spesialpedagogiske koordinatorene fylte ut skjema med ulike indikatorer på funksjonsvansker og hvilke spesialpedagogiske tiltak eleven hadde («spesialklasse» eller lærerassistent).¹

Det ble fra de kvantitative data trukket ut to ulike grupper til kvalitative intervju. De 21 som deltok i denne kvalitative studie var personer kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker.

Psykososiale vansker kan defineres som atferds- eller tilpasningsvansker, problematferd, emosjonelle og sosiale problem (Befring & Tangen, 2004, s. 253). Psykososiale vansker viser her til personer som evnemessig er innen det såkalte normalområdet. Generelle lærevansker er kognitive vansker knyttet til læreevne og intellektuell fungering. Kategorien omfatter i denne studien både personer innenfor det evnemessige såkalte normalområde og personer med diagnosen utviklingshemming.

Begge vanskegruppene hadde vanskene i *mildeste grad*, blant personer med GLV hadde 71,5 prosent *Mindre generelle lærevansker* og personer med PSV hadde 79 prosent *Mindre psykososiale vansker, samspillproblem, atferdsvansker*. Informantene var i aldersspennet 36–44 år, men 17 av dem var 36–37 år ved intervju tidspunktet. Det var etterstrebet en jevn fordeling mellom kjønnene og vansketypene.

Utvalgskriteriene var kategorisering med enten PSV eller GLV, men uten vansker av en alvorlighetsgrad som tilsa at de ikke sjøl kunne besvare spørsmålene uten hjelp. De skulle videre ha deltatt ved den kvantitative datainnsamlinga til studien *Sårbar ungdom* i 2015. Det ble i 2015 gjort kvalitative intervju på 1–1,5 time hver. Etter transkribering ble intervjuene analysert ved hjelp av dataverktøyet NVivo versjon 11. Informantene ble gitt fiktive navn, og av hensyn til deres anonymitet utelates i noen tilfeller delfortellinger med helt særegne trekk ved enkeltpersoners situasjon. Analysen er inspirert av systematisk tekstkondensering som beskrevet hos Giorgi (2009) med langsgående og tverrgående analyse med påfølgende koding. Kvalitative undersøkelser av levd liv vil sjelden resultere i «rene» kategorier, og i analyser av sammensatte og komplekse prosesser vil variasjon og unike element uomtvistelig ha sin plass.

På intervjuutidspunktet beskrev nesten samtlige mobbing eller utestengning gjennom grunnskoletida, og fire byttet skole av den grunn. Drøyt halvparten brukte lengre tid enn vanlig på videregående skole eller seinere utdanning. Femten har fagbrev eller annen utdanning. Av de 21 tidligere «særvilkårselevne» er 11 i ordinært arbeid, mens ytterligere seks har før vært innom ordinært arbeid. Åtte har egne barn og fire av dem lever sammen med barnas andre foreldre. Femten har førerkort for bil, men flere strøk til teoriprøven, noen opptil femten ganger. Fem av informantene bor enten i omsorgsbolig eller i samme hus som sine foreldre.

Materialet ble analysert opp mot både individuelle faktorer og strukturelle forhold. Et av målene med studien er å få, og formidle, et innenfra-blikk på situasjonen i voksenalivet hos personer som sorterte under kategoriene generelle lærevansker eller psykososiale vansker i videregående skole. Mange hadde i årenes løp kontakt med ulike deler av hjelpeapparatet, deriblant Aetat eller seinere NAV. Begrepet NAV blir i det følgende brukt om begge.

Denne artikkelens studie bygger på informanter fra studien *Sårbar ungdom* som er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og Datatilsynet og finansiert av forskningsråd, kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Høgskulen i Volda. Under intervjuene ble det kun trukket fram at de var med i pro-

sjektet på grunnlag av at de hadde hatt særlige vilkår, eller «egne ordninger», i videregående skole.

Ved retrospektive analyser kan det være en viss risiko for minnefeil eller refortolkninger av tidligere situasjonsfortolkninger, noe som tilsier et visst forbehold i konklusjonen. Dette synes vanskelig å unngå når unge personer skal formidle hendelser som skjedde for tjue-tretti år siden. Artikkelen empiriske resultat stammer således fra de voksne informantenes opplevelser slik de nå framstår, og deretter forskerens fortolkninger av de formidlede opplevelser og erfaringer. Vi har ikke tilgang direkte til folks erfaringer, men må gå om deres fortellinger.

Det var imidlertid i intervjuprosessen forsøkt å rekonstruere tid, sted, overganger og hendelser knytta til arbeidslivsbanen og dynamikken omkring denne, noe som synes å redusere problemet med å huske og beskrive erfaringer.

Resultater

Det var store variasjoner i informantenes forutsetninger og kontekst. Materialet gir likevel grunnlag for å identifisere mønstre i utfallet av jobbintegrasjonsprosesser, og analysen munnet ut fire typiske løyper. To av disse løypene ga mulighet for mestring og sjølstendighet hvor ressursene trådte fram. De neste to trakk mot passivitet og avhengighet hvor manglene dominerte. Med avhengighet menes avhengighet av offentlige ytelser eller hjelpeapparat, men også den avhengighet som kan ligge i å være prisgitt rammer og vilkår man ikke sjøl rår over.

Informantene var ikke i en statisk og uforandret posisjon gjennom arbeidslivsløypa. Jobbintegrasjon er en dynamisk prosess som utsatte dem for krefter som skjøv eller trakk i ulike retninger. Over tid hadde arbeidslivsløypene beveget seg både lineært og sirkulært i spennet mellom mestring og avmakt. Mange hadde vært innom flere av de fire løypene som presenteres i forløpsfiguren (figur 1). Noen håpet at de skulle krysse over i et bedre spor ved hjelp av utdanning eller tilgang til fast jobb, Andre opplevde sykdom som endra kursen på løypa. Dette viser hvordan livsløpsbaner endrer seg over tid og gir både sakte framvoksende og kjappe retningsendringer ved *vendepunkt* og *critical moments* (Thomson, Bell, Holland, Henderson, Mc Grellis & Sharpe, 2002). Plassering i de ulike løypene i

denne analysen betyr imidlertid ikke at alle karakteristika ved løypa beskriver enkeltindividet. Mønstrene her fungerer som analytiske figurer som ikke ledes ut av en tekst, men av flere (Grue 2015, s. 97).

Arbeidskarene

Disse fikk tidlig en oppfatning av at skole ikke lå for dem. De fleste har ufullførte skoleløp og oppgir lese- og skrivevansker eller konsentrasjonsvansker som årsak til dette. De sier de:

lærte mer av å være ute og gjøre ting enn å sitte og høre på ting (Sigurd).

Men til tross for manglende formell utdanning, har «arbeidskarene» i dag fulle, faste stillinger på det ordinære arbeidsmarkedet. Forløpet knyttes til tidlige arbeidserfaringer, og noen arbeidet allerede ved siden av ungdomsskolen.

Begynte som avløser når jeg var 14. (...) Jeg er ikke fra gard. Det var bare en nabo som lurte på om jeg ville være med å trø silo, og så ble jeg værende der da. Så fikk jeg opplæring og alt det da (Elias).

For noen ble det jobb i stedet for skole. En mann slutta skolen som fjortenåring og fikk, gjennom familiens kontakter, jobb på fiskebåt.

Jeg har aldri vært noe sånn skolegeni, jeg. Nei, jeg liker best å jobbe (Ola).

Identiteten hos «arbeidskarene» er knytta til å gjøre noe praktisk. De første arbeidserfaringene hvor noen viste tillit og ga dem ansvar, synes å være sentral i utviklinga av en slik identitet. Korte kurs eller førerkort var utslagsgivende for yrkene de har i dag, som blant annet er kranfører i oljebransjen, maskinfører, vekter og langtransportsjåfør.

Arbeidskarenes ferd kan synes måldrevet med arbeidslivet som klar destinasjon, men bildet er mer nyansert. De fullførte på et tidspunkt et kurs eller tok et sertifikat for å få nødvendig kompetanse og komme videre, men arbeidslivsløypa kan ha vært strevsom, tidvis uten klar retning og betinget av at muligheter åpnet seg for arbeid. Dette skjedde ofte ved hjelp av relasjoner og nettverk.

Dette er *arbeidskarer* i dobbelt forstand, de er menn

og de snakker med stolthet om sitt arbeid. Arbeidslivet synes å ha gitt dem sjølrespekten tilbake. En oljearbeider forteller at han slet svært mye faglig på skolen, men seinere har han lyktes med alt han forsøkt seg på:

Du får litt mer sjøltillit da etter hvert. Det er i hvert fall helt sikkert. Og den jobben som jeg har nå den er ganske avansert også. Jeg jobber ned på flere tusen meters dyp nede på havbunnen der og samkjører med masse folk ombord, de er nede med ubåter og styrer og har masse kameraer og masse dataskjermer og styr ... Og løfter mange, mange tonn og har 30–40 millioner hengende i kroken og, så det krever litt da. Men det går bra! (Werner).

Uten utdanning kreves innsats for å unngå arbeidsledighet. Å få tilgang til den nødvendige kompetansen kunne være krevende. En mann som var arbeidsledig, forteller:

Jeg gikk på Aetat i to og et halvt år, så bestemte jeg meg for det at jeg ikke hadde tenkt å dra derfra før de hadde jobb eller kurs til meg. (...) Jeg satt hele dagen og var framme ved skranken hver halvtime og spurte om de kunne få ut fingeren snart. (...) Når klokka var kvart på tre kom de og fortalte at nå skulle jeg gå hjem, og da lurte jeg på om de hadde noe kurs eller jobb til meg. Nei, Nei, men da sitter jeg her, sa jeg. Etter tre slike forsøk kom politiet. De spurte hva som foregikk. Da sa jeg at dere henter meg fordi jeg vil ha jobb. Etter fem minutter fikk jeg AMO-kurs til å kjøre opp på (laste)-bil (Elias).

Å ha kommet inn i arbeidslivet er ett av stegene, det neste er å klare å bli der. Noen hadde funnet strategier for å kunne mestre arbeidet til tross for utfordringer. En lastebilsjåfør slet med kartlesing og kompenserte ved stadig å spørre folk om veien:

... Og så kjører du et par kilometer og finn du en ny en å spørre. (...) Det er mye bannskap omkring meg når jeg ikke finner fram, ja. Men det har nå gått på et vis. (...) Man må bare finne sin egen måte å gjøre det på (Elias).

Et typisk kjennetegn er viljen til å jobbe. Sjø om skole-resultatene uteble fikk de, ved hjelp av kontakter, *linked lives*, tidlig arbeidserfaring. Underveis i løypa hadde de jobbet for eksempel som fisker og fjøsavløser, før de

fant veien videre til yrkene de har i dag. For flere var tidligere arbeidserfaring og kurs inngangsporten, ikke bare til en «normal» jobb, men også til jobber med god betaling og rimelig høy status i oljealderens Kyst-Norge. Arbeidskarsløypa karakteriseres av god integrasjon i det ordinære arbeidslivet. De kan imidlertid, i mangel av formell utdanning, være sårbare for konjunktursvingninger.

Utdanningsfolka

Utdanningsfolka fullførte utdanning og fikk, og beholdt, derigjennom fast arbeid i det ordinære arbeidslivet. Ved intervjuetidspunktet hadde alle relevante stillinger som de hadde mestret i flere år. De hadde slik god integrasjon i det ordinære arbeidslivet. De var utdannet innen snekring, industri, dataprogrammering, sekretærfag og bibliotekfag.

Men til tross for at fleste i utdanningsløypa framsto med gode intellektuelle ressurser, slet de på skolen. De fullførte utdanningene ved hjelp av dedikerte enkeltlærere, støtte fra familie, mobilisering av egne ressurser og fleksible ordninger, men det var sjelden lineære løp. Det lå mye strev bak denne statusen:

Jeg har nå dysleksi da slik at barneskolen var veldig tung. (...) Jeg kunne knapt nok lese, jeg, før jeg begynte på ungdomsskolen. Slik at det ble veldig mye for meg da, å ta igjen hele barneskolen, vet du, på, på tre år (Osvald).

Noen framhevet enkeltlæreres betydning:

Og da sa hun det at «ja, du sliter teoretisk, men jeg tror at du kommer til å bli flink i praksis og det er du flink til, for det har jeg sett på skolen». Og det løftet selvtiliten min opp. Hun fikk meg til å fokusere på noe helt annet (Cathrine).

Fleksible utdanningsløp, for eksempel forlenget tid og tilpassa krav, var en forutsetning for fullføring. En dataprogrammerer brukte mange år for å få studiekompetanse og universitetsutdanning. Til slutt hjalp far med å skrive den «umulige» sær oppgaven i norsk, og en fleksibel ordning på universitet redda innspurten på utdanningsferden:

... jeg tok noen fag som gjorde at jeg kunne få oppfylt bacheloren uten å ta bacheloroppgave da. Jeg husker ikke hva de kalte det jeg, men de hadde en eller annen lur løsning der (Arnar).

Et typisk kjennetegn var viljen og evnen til å finne løsninger. En kvinne var fagutdannet og trivdes i jobben da alvorlige helseproblemer meldte seg. Hun kunne da ha havnet i en klientposisjon, men la, i samråd med fastlegen, en plan og viste handlekraft i møtet med NAV:

Når jeg fant ut at jeg ble omskolert, så gikk jeg selv og fant ut hva jeg ville bli. Fant ut hvilken skole som hadde den linjen, og så bare 'knakk i bordet': «Det vil jeg begynne på, det begynner da og da og det koster så mye. Får jeg det dekket?» (...) Det tok ikke så lange tiden (før utdanningen ble innvilget). (Cathrine).

Enkelte arbeidsoppgaver opplevdes som vanskelige. For å klare å stå i en jobb kreves bevissthet om egen fungering og hva som kan bli utfordrende. Et viktig trekk ved personene i dette forløpet var altså at de søkte, og fant fram til arbeids situasjoner med skreddersydde betingelser. De var også en slags «stayere». En kvinne utdyper:

... jeg er sta, og (har) pågangsmot så det holder! Jeg gir meg ikke og det har gjort at jeg fullførte videregående og har utdanning. Ellers hadde jeg ikke klart det. Stahet og gode foreldre som har hjulpet meg i alt godt og vondt (Julie).

Utdanningsfolka var stolte over det de hadde oppnådd, og i lys av deres negative skoleerfaringer kan de sies å være en slags skolens 'overlevende'. Med utdanning og erfaring var de mindre sårbare for konjunktursvingninger, de kunne søke jobb andre steder og de kunne avansere innen sitt felt.

De marginaliserte

De marginaliseres forløp var kjennetegnet av at de tok utdanning, har hatt ordinært arbeid, men falt ut arbeidslivet igjen. Mange forsøk uten å få varig fotfeste tilsier svak integrasjon i ordinært arbeidsliv. Feil utdanningsvalg, 'utdaterte' utdanninger og helseproblem dannet noe av bakteppet. Bak seg hadde de en rekke nederlag i skole, hjelpeapparat og arbeidsliv og foran seg så de usikkerhet for farbar vei videre. Situasjonen var preget av tvil og en form for *villrede*. Hva er man i stand til å mestre, hva får en mulighet til, og hvor skal man vende seg for å komme videre. Ulike forhold kunne ligge bak slik tvil, både av individuell og kontekstuell karakter. En kvinne med tilkal-

lingsjobb i barnehage så ingen framtid i det, men lærer-
vansker gjør valget om mer utdanning vanskelig:

Det er veldig vanskelig hvis jeg skal lære noe. Si at jeg skal
lese en side i en bok da, så kan jeg lese det, og så har jeg
glemt det rett etterpå.(...) Det blir tøft å begynne på skole
igjen da. Skal jeg lære noe, jeg må sitte å pugge og pugge, og
pugge og det er noe jeg gruer meg til, hvis jeg skal begynne
på igjen. (...) Jeg er treglært, jeg er sånn at jeg må ha det inn
flere ganger for at det skal sitte. Slik er det enda, så det kan
være litt vanskelig til tider (Torill).

Grappa som her omtales som de marginaliserte, er færrest
i antall, men flere av de vi skal møte i klientfiserende
løype, var i de foregående årene i marginalisert løype.
Marginaliseringsløypa var slik en slags vippeposisjon, et
forstadium til en mulig klientstatus. Erfaringene med NAV
var også her blandede og personavhengige. Kristines situ-
asjon innebar essensen av den skisserte problematikken.
Problemer med å nå fram i NAV, kombinert med lite mest-
ringserfaring, ga lite retning på hva hun sjøl ønsket og
var motivert for. Fokuset kunne bli størst på hva som *ikke*
fungerte:

Jeg har vært veldig lite ute (i arbeid). I åttende klasse hadde
vi sånn utplassering, da var jeg to uker på hotell. Jeg liker jo
veldig godt å lage mat. Men jeg tror det blir for stress å være
på et kjøkken. For at du skal få maten ferdig, og så skal den
ut, og så skal det ... Jeg vet jo ikke altså, men jeg tror ikke jeg
hadde taklet det. Da tror jeg at jeg hadde bedre taklet å være
... sånn som vasket rom eller noen sånne greier. Men jeg vet
ikke ... (Kristine).

Kontakten med NAV bidro ikke til å avklare situasjonen.
Etter gjentatte forsøk på å mestre en ordinær full stilling i
barnehage var hennes erfaring:

Jeg klarer ikke å jobbe fullt i barnehage eller hundre prosent.
Syv og en halv time hver dag. Men hun (saksbehandleren)
sier at jeg har fått jobb før, så jeg klarer det igjen (Kristine).

Over tid har hendelser og erfaringer gjentatte ganger brakt
henne tilbake i avhengighet. Ferden mot arbeidslivet kan
illustreres som enten overgangsbillett, tur-retur eller inn-
stilt rute. Noen har gyldig overgangsbillett til arbeidslivet (i

form av aktuell yrkeserfaring eller utdanning) og kommer
slik videre. Andre slipper inn i arbeidslivet, men sendes i
retur ved permittering, arbeidsledighet eller sjukemelding:

Jeg jobber ikke for tiden. For jeg har egentlig vært syk, eller
jeg har egentlig ikke klart å holde på jobben ... Så derfor ble
jeg oppsagt (Kristine).

Henvist til usikkerhet blir man fanget i en slags tvilens
bakevje:

Jeg vet rett og slett ikke. Og det er der jeg synes at hun på
NAV kunne hjulpet meg mer og funnet ut av hvordan gjør
vi det? Hva skal vi prøve? Men hun sier bare at jeg ikke er
klar til å prøve andre ting enda. Fordi at jeg har jo kommet
tilbake i jobb før. Sånn at det er litt sånn at jeg føler jeg
stagnerer. Jeg kommer ingen vei liksom (Kristine).

Saksbehandlerens makt til å definere når Kristine «er klar
til å prøve andre ting», blir Kristines avmakt. Ettersom
saksbehandleren kunne stenge for andre muligheter ble
«ruten innstilt» og hovedpersonens egen handlingsevne
passivisert. Ved et annet NAV-kontor, eller under et annet
paradigme, kunne resultatet ha blitt et annet. Dette viser
både tilfældighetenes spill og individenes sårbarhet overfor
tid og sted og linked lives. Kristine endte med tida opp med
diagnosen ME (myalgisk encefalopati) og håpet bare å få:

... avklart hvordan det blir framover. Om det blir uføretrygd
eller om det blir gjort noe. Sånn at jeg vet hvilken inntekt,
og hva som skjer liksom (Kristine).

Konjunktursvingninger eller teknologiske framskritt kunne
skyve en ut av arbeidslivet. Magne hadde fagbrev som
radio og tv-reparatør, men sa: «Den jobben fins jo ikke
lengre». Magnes fragmenterte arbeidslivsbane var preget
av mangel på etterspurt kompetanse, oppsigelser og ned-
skjæringer hvor han som sist ansatte måtte gå først.

Eric's historie viste imidlertid at både egen hand-
lingsevne og erfaringen med hjelpeapparat varierte i
grappa. Eric hadde fagbrev og jobbet i industrien i årevis
da han fikk akutte helseproblemer. Flere helseproblemer
fulgte på og etter år med sykemeldinger og utprøvinger
ble det konkludert det med at han ikke lenger klarte slike
jobber. Han falt slik ut i en usikker posisjon, men foreslo

omskolering via nettkurs overfor NAV. Det ble innvilget sjøl om:

Det er mye høyere enn de vanligvis støtter, (...) jeg måtte legge fram tall, hvor mange ledige stillinger og sånn (...) Jeg måtte vise engasjement for å gjøre det (Eric).

Lykkes omskoleringa og Eric får en jobb, har han gjenrobret en god jobbintegrasjon. Hvis hans plan av ulike årsaker ikke skulle lykkes, risikerer han å bli trygdet. Erics historie var et eksempel på hvordan mange faktorer samspiller og blir retningsgivende i denne livsløpsbanen; *tilfeldigheter* (helseproblemene), egen *handlingsevne* (vilje og evne til å søke etter muligheter), *tid og sted* (muligheter til å ta utdanning uten å flytte, samt behovet for arbeidskraft i den nye bransjen), *timing* hvor han får ta studiene i eget tempo og *sammenvedde liv* (relasjonen til portåpnende NAV-ansatte som signaliserte tro på ham).

De klientifiserte

Ferden fra skoleelev til klient var kjennetegnet av at de i liten grad hadde utdanning. Med ett unntak så mestret de ikke, eller slet mye, med gjennomføringa av videregående skole. De hadde liten eller ingen erfaring på det ordinære arbeidsmarkedet, og jobberfaringa stammet hovedsakelig fra forskjellige attføringstiltak og praksisplasser. De var avhengig av å motta trygd og hadde liten eller ingen integrasjon i det ordinære arbeidslivet.

Denne prosessen hadde strukket seg over flere år med avbrudd både i skole- og arbeidsutprøvningsløp på grunn av svekka helse. Helseutfordringene spente fra cerebral parese, astma/allergi, overvektsproblematikk til depresjon, angst, ADHD og Asperger syndrom. I møtet med skole og hjelpeapparat opplevde de at deres helseproblemer eller lærevansker skygget over deres individuelle ressurser og preferanser. Helseproblemer kunne imidlertid utfordre hjelpeapparatets kompetanse:

Og så var jeg veldig syk da, så det var jo ikke lett å få meg til å ... like å gjøre noe. (Solbjørg).

De fleste her har i årenes løp hatt mye kontakt med NAV, og erfaringene var naturlig nok blandete. Det typiske var imidlertid vansker med å bli hørt og forstått med sine

ressurser og behov. Flere opplevde arbeidsutplasseringer eller gjentatte arbeidsmarkedstiltak som ikke førte fram til varig jobb. Rigide «pakkeforløp» i form av utprøvinger i jobbsituasjoner hvor hovedpersonen erfaringsmessig risikerte å feile, følte bortkastet og demotiverende.

En kvinne med ADHD erfarte at NAV-kontakten hennes mente at hun sikkert var mye flinkere enn hun sjøl trodde, men fastslår at:

Jeg har prøvd så mye at jeg vet hvor landet ligger (June).

Hun fryktet at flere blir møtt på samme måte:

Og så blir de ikke tatt på alvor og da er ikke sjansene for å lykkes med å få de ut i arbeid så veldig gode heller. For da blir det bare å peke i blinde på et kart: Det skal du prøve. Sjansene er ikke så store når man ikke tar brukerne på alvor (June).

Flere kvinner hadde erfart arbeidssituasjoner det var vanskelig å mestre. Typiske kvinnedominerte yrker, i barnehage og skole, og i tjenester for funksjonshemmede eller eldre, kan ha store og komplekse krav. En kvinne med en frivillig medhjelperjobb i omsorgssektoren opplevde at det var vanskelig å sette grenser i denne rollen:

... jeg sliter litt med at jeg ikke blir ... at noen av pasientene ikke greier å forstå at jeg kan ikke dele meg opp i tre, fire biter for å (...) få oppfylt alle sine ønsker. (...) Det har kommet så langt at jeg har begynt å grue meg. Eller bare begynt å slutte med at jeg går på formiddagene, og så veldig sjeldent på ettermiddag (Oline).

I den klientifiserende utviklingsbanen var aktørene i en stadig kompetanseklekke hvor det etterspurtes formell og uformell kompetanse de ikke har. Laura fikk vakter i omsorgssektoren, men fikk ikke ordinær ansettelse:

Det er nå i voksen alder, nå som jeg har vært til ny utredning hos en eller annen sånn psykolog (...) gjennom NAV, de konstaterer med at jeg har et stort problem når det gjelder lese- og skrivevansker. (...) Jeg sliter veldig med å få dokumentert tingene. (...) Og tilbakemeldingene som NAV får når jeg har vært på sånn utprøving er at «hun kan jobbe, men når det kommer til vanlig fast ansettelse som andre folk så har hun ikke det som skal til». Jeg sier – hvor gøy er det egentlig å høre? Det er ikke mye gøy (Laura).

Laura ble seinere uføretrygdet og forsøkte som enslig forsørger å spe på inntekten med å vaske i private hjem. I noen tilfeller kan man reise spørsmål om hvorvidt individet er ufør eller kommet i et uføre.

Empirien er sammenfattet i en forløpsfigur som viser resultatene i en komprimert form. Figuren viser fire ulike mønstre og figuren viser hvorvidt informantene hadde utdanning. Pilene viser forflytninger mellom de ulike mønstrene, eller løypene, og hvordan både planlagte, ønskede overganger, mer ufrivillige overganger og tilfeldigheter påvirket framtida for aktørene ved å sende dem over i andre roller og statuser. Pilene viser, av praktiske hensyn, kun utvalgte eksempler av enkeltindividers arbeidslivsløyper.

Arbeidskarsløypa består av fem menn, hvor en er kategorisert med PSV og fire med GLV. I utdanningsløypa er det tre kvinner og tre menn, hvor tre er kategorisert med PSV og tre kategorisert med GLV. I løypa til de marginaliserte

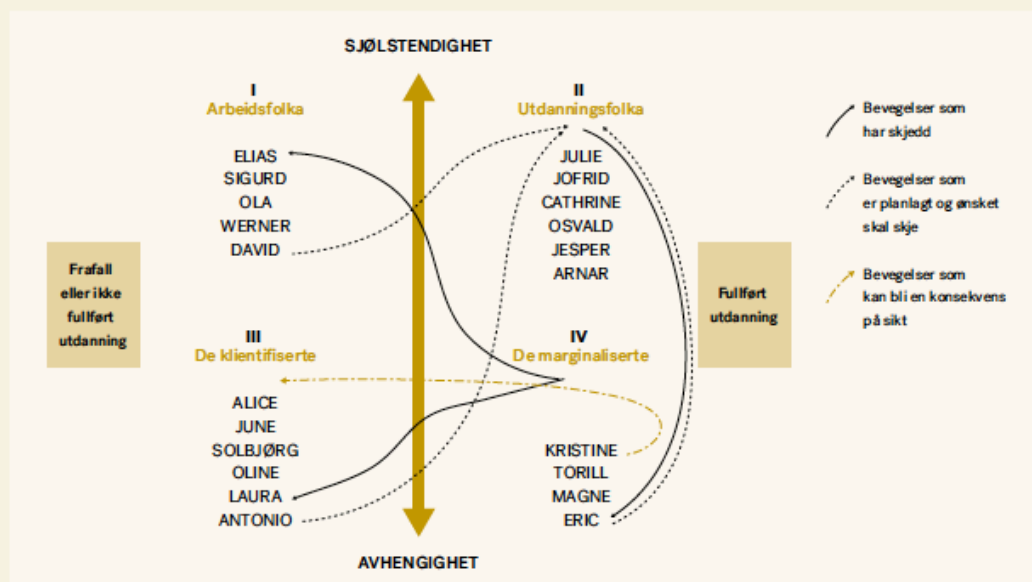
det to kvinner og to menn. To er kategorisert med PSV og to med GLV. I de klientfiseres løype er det fem kvinner og en mann. Av dem er fire kategorisert med PSV og to med GLV.

De to første mønstrene, *Arbeidskarsløypa* og *Utdanningsløypa*, er ved intervju tidspunktet kjennetegnet av god integrasjon og sjølstendighet. Disse løypene har resultert i fast arbeid i det ordinære arbeidslivet og de kan nyte den trygghet, inntekt og status som følger av dette.

De to siste mønstrene, *Klientfiseringsløypa* og *Marginaliseringsløypa*, er preget av svak integrasjon i ordinært arbeid, usikkerhet og dårligere økonomi. Ferden kjennetegnes av lite eller ingen utdanning, ustabilitet, og gjentatte nederlagserfaringer i arbeidsutprøving eller ordinært arbeid.

Mobilitet og hendelser som preget arbeidslivsløypene, vil bli drøftet med henvisning til bevegelser illustrert i Figur 1.

FIGUR 1. Mønstre i jobbintegrasjon



Diskusjon

Arbeidslivsløypene har vist informantenes ferd mellom mestring og avmakt. Vi skal drøfte noen av resultatene i det følgende.

Arbeidskarene og Utdanningsfolka – Skreddersøm, fleksible ordninger og sammenvevde liv

Høy grad av jobbintegrasjon er knyttet til individuell tilrettelegging, eller «skreddersøm», tid og relasjoner. Hos arbeidskarene var tidlige arbeidserfaringer en nøkkel. Møtet med praktisk arbeid var vendepunkt for disse guttene som fikk tro på at de dugde. For utdanningsfolka var 'timing' av betydning. Fleksible opplæringstilbud hvor skole eller læringstid ble tatt over lengre tid ga flere mulighet for gjennomføring, sjøl om dette gjorde dem 'off-time' med jevnaldrendes skoleprogresjon.

Den høye graden av jobbintegrasjon kan også knyttes til ressurser som ligger i sammenvevde liv. For Utdanningsfolka spilte sammenvevde liv en rolle, fra foreldre som støttet og universitetsansatte som «fant en lur løsning» for Arnars utdanningsinnsjutt til læreren som fikk Cathrine «til å fokusere på noe helt annet» enn at hun slet faglig. Arbeidskarenes tidligste arbeidserfaringer var betinget av kontakter som viste tillit og åpnet for muligheter. Slike kontakter knytter an til både *weak ties* og til livsløpsperspektivets *linked lives* (Elder & Giele, 2009, s. 13). Jo svakere kvalifikasjoner en sjøl har, jo mer avhengig synes man å være av kontakter som åpner opp for muligheter.

Arbeidslivstilknytning, basert kun på erfaring, kan være et svakt grunnlag for varig jobb. For å få aktuell kompetanse trengte arbeidskarene i tillegg kurs og førerkort. Elias krav om at NAV skulle tilby et arbeidsretta kurs, er et eksempel på at handlingsevne kan endre (arbeids)-livsbaners kurs.

Et godt tilpasningsmønster kjennetegnes av en oppfatning om egne ressurser og utfordringer (McConnell, James, Juan, Hennessy, Terry, el-Kamzi, Pannells, & Willis, 2012), hvilket samsvarer med resultatene i denne artikkel. Flere søkte målbevisst yrker og rammer som harmonerte med deres forutsetninger og preferanser.

Cathrine hadde erfaringer som støttes av to oppfølgingsstudier av Anvik (2013) og Wik & Tøssebro (2013), som viser at gode forløp synes å ha klar sammenheng med den

enkeltes ressurser, bistanden fra NAV treffer bedre overfor brukere med mer personlige ressurser og mer støtte i nettverket. De som ikke har dette, opplever mer avmakt i møtet med det samme hjelpeapparatet.

De klientfiserte og marginaliserte – villrede og manglende erfaring, hos individet og omgivelsene

Mønsteret var preget av større helseproblemer i kombinasjon med mange nederlags erfaringer. Marginaliseringsløypa er en slags vippeposisjon og det vil derfor være særlig vesentlig å møte personene her med kompetanse og individuelle tilnærminger. Som vi så hos personene her var situasjonen preget av tvil og avmakt. Mestringserfaringene var færre. De opplevde ikke å bli hørt i hjelpeapparatet, og flere opplevde at det i NAV var både lite kompetanse på, og interesse for, deres vansker.

Motgang kan vise seg ved *critical moments*, hendelser som viser seg å endre baneretningen, slik det framgikk av Erics ferd. Arbeidslivsbanens bevegelser i figur 1 (se pilene knytta til Eric) illustrerer hvordan livsløp formes i samspillet mellom individuelle og strukturelle forhold.

En del av de trygdene hadde opplevd arbeidsutprøvinger som ikke førte fram og hadde mer eller mindre resignert. Etter all usikkerhet om hva framtida, ikke minst økonomisk, til enhver tid skulle bringe, satte de pris på tryggheten i en forutsigbar inntekt som trygdet. Helseproblemer i overgangsfasene vanskeliggjorde både skolegang og innpass i arbeidslivet, dette i tråd med annen forskning (Legard, 2012). To personer har etter mange år fått egnet sysselsetting, en har en deltidsjobb i tillegg til uføretrygd og en annen har en VIA (varig tilrettelagt arbeid) – plass kombinert med full uføretrygd. Begge uttrykker at hvis NAV hadde vektlagt deres erfaringer og preferanser kunne de, tidligere eller i større grad, ha klart å kombinere ordinær jobb med trygd.

Et kjønn utdanningsløp og et kjønn arbeidsliv

I de to mønstrene uten utdanning er det nærmest en total kjønnsdeling. *Arbeidskarsløypa* består kun av menn, og i *den klientfiserende løypa* er det, med ett unntak, kun kvinner. Kvinner hadde i mindre grad fått fotfeste i ordinært arbeidsliv. Flere sammenhenger kan ligge bak et slikt

mønster. Norge har et sterkt kjønnsdelt arbeidsmarked ved at kvinner og menn arbeider i ulike yrker, næringer og sektorer (Reisel & Tangen, 2014). I en studie av 2000 særvil-kårselever kanaliseres 42 prosent av jentene inn i helse- og omsorgslinjer på videregående skole (Båtevik, 1998, s. 272). Kjønnsstereotyp tenkning hos rådgiverapparat, familie og ungdommen kan lede jenter inn mot typiske kvinneyrker i helse- og omsorgssektoren.

Kvinneyrkene representerer mer deltid og lavere lønn, men de kan også knyttes til utfordringer det har vært fokusert mindre på. Det siktes til at kravene i de typiske kvinneyrker er annerledes enn i mange manuelle, mannsdominerte yrker. «Kvinnejobber» med lave eller få krav til utdanning kan være særs krevende stillinger med stor grad av samhandling med kolleger, brukere av tjenestene (elever, barnehagebarn, funksjonshemmede og eldre i institusjon) og deres pårørende. Kvinnedominerte yrker gir generelt større belastning, både fysisk og psykisk, enn mannsdominerte yrker (Ose, Jiang & Bungum, 2014, s. 3). Ufaglærte og lavutdannede helsearbeidere har flere helseplager og høyere sykefravær enn høytutdannede helsearbeidere (Rønning, 2010, s. 42). Å sluse kvinner med lite eller ingen utdanning inn i omsorgsykker kan derfor redusere deres muligheter til jobbmessing. Individuell skreddersøm i skole/hjelpeapparat forutsetter en bevissthet også om risikoene for tradisjonell kjønn tenkning i overgangsplanlegging, både på bakgrunn av ovennevnte risiko, samt at personens preferanser og forutsetninger kan drukne i «kjønnede yrkesvalg».

Place then train eller train then place

Vi så tidligere hvordan tilnærmingene *Place, then train* og *Train, then place* kan virke inn på overgangene til arbeidslivet. Bruken av disse begrepene er i det følgende kun brukt for å illustrere noen poeng fra disse aktørenes virkelighet.

Både arbeidsskarene og de klientfisererte er grupper uten fullført utdanning, men de har høyst ulik jobbintegrasjon. Arbeidsskarene kom tidlig ut i en slags 'naturlig' *Place then train* hvor opplæringa i arbeidet og slik fikk arbeidsskarene både kompetanse og mestringserfaringer å bygge videre på.

De gjentatte arbeidsutprøvinger i klientfiseringsløypa kan kalles *Train, then train again*. Opplevelsen av

vilkårlighet, som «å peke i blinde på et kart», tærte på motivasjonen. Sjøloppfatning påvirker hvilken forventning, innsats og motivasjon vi møter ulike utfordringer med (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72) og gjentatte nederlag kan medføre onde sirkler hvor hovedpersonen ikke lenger tror at det nytter.

Før personene i klientfiseringsløypa ble trygdet, delte de erfaringer med de marginaliserte. De ble stadig oppfordret av NAV til å søke jobb, de fikk jobber, men ingen oppfølging for å klare å beholde dem. Et støtteapparat mangler ved vanskeligheter. Dette mønsteret kan karakteriseres som *Place without train*. For mange kulminerte dette i individuelle «løsninger» i form av sykemeldinger, frafall eller oppsigelser. Heller ikke ved gjentagende mønster av brutte overganger lot det til at hjelpeapparatet stilte spørsmål om *hvorfor* dette skjedde. Nederlag skrives på enkeltindividets regning og denne betaler prisen i form av utstøting, svekka økonomi og, i enkelte tilfeller, økte helseproblemer som kan øke risikoen for trygdeavhengighet. En funksjonshemming står ikke i noe en-til-en-forhold med individets egne evner. Overfor enkelte av disse personene kan det være mer tale om å havne i et uføre enn å være ufør.

Graden av individuell jobbmestring er knytta til strukturelle vilkår. Individuell suksess kommer sjelden alene. Individuelle faktorer som diagnose, forhistorie eller alder blir ikke regnet som faktorer som kan forutsi om personen vil oppnå vellykket arbeidsdeltagelse, da resultatet heller avhenger av støtteapparatets bistandskompetanse (Spjelkavik, 2014, s. 39). Tiltakene som er sterkest knyttet opp mot ordinært arbeidsliv, er vurdert som mest effektive for overgang til ordinær tilsetning (NOU 2012, s. 15). Derfor kan slike tiltak, sammen med tilstrekkelig kompetanse i skole, NAV og øvrig hjelpeapparat sannsynligvis redusere individualiseringa av jobbmestringsproblemer. Arbeidsskarenes innganger til arbeidslivet var knytta til *tid og sted*. Økte krav til formell utdanning gir ikke samme muligheter for dagens unge. Arbeidet for en god jobbintegrasjon begynner slik i skolen og den enkeltes muligheter vil sannsynligvis bedres ved skreddersydde tiltak tilpassa dennes preferanser og forutsetninger både gjennom opplæring og seinere tilrettelegging inn mot arbeidslivet. □

NOTE

- 1 For mer informasjon om denne studien, se Myklebust, J.O., Bele, I., Båtevik, F.O. & Kvalsund R. (2016) jf. referanselisten.

REFERANSER

- ANVIK, C.H. (2013). *Balanskunst. En oppfølgingsstudie av personer med funksjonsnedsettelse og deres erfaringer med arbeidslivsetablering*. Bodø: Nordlandforskning.
- BARRON, K. (1997). The importance of a gender perspective in educational research. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), s. 107-115, DOI:10.1080/0885625970120202
- BEFRING, E. & TANGEN, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- BORG, E. (2008). Funksjonshemming og arbeidsmarkedet. Om betydningen av utdanning for yrkesaktivitet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 11(2), s. 83-95.
- BRAGE, S. & THUNE, O. (2015). Ung uførhet og psykisk sykdom. *Arbeid og velferd*, nr. 1, s. 37-49.
- BUCHMANN, M. & KRIESI, I. (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, nr. 37, s. 481-503.
- BYNNER, J. & WADSWORTH, M. (red.) (2011). *A Companion to Life Course Studies. The social and historical context of the British birth cohort studies*. Oxon: Routledge.
- BÅTEVIK, F.O. (1998). Kanalisering mot yrkesfag? I: Kvalsund, R., Børe, L., Heggen, K., Madsen, K.A. og Vaage, S. (red.) *Læren de fellesskap*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- CORRIGAN, P.W. & MCCracken, S.G. (2005). Place First, Then Train: An Alternative to the Medical Model of Psychiatric Rehabilitation. *Social Work*, 50(1), s. 31-30.
- DANIELSEN, K., HAGESTAD, G. & KOLØEN, K. (2011). *Livsløp i et likestillingsperspektiv*. Oslo: NOVA.
- ELDER, G.H. JR. & GIELE, J.Z. (2009). *The Craft of Life Course Research*. New York: The Guilford Press.
- FOUAD, N.A. & BYARS-WINSTON, A.M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *Career Development Quarterly*, nr. 53, s. 223-233.
- GERBER, P.J. (2012). The impact of learning disabilities of Adulthood: A review of the Evidence-Based Literature for research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disability*, 45(1), s. 31-46. Hammill Institute of Disabilities.
- GIORGI, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- GRANOVETTER, M.S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6) s. 1360-1380. The University of Chicago Press. Hentet 05.10.16. fra: <http://www.jstor.org/stable/2776392>
- GREEN, L. (2010). *Understanding the Life Course. Sociological and psychological perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- GRUE, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HELGELAND, I.M. (2007). *Unge med atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Oslo: Unipub.
- HELLESNES, J. (2007). *Om livstolkning*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- HENDERSON, S., HOLLAND, J., MCGRELLIS, S., SHARPE S. & THOMSON, R. (2007). *Inventing Adulthood - a biographical approach to youth transitions*. London: Sage Publications Ltd.
- HJELLE, H., HOLM, O. & TORVIK, K. (2010). *Hvem får tjenester fra Voksenhabiliteringstjenesten? En studie av alle aktive saker fra 2004 til 2010. Voksenhabiliteringstjenesten i Nordmøre og Romsdal. SOR-rapport 3/2010*. Molde: Helse Nordmøre og Romsdal.
- KINN, L.G. (2014). *Round Trips to Work. Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration*. PhD avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- KITTELSAA, A., WIK, S. & TØSSEBRO, J. (2015). *Levekår for personer med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- LANE, K., CARTER, E.W., PIERSON, M.R. & GLAESER B.C. (2006). Academic, Social, and Behavioral Characteristics of High School Students With Emotional Disturbances or Learning Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), s. 108-117.
- LANGØY, E.E., KVALSUND R. & MYKLEBUST, J.O. (2016). Tilpasning til voksenlivet - samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, nr. 3, s. 223-243. DOI: 10.18261/issn.2464-3076-2016-03-02
- LARSEN, B., SCHADEMAN, H. & HØGELUND, J. (2008). *Handicap og beskæftigelse 2006*. København: SFI. Det Nationale Forskningscenter for velfærd.
- LEGARD, S. (2012). *Overgangen mellom utdanning og arbeid for unge med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- LEGARD, S. (2013). *De vanskelige overgangene: en kunnskaps-oversikt over forskning, politikk og tiltak for å bedre unge funksjonshemmedes overgang til høyere utdanning og arbeid*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- LEVINE, P. & WAGNER, M. (2005). Transition for Young Adults Who Received Special Education Services as Adolescents: A Time of Challenge and Change. I: Osgood, D.W. *On Your Own Without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*. s. 202-258. Chicago: University of Chicago Press.
- MCCONNELL, A., JAMES, M., JUAN, C., HENNESSY, M., TERRY, R., EL-KAMZI, N., PANNELLS, T. & WILLIS, D. (2012). Identifying Nonacademic Behaviors Associated With Post-School Employment and Education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), s. 174-187. Hammill Institute on Disabilities. DOI: 10.1177/2165143412468147
- MYKLEBUST, J.O., BELE, I., BÅTEVIK, F.O. & KVALSUND, R. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A Methods Report*. Volda: Møreforskning.

- NEUGARTEN, D.A. (red.) (1996). *The Meanings of Age. Selected Papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NOU 2012:6. *Arbeidsrettede tiltak*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Hentet 01.11.16 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f2ce6d22c3914e7b89d15db41285cf85/ou/pdfs/nou201220120006000ddd.pdf>
- OSE, S, JIANG, L. & BUNGUM, B. (2014). *Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet og kvinners arbeidshelse. En gjennomgang av forskningen*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- OLSEN, T.S. & JENTOFT, N. (2010). Et liv jeg ikke valgte. Søkelys på arbeidslivet, 27(3), s. 206–221.
- OSGOOD, D.W., FOSTER, E.M., FLANAGAN C. & RUTH, G.R. (red.) (2005). *On Your Own Without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- REISEL, L. & TANGEN, M. (2014). Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. I: Reisel, L. & Tangen, M. (red.). *Kjønnsdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet*, s. 11–29. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- RIDDELL, S., BARON, S. & WILSON, A. (2001). The Significance of the Learning Society for Women and Men with Learning Difficulties. *Gender and Education*, 13(1), s. 57–73.
- RIDDELL, S. (2009). Disability, exclusion and transitions to adulthood, I: Furlong, A. (red.). *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. Oxon: Routledge.
- RØNNING, E. (2010). *Kvinner i helse- og sosialyrker. «Helsearbeidere» – tøffe kvinner i deltidsjobber*. Oslo: Samfunnspeilet/Statistisk sentralbyrå nr. 1.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SPJELKAVIK, Ø. (2014). Ordinært arbeidsliv som metode og mål. I: Frøyland K., & Spjelkavik Ø. (red.). *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- STEWART, D., LAW, M., YOUNG, N.L., FORHAN, M., HEALY, H., BURKE-GAFFNEY, J. & FREEMAN, M. (2014). Complexities during transitions to adulthood for youth with disabilities: person–environment interactions. *Disability and Rehabilitation*, 36(23), s. 1998–2004. DOI: 10.3109/09638288.2014.885994
- TANGEN, R., EDVARDS EN, L. & KAAARSTEIN, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, nr. 2.
- THOMSON, R., BELL, R., HOLLAND, J., HENDERSON, S., MCGRELLIS, S. & SHARPE, S. (2002). Critical moments: Choice, Chance and Opportunity in Young Peoples' Narratives of Transitions. *Sociology*, 36(2), s. 335–354.
- TØSSEBRO, J. (2012). *Personer med funksjonsnedsettelse på arbeidsmarkedet – kunnskapsstatus og kunnskapsutfordringer*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- TØSSEBRO, J. OG WIK, S. (2015). *Funksjonshemmedes tilknytning til arbeidslivet. En kunnsapsoversikt*. Lysaker: Norsk Forskningsråd. www.forskningsradet.no/publikasjoner
- WENDELBOG C. & TØSSEBRO, J. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WENDELBOG, C. (2017). Inkludering vs. marginalisering. Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I: M. Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal.
- WHEATON, B. & GOTLIB I.H. (1997). Trajectories and turning points over the life course: concepts and themes. I: Wheaton, B. & Gotlib I.H. *Stress and diversity over the life course. Trajectories and turning points*, s. 1–29. Cambridge: Cambridge University Press
- WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION (2011). World report on Disability WHO/NMH/VIP/11.01 http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/
- WIK, S. & TØSSEBRO, J. (2013). *Unge funksjonshemmete i møte med NAV*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Artikkel IV

Langøy, Emmy Elizabeth (2018). Annerledes er ikke noe man er, det er noe man blir? Identitetsforhandlinger blant voksne kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker i videregående skole. *Fontene Forskning*, 11 (1), 42-55 .



E.R. 2018

Illustrasjon: Eldbjørg Ribe



Emmy Elizabeth Langøy
Høgskolelektor, avdeling for helse- og sosialfag, Høgskolen i Molde
emmyelizabeth@outlook.com

Annerledes er ikke noe man er, men noe man blir?

Strategier i identitetsforhandlinger blant tidligere særvilkårselever i videregående skole

Studien undersøker opplevd annerledeshet og identitetsforhandlinger i spennet mellom normalitet og avvik. Datamaterialet er kvalitative intervjuer av 21 voksne som i videregående skole var kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker. Analysene viser at spesialundervisningen bidrar til mobbing, og at kategorisering gir følelse av annerledeshet. De tidligere «særvilkårselevne» håndterer annerledesheten og forhandler fram akseptable identiteter med ulike strategier. De fleste trår etter hvert inn i nye roller, knytta til arbeid, familie, vennskap og fritidsaktiviteter, som gir mestringserfaringer og fører til nye og utfyllende identiteter. Men muligheter for «doble tilhørigheter», hvor individet kan ha vansker, men like fullt være «normal», vil kunne utvide handlingsrommet for identitetsforhandlingene og redusere opplevelsen av annerledeshet.

denne artikkelen vil jeg undersøke hvordan annerledeshet er blitt formet og møtt over tid ved å intervju tidligere særvilkårselever som fikk undervisning på særlige vilkår da de startet i videregående skole i 1995/1996. Disse personene er nå voksne og deres erfaringer med annerledeshet og opplevelser av egne handlingsmønstre i møtet med skolen rekonstrueres derfor gjennom retrospektive intervju. Personene var kategorisert med *generelle lærevansker* eller *psykososiale vansker* i videregående skole. Begrepet funksjonshemming blir ofte negativt definert, som et avvik fra en forestilling om normalitet (Tøssebro, 2010). Det samme kan sies om begrepet *vansker* som ofte er brukt i skolen. I denne artikkelen vil jeg diskutere om disse tidligere særvilkårselevne opplevde å være annerledes ved å være kategorisert med særlige vansker og å ha spesialundervisning. I denne sammenhengen sikter jeg til en annerledeshet som er negativt ladet, og ikke til den type forskjellighet som et individ selv kan framheve, for eksempel for å markere tilhørighet til spesielle miljøer eller aktiviteter. Jeg søker innblikk i hvordan de i skoletid og voksenliv håndterte annerledesheten som kan følge med slike kategorier. Hvordan håndterte de å befinne seg i ulike posisjoner i spennet mellom normalitet og avvik?

Oppfatning av egen identitet og selvbilde er viktig. Viljen til å verne oppfatningen av seg selv påvirker både hva vi sier og gjør, hva vi deltar i og hva vi retter innsats mot (Rosenberg, 1979). Identiteten utvikler seg gjennom hele livsløpet (Tetzchner, 2012) og formes blant annet av individets ressurser og forutsetninger, tid og sted, og omgivelsenes møte med individet. Identitet som begrep er sammensatt og mangfoldig. Jenkins (2014) bruker begrepet *social identity* og minner om begrensningene ved identitetsbegrepet; at det primært bør brukes til å omtale hvordan aktøren handler. Slike prosessorienterte forståelser viser at identitet vel så mye kan spille samhandlingsprosesser, og hva som har hendt personen, som hvem individet er. Denne forståelsen ligger til grunn for denne studien. Oppfatningen av hvem vi er

kan endre seg, vår identitet er derfor ikke nødvendigvis den samme nå som den var i går eller som den kan bli i morgen (Scott, 2015). Endring i handlingsrommet knytta til nye roller eller posisjoner kan også føre til identitetsendring. Derfor kan identifiseringsprosessen fruktbart forstås som identitetsforhandlinger. Men identitetsforhandlinger er ikke rent strategiske og målrettede, de er også uttrykk for streben etter anerkjennelse, selvforståelse og mening (Winger, 2000). Streben etter anerkjennelse vil derfor vise seg ved individenes håndtering av annerledeshet og forhandlinger om både identiteter de vil ut av og andre de vil inn i.

Forventninger til livsløpet preges av normalitetsoppfatninger relatert til når i livet hendelser bør skje, samt til kategorier som personen blir plassert i og uttalte antagelser omkring dette. Identitetsforhandlingene foregår i skyggen av slike uttalte antagelser, som for eksempel at manglende skolesuksess skyldes manglende innsatsvilje. Mennesker utvikler følelser og atferd som dels beror på hvordan de er kategorisert (Hacking, 1999). Slike slutninger kan påvirke individers identitet siden kategorier, når de blir kjente for individ og omgivelser, kan endre måten individene oppfører seg på og opplever seg selv.

Informantene i denne studien var i videregående skole kategorisert som elever med generelle lærevansker eller psykososiale vansker. *Psykososiale vansker* kan defineres som atferds- eller tilpasningsvansker, problematferd, emosjonelle og sosiale problemer (Befring & Tangen, 2004) påvirket av både personens handlingstilbøyeligheter og samfunnets forventninger og normer. Psykososiale vansker kan også ses på som en lærevanske hvis situasjonen vanskeliggjør læring. *Generelle lærevansker* er kognitive vansker knytta til læreevne og intellektuell fungering. Slike usynlige funksjonsvansker kan være vanskelige å forstå og anerkjenne både for hovedpersonen og omgivelsene.

Håndtering av annerledeshet starter ved at personen opplever å bli sett på som annerledes, men det varierer hvordan annerledeshet skapes og forster-

kes. Som et rammeverk om temaet for denne artikkelen vil jeg presentere noen utvalgte studier som på ulikt vis belyser avvik og normalitet.

Annen forskning

Skolen er en sentral referanseramme (Winger, 2000) for barn og unge, men skolesystemer kan også bidra til avviksstempling. En amerikansk longitudinell studie kom fram til at lærere og foreldre hadde markant lavere forventninger til læring hos elever kategorisert med lærevansker enn overfor elever med tilsvarende prestasjoner og atferd som ikke var kategorisert med lærevansker (Shifrer, 2013). En svensk intervjustudie undersøkte opplevelsen av støtte i skoletida hos 13 voksne med Asperger syndrom eller Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Informantene opplevde vanskeligheter i skolen både akademisk, sosialt og følelsesmessig, og dette kunne påvirke læring. Støttetiltakene var hovedsakelig rettet mot akademiske behov mens sosiale og følelsesmessige behov ikke ble fanget tilstrekkelig opp (Baric, Hellberg, Kjellberg & Hemmingson, 2016). Vogt (2017) påpeker at avvik kan konstrueres gjennom normative forventninger og viser hvordan strenge grenser for når elever defineres som frafalt i videregående skole (etter fem år) forsterker avvikstrykket på unge. Mange fullfører utdanning seinere, og Vogt foreslår å utvide hva som er normal timing for å fullføre videregående utdanning (Vogt, 2017). Hos unge særvilkårselever kan dette gi dem ekstra tid uten at de dermed defineres som off-time.

Midjo og Aune (2016) undersøkte i en kvalitativ intervjustudie overgang til voksenlivet hos unge med lett utviklingshemming med vekt på handlingsrommet for identitetsforhandlinger. Fire unge, fire mødre og fire fagfolk ble intervjuet. Innad i hver gruppe var oppfatningene like, men mellom gruppene var forskjellene større. Ungdommene så seg som aktører i eget liv mens mødrene så ungdommen både som aktør og individ med behov for hjelp. De profesjonelle tenderte til å se de unge som tjenestemottakere. Selv om fagfolkene språklig anla et ideelt, individuelt

perspektiv, viste deres konstruksjoner av de unge at tjenestesystemet blir en kontekst for å reproducere asymmetriske maktforhold og standardbehov. Personer med lett utviklingshemming som tilpasser seg tjenestene og den institusjonelle logikken, må også tilpasse seg systemets identitetskonstruksjon.

Flere studier belyser at identitet ikke bare innebærer en oppfatning om hvem man er, men også påvirker hvordan individer handler. Ekeland og Bergem (2006) fant i en intervjustudie at personer med psykiske lidelser som aksepterte rollen som hjelpetrengende, opplevde mindre konflikt og kunne gjøre seg bedre nytte av hjelpeapparatet. De som opponerte mot rollen opplevde derimot mer konflikt og stigmatisering. Olin og Jansson (2009) undersøkte hvordan 15 unge med psykiske vansker eller mild utviklingshemming så på og navigerte mellom normalitet og avvik, og hvordan de stilte seg til å motta hjelp. Ungdommenes håndtering av utfordringene delte seg inn i tre mønstre. En gruppe ungdommer tok imot hjelp ved behov og vurderte seg selv som annerledes, men normale. En annen gruppe kom ofte i vanskelige situasjoner, men mente at omgivelsene var problemet. De anså seg som en variant av flertalls-samfunnet og mente at en eventuell annerledeshet lå i omgivelsenes konformitetskrav. En tredje gruppe ungdommer, som levde krevende liv uten jobb og fast bopel, tok imot hjelp, men avviste hjelpeapparatets kategorier og anså seg som normale, men misforståtte. Sosial identitet kan endres og disse unge reforhandlet sine identiteter gjennom sosial interaksjon (Olin & Jansson, 2009), men slike forhandlinger er vanskelige. Olin, Nordström og Wijk (2011) undersøkte hverdagslivet hos ti unge med psykiske vansker med vekt på steder og relasjoner i en seinere kvalitativ studie. De fant at ungdommene hadde begrensede muligheter for deltagelse og tilhørighet i samfunnet. Barrierer signaliserer klare grenser mellom normalitet og annerledeshet, og de unge må håndtere stigma knyttet til sine vansker i tillegg til de utfordringene som ligger i vanskenes karakter.

Gerber (2012) framhever at erfaringene til perso-

ner med lærevansker må sees gjennom en longitudinell linse, og at kvalitativ forskning bør undersøke vanskene mer fasevis inn mot voksenlivet. Resultater fra ulike studier kan ikke uten videre overføres til norske forhold fordi forskere bruker ulike definisjoner på funksjonshemninger og funksjonsvansker og konteksten kan være forskjellig i ulike land.

Denne oversikten tyder på at mekanismer som kan skape annerledeshet er virksomme på systemnivå, i samhandling med andre og i individuelle tilpassingssituasjoner, og de virker over tid. Slike prosesser er således komplekse. Tverrsnittsstudier og kvalitativ metode var dominerende. Enkelte longitudinelle studier er også tilgjengelige, men da helst som studier av enkelt-kategorier hver for seg. Studier som omfatter personer med lærevansker handler nesten utelukkende om de tidligste overganger i ungdomstida mens forskning på seinere livsfaser mangler i stor grad (Buchmann & Kriesi, 2011; Gerber, 2012). Jeg finner ingen norske studier som studerer identitetsforhandlinger hos unge med generelle lærevansker og psykososiale vansker. Det er bakgrunnen for denne studien av situasjonen til personer i potensielt sårbare livssituasjoner i seinere faser av deres «vuxenblivande» med vekt på hvordan de håndterte annerledeshet og forhandlet fram alternative identiteter i møtet med voksenlivet.

Teoretiske perspektiver

Å bli oppfattet som annerledes innebærer risiko for stigmatisering. Goffman (2009) beskriver stigma som en særlig form for relasjon mellom en egenskap og en stereotyp klassifisering av mennesker. Stigmatisering kan påvirke oppfatningen av en selv, noe som igjen kan påvirke hvordan vi forholder oss til andre (Grue, 2001). Forståelsen av stigmatisering er relevant for å forstå personene i denne studien som allerede under skoletida ble definert utenfor «normaliteten». Persepsjon av andres vurdering av oss er en viktig kilde til informasjon om oss selv (Rosenberg, 1979), og dette gjør oss sårbare. Ulike strategier benyttes for å opprettholde en levelig selvoppfatning, også under sosialt karrige kår. Selvoppfatning

kan defineres som «the totality of the individual's thoughts and feelings having reference to himself as an object» (Rosenberg, 1979, s. 79), og selektive valg anses som den mest virkningsfulle måten å beskytte selvoppfatningen på (Rosenberg, 1979). Å forsøke å velge seg bort fra noe og inn i noe annet er slik en vesentlig side ved identitetsforhandlinger. Å undersøke håndtering av annerledeshet og identiteter i fare for stigmatisering, krever blikk for både individuelle og strukturelle forhold. Det livsløpsteoretiske perspektivet synes derfor fruktbart som hovedredskap for analysen. Perspektivet vektlegger overganger på ulike livsområder og summen av livsbane fra de ulike områdene utgjør livsløpet. Dette kan analyseres ved hjelp av flere begreper, ett av dem er *timing*, det vil si tids plassering i livsløpet. Normative forventninger om hvor man ved ulike aldre skal være i livsløpet kan skille mellom annerledes eller normal. Livsløpsperspektivet plasserer individene både i *sted og historisk og biografisk tid*. I forståelsen av livsløpets utvikling er *handlingsevne* (human agency) vesentlig siden denne relateres til individets evne til å ta valg og å tro på egne evner i valg situasjoner (Elder & Giele, 2009). Handlingsevnen påvirker også hvordan individet framstår og er slik sentral i identitetsforhandlingene. Individets sosiale relasjoner kan undersøkes ved å studere *sammenvevde liv* (linked lives), som viser hvordan livsløpet er sammenvevde med andre liv (Elder & Giele, 2009). Disse teoretiske, men empiriforankrede livsløpsbegrepene omfatter både aktørsperspektet og strukturaspektet ved identifiseringsprosessene og vil senere bli brukt i tolkingen av data og den avsluttende diskusjonen.

Metode og design

De 21 informantene i studien har deltatt i det longitudinelle forskningsprosjektet «Sårbar ungdom», som har fulgt 760 særvilkårselever fra seks fylker som i 1995-1996 startet på videregående opplæring. Ved oppstarten fylte skolen ut et skjema for hver elev om spesialpedagogiske tiltak og funksjonsvansker. Funksjonsvanskene var basert på sakkyndig-uttalelser fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), samt

klassestyrere og spesialpedagogiske koordinatører. For mer detaljerte opplysninger om forskningsprosjektet, se Myklebust, Båtevik, Kvalsund & Bele (2016).

Rekruttering og utvalg

Empirien i denne artikkelen består av to undergrupper i prosjektet «Sårbar ungdom»: personer kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker. I det opprinnelige utvalget på 760 personer var en tredjedel kategorisert med psykososiale vansker og knapt halvparten var kategorisert med generelle lærevansker. Flertallet i begge gruppene var kategorisert med vansker i mildeste grad. Informantene som inngår i empiri for denne artikkelen, ble i 2015 rekruttert for intervju om skole/arbeid, familie/venner, helse og økonomi. Inklusjonskriterier var at de var kategorisert med psykososiale vansker eller generelle lærevansker, at de kunne besvare spørsmål uten hjelp og at deltok i «Sårbar ungdom»-studiens datainnsamling i 2015. Jeg ønsket en jevn fordeling av menn og kvinner. Den ønskelige rammen for utvalget var 20-24 personer, et omfang som ikke overskred hva jeg mente var praktisk mulig og fruktbart å analysere. Utvelgelseskriteriene ga bredde både i geografisk tilknytning, type vanske og kjønn. Jeg sendte 50 forespørselsbrev ut fra antakelsen om ikke alle ville takke ja. Grunnet ukjent adresse kom ti brev i retur, noen av disse ble sendt ut på nytt med nye adresser, men bare tre personer av alle de forespurte takket ja ut fra forespørselsbrevet. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010) påpeker at det finnes «grupper som er vanskelige å nå gjennom skriftlige henvendelser, eller som har vanskeligheter med å forholde seg til skriftlig informasjon». Dette samsvarer med min erfaring, men De nasjonale forskningsetiske komiteene framholder som viktig at standardiserte krav om skriftlig informasjon ikke hindrer forskning på situasjonen til marginaliserte grupper. Jeg hadde derfor i forespørselsbrevet presisert at de kunne bli oppringt for få svar på eventuelle spørsmål før de takket ja eller nei til å delta. Målet var at dette skulle øke potensielle informanternes behov for trygg-

het og informasjon, behov som ikke alltid dekkes av skriftlig forespørsel.

Antagelsen om at ikke alle leste den skriftlige informasjonen så nøye, ble bekreftet ved intervjuene, mange fortalte at de ofte unngikk å lese. Noen takket nei etter utfyllende informasjon på telefon, men de aller fleste jeg var i telefonkontakt med takket ja.

Utvalget besto til slutt av 10 kvinner og 11 menn. Fem kvinner og fem menn var kategorisert med psykososiale vansker, og fem kvinner og seks menn var kategorisert med generelle lærevansker. Aldersspennet er 36-44 år, men 17 av 21 informanter var ved intervjutidspunktet 36-37 år.

Etikk

Denne artikkelen bygger på informanter fra «Sårbar ungdom»-studien som er finansiert av Norges forskningsråd, Kirke,-utdannings- og forskningsdepartement og Høgskulen i Volda. Den er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og har konsesjon fra Datatilsynet for en bred front av datainnsamling. Mitt prosjekt er slik omfattet av «Sårbar ungdom»-prosjektets konsesjon, og siden det var skolens vanske-kategorisering ved tildeling av spesialundervisning, ikke medisinske diagnoser, som lå bak utvalget vurderte jeg godkjenninga fra NSD som tilstrekkelig. Etiske overveielser ble gjort gjennom hele forskningsprosessen. Overfor potensielt sårbare grupper er det særlig viktig å påse at samtykket er frivillig og informert. Jeg var i kontakt med potensielle informanter på telefon og e-post i rekrutteringsfasen for å sikre at de fikk tilstrekkelig informasjon til å kunne ta reelle valg om eventuell deltakelse og da kunne gi informerte og frivillige samtykker. Alle intervjuede signerte samtykkeskjema. Oppbevaring av materiale er gjort etter gjeldende krav for dette og informantene er gitt fiktive navn i artiklene.

Analyse av datamaterialet

Intervjuene ble utskrevet, og dataverktøyet NVivo versjon 11 ble brukt i den praktiske håndteringen av datamaterialet mens analysearbeidet ble gjort

på papir. Analysen bygger på systematisk tekstkon- densering slik denne stegvis er beskrevet hos Gior- gi (2009). Det transkriberte intervju materialet ble gjennomlest mange ganger både enkeltvis og på tvers, og sett i sammenheng med hverandre tema- tisk. Etter systematiske søk fant jeg meningsbæren- de enheter som ble trukket ut og satt i oversikts- system. Slik dekontekstualisering av intervju mate- rialet ga ulike kategorier som ble kodet og sortert under ulike navn. Analysen viste eksempelvis tidlig at aksept og avvisning av opplevd posisjon var sen- trale begreper. Holdninger og handlinger identifisert i datamaterialet skapte et variert bilde, og under- veis i analyseprosessene ble kodenenes navn og innde- ling endret flere ganger før delene ble sammensatt i nye sammenhenger. Gjennom rekonstekstualiserin- gen framkom strategier som viste dimensjoner rela- tert til både informantenes handlinger og holdnin- ger. Disse strategiene ble samlet i en figur som inn- ledningsvis blir vist her og utdypet i diskusjonen.

Kvalitative undersøkelser av levd liv vil sjelden resultere i rene kategorier. Variasjon og unike ele- menter vil ha sin plass i analyser av slike sammensat- te og komplekse prosesser som her er undersøkt.

Innholdsmessig representerer hvert sitat i resul- tatpresentasjonen flere informanter, men de mest talende formuleringene er sitert.

Resultat

Innledningsvis vil jeg kort nevne at mange av disse personene hadde hatt en tung oppvekst, og de forteller både fra grunnskole og videregående sko- le. Som bakgrunn for spesialundervisning oppgir de fleste vansker med lesing og skriving, konsentrasjon eller forståelse. Spesialundervisningstiltakene var undervisning i smågrupper (utenfor ordinærklassen) eller i enetimer med lærer. Noen hadde assistent, enten i stedet for eller i tillegg til lærer. Disse tiltake- ne vil i det videre bli omtalt som særtilkårsordninger.

Opplevelsen av særtilkårsordningene varier- te, men mange opplevde det som svært negativt å bli tatt ut av klassen. Nesten samtlige hadde opp- levd mobbing eller utestenging. Flere knytta sær- tilkårsordningene til mobbing, og noen fortalte at de vurderte selvmord på grunn av dette. Mange var til utredninger, i skoletida eller seinere, og noen fikk diagnoser som ADHD eller Asperger syndrom, mens andre forble uten svar på hvorfor skoletid og sosialt samspill kunne være så vanskelig.

Strategier for å håndtere annerledeshet

Studiens enkeltpersoner er ikke nødvendigvis sår- bare, men ut fra intervjuene vurderes posisjonene som mange har vært i, eller fremdeles er i, som sår- bare. Håndteringen av annerledesheten som kan lig-

Figur 1. Strategier for å forhandle identitet og håndtere annerledeshet

Prosesser i identitetsforhandlinger		Strategisk handling	
		Hegne om egen selvopfatning (innover-rettet)	Påvirke andres oppfatning (utover-rettet)
Strategisk holdning	Aksepterende	Identifiseringsstrategi Tilbaketrekkingsstrategi	Identifiseringsstrategi Tilsøringsstrategi
	Avvisende	Distanseringsstrategi	Beseiringsstrategi

ge i slike sårbare posisjoner ble analysert og det skilte seg ut fem ulike strategier. Disse spente fra identifiserende til mer avvisende, og ble brukt både til å hegne om oppfatningen av seg selv og til å påvirke andres oppfatning. Enkeltindividene tok i bruk flere strategier, tilpasset situasjon og arena og benyttet slik ulike handlingsalternativer.

Identifiseringsstrategi

Ved aksept av diagnosen/kategorien kan en *identifiseringsstrategi* vise seg. Da aksepteres annerledesheten som ligger i diagnosen/kategorien i bytte mot dennes forklaring på vansker og begrensninger, slik som hos denne kvinnen med ADHD:

«... det sa han nevropsykologen som diagnostiserte meg da jeg var 28, at jeg tok ting inn så fort at det skjulte problemet. Han sa at 'du må ha slitt mye' og da var det som en stein som falt ifra...» (June).

Identifiseringsstrategien åpner opp for å plassere vanskene både utenfor og innenfor seg selv, men da legalisert i form av en diagnose eller identifisert vanske som forklarer problemene. Erkjennelsen av egne vansker og hjelpebehov krever på kort sikt at man aksepterer seg som annerledes, men på lengre sikt kan hjelp være et steg mot mer selvstendighet og mindre annerledeshet. En kvinne som bor i en døgnbemannet institusjon forteller:

«De skal jo hjelpe meg til å lære å bli veldig selvstendig da, så jeg synes ikke det ødelegger eller noe sånt. (...) Jeg synes det hjelper.» (Solbjørg).

Identifiseringsstrategiens aksept av annerledeshet viste at de oppfattet annerledesheten som et trekk ved egen person. Noen forsøkte å forbedre sin situasjon ved å forbedre seg selv. Magne ønsket å forstå seg selv og bli mer utadvendt:

«.. at jeg får knekt den nøtta med huet mitt og at jeg greier å få meg sjøl til å bli litt mer sosial, men... (...) Jeg prøver ofte å spørre litt sånn i, altså i pausen (...) på korpsøvelsen, at jeg spør mer om ting.» (Magne).

Slike tilpasningsforsøk springer ut fra håpet om at økt kompetanse, for eksempel i småprat, skal bidra

til innpass i normalmiljøet. Slik tilpasning fordrer selvinnsikt og handlingsevne, men ettersom annerledesstemplet kan springe ut fra vage og uuttalte forhold kan det for personen som oppfattes som annerledes være vanskelig både å identifisere og å håndtere stigmaet.

Tilbaketrekkingsstrategi

Mobbeerfaringene ga en 'levd annerledeshet' med konsekvenser langt utover hendelsenes faktiske tid og sted. Seinskader i voksenlivet var dårlig selvtilit, utrygghet og vansker med å stole på andre, dette kunne begrense sosial kontakt. Erfaringer med mobbing og stigmatisering, samt knapphet på egne krefter, kan gi et sterkt behov for å ha kontroll over omgivelsene. Risikoen knytta til andres vurdering skaper behov for å velge bort sammenligningsarenaer. Dette kunne resultere i en *tilbaketrekkingsstrategi* kjennetegnet ved at individene hovedsakelig forholder seg til trygge sosiale miljø, innen familien eller avgrensede organiserte miljø. Tilbaketrekkingsstrategien kan være relatert til krenkelsener eller tillitsbrudd. En mann plages tjue år etter av en hendelse i skoletida hvor han, sammen med medelever, ødela noe:

«... da la de all skylden på meg og jeg fikk litt trøbel for det. Hvem var egentlig vennene mine da? Jeg har aldri fått svar på det. (...) De beste vennene mine, de var ikke til å stole på lenger. Jeg har liksom ikke prøvd å få noen nye heller.» (Jesper)

På fritida omgås han stort sett familie. En mann hadde ikke følt seg innenfor siden han begynte på skolen:

«Mange som har lese- og skrivevansker kan bli sett på som dum og da er det jo automatisk at man blir litt 'utom'.» (Elias).

Som voksen valgte Elias i stor grad bort de andres blick, eksempelvis ved å bosette seg øde hvor «ingen bryr seg» og ved å velge arbeid med lite sosial kontakt. Men slike tilbaketrekkingsbehov kan kollidere med samtidige behov for tilhørighet og deltakelse, og den isolasjon som ligger i strategien reduserer mulighetene til å forhandle fram nye bidrag til identiteten.

Tilbaketrekkingsstrategien kunne relateres både til valg, vurderinger og væremåte. For eksempel problematiserte flere arbeidet og forpliktelsene knyttet til ansvar for barn, de hadde ingen planer om barn i frykt for at de ikke ville strukket til som forelder.

«Jeg kunne sikkert hatt det all right med å ha hatt et barn hvis jeg hadde hatt mer motivasjon til å gjøre ting (...) Men siden jeg ikke har det så (...) tar (jeg) den logiske konsekvensen av det.» (Arnar)

Forpliktelsene i parforhold opplevdes også risikable for mange: «Jeg vil ikke bli gift! (...) Det blir liksom sånn avansert, og blir så forpliktende og så blir man jo sikkert bare skilt likevel (...) det holder med å være kjæresten.» (Solbjørg)

Trygge miljøer kan også være trange miljøer. Kristine ønsket at hun stolte mer på egen handlingsevne: «Jeg hører litt for mye på de andre, og ikke gjør akkurat det jeg vil selv. Det er vel for at jeg er usikker selv og ikke har så god selvtillit.» (Kristine).

For noen lot imidlertid tilbaketrekkingsstrategien til å ha positive sider. Det kunne være nødvendig å trekke seg tilbake for å hente seg inn igjen etter hverdagslivets krav:

«Jeg er jo på en måte hvor jeg har valgt å plassere meg da, for å si det sånn. Jeg kunne hatt mer kontakt med flere folk hvis jeg hadde vært mer proaktiv sjøl da. Så det er liksom mitt eget valg (...) Jeg er litt sånn alenedyr.» (Arnar)

Tilbaketrekkingsstrategien kunne også by på arenaer å modnes på for personer som deretter gradvis økte sin trygge sone. For en kvinne hadde menighetsmiljøet vært utgangspunkt for flere sosiale relasjoner. Strategien kan slik gi tid til å bygge tillit, men innebærer også risiko for stagnasjon hvis de tilstrekkelig trygge miljøene forblir få og lukkede.

Tilsløringsstrategien

Tilsløringsstrategien kunne brukes for å skjule en virkelighet en ikke ønsket å dele, for eksempel på Facebook: «... jeg som har litt liten vennekrets, har ikke så lyst, på en måte, at alle skal se det. (...) Jeg har ikke så perfekt liv, så jeg liker ikke å vise det fram.» (June).

Identitetsforhandlingene kunne fortone seg som balanseøvelser mellom fortidige, nåtidige og framtidige identiteter. Dette ga dette behov for en tilsløringsstrategi, her illustrert med flere eksempler fra situasjonen til en mann som vegret seg mot identiteter som uføretrygdet eller som mulig «snylter»:

«Det er helt forferdelig å treffe folk som jeg ikke har sett på 10 år og som spør «Hva gjør du på nå?» (...) Det er det verste jeg vet om. (...) fordi at det er dessverre sånn at det er et lite stempel å være uføretrygdet. Det er dumt, men realiteten er sånn.» (Antonio).

Da han begynte på kveldsskole ble andre sosiale identiteter forhandlet fram og behovet for en tilsløringsstrategi var mindre:

«Fordi på en måte så er vi litt i samme båt. Altså det er voksne folk som har lyst til å gjøre noe annet og de trenger studiekompetansen for å gjøre det. Og det blir mer snakk om «Hva skal du gjøre etterpå?» enn «Hva har du gjort før?»» (Antonio).

Denne distinksjonen mellom før og etterpå peker både på behovet for og identifikasjonsprosessen mot en mer sosialt verdsatt identitet. Antonios framtidig tenkte identitet var ikke forbundet med skam, i motsetning til hans nåtidige status som uføretrygdet.

Han hadde store helseplager og derfor behov for hjemmehjelp, men han avviste kommunal hjelp i frykt for et snylterstempel. På spørsmål om han ikke tror legeerklæringen vedlagt søknaden legitimerer behovet svarer han: «Ja, men det blir behovsprøvd av noen og det er ikke den (samme) personen som kommer og gjør husarbeidet!» (Antonio).

Å akseptere klient/pasient-rolle kan true andre møysommelig opparbeidede identiteter. Antonio foretrakk fortsatt avhengighet av familiens hjelp heller enn å ta imot offentlig hjelp fordi: «du skal nesten være i familie med meg eller utdannet helsepersonell for å vite hva det innebærer å ha den helsa som jeg har» (Antonio). Blant flere samtidige, til dels motstridende, roller valgte han det som skadet selvoppfatningen minst.

Beseiringsstrategien

Beseiringsstrategien viste seg som en slags overvinnelse av tidligere nederlag og manifesterte seg ved at personene hadde styrt inn i en annen rolle eller posisjon enn de før hadde hatt. For mange viste arbeidslivserfaringene seg å bli en slags seier over skolelivserfaringene. Voksenlivet ga Ola helt nye erfaringer, nå var han en som hadde lyktes:

«Du er nå litt mer respektert da. Med unger og jobb og.. Folk ser at du har klart deg og du har forskjellig du har kjøpt og.. Jeg har kommet meg langt til å ikke ha gått niende eller tatt ekstra skole. Jeg er høgt opp i systemet, sånn sett» (Ola).

Laura fikk bare tilkallingsvakter i omsorgssektoren, men opplevde å seire over omgivelsenes lave forventinger: «Jeg skal love deg at jeg godtet meg når jeg leverte det fagbrevet nede på kommunen, da var det noen som ble lang i maska» (Laura).

En mann som hadde følt seg annerledes på grunn av mobbing opplevde å seire over mobberne ved å lykkes:

«Jeg var vel den minste, men nå har jeg jobbet meg såpass høyt opp at jeg ble den største likevel (...). De sitter tilbake med gjeld til langt over pipehatten og det gjør ikke jeg, jeg har omtrent alt jeg trenger! Ikke har jeg vært borti stoff eller tull den veien, det har dem. Så jeg ble den største til slutt lell!» (Elias).

Identitetsforhandlinger avløste i årenes løp gamle selvoppfatninger: «Jeg har sett at jeg får det til. (...) Jeg klarer å mestre en jobb, jeg klarer å mestre lappen, jeg klarer å kjøre bil. Klarer å rygge, parkere... Altså, jeg blir bare bedre og bedre» (Julie).

Å beseire var ledsaget av økt selvspekt. Særlig kvinner trakk fram at de først i voksen alder turte å sette grenser og si ifra hvis de følte seg overkjørt, for eksempel i arbeidsliv og familieliv. Det kunne også oppstå et behov for å si fra angående tidligere krenkelser:

«Så tok jeg kontakt med en av de lærerne som jeg hadde på barne- og ungdomsskolen ... jeg kjente at han provoserte så vanvittig, (...) så jeg

(...) satte meg i bilen og kjørte hjem til han. Og så sa jeg hva jeg mente» (Laura).

En viktig side ved beseiringsstrategien er at den nedtoner offerbildet. Informantene trakk heller fram hva de, tross alt, eide og hadde oppnådd. Forventinger og ambisjoner hadde hos enkelte blitt realitetsjustert med tida, og dette bidro til en følelse av å ha kommet i mål og være tilfreds.

Distanseringsstrategi

Noen opplevde annerledesstemplet som så belastende at de grep til en *distanseringsstrategi*. For å finne en identitet å identifisere seg med var det nødvendig å trekke opp noen skillelinjer, blant annet ved å markere distanse mellom egne vansker og det de oppfatter som alvorligere tilstander:

«Så det er et eller annet oppi her som ikke følger med, men det er ikke hjerneskode. Det er bare dysleksi. (...) Har ikke noe spasmer eller Asperger, eller noe sånn, nei.» (Julie).

Arbeidsledige kunne markere avstand til andre trygdemottakere:

«Kompisene spør om du skal være med ut og så må du svare med at nei, jeg må vente til at jeg har fått trygda mi. (...) Du føler jo at du er både ufør og vel så det!» (Elias).

Distanseringen kunne også vise seg ved mulig selektiv hukommelse. På spørsmål om han visste hvorfor han hadde egne ordninger i skolen svarte Sigurd: «Det kan vel hende ... men jeg har ikke lagt meg det på minne i det hele tatt!» (Sigurd)

De fleste erkjente vansker, det var heller typen, graden og betydningen av vanskene de var kritiske til. Noen gjorde avviket relativt: «Jeg slet både muntlig og skriftlig (...) men det er som det er, man har sine skavanker alle sammen» (Laura). Hun vedgår visse vansker, men reduserer dem samtidig ved å påpeke på at alle har sine skavanker. På den måten gjør hun det vanlig å være uvanlig og tøyser normaliteten til også å omfatte henne.

Enkelte distanserte seg mest fra det at skolen skapte annerledeshet gjennom måten hjelpen ble gitt på. De påpekte at de faglige behovene burde

vært dekket uten så negative sosiale konsekvenser. David leste fagstoff for å forstå mer av hva som skjedde når han i skoletida opplevde at eksklusjonen gjorde ham og de andre særvilkårselevne annerledes. Hans analyse av de stigmatiserende mekanismene lød slik: «Vi er ikke spesielle nå, men tar du oss ut ifra klassen så blir vi spesielle, ikke sant?» (David).

Han påpekte at stigmatiseringen kunne vært redusert ved at store ordinære klasser ble delt opp i mindre klasser: «Ingen hadde vært rar og så hadde det heller ikke vært noen sånn superklasse eller idiotklasse da» (David). Davids formuleringsevne og tilnæringsmåte utmerket seg, men innholdsmessig talte han for flere av informantene.

Identitetsforhandlingenes strategier for å håndtere annerledeshet vendte seg mot *både* egne og andres oppfatning av individet. Informantenes holdning spente fra aksepterende til mer avvisende, slik det er vist i figur 1. Strategiene knytter an til et prosessorientert identitetsomgrep (Jenkins, 2014).

Å skille hvilke strategiske handlinger som vender seg inn mot selvpoppfatningen eller ut mot de andres blick er ikke lett. Disse er sammenvevde, og de fleste strategier inneholder elementer av begge deler. Særlig i identifiseringsstrategien framstår dette som to sider av samme sak, siden diagnosers forklarende funksjon er så viktig både for enkeltindividet og for omgivelsene, denne strategien er derfor også nevnt to ganger i figuren.

Samme individ kunne ha behov for ulike strategier avhengig av kontekst. Til tross for Junes identifikasjon med en viss annerledeshet, tilslørte hun likevel sitt begrensede sosiale liv ved å ikke bruke Facebook. Laura seiret over omgivelsenes lave forventninger ved å ta fagbrev, men hun distanserte seg samtidig fra annerledesheten som lå i vanskene ved å henvise til at alle har sine skavanker. Elias følte at han hadde overvunnet sin fortid, men trakk seg samtidig unna ved å bo langt unna folk.

Men det er kan hende valget av strategi på ett hold som åpner opp for at individet kan bruke en annen strategi på et annet hold, som for eksempel ved at man ved identifiseringsstrategien får styrke til

samtidig å fronte en vinnerholdning ved beseiringsstrategien (jfr. Elias). I så fall kan slike variasjoner i strategivalg synliggjøre det dynamiske i identitetsforhandlinger.

Dobletthørigheter

Informantene opererte med to samtidige versjoner av egen person; en avviksversjon hvor personen eksempelvis har dysleksi, og en normalversjon i situasjoner hvor lesing ikke er aktuelt. Informantene vedgikk visse vansker, men det varierte med situasjonen hvilken versjon som sto i front. Strategier hvor personene utviklet komplementære selvbilder i overgangen mot voksenlivet betegnes hos Molin og Gustavsson (2011) som «multidimensionella identifikasjoner». Slike prosesser kan utvide forhandlingsrommet, men krever også pågående forhandlinger. Å håndtere en identitet som skal romme flere versjoner som i omgivelsenes øyne nærmest gjensidig utelukker hverandre, blir å balansere mellom aksept og stigma. For å få hjelp må avviket og hjelpebehovet framheves, mens overfor øvrige omgivelser må de inkluderende likhetene vektlegges. Strategiene viser ulike forsøk på å passere som normal, jfr. Goffmans (2009) begrep «passing», men dette krever taktiske manøvrer som ikke alle har like gode forutsetninger for. Utenforskap kunne oppleves slik: «Jeg var for god til å være den. Og jeg var for dårlig for å være den. Så jeg ble litt sånn a la midt imellom ...» (Oline).

Resultatet ble for noen tilbaketrekking og tungsinn, men flertallet fant identiteter som bød på mestringstillit innad og oppreisning utad. Dette skjedde gjennom overganger til sosiale roller som representerte verdi og mening, eksempelvis arbeidstaker, forelder, partner, organisasjonsmedlem eller utøver av en fritidsaktivitet. Bilder og pokaler ble vist fram under intervjuene for å underbygge dette. Oppsummert ga det «å ha blitt noen» et langt bedre liv som voksen enn som ung. Identitetsforhandlinger var slik ikke bare tema i intervjuet, de utspant seg også i møtet mellom forsker og informant, noe som anses å styrke funnernes validitet.

Diskusjon

Informantene møtte annerledes-erfaringene med ulike strategier. Opplevelsen av annerledeshet sprang både ut fra skolens spesialpedagogiske tiltak og fra utfordringer tilknyttet egne vansker. Skolens praksis hadde utilsikta konsekvenser i form av stigmatisering og utenforskap, og er eksempler på mekanismer og krefter som virker uavhengig av om de er tilsiktet eller erkjent. Prisen for å motta slik hjelp blir en «annerledeshet på utstilling» (Tøssebro, 2010). David mente annerledesheten ble skapt av andre; «vi er ikke spesielle nå, men tar du oss ut fra klassen så blir vi spesielle».

Særvilkårsordningene var derfor heller negative forhandlingskort. Informantene vokste opp i Norge i en tid og sted preget av det Frønes kaller høyterskelsamfunnet, her må sosial inkludering oppnås etter som arbeid og inkludering ikke lenger følger av å bli voksen. Høyterskelsamfunnet er en særegen kombinasjon av muligheter og krav (Frønes 2017). De fleste erfarer sannsynligvis kravene, men ikke alle kan utnytte mulighetene.

En diagnose kunne bidra til en identitetsmessig oppreisning. Identiteten som en person med ADHD kan være å fortrekke hvis alternativet er et stempel som lat eller uvillig. En informant poengterte at «mange som har lese- og skrivevansker kan bli sett på som dum og da er det jo automatisk at man blir litt utom». For å unngå utenforskap må det stadfestes at man har lese- og skrivevansker og ikke er dum. Men diagnosen kan være både et sterkt og svakt identitetsforhandlingskort siden det fremdeles er fordømmelse knyttet til mange diagnoser.

De som ikke hadde noen diagnose som forklarte utfordringene og derfor framsto som uplasserbare, havnet i mellomposisjoner eller liminale posisjoner eller faser der individet framstår som et slags verken – eller (Tøssebro, 2010). Dette kompliserer sannsynligvis identitetsforhandlingene.

Hjelpeapparatet vektlegger individenes mangler ved tildeling av tjenester. Dette begrenser deltakerens rom for å motta hjelp, uten samtidig å måtte oppgi sin normale identitet. For å passere som nor-

mal må personen skjule sine erfaringer ved tilsløringsstrategier (Lingsom, 2008), slik som Antonio som avviste offentlig hjelp. Med få muligheter til å skjerme seg for skolens annerledesstempel eller voksenlivets klientstatus, og lite rom for doble tilhørigheter blir individets egne handlingsevner og strategier viktige. Her ble det individuelle handlingsrommet brukt både til å selektere vekk andres vurderinger og til å skape alternative fortellinger.

Tilbaketrekking eller alternative identiteter

Nederlagserfaringer kombinert med identitetsforhandlinger som ikke førte fram til en akseptabel identitet kunne resultere i tilbaketrekking, for eksempel ved å bosette seg øde eller forholde seg hovedsakelig til familie. Ensomhet kan bli et skjold mot trykket for å tilpasse seg normen (Palmbled, 2002), men tilbaketrekkingstrategier kan samtidig forhindre positive sosiale erfaringer, som hos Jesper som ikke forsøkte å få nye venner. Men mennesker søker ofte alternative arenaer for å kunne skape alternative fortellinger (Molin, 2014), og flertallet viste vilje og handlingsevne til å framforhandle nye identiteter, særlig knyttet til arbeidslivet.

Identifiseringsstrategien innebar håp om at personlig forbedring skulle utvide forhandlingsrommet, men det kreves sterke forhandlingskort for å endre etablerte negative karakteristikk. Beseiringsstrategien falt nok nærmest når enkeltindivider hadde lyktes og fått tiltro til egen handlingsevne. Det er uvisst om det var handlingsevnen som førte til seier eller om seiersholdningen kom som følge av at personene hadde kommet i en god voksensituasjon med fast arbeid og egen bolig. En slik god voksensituasjon kunne ha rot i kontekstuelle forhold og muliggjørende tilfeldigheter, som for eksempel sammenlevde liv som åpnet for jobbmuligheter. Tilbaketrekkingstrategien var mer nærliggende hvis kreftene ikke strakk til. Distanseringsstrategiens anstrengte forhold til avvik pålegger individene i større grad å skjule vansker. Dette øker presset om å fungere på ordinære vilkår, og en slik holdning kan for eksempel bidra til at personer heller slutter i en jobb enn å inn-

rømme tilretteleggingsbehov. Strategiene er tvetydige, det som kan være en fordel i en situasjon kan være en ulempe i en annen.

En begrensning ved studien kan være at en mulig skjevhet i utvalget kan ha oppstått ved at de som valgte å delta er de som hadde klart seg best. Det som imidlertid taler imot en skjevhet av betydning er bredden i informantenes voksenlivssituasjon. I retrospektive intervjuer kan minnefeil oppstå, men dette ble forsøkt redusert ved å knytte hendelsene til steder og tidsperioder. At opplevelser er bearbeidet i årenes løp er naturlig, og det bryter ikke med artikkelens logikk som bygger på hvordan de tidligere særtilkårslevene erfarte annerledeshet. Resultatene anses å kunne gi et vesentlig innblikk i hvordan personer forhandler identiteter i spennet mellom normalitet og avvik.

Avslutning

I identitetsforhandlingenes komplekse prosesser navigerte flertallet etter mest mulig aksept og tilhø-

righet på områder individene opplevde som viktige. De vekslet mellom ulike strategier, avhengig av kontekst. Normaliteten er ettertraktet, men fortrinnsvis en normalitet de selv definerer rammene for, slik det framgår gjennom identitetsforhandlingene og bruken av strategiene. Men ved individuelle strategier forholder individene seg uansett, enten med tilpassning eller opposisjon, til en normalitetsnorm. Winance (2007) foreslår heller en justering av normen slik at mennesker kan være både «normalt annerledes» eller «annerledes normale». Slike doble tilhørigheter vil kunne utvide rammene for identitetsforhandlinger. Hvis systemene som skal hjelpe personer i potensielt sårbare posisjoner, enten det er skole eller hjelpeapparat, i stedet for å sirkle inn personen i systemets forståelse og ordninger, heller søker å forstå personens selvforståelse, vil dette sannsynligvis kunne bedre samhandlingsprosessene. Videre forskning kan undersøke hvordan hjelpesystemenes aktører vurderer risikoen for stigmatisering knytta til det å motta hjelp.

SUMMARY

Born different, or becoming different? Strategies of Identity Negotiations among former students on special terms in upper secondary school

This study investigates perceptions of being different and identity negotiations in the tension between normality and deviation. I interviewed 21 adults who were categorized with general learning difficulties or psychosocial difficulties in upper secondary school. The analysis indicate that special educational measures contributed to bullying, and that the labelling led to an experience of being different. The participants dealt with the experience of being different through negotiating acceptable identities, applying different strategies. Most of them eventually entered new roles, linked to work, family, friendship and leisure activities, which gave experiences of mastery leading to new and complementary identities. Having additional identities characterized by normality extended the space of action and reduced the experience of being different.

Keywords: general learning difficulties, psychosocial difficulties, special education, identity negotiation

REFERANSER

- Baric, Vedrana, B., Hellberg, Kristina, Kjellberg, Annette & Hemmingsson, Helena** (2016). Support for learning goes beyond academic support: Voices of students with Asperger syndrome and attention deficit hyperactivity disorder. *Autism*, 20(829), 183-195.
- Befring, Edvard & Tangen, Reidun** (2004). *Spesialpedagogikk*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buchmann, Marlis & Kriesi, Irene** (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37, 481-503.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene** (2010). *Rekruttering av deltakere/samtalkeproblematikk*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/4-Rekruttering-av-deltakere-samtalkeproblematikk/>
- Ekeland, Tor Johan & Bergem, Randi** (2006). The Negotiation of Identity among People with Mental Illness in Rural Communities. *Community Mental Health Journal*, 42(3), DOI: 10.1007/s10597-006-9034-y.
- Eider, Glen H. Jr. & Giele, Janet Z.** (2009). *The Craft of Life Course Research*. New York: The Guilford Press.
- Frønes, Ivar** (2017). Høyterskelsamfunnet. Om oppvekst, intervensjon og evidens i kompetansesamfunnet. I Ivar Frønes, Helene Eng, Sigrun K. Ertesvåg & John Kjøbli (Red.). *Risiko, intervensjon og evidens. utfordringer og strategier for barnevern, utdanning, helse og politikk* (s.110-126). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gerber, Paul J.** (2012). The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidenced-Based Literature for Research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disabilities*, 45, (31-46). DOI: 10.1177/0022219411426858.
- Giorgi, Amedeo** (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goffman, Erving** (2009). *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Grue, Lars** (2001). *Motstand og mestring: Om funksjonshemming og livsvikdr*. Oslo: NOVA.
- Hacking, Ian** (1999). *Social konstruktion af vad?* Stockholm: Thales.
- Jenkins, Richard** (2014). *Social Identity* (4. utg.). Routledge: London.
- Lingsom, Susan** (2008). Invisible Impairments: Dilemmas of Concealment and Disclosure. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(1-2), 2-16.
- Midjo, Turid & Aune, Karin E.** (2016). Identity constructions and transitions to adulthood for young people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 1, 16. DOI: 10.1177/1744629516674066.
- Molin, Martin** (2014). Tilhørigheter och funktionshinder i det civila samhället. I Emma Sorbring, Åsa Andersson & Martin Molin (red.). *Att förstå ungdomars identitetsskapande. En inspirations- och metodbok* (s. 44-68). Stockholm: Liber.
- Molin, Martin & Gustavsson, Anders** (2011). Delaktighet, ideologi och teori. I Lena Söderman & Sivert Antonsen (red.) *Nya Omsorgsboken* (s. 272-28). Malmö: Liber AB.
- Myklebust, Jon Olav, Båtevik, Finn Ove, Kvalsund, Rune & Bele, Irene Velsvik** (2016). *From Adolescence to Adult Life*. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report. Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- Olin, Elisabeth & Jansson, Bibbi Ringsby** (2009). On the outskirts of normality: Young adults with disabilities, their belonging and strategies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 4, 256-266. DOI: 10.3109/17482620903180350.
- Olin, Elisabeth, Nordström, Monica & Wijk, Helle** (2011). Privacy, meetings and rejections – a qualitative study of everyday life among persons with psychiatric disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(2), 135-150.
- Palmblad, Eva** (2002). Normality, confession and identity. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 4(2), 95-117.
- Rosenberg, Morris** (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Scott, Susie** (2015). *Negotiating Identity. Symbolic Interactionist Approach to Social Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Shiffrer, Dara** (2013). Stigma of a label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480. DOI: 10.1177/0022146513053346.
- Tezchner, Stephen von** (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, Jan** (2010). *Hva er funksjonshemming?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Vogt, Kristoffer Chelsom** (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1, 105-119. DOI: 10.18261/ISSN.1504-291X-2017-01-0.
- Winance, Myriam** (2007). Being normally different? Changes to normalization processes: from alignment to work on the norm. *Disability & Society*, 22(6), 625-638. DOI:10.1080/09687590701560261.
- Winger, Nina** (2000). Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunnet. I Petter Aasen & Ove Kristian Haugaløkken (red.). *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 23-41). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema Sårbar ungdom-prosjektet

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

Vedlegg 3: Forespørsel til forskningsdeltakere

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Intervjuguide

Sårbar ungdom

Prosjekthefte 1-2011

Innhald:

Skjema 1996

Skjema 2002

Skjema 2007

Om datainnsamlinga i 2007

Elevnummer: 229054

1996

Elevskjema

(Hedmark og Nord-Trøndelag)

Dette skjemaet skal kartlegge opplæringsvilkåra for elever med behov for spesialpedagogisk hjelp. Det gjelder ulike elevgrupper. Den ene gruppa er elever som er inntatt på særskilt grunnlag. Den andre gruppa består av dem som er inntatt på ordinære vilkår, men som har fått sakkyndig vurdering (før inntak eller senere) og fått særskilt tilrettelagt opplæring.

Klasse: _____ Kurs/Studieretning: _____

1. Plasser eleven i en av de fire kategoriene under:
(Kryss av det alternativet som passer)

- Eleven er inntatt på særskilt grunnlag og har tatt mot tilbudet om særskilt tilrettelagt opplæring
- Eleven er inntatt på særskilt grunnlag, men har ikke tatt mot tilbudet og følger således ordinær opplæring
- Eleven er inntatt på ordinært grunnlag. Han/hun er blitt sakkyndig vurdert (før inntak eller senere) og har fått særskilt tilrettelagt opplæring fra _____ (Dato)
Eleven kan også være under vurdering for særskilt tilrettelagt opplæring.
- Eleven er inntatt på ordinært grunnlag. Han/hun er blitt sakkunnig vurdert (før inntak eller senere) og har fått tilbud om særskilt tilrettelagt opplæring. Han/hun har avslått tilbudet.

(Disse fire elevkategoriene blir heretter omtalt som særvilkårselever)

2. Kjønn: Gutt Jente

3. Fødselsår: _____

4. Hvor bor eleven?

- Bor hos mor og/eller far.
 Bor privat hos andre.
 Bor på internat
 Annet _____

5. Har eleven tilrettelagt botilbud, dvs med et visst tilsyn ?

- Nei
 Ja Hva slags? _____

6. Hvor bodde eleven da han/hun søkte på videregående skole? _____ (Kommune)

Spørsmål 7-11 er bare for særvilkårselever som også er fremmedspråklige (dvs. ikke-nordisk morsmål). For andre elever: Gå til spørsmål 12.

7. Nasjonalitet: _____

8. Morsmål: _____

9. Når kom eleven til Norge: _____

10. Omfang av førstegangsopplæring i norsk

- 250 timers kurs
 500 timers kurs
 750 timers kurs
 Norsk folkehøgskole
 Annan norskopplæring
 Mangler dokumentasjon

11. Hvordan mestrer eleven det norske språket?

	Godt	Middels	Dårlig
Forstår språket i lærebøkene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstår språket i undervisninga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan uttrykke seg muntlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan uttrykke seg skriftlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

For alle særvillekårselever:

12. Hvilke vansker er det som gjør at eleven har behov for tilrettelagt opplæring i skole/bedrift?

Vurder funksjonsområda nedenfor.

Bruk veiledninga i kolonnen til høyre og sett kryss:

	0	1	2	3
Syn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hørsel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevegelsehemming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motorisk koordinasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språk/kommunikasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tale/artikulasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese-/skrivevansker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regnevansker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generelle lærevansker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykososiale vansker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppmerksomhetssvikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medisinske problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykososialt stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13a. Når gikk eleven ut av ungdomsskolen? ____ (år)

13b. Når begynte eleven i videregående skole?

- Høsten 1994
 Høsten 1995

14. Kom eleven til denne skolen direkte fra vanlig ungdomsskole?

- Ja
 Nei I så fall fra hva: _____

15a. Har eleven i grunnskolen fått tilrettelagt opplæring som er spesialpedagogisk grunnlagt?

- Nei.
 Ja
 Vet ikke

15b. Hvis "Ja", hvilken? (Kryss av flere alternativ om det er nødvendig for å beskrive ordninga)

- I ordinær klasse
 Egen gruppe (helt eller delvis)
 Bruk av ekstra lærer i klassen
 Lærer knytt til spesialrom der eleven kan få hjelp etter behov
 Enetimer
 Andre former for tilrettelegging _____

16. Bare for elever inntatt på ordinært grunnlag: Kom det sammen med søknaden melding fra ungdomsskolen - formelt eller uformelt - om at denne eleven har behov for spesialpedagogisk grunnlagt tilrettelegging i videregående skole?

- Ja
 Nei

RETTELING FØR UTFYLLING AV SPØRSMÅL 12

<p>Syn</p> <p>0 - normalt syn, eventuelt korrigert med briller</p> <p>1 - nedsatt syn, trenger spesielle hjelpemidler</p> <p>2 - sterkt svaksynt, men med funksjonell synsrest</p> <p>3 - blind, eller fungerer som blind</p> <p>Hørsel</p> <p>0 - hører lånenfor normalområdet</p> <p>1 - nedsatt hørsel, bruker høreapp.</p> <p>2 - sterkt nedsatt hørsel (60-80dB)</p> <p>3 - døv, eller fungerer som døv</p> <p>Bevegelsehemming</p> <p>0 - normal bevegelseevne</p> <p>1 - problemer med trapper e.l.</p> <p>2 - avhengig av rullestol</p> <p>3 - store bevegelsevansker, må ha hjelp til å forflytte seg</p> <p>Motorisk koordinasjon</p> <p>0 - ingen motoriske problem</p> <p>1 - mindre motoriske vansker - koordinasjonsproblem</p> <p>2 - store motoriske vansker, eks. lett Cerebral parese</p> <p>3 - svært store motoriske vansker, eks. alvorlig Cerebral parese</p> <p>Språk/kommunikasjon</p> <p>0 - innen normalområdet</p> <p>1 - lett nedsatt språk- eller kommunikasjonutvikling (mindre enn 2 år under alder)</p> <p>2 - betydelig nedsatt språk- eller kommunik. utv. (mer enn 2 år under alder)</p> <p>3 - mangler språk/kommunikasjons evne</p> <p>Tale/artikulasjon</p> <p>0 - normal tale/artikulasjon</p> <p>1 - uttaleproblem av 1-2 lyder, litt stamming e.l.</p> <p>2 - betydelige problem med uttale, stamming eller andre talevansker</p> <p>3 - tilnærmet uforståelig tale et meget stor grad av stamming eller andre talevansker</p> <p>Lese- og skrivevansker</p> <p>0 - normal lese/skriveferdighet</p> <p>1 - mindre lese- og skrivevansker (prøveklasse 2)</p> <p>2 - store lese- og skrivevansker (prøveklasse 1)</p> <p>3 - kan ikke lese og skrive funksjonelt</p>	<p>Regnevansker</p> <p>0 - normal regneferdighet for klassetrinnet</p> <p>1 - mindre regnevansker (prøveklasse 2)</p> <p>2 - store regnevansker (prøveklasse 1)</p> <p>3 - svært store regnevansker. Ingen eller enkle tallbegrep</p> <p>Generelle lærevansker</p> <p>0 - intellektuell funksjonsevne i normalområdet</p> <p>1 - mindre generelle lærevansker (IQ 70-85)</p> <p>2 - lærevne tilsvarende lett psykisk utviklingshemning (IQ 55-70)</p> <p>3 - lærevne tilsv. moderat til dyp psykisk utviklingshemning (IQ under 55)</p> <p>Psykososiale vansker</p> <p>0 - ingen psykososiale vansker</p> <p>1 - mindre psykososiale vansker, sunnspillsproblemer, atferdsvansker</p> <p>2 - store psykososiale vansker - behandlingstrengende</p> <p>3 - svært store psykososiale vansker, for eksempel psykose</p> <p>Oppmerksomhetssvikt</p> <p>0 - normal konsentrasjon/oppmerksom het</p> <p>1 - mindre konsentrasjonsvansker eller oppmerksomhetssvikt</p> <p>2 - store konsentrasjonsvansker/oppmerksomhetssvikt</p> <p>3 - svært store konsentrasjonsvansker eller oppmerksomhetssvikt</p> <p>Medisinske problem</p> <p>0 - ingen medisinske problem</p> <p>1 - mindre plager, eks. allergi, lett epilepsi, etc.</p> <p>2 - medisinske plager som i alvorlig grad hemmer normal livsførsel, eks. alvorlig epilepsi</p> <p>3 - svært hemmet av medisinske problem</p> <p>Psykososialt stress</p> <p>Gir uttrykk for forhold rundt eleven som gjør at eleven opplever psykososialt stress.</p> <p>0 - ingen åpenbare stressforhold</p> <p>1 - mindre samspillsvansker i familien, understimulering</p> <p>2 - alvorlig omsorgssvikt, store rusproblem i hjemmet e.l.</p> <p>3 - svært alvorlig omsorgssvikt, utsatt for overgrep/mishandling</p>
---	--

17a. Hvilke tilretteleggingstiltak har eleven dette året?
(Kryss av de alternativa som er nødvendige for å beskrive ordning)

A Ordinær klasse Elevtal _____ Timer pr. uke: _____

B Klasse med redusert elevtal (8-gruppe)
Timer pr. uke: _____

C Spesialklasse (4-gruppe) Timer pr. uke: _____

D Enetimer
I hvilke fag? 1: _____ Timer pr. uke: _____
2: _____ Timer pr. uke: _____
3: _____ Timer pr. uke: _____

E Støttetimer
I hvilke fag? 1: _____ Timer pr. uke: _____
2: _____ Timer pr. uke: _____
3: _____ Timer pr. uke: _____

F Elevassistent. Timer pr. uke _____

G Grunnkurs/VK1 over 2 år

H APO-tilbud (Arbeid, produksjon og opplæring)

I Individuell læreplan (plan utarbeidd for denne eleven med konkret mål for opplæringa og eventuelt for en avgrenset periode)

J Tilpassa tekniske hjelpemiddel. Hva slags? _____

K Spesiell tilrettelegging og organisering av friminutt og midttimer

L Eventuelt annet tilbud. Hva slags? _____

17b. Har eleven fått tilbud om tilretteleggingstiltak som han eller hun har avvist?

Nei

Ja Før opp bokstavkoden for tiltaket/tiltaka (A-L): _____

17c. Hvordan arter avvisninga seg?

Direkte nekt Skulk Annen måte

18. Hvilke utslagsgivende forhold (individuelle egenskaper eller ytre rammevilkår) fremmer etter din vurdering denne elevens utbytte av opplæringa?

19. Hvilke utslagsgivende forhold (individuelle egenskaper eller ytre rammevilkår) hemmer etter din vurdering denne elevens utbytte av opplæringa?

20. Hva blir det lagt særlig vekt på i arbeidet med eleven dette skoleåret?

21. Legg ved kopi av siste karakterutskrift eller vurderingskjema. Få med oversyn over fravær, både dager og timer. Ta vekk elevnavnet fra kopien og før på elevnummeret fra framsida av dette skjemaet.

22. Hvordan vil du karakterisere prestasjonene til eleven sammenlignet med gjennomsnittet i klassen (0 eget opplegg i faget - ikke grunnlag for sammenligning, 1 dårligere, 2 som gjennomsnittet, 3 bedre. Kryss av bare for de faga eleven har)

	0	1	2	3
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samf.fag, hist., helse-sos.fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturfag, fysikk, kjemi, biologi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkesteori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsteknikk/praktiske fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Hvordan vil du karakterisere opplæringssituasjonen for eleven i de timene han/hun ikke får spesialundervisning eller ekstra faglig hjelp?

(0 om eleven har eget opplegg i faget, 1 om eleven følger undervisninga, men med lite utbytte i faget, 2 om eleven følger undervisninga med et visst utbytte og 3 om eleven følger undervisninga med godt utbytte. Kryss av bare for de faga eleven har).

	0	1	2	3
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samf.fag, hist., helse-sos.fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturfag, fysikk, kjemi, biologi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkesteori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsteknikk/praktiske fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Hvordan vil du karakterisere adferda eleven viser, jamført med det som er vanlig i klassen?

(Sett kryss: 0 om sammenligning er uaktuelt, 1 Aldri/sjelden, 2 Ofte, 3 Svært ofte)

	0	1	2	3
Uroer undervisninga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltar i klassediskusjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skaper konflikter med lærer/instruktør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjør ikke hjemmearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser mistriksel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktiv i gruppearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skaper konflikter med andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Hvem på skolen har stått for planlegginga av opplæringsvilkåra for denne eleven?
(Kryss av for de viktigste - inntil tre)

- Klassestyrer
- Lærer med ansvar for spesialundervisning
- Annen lærer i klassen
- Spesialpedagogisk koordinator
- Rådgiver
- Rektor
- Inspektør
- Sosiallærer
- Spes.ped/sos.ped-team

26. Hvordan er samarbeidet med foreldra til denne eleven?
(Kryss av for hver av disse påstandene)

	Ja	Nei
Eleven ønsker at vi har slikt samarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra vil delta i slikt samarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidet med foreldra påvirker opplæringa positivt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Hvilken fagutdanning har den læreren som har flest undervisningstimer med denne eleven?

- Spes.ped
- Andre fag: _____

28. Rammevilkåra som lærerne har for å gjøre jobben, påvirker den opplæringa elevene får. Hvilke forhold påvirker situasjonen negativt for denne eleven?

29. Rammevilkåra som lærerne har for å gjøre jobben, påvirker den opplæringa elevene får. Hvilke forhold påvirker situasjonen positivt for denne eleven?

30a. Er det aktuelt for denne eleven å få skriftlig kontraktfesta opplæring i bedrift skoleåret 1996/97?

Nei Hvorfor ikke? _____

Ja
Hvilken bedriftsopplæring ønsker eleven? _____

30b. I hvilken kommune finnes det tilbudet eleven ønsker? _____ (Kommunenavn)

31. Har denne eleven hatt opplæring i bedrift tidligere i videregående skole?

- Nei
 - Ja Hva slags? _____
- _____
- _____

Gjelder bare for elever som begynte høsten 1994:

32. På hvilken skole gikk eleven skoleåret 1994/95?

- På denne skolen
- På annen skole: _____ (Skolenavn)
(Gå til slutten av skjemaet)

33. Hva slags tilretteleggingstiltak hadde eleven i videregående opplæring ved skole/bedrift skoleåret 1994/95?
(Jamfør spørsmål 17a)

- Samme tilbudet som skoleåret 1995/96.
- Annet tilbud
Hva slags tilbud: _____

34. Hvordan fungerte etter din kjennskap dette tilbudet skoleåret 1994/95?

- Godt
- Middels
- Dårlig

Grunngiving for avkryssinga: _____

Skjemaet er utfyllt på grunnlag av informasjon fra
(Kryss av alle det gjelder)

- Rådgivar
- Leder av spes.ped. team
- Annen lærer
- Andre: _____

Eventuelle kommentarer til skjemaet:

2002

Voksenlivsprosjektet

Nummer: _____ Kjønn: _____

1. Det er stor forskjell på hva ungdom driver med. Noen arbeider, andre tar utdanning eller gjør på noe anna. Hva gjør du nå?

(Personen som svarer, skal først formulere svaret sitt selv. Sett flere kryss alt etter hva svaret er. For hvert svaralternativ som er avkryssa, vurder om du må stille oppfølgingsspørsmålet.)

1. Mer om svaralternativa her

- a. Fast arbeid – heltid? Tar du utdanning ved sida av? Ja Nei
- b. Fast arbeid – deltid? Tar du utdanning ved sida av? Ja Nei
- c. Mer tilfeldig arbeid? Tar du utdanning ved sida av? Ja Nei
- d. Er i utdanning? Har du arbeid ved sida av? Kryss av for a, b eller c.
- e. Heimeværende Tar du utdanning ved sida av? Ja Nei
- f. I svangerskapspermisjon Har du arbeid å gå tilbake til? Kryss av for a, b eller c.
- g. Militæret/siviltjeneste Har du arbeid å gå tilbake til? Kryss av for a, b eller c.
- h. Permittert Har du arbeid å gå tilbake til? Kryss av for a, b eller c.
- i. Langtidssykmeldt Har du arbeid å gå tilbake til? Kryss av for a, b eller c.
- j. Er arbeidslaus Med arbeidsløysetrygd Uten arbeidsløysetrygd
- k. Har anna form for trygd, hva slag? _____
- l. Anna, hva? _____

De som har heltids- eller deltidsarbeid (jf. 1a og 1b), får spørsmål 2 og 3.

De andre går til spørsmål 4.

2. Vi vil gjerne vite litt mer om arbeidet ditt.

Hvor lenge har du hatt dette arbeidet? _____

Hva gjør du i arbeidet ditt? _____

Hvem bestemmer hvordan du skal gjøre det daglige arbeidet ditt?

jeg selv

andre. Hvem? _____

Hva vil du kalle yrket ditt? _____

3. Er dette en type arbeid du kunne tenke deg å være lenge i?

Ja, hvorfor? _____

Oppfølging ved manglende svar: Har dette noe med lønna å gjøre, at det er vanskelig å få anna arbeid eller har det med andre forhold å gjøre?

Nei, hvorfor? _____

Oppfølging ved manglende svar: Har det noe med lønna å gjøre, at det er lett å få anna arbeid eller har det med andre forhold å gjøre?

Vet ikke

Gå til spørsmål 6!

4. Ønsker du arbeid?

Ja. Kan du si litt om hvorfor du ikke har arbeid? _____

Oppfølging ved manglende svar: Skyldes dette at det ikke er aktuelt akkurat nå, at det er vanskelig å få arbeid eller har det med andre forhold å gjøre?

Nei. Hvorfor ønsker du ikke arbeid? _____

Oppfølging ved manglende svar: Har det noe med livssituasjonen din å gjøre, at du ønsker å være din egen herre eller har det med andre forhold å gjøre?

5. Har du vært i arbeid i løpet av de to siste åra?

Nei

Ja,

Er dette fast heltidsarbeid , fast deltidarbeid eller mer tilfeldig arbeid ?

Alle:

6. Mange unge tjener ikke nok penger selv til å klare seg på eiga hand. Hva er viktig for at du klarer deg i hverdagen? _____

Oppfølging ved manglende svar:

Lønn fra eige arbeid? Ja Nei

Pengehjelp fra foreldre eller søsken? Ja Nei

Stipend eller studielån? Ja Nei

Trygd eller sosialstøtte? Ja Nei

Lønna til samboer eller ektefelle? Ja Nei

7. Hvilken kommune bor du i? _____

8. Hva heter stedet du bor på? _____

(Bygd, bydel eller lokalsamfunn, ikke gateadresse.)

9. Vi vil nå komme litt inn på familiesituasjonen din. Med det mener vi hvordan du bor og hvem du bor sammen med. Vi er interessert i å vite om du for eksempel har flytta fra foreldra dine og om du kanskje har fått eiga familie.

Bor du i samme huset som foreldra dine?

Nei *TH 11.*

Ja

Bruker du til vanlig same kjøkken
som foreldra dine Ja *TH 10*

Nei Du bor altså i eiga leilighet i dette huset.
Bor du der alene?

Ja *TH 10*

Nei

En kan bo sammen både med voksen og barn.

Hvem bor du sammen med?

samboer *Kryss ved 16*

samboer og barn *Kryss ved 17*

ektefelle *Kryss ved 16*

ektefelle og barn *Kryss ved 17*

egne barn *Kryss ved 13 og 17*

venn *Kryss ved 13 og 16*

venninne *Kryss ved 13 og 16*

10. Har du tidligere bodd vekke fra foreldra dine?

Nei *TH 13.*

Ja

Bodde du da alene?

Ja *TH 13*

Nei Hvem bodde du sammen med? _____

TH 13

11. Bor du alene nå?

Ja *TH 12 Kryss ved 13*

Nei En kan bo sammen både med voksen og barn.

Hvem bor du sammen med?

samboer *Kryss ved 16*

samboer og barn *Kryss ved 17*

ektefelle *Kryss ved 16*

ektefelle og barn *Kryss ved 17*

egne barn *Kryss ved 13 og 17*

venn *Kryss ved 13 og 16*

venninne *Kryss ved 13 og 16*

sammen med andre på internat/ institusjon/
tilrettelagt botilbud *Kryss ved 13 og 16*

12. Er dette den første gangen du bor vekke fra foreldra dine?

Ja. Hvor lenge er det siden du flytta fra foreldra dine? _____

Nei.

13. Sett kryss om vedkommende ikke er gift eller samboende Spør dem med kryss.

Er det noen gutt (jente) du er mer sammen med enn andre?

Nei

Ja

Regner du han (hun) som kjærest?

(Er de et par? Er de sammen? Er det typen din?. Er det dama di?)

Ja

Nei

Alle:

14. Det kan variere hvor mange en har vært sammen med i ungdomstida. Noen har ikke hatt kjærest, mens andre har hatt en eller flere. Har du hatt kjærest før, altså andre enn den du er sammen med nå?

Ja

Nei

Gjelder dem som er gift, samboende og dem som har, eller har hatt, kjærest (jf. spm. 9, 11 og 14):

15. I hvilken sammenheng ble du kjent med den du nå er sammen med? (Eventuelt: Den du sist var sammen med)? (Gjelder både ektefelle, sambo, kjærest.)

I skolesammenheng

I arbeidssammenheng

I samband med fritidsaktiviteter

Anna. Hva? _____

Husker ikke.

16. Sett kryss for dem som ikke bor sammen med barn Spør dem med kryss.

Noen ungdommer på din alder har barn, mens andre har det ikke. Har du barn?

Ja Hvor mange: _____ Fødselsår til barnet (barna): _____ Til 18

Nei Til 20

17. Sett kryss for dem som bor sammen med barn Spør dem med kryss.

Du har tidligere sagt at du har barn. Hvor mange har du? _____

Fødselsår til barnet (barna): _____

18. I dag er det mange familieformer, og det er ikke alltid barn og foreldre bor sammen. Av og til bor barn i perioder sammen med mor, andre perioder sammen med far eller sammen med andre som tar seg av barnet.

Hvem bor barnet (barna) sammen med?

hos mor og far sammen

mest hos deg

mest hos den andre forelderen

omtrent like mye hos deg og den andre forelderen (delt omsorg)

Anna: Hva? _____

19. Ikke alle holder senere sammen med den en har fått barn med. Det kan være mange grunner til det. Er du sammen med barnets (barnas) mor (far) i dag?

- Er gift med
- Er samboer med
- Er kjærest med, men bor ikke sammen
- Er ikke sammen med
- Vil ikke svare

Vi vil gjerne spørre deg litt mer om fritida di, hvilke fritidstilbud du har, om du kan gjøre deg nytte av dem og hvem du er sammen med.

20. Er du med på aktiviteter ('med på ting') der du møter gutter (jenter) omtrent på din egen alder?

- Ofte
- Av og til
- Sjelden
- Aldri

21. Ikke alle har like god livssituasjon. Det gjelder også en del unge mennesker. Har du helseplager eller funksjonsvansker som hindrer deg i å gjøre det du helst vil?

- Nei
- Ja

På hvilket område?

I arbeid I utdanning I fritid På andre område. Hva? _____

(Nevn alternativa og kryss av om svaret er ja.)

Hvilke helseplager eller vansker er det snakk om? _____

22. Hva gjør du vanligvis i fritida? (skriv stikkord på linja nedenfor)

(Skriv et stikkord for hvert svar på linja ovenfor. Dersom respondenten ikke har noe svar, kan du sette respondenten på sporet av det vi spør etter: "Går du vanligvis tur i naturen, titter på video eller gjør du vanligvis noe anna?" Skriv stikkord på linja under.)

(Gjelder bare dem som svarer ja på 21.)

23. Du har nå nevnt at du vanligvis (si og skriv opp det studenten har svart på nytt)

_____ Hva av dette kan du gjøre helt uten hjelp fra andre? (sett kryss over de aktivitetene som blir nevnt)

24. Hva vil du helst holde på med i fritida di?

_____ (Gjelder bare dem som svarer ja på 21.)

25. Du har nå nevnt at du i fritida di helst vil (si og skriv opp det ungdommen har svart på den følgende linja) _____ Hva av dette kan du gjøre helt uten hjelp fra andre? (sett kryss over de aktivitetene som blir nevnt)

26. Er det noe som spesielt hindrer deg i å gjøre det du ønsker i fritida di?

Nei Ja Hva? _____
 (Skriv stikkord for eventuelle hinder på linja over. Dersom respondenten ikke har noe svar, still følgende spørsmål: "Er det på grunn av penger, at du må kjøres eller noe anna som hindrer deg?"
 Skriv stikkord på linja under.)

27a. Hvem er du vanligvis sammen med i fritida?

(På den første linja i tabellen nedenfor skriver du det første navnet som respondenten nevner. Spør så hvilke relasjoner det er mellom svareren og denne personen. Om relasjonskvaliteten skal du spørre: "Hvordan liker du (fornavnet)?" Noter svaret ved å sette ring rundt det aktuelle tegnet i den siste kolonnen: + (godt), - (dårlig) +/- (blanda).
 Andre som blir nevnt, blir registrerte på same måten.)

Fornavn (skriv kvart navn på linja under)	Er dette kjæresten/Samboeren/ektefellen din? (sett kryss)	Er dere i nær familie? (noter familie-relasjon - far, mor, søster, bror, bestefar osv)	Er dere i slekt på annen måte? (noter familie-relasjon: søskenbarn, onkel, tante, osv)	Er dette en nær venn? (sett kryss)	Er dette en arbeidskamerat (a) eller en skolekamerat (s)? Marker med bokstav.	Er dette en nabo? (sett kryss)	Er dette en profesjonell hjelp (stattekontakt, lærer, tolk osv)? (sett kryss)	Relasjonskvalitet (sett ring rundt det aktuelle alternativet)
								+ -/+
								+ -/+
								+ -/+
								+ -/+

27b. Du er altså vanligvis sammen med (list opp fornavna frå første kolonne i tabellen)____, er det noen av disse som er sammen i fritida? (Marker med bua streker mellom navna på de som blir nevnt).

28. Hadde du avbrudd i opplæringa i videregående?

- Nei
 Ja Et avbrudd Flere avbrudd

	Studieretning og kurs ved avbruddet?	Grunner til avbruddet?
1. avbrudd		
2. avbrudd		
3. avbrudd		

(Dette er navn du skal nytte i svara du fører inn i kolonne 2 ovenfor:

GK-YF = Grunnkurs (GK) - yrkesfaglig studieretning (YF),
 GK-AF = Grunnkurs - Allmennfaglig studieretning.
 VK1 - YF = Videregående kurs I - Yrkesfaglig studieretning.
 VK1-AF = Videregående kurs I - Allmennfaglig studieretning.
 Tilsvarende for VK2 -YF og VK2-AF.)

29. Har du fullført videregående opplæring?

Nei

Ja

Har du fagbrev eller studiekompetanse eller noe anna? Hva? _____

∞ (Kryss av for det respondenten har.)

30. Har du tatt mer utdanning etter at du slutta i videregående?

Nei

Ja. Hvilken utdanning? _____

31. Tar du utdanning nå?

Nei

Ja. Hvilken utdanning? _____

32. Vi vil gjerne at du tenker tilbake på tida i videregående opplæring,
 Hva synes du i dag er mest positivt?

Hva synes du i dag er mest negativt?

33. Hva arbeider far med? _____

Hva arbeider mor med? _____

34. Har du opplevd at foreldra dine har skilt lag?

Nei

Ja. Hvor gammel var du da det skjedde? _____

Opplevde du dette som negativt eller positivt ?

(Kryss av for det som passer.)

35. Har du søsken?

Nei

Ja Hvor mange? _____

Rekkefølge	Kjønn	Alder	Hva gjør han/ho på? (Om over 16 år.)
1			
2			
3			
4			
5			
6			

36. Har du sertifikat?

- Ja, for bil
- Ja, for motorsykkkel
- Nei

37. Røyker du?

- Daglig Hvor gammel var du da du tok til å røyke? _____
- Av og til Hvor gammel var du da du tok til å røyke? _____
- Aldri

38. Bruker du alkohol?

- Nei
- Ja
Hvor ofte? Minst en gang i uka
 Minst en gang i måneden
 Sjeldnere

39. Har du noen gang prøvd narkotiske stoff, altså dop?

- Nei
- Ja. Hvilke stoff? _____

Har du brukt stoff det siste året? Nei
 Ja Hvor ofte? _____

40. Til slutt: Har du noe mer å si om det vi har snakka om i denne samtalen?

- Nei
- Ja Kan du si noe mer om dette? _____

41. Har andre vært til stede og hørt på denne samtalen?

- Nei
- Ja. Hvem? _____

Kommentarer fra intervjueren:



HØGSKULEN I VOLDA

Postboks 500, 6101 Volda
Tlf 70 07 50 00



Møreforskning Volda

Postboks 325, 6101 Volda
Tlf 70 07 52 00

Vil du være med på en undersøkelse?

Denne vinteren ber Møreforskning vel 600 unge mennesker om å være med på en undersøkelse. **25 av dem som svarer, får etter loddtrekning tilsendt 2000 kr hver.**

Denne undersøkelsen heter *Unge voksne*, og gjelder arbeid, utdanning, familie, helse og fritid. Det er en fortsettelse av et tidligere prosjekt finansiert av Norges Forskningsråd. Vi håper at du vil svare på spørsmålene på de neste sidene. Deltakelse er frivillig, og det er du selv som avgjør om du ønsker å delta eller ikke. Om du svarer nå, kan du senere trekke deg fra undersøkelsen når du selv vil.

Hvorfor spør vi akkurat deg om å være med? I 1996 startet en undersøkelse ved over hundre videregående skoler i forskjellige deler av landet. På den tiden var du elev ved en av disse skolene, og Møreforskning fikk tillatelse til å samle inn opplysninger om det tilbudet du den gangen fikk på skolen. Mange av dere var også med på telefonintervju for fem år siden.

Svarene du gir på spørreskjemaet vil bli lagret sammen med tidligere innhentede opplysninger. Opplysningene oppbevares konfidensielt, og vi som forskere har taushetsplikt. Opplysningene lagres uten at de kan knyttes direkte til deg. Navnelistene over deltakere bli oppbevart separat og innelåst på et sikkert sted.

Når vi publiserer forskning basert på opplysningene om deg, vil vi omtale undersøkelsen på en slik måte at ingen kan kjenne igjen dem som er med.

Denne undersøkelsen er finansieres og gjennomføres av Møreforskning og Høgskolen i Volda.

Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste har tilrådd opplegget for undersøkelsen.

Det er verdifullt for oss å følge de samme menneskene på forskjellige livsområder over lengre tid. Derfor vil vi gjerne ha ditt tillatelse til å oppbevare data om deg slik at vi om 7–8 år kan kontakte deg med forespørsel om å fylle ut enda et spørreskjema. For videre deltakelse i studien ber vi deg om å fylle ut spørreskjemaet og returnere det til oss. Alle opplysningene om deg vil også bli anonymisert om du ikke mottar ny henvendelse fra oss innen en åtteårsperiode, altså innen utgangen av 2015.

Vennlig hilsen

Forskningsgruppa ved Møreforskning og Høgskulen i Volda

Irene Bele Finn Ove Båtevik Eli Fjeldseth Røys Rune Kvalsund Jon Olav Myklebust

Unge voksne

Spørsmålene i dette skjemaet dreier det seg om arbeid, utdanning, familie, helse og fritid. For de fleste spørsmålene skal du sette kryss i den ruten som passer best. I tillegg kan du også gi utfyllende opplysninger.

1. Det er stor forskjell på hva unge voksne driver på med. Noen arbeider, andre tar utdanning eller gjør noe annet. Hva gjør du nå?

Kryss av for **ja** eller **nei** på hver linje.

Fast arbeid – heltid Ja Nei

Fast arbeid – deltid Ja Nei

Mer tilfeldig arbeid Ja Nei

Er i utdanning Ja Nei

Hjemmeværende Ja Nei

I svangerskapspermisjon Ja Nei

Permittert Ja Nei

Langtidssykmeldt Ja Nei

Er arbeidsledig Ja Nei

Har annen form for trygd, hva slag? _____

Annet, hva? _____

2. Har du fullført videregående opplæring?

Nei

Ja

Fagbrev

Studiekompetanse

Annet Hva? _____

3. Har du tatt mer utdanning etter at du slutta i videregående?

Nei

Ja. Hvilken utdanning? _____

4. Har du sertifikat for bil?

Ja

Nei

5. Mange unge tjener ikke nok penger selv til å klare seg på egen hånd. Hva er viktig for at du klarer deg i hverdagen?

Kryss av for ja eller nei på hver linje.

Lønn fra eget arbeid?

Ja Nei

Pengehjelp fra foreldre eller søsken?

Ja Nei

Stipend eller studielån?

Ja Nei

Trygd eller sosialstøtte?

Ja Nei

Lønna til samboer eller ektefelle?

Ja Nei

6. Bor du alene eller sammen med andre?

Alene

Sammen med andre

Hvem bor du sammen med?

Her kan du krysse av i flere ruter.

samboer

ektefelle

egne barn

venn

venninne

egne foreldre

sammen med andre i bokollektiv

sammen med andre i internat

sammen med andre i institusjon

7. Har du barn?

Ja

Nei

Hvor mange: _____ Fødselsår til barna: _____

8. Ikke alle har like god livssituasjon. Det gjelder også en del unge mennesker. Har du helseplager eller funksjonsvansker som hindrer deg i å gjøre det du helst vil?

Nei. *Gå direkte til spørsmål 10.*

Ja

På hvilke områder?

I arbeid I utdanning I fritid

På andre områder. Hva? _____

Hvilke helseplager eller vansker er det snakk om? _____

9. Både i arbeid, i utdanning og i fritid kan forholdene legges bedre til rette for dem som har helseplager eller funksjonsvansker. Kryss av for det som kan være aktuelt i ditt tilfelle.

- Tekniske tiltak. Hva? _____
- Tilrettelagt transport. Hvordan? _____
- Andre praktiske tiltak. Hva? _____
- Å bli møtt med andre holdninger. På hvilken måte? _____
- Annet. Hva? _____

10. Er du med på aktiviteter der du møter andre omtrent på din egen alder?

- Ofte
- Av og til
- Sjelden
- Aldri

11. Hvem er du vanligvis sammen med i fritida?

Tenk på hvem dette er. For person 1 setter du kryss i ruta under spørsmålene som står øverst etter som det passer med svaret ditt for denne personen. Deretter gjør du det samme for de andre personene.

	Er personen i nær familie eller i slekt med deg? (sett kryss)	Er personen en nær venn? (sett kryss)	Er personen en arbeidskamerat (sett kryss)	Er personen en skolekamerat? (sett kryss)	Er personen en nabo? (sett kryss)	Er personen engasjert av hjelpeapparatet? (sett kryss)
Person 1						
Person 2						
Person 3						
Person 4						
Person 5						
Person 6						
Person 7						

Er det noen av personene ovenfor som du vet er sammen i fritida? Sett en buestrek mellom dem det gjelder – for eksempel buestrek mellom 1 og 2, 1 og 5 eller 3 og 6 – til venstre for tallene.

Har du noe å legge til om det som er blitt tatt opp i dette spørreskjemaet?



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

Jon Olav Myklebust
Avdeling for samfunnsfag
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 06.12.2011

Vår ref: 16008 PB/LR

Deres dato: 07.11.2011

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding for prosjektet:

16008

Unge voksne

Personvernombudet for forskning mottok 07.11.2011 endringsmelding samt nytt spørreskjema og informasjonsskriv mht. en ny intervjurunde i det longitudinelle prosjektet *Unge voksne*. Alle som i forrige runde samtykket til å være med videre vil i 2012 bli kontaktet på nytt.

Datainnsamlingen vil i denne omgang gjennomføres i form av telefonintervjuer på grunnlag av utarbeidet spørreskjema. Utvalget inkluderer 370 personer som var elever på videregående skole i 1996 og som har deltatt i prosjektet siden den gang. Intervjustudien har fått tittelen *Voksenlivet i 30-årsalderen* og omhandler temaer som arbeid, utdanning, familie, helse og fritid.

Personvernombudet for forskning registrerer at prosjektet utvides ved at det innhentes nye data som skal lagres sammen med tidligere innhentede opplysninger. Utvidelsen har ingen innvirkning på ombudets opprinnelige vurdering av prosjektet. Utvalget er tidligere informert om at nye datainnsamlinger vil bli foretatt og at personopplysninger vil behandles frem til 2015.

Det vedlagte informasjonsskrivet inneholder relevant og tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og behandlingen av personopplysninger kan fortsatt foretas i henhold til personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke), 9 a. Men det kan være grunn til å minne utvalget om at behandlingen av personopplysninger vil foregå frem til 2015 hvis ikke prosjektledelsen ber utvalget om et nytt samtykke til utvidet behandling av personopplysninger før den tid.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vil du delta i et forskningsprosjekt?

Volda 24 august 2015

Jeg heter Emmy Elizabeth Langøy og er tilknyttet Høgskulen i Volda og NTNU som forsker. Nå arbeider jeg med en undersøkelse om hvordan voksne ser på sin egen hverdag og livssituasjon. **Derfor vil jeg invitere akkurat deg til et intervju hvor spørsmålene handler om arbeid, utdanning, familie, helse og fritid.**

Stiller du til intervju, får du **et gavekort på kr 300**. Dette skal dekke det du måtte ha av utgifter i forbindelse med vårt møte og være en takk for at du gir litt av din tid til dette prosjektet.

- Intervjuet vil ta omtrent fra 1 til 1,5 time og vil foregå på et avtalt sted som passer for deg.
- Jeg tar lydopptak av intervjuet slik at jeg best mulig skal få med meg det du forteller. Når prosjektet er ferdig blir opptakene slettet.
- Som forsker har jeg taushetsplikt. Alle personopplysninger blir anonymisert. Når det seinere skrives om denne undersøkelsen, blir det gjort på en slik måte at ingen kan kjenne igjen noen av dem som er med.
- Deltakelse er frivillig, og det betyr at du selv avgjør om du vil delta eller ikke. Om du blir med nå, kan du trekke deg fra undersøkelsen senere hvis du vil.

Hvorfor blir akkurat du spurt om å være med?

- Midt på 1990-tallet startet en undersøkelse ved videregående skoler i forskjellige deler av landet. På den tiden var du elev ved en av disse skolene, og Høgskulen i Volda og Møreforskning fikk tillatelse til å samle inn opplysninger om det tilbudet du den gangen fikk på skolen.
- Seinere har du svart på spørsmål fra dette prosjektet og dermed gitt **viktige** bidrag til denne forskningen.
- Det er av stor verdi at nettopp **du** deltar i denne undersøkelsen fordi i denne type forskning er det særlig verdifullt å følge de samme menneskene over lengre tid.

Personvernombudet for forskning, Norsk samfunns-vitenskapelig datatjeneste, har godkjent opplegget for undersøkelsen.

For å bli med på undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon, epost eller tekstmelding.

Jobbtf 70075218. E-post emmy.elizabeth.langoy@hivolda.no Mobiltelefon 47 34 81 03.

Du kan også bruke post; skriv en kort beskjed om at du vil bli med og sende til Høgskulen i Volda, v/ Emmy Langøy, Boks 500, 6100 VOLDA

Kanskje jeg ringer deg om en stund hvis jeg ikke hører fra deg slik at du kan få svar på eventuelle spørsmål om undersøkelsen. Personer jeg har intervjuet tidligere syntes det var en interessant erfaring. **Jeg håper at du kan tenke deg å snakke med meg!**

Vennlig hilsen Emmy Elizabeth Langøy, PhD-stipendiat



HØGSKULEN I VOLDA



Kunnskap for en bedre verden

Vedlegg 4

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien ved forespørsel om å delta i forskingsprosjektet, og er villig til å delta.

Signert av intervjuperson, dato

Opptak av intervjuet blir slettet etter at prosjektet er avsluttet og alle opplysninger blir anonymisert på en slik måte at ingen kan kjennes igjen i det som seinere skrives fra dette datamaterialet

Signert av forsker/ intervjuer

INTERVJUGUIDE 2015

1. Biografiske opplysninger

Navn _____ Adresse _____
Fødselsdato: _____

2. Litt om opprinnelig families situasjon før og nå

Kan du si litt om hva foreldrene dine jobbet med når du gikk på videregående skole?

- begge jobbet
- hvilke jobber
- pensjonert
- begge i live

Oppvekstfamilies situasjon

- bosted
- foreldrene ikke gift, gift eller skilt
- foreldrenes antall barn
- antall og alder på søsken
- hva gjør dine søsken på i dag?

Hvis evt informasjon om at søsken er trygdet, uten arbeid, sjuk eller funksjonshemmet spørres om de har noen helseplager eller annet å slite med.

3. Bolig

Hvordan bor du nå?

- bor du alene
- sammen med andre: hos foreldre, deler leilighet med venn/partner
- eier eller leier du bolig
- når flytta ut hjemmefra (første gang og siste gang)

Fordeler og ulemper med bosituasjonen du har nå?

Er den slik du skulle ønske den var?

Ønsker du å gjøre endringer ved boligsituasjonen din?

I så fall: Er det noe som hindrer deg i å få til det?

4. Egen familiesituasjon

Hvordan er din familiesituasjon nå?

- gift/samboer

- single/enslig
- skilt

- barn?

Hvis ja: antall og alder på barna-

-bor sammen med barna? Hvis nei: Ofte kontakt

-bor sammen med partners barn

Hvordan oppleves familiesituasjonen, fra din side, slik den er nå?

Er den slik du skulle ønske den var eller er det noe du helst ville hatt annerledes?

Hvordan ble det slik tror du¹?

5. Sosialt liv og deltagelse

Kontakt med opprinnelig familie:

-ofte kontakt med foreldre?

-ofte kontakt med søsken?

Hva gjør dere som regel når dere møtes?

Fordeler og ulemper med at kontakten er slik?

Venner og bekjente:

Hvor mange treffer du ansikt til ansikt?

Hvem er du vanligvis sammen med ansikt til ansikt?

- hvor ofte møtes dere?

-hva bruker dere tida på da?

Er du på FB/ andre sosiale medier? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvem har du vanligvis kontakt med på nettet?

Hvilke fordeler opplever du med å bruke sosiale medier?

Er det noen ulemper du ser for din del med FB eller andre sosiale medier?

Har du sosial kontakt og vennskap med folk du *ikke* møter ansikt til ansikt, men bare har kontakt med på nettet?

¹ Ønsker å høre hvordan intervjupersonen ser på situasjonen og hendelser og valg som førte til den. Dette spørsmålet knyttes derfor til svarene som har kommet, f. eks å være 'single' / enslig, om evt barn man ikke har kontakt med, samlivsbrudd som har blitt nevnt, eller gode partner- eller familieforhold det har blitt fortalt om.

6. Sosial deltagelse ellers

Noen har mer eller mindre faste aktiviteter de er med på på fritida.

Er du med på noe slikt?

- på treninger
- musikkøvinger, korps el lign
- deltar i noen lag eller foreninger
- annet

Hvis ja: hvilken aktivitet er det og hvilket utbytte vil du si at det har av dette?

Hvis nei: hvorfor blir det ikke til at du deltar på noe slikt?

For mange kan ensomhet være et problem. Vil du si du kan være ensom innimellom?

Hvis ja:

- hvordan oppleves dette?
- hva tror du denne ensomheten kan komme av?
- hvordan var det da du gikk på videregående skole?
- hvordan er det nå?

Er ditt sosiale liv nå, samla sett, slik du skulle ønske det var og hva kunne eventuelt vært annerledes?

6. Arbeid

Har du jobb nå? Hvis ja:

- heltid, deltid
- fast eller vikariat/tilkalling
- hva går jobben ut på
- hvordan fikk du denne jobben
- trives du i dette yrket
- vært arbeidsledig i perioder

Hva føler du at du lykkes godt med i arbeidet?

Er det noe du synes er mer slitsomt med denne jobben?

Har du planer om å gjøre endringer ved jobbsituasjonen din?

Hvis nei, har du noen andre faste aktiviteter på deltar i på dagtid? Hvis ja:

- hvilken aktivitet og hvor ofte er du der
- trives du der?

Hvis nei: har ikke arbeid eller fast dagtilbud

- skulle du ønske du hadde noe å gjøre på dagtid
- fordeler og ulemper med situasjonen slik den er nå

Tidligere yrkeserfaring:

- hatt andre jobber tidligere
- hvilken type jobb
- hvordan gikk det til at du startet der
- trivdes du der
- hvordan ble det slutt på den/de jobbene

-Har du i mellomfaser vært i kontakt med Aetat, NAV eller andre instanser underveis i overgangen inn til yrkeslivet

Har du førerkort? Hvis ja: hva på? Når tok du det?

- Gikk det greit med kjøringa?
- Gikk det greit å ta teori?

Hvis nei: hvorfor ikke? Har du prøvd å ta førerkort noen gang?

7. Økonomi

Hvor kommer det hovedsakelige av inntekta di fra?

- egen lønn
- trygd eller sosialhjelp
- partners inntekt
- annet

Hvordan er din økonomiske situasjon

- strekker pengene til
- setter økonomien noen begrensninger? I så fall, hvilke

8. Skolegang og utdanning

Fortell meg om skoletida di fra du skulle starte på videregående skole

- hvor gikk du på videregående skole
- hvilken linje
- flytta på hybel eller pendla hjemmefra
- fullførte vg skole, 2 år med fagbrev eller 3 år
- slutta du før du var ferdig
- hadde pause underveis i vg skole
- begynte du på igjen etterpå

Hvordan ble det slik tror du?²

- gikk videre til mer utdanning etter vg skole
- hvilken utdanning i så fall
- hvordan ble det til at du begynte der

Hva *likte* du med skolen mens du gikk på videregående?

Hva *likte du mindre* med å gå på skolen?

Miljøet på skolen

Enkelte skolemiljø kan ha problemer med erting, dette kan i noen tilfeller også utvikle seg til mobbing.

Vil du si at det var noe mobbing ved skolen du gikk på?

Ble du noen gang plaget eller mobbet under skoletida?

Hvis ja: kan du si noe mer om dette?

Hvis nei: Er noen spesielt utsatt tror du? Er det noen måter man kan unngå å bli utsatt for mobbing?

9. Tilrettelagt opplæring/undervisning

Det forskningsprosjektet du har vært med på, og som har sendt ut spørreskjema flere ganger, gjaldt elever som hadde noe ekstraundervisning eller tilrettelegging i skolen.

Hvilke ordninger eller opplegg hadde du?

- smågruppe eller 'spesialklasse'
- en til en-timer
- ekstralærer
- assistent (noen som ikke var lærer)
- undervisning av spesialpedagog
- annet

Hadde du slike ordninger før videregående skole også, altså på barne- eller ungdomsskolen?

Visste du *hvorfor* du var med på disse ordningene?

(Vil spørre om det var noe navn på de vanskene personen hadde i skoletida,

² Dette spørsmålet vil bli reist på litt forskjellige måter underveis i en slik sekvens som dette. Når det kommer opplysninger om overganger, 'critical moments' og evt vendepunkt vil det bli spurt om *hvordan* det gikk til. Ikke *hvorfor* det ble slik siden det kan oppleves mer konfronterende. Min erfaring fra praksis tilsier at personer ofte synes det er vanskelig å svare på spørsmål som starter med *hvorfor*, men når man forklarer *hvordan* det ble som det ble kommer det ofte fram implisitte oppfatninger om sammenhenger.

hvis det ikke kommer fram under forrige svar).

Hvordan var det å ha annet opplegg som noen ganger var forskjellig fra det som resten av klassen hadde?

Hva tenker du, nå i ettertid, var fordeler eller ulemper med opplegget du hadde?

Hvis personen nevner noen vansker fra skoletida, spørres videre: Kjenner du igjen noen av de vanskene nå seinere? Når og hvordan merker du noe av de problemene nå?

10. Helsesituasjonen

Jeg spør nå litt om helsa di. Med helse tenker jeg på både små og store plager. Det kan være på flere områder, både fysisk, psykisk eller sosialt, siden slikt kan påvirke folks livssituasjon. Du svarer bare på det du kan og vil svare på.

Har du noen sykdommer eller plager til vanlig?

- fysiske sykdommer
- sansevansker; f eks syn, hørsel
- bevegelsesvansker
- sosiale vansker
- psykiske vansker, som depresjon, angst eller andre psykiske problemer
- annet

Har du vært sjukemeldt?

- siste året
- i lengre perioder tidligere

Vil du si at det er noe ved din situasjon; fysisk, psykisk eller sosialt, som setter begrensninger for deg? Hvis ja, på hvilken måte merker du dette?

Vil du si at helsesituasjon din samla sett er god?

Forskjellige situasjoner kan oppleves stressende eller slitsomme for forskjellige mennesker. Er det noen situasjoner som kan være slitsomme eller stressende for deg?

Hvis ja:

- hvilke situasjoner
- hvordan merker du stresset da
- unngår du noen situasjoner pga stress?

Hva tror du kan være årsaken til at du opplever det slik?

Hvis nei: Hvordan håndterer du situasjoner du tror mange vil oppleve som stressende?

11. Behov for noe hjelp eller støtte

Er det noe du får noe hjelp til? Hvis ja, er det til:

-husarbeid

-transport

-økonomisk med å få betalt regninger

-avtaler med forskjellige kontorer eller hjelpeapparat

-‘moralsk’ støtte fra venner eller familie i noen situasjoner

annet

-hvem gir denne hjelpa

-hva synes du om å få slik hjelp

-forskjell på å få hjelp fra familie/venner eller å få den fra noen som har det som jobb

Hvis nei, er det fordi du ikke har bruk for det eller at det ikke er noen som kan hjelpe til med det?

12. Tilfredshet med livssituasjonen.

(brukte her et ark hvor jeg der og da tegnet opp en skala fra 0 til 10 og de satte kryss som svar)

Her spør jeg litt om hvor fornøyd du er, samla sett, med livssituasjonen din.

På en skala fra 0 til 10, hvor 0 er så bra som det kan få blitt og 10 er så ille som du kan tenke deg, hvor vil du si at du er i dag?

Hva skulle til for at det skulle bli høyere, f eks__?

Hva er det viktigste som gjør at du ikke ligger lavere, f eks__?

Når du var i videregående alder, hvor ville du satt krysset da?

Hva skulle til for at det skulle bli f eks__ (noe høyere)?

Hva er det viktigste som gjør at du ikke ligger lavere, f eks__?

Var skåren lavere/høyere i skoletida? Hva tror du det kan komme av?

(Når det svares et tall her bruker jeg den skåren som *utgangspunkt* for å spørre hva som skulle til for å skåre høyere/lavere. Prøver altså å gripe informasjon om bakgrunnen for at de gir tilværelsen den skår de setter. Disse svarene kan komme fra et stort spenn av områder og jeg vil derfor forfølge de temaer som de bringer opp her. Denne teknikken kan erfaringsmessig gi mye å utdype og pense oss inn på livsområder og erfaringer som har stor betydning for nettopp denne personen).

13. Spesielle hendelser

Noen ganger skjer det ting og opplever noe som kanskje blir et slags vendepunkt og gir livet en litt annen retning enn før. Det kan bære både negative og positive hendelser.

Kan du nevne noen hendelser som har betydd veldig mye for deg?
- valg eller opplevelser som du ser i ettertid har hatt betydning for deg nå i dag

Synes du at ting mye har bare blitt sånn eller føler du at du har bestemt det meste sjøl?

14. Tanker omkring det å være voksen

Det kan være ulike oppfatninger om hva som gjør at noen regnes som voksne. Noen tenker bare på alder og noen tenker på andre ting som kjennetegner det å være voksen.

Ser du på deg selv som voksen eller mest som ungdom nå?

Hvis ja, hva gjør deg til en voksen, slik du ser det?

Hvis nei; på hvilken måte er du ikke voksen? Hva kjennetegner, i dine øyne, voksne?

Hva er det vanskeligste med å være voksen?

Hva vil du si er det beste med å være voksen?

Har livet som voksen oppfylt de forventinger du hadde når du var yngre?

15. Annet vi burde snakke litt om?

Nå har vi vært innom så mange tema (både skole, arbeid, familie og venner, økonomi og helse). Er det noe mer du vil si om det vi *har* snakka om?

Er det *andre* ting som jeg kanskje burde ha spurt om nå vi har snakka om mye helt fra skoletida og fram til i dag? (Hvis ja og et eller flere tema nevnes: Si litt om det og hvorfor det også er viktig.

Da har jeg bare igjen å takke deg. I slik forskning er det så viktig at samme personen vil svare over flere år slik som du har gjort. Det var så flott at du stilte opp igjen.

Tusen takk for tålmodighet og velvilje!