

Cathrine Hannevik

"Endelig voksen"

En kvalitativ studie av elever med lettere utviklingshemming og læreres tanker om hvordan voksenopplæringen kan bidra til å fremme resiliens hos utviklingshemmede.

Masteroppgave i Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk
Veileder: Jan Arvid Haugan

April 2020

Cathrine Hannevik

"Endelig voksen"

En kvalitativ studie av elever med lettere utviklingshemming og læreres tanker om hvordan voksenopplæringen kan bidra til å fremme resiliens hos utviklingshemmede.

Masteroppgave i Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk
Veileder: Jan Arvid Haugan
April 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Studier viser at mennesker med utviklingshemming har urovekkende høy risiko for å utvikle psykiske lidelser. Resiliensfremmende arbeid kan derfor være hensiktsmessig for å fremme god psykisk helse. Resiliens kan ses på som en motstandsdyktighet eller mestringsevne som gjør at man kan håndtere påkjenninger på en positiv måte. Formålet med oppgaven har dermed vært å kunne bidra med en større innsikt og kunnskap om hvordan voksenopplæringen kan fremme god psykisk helse og livsmestring hos elever med lettere utviklingshemming. Lærernes og elevenes opplevelser og erfaringer er et viktig bidrag til et felt jeg anser som relativt lite utforsket. Problemstilling lyder følgende:

Hva opplever elever med lettere utviklingshemming og lærere som betydningsfullt for det resiliensfremmende arbeidet i voksenopplæringen?

Teorigrunnlaget redegjør for begrepene utviklingshemming, psykisk helse og resiliens. Resiliens forstås i denne sammenheng gjennom et helsefremmende salutogenetisk perspektiv. Hvordan samspillet mellom ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer i individet og miljøet kan påvirke en resiliert utvikling beskrives. Teorien vektlegger videre beskyttelsesfaktorer som kan fremmes i voksenopplæringen.

Denne kvalitative studien baserer seg på semistrukturerte intervju, hvor utvalget av informanter bestod av tre elever med lettere utviklingshemming og to lærere. Det ble gjennomført individuelle intervju av begge lærerne og en av elevene, mens to av elevene deltok i et mindre fokusgruppeintervju. Analyse og drøfting av data baserer seg på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som søker å fange opp informantenes erfaringer og opplevelser, samt å oppnå ny kunnskap ved å se dette i lys av aktuell teori.

Resultater fra analyse og drøfting indikerer at det finnes få målrettede tiltak for resiliensfremmende arbeid i voksenopplæringen, både når det gjelder å avdekke risiko og fremme beskyttelsesfaktorer. Lærerne opplever at elevene i varierende grad mestrer sine liv og at risiko for utvikling av dårlig psykisk helse er stor. Samtidig understreker lærerne at dette *ikke* er et fokus fra ledelsen. Økt risiko knyttes til faktorer i individet forbundet med redusert kognitiv funksjon, samt risikofaktorer i elevens miljø. Både elevene og lærerne har klare formeninger om hvilke beskyttelsesfaktorer som kan være av betydning for å fremme resiliens, og trekker blant annet frem gode relasjoner, mestring, autonomi, tro på egne krefter og meningsfull opplæring. Kategorien *meningsfull opplæring* ble særlig vektlagt, og jeg anser dette som et av de mest interessante funnene. For at opplæringen skal være meningsfull trekker både lærere og elever frem ferdigheter elevene har bruk for i hverdagen. Lærerne uttrykker samtidig bekymring for at et for stort fokus på teoretiske fag ikke ivaretar elevens behov og er til hinder for resiliensfremmende arbeid i skolen. Det virker å være stor uenighet mellom ledelse og PPT på den ene siden, som synes å vektlegge akademiske ferdigheter, og lærerne, som uttrykker at opplæringens hensikt i alle tilfeller bør henge sammen med faktiske behov.

Funnene viser at elevene med utviklingshemming i bunn og grunn har samme grunnleggende behov som alle andre. Likevel gjør misforholdet mellom individuelle forutsetninger og omgivelsenes krav og forventninger at de starter lenger bak i kappløpet om å få tilfredsstilt egne behov. Virkemidlene for å fremme resiliens er således ikke nødvendigvis annerledes, men man må være ekstra oppmerksom på at utviklingshemmede kan trenge mer omsorg og støtte, samt at skolen i større grad er et substitutt i henhold til å få tilfredsstilt sosiale behov og behov for mestring og autonomi.

Abstract

Studies show that people with intellectual disability (ID) have a worryingly high risk of developing mental disorders. Promoting resilience may therefore be appropriate to promote good mental health. Resilience can be seen as an ability to handle stress in a positive way. The purpose of this thesis has been to contribute with greater insight and knowledge of how adult education can promote good mental health and life skills in students with mild ID. Teachers' and students' experiences are an important contribution to a field I consider relatively unexplored. The issue of this thesis reads as follows:

What do students with mild intellectual disability and teachers experience as important to resilience-promoting work in adult education?

The theory outlines the concepts of ID, mental health and resilience. In this context, resilience is understood through a health-promoting salutogenetic perspective. How the interaction between different risk and protective factors in the individual and the environment can affect a resilient development, is described. The theory further emphasizes protective factors that can be promoted in adult education.

This qualitative study is based on semi-structured interviews, in which the sample of informants consisted of three students with mild ID and two teachers. Individual interviews were conducted with both teachers and one of the students, while two of the students participated in a smaller group interview. Analysis and discussion of the data is based on a phenomenological-hermeneutic approach seeking to capture the informants' experiences, and to gain new knowledge by looking at this in light of current theory.

Results from the analysis and discussion indicate that there are few targeted measures for resilience-promoting work in adult education, both in identifying risk and promoting protective factors. Teachers find that their students to varying degrees master their lives and that the risk of developing poor mental health is significant. At the same time, teachers emphasize that this is not a focus with management. Increased risk is associated with factors in the individual related to the reduced cognitive function, as well as risk factors in the student's environment. Both students and teachers have clear notions of what protective factors may be of importance in fostering resilience, highlighting, for example, good relationships, mastery, autonomy, belief in one's own powers, and meaningful education. The category of meaningful education was particularly emphasized, and I consider this to be one of the most interesting findings. In order for the education to be meaningful, both teachers and students highlight the skills that students need in their everyday lives. At the same time, the teachers express concern that too much focus on theoretical subjects does not meet the student's needs and prevents resilience-promoting work in the school. There seems to be considerable disagreement between management and PPT on the one hand, which seems to emphasize academic skills, and the teachers, who express that the purpose of the training should in all cases be related to actual needs.

The findings show that students with ID by and large have the same basic needs as everyone else. Nevertheless, the mismatch between individual assumptions and the environment's demands and expectations makes them start further behind in the race to meet their own needs. Thus, the means of promoting resilience are not necessarily different, but one must be extra mindful that people with ID may need more care and support, and that the school is to a greater extent a substitute for satisfying social needs and needs for coping and autonomy.

Sorg

Jeg mister min sjel
Jeg sørger, jeg mister min sjel

Tungt, det er ingen å elske lenger

Fremtiden er borte, den er knust
Fanget i hat og sorg – ingen elsker meg

Borte, alt mistet, du jeg elsket

Hjertet er knust, jeg kan ikke puste, jeg lider
Følelsene – sorg, jeg skriker, jeg sliter, jeg mister

Livet mitt – hjertet renner av blod
Sorgen gjør meg redd – mørket
Fryktelig engstelig, jeg dør

Innelåst, sett meg fri i lyset

Av: Anonym elev, 27 år

Forord

Dette prosjektet er snart ved veis ende, og skal endelig leveres. Det har vært en kronglete vei å gå, og jeg har levd i en boble i lang tid. Det har medført frustrasjon og hektiske perioder, men også gitt meg ny og viktig innsikt jeg er sikker på jeg vil ta med meg videre i min hverdag som lærer. Jeg gleder meg nå over at jeg får levert i tide til lillegutt i magen ankommer om en liten uke, og jeg får tre inn i en ny boble. Den vil nok gi meg enda flere bekymringer og våkenetter enn hva dette prosjektet har gjort.

Flere mennesker fortjener en takk for at jeg nå er i mål. Først, en stor takk til mine informanter: lærerne «Venke» og «Line» og elvene «Vilde», «Anne» og «Pål». Jeg er så takknemlig for at dere stilte opp og ville dele deres tanker, historier og erfaringer. Dere har gjort meg klokere. Mine elever, dere er min inspirasjon til denne oppgaven, takk for at dere viser meg hva som er viktig. Takk til min veileder, Jan Arvid Haugan for konstruktive tilbakemeldinger og tips underveis, du er alltid «på». Lena, min studievenn, takk for at vi har kunnet bytte på å ha sammenbrudd og heiet hverandre opp igjen. Takk til svigermor og bror for gjennomlesning og korrektur. Til slutt, en helt spesiell takk til min kjære Linn. Uten deg, hadde ikke dette prosjektet vært mulig. Du er raus, tålmodig og en støttespiller uten sidestykke, jeg er deg evig takknemlig.

Tusen takk!

Innhold

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning | 11 |
| 1.1 | Bakgrunn, formål og spesialpedagogisk relevans | 11 |
| 1.2 | Problemstilling | 12 |
| 1.3 | Avgrensning | 12 |
| 1.4 | Disposisjon for oppgaven | 13 |
| 2 | Teoretisk forankring og tidligere forskning | 14 |
| 2.1 | Utviklingshemming – begrepsavklaring og forekomst | 14 |
| 2.1.1 | Teoretiske perspektiver på funksjonshemming/utviklingshemming | 15 |
| 2.1.2 | Overgang fra ungdom til voksen | 15 |
| 2.1.3 | Utviklingshemming i voksenopplæringen | 16 |
| 2.1.4 | Utviklingshemming og psykisk helse | 17 |
| 2.2 | Et salutogenetisk perspektiv på helse | 18 |
| 2.3 | Resiliens | 20 |
| 2.3.1 | Risikofaktorer | 21 |
| 2.3.2 | Beskyttelsesfaktorer | 22 |
| 2.4 | Selvoppfattelse, mestring og tro på egne krefter | 22 |
| 2.5 | Autonomi og selvbestemmelse | 24 |
| 2.6 | Betydningen av gode relasjoner og sosial kompetanse | 25 |
| 2.6.1 | Betydningen av en god lærer-elev-relasjon | 26 |
| 3 | Metode | 27 |
| 3.1 | Valg av forskningsmetode | 27 |
| 3.2 | Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming | 27 |
| 3.3 | Det kvalitative forskningsintervjuet | 28 |
| 3.4 | Utviklingshemmede som informanter | 29 |
| 3.5 | Utvalg | 29 |
| 3.5.1 | Rekruttering av informanter | 31 |
| 3.5.2 | Beskrivelse av utvalgene | 32 |
| 3.6 | Intervjuguide | 32 |
| 3.7 | Gjennomføring av intervju | 33 |
| 3.8 | Analyse av data | 33 |
| 3.9 | Studiens kvalitet | 35 |
| 3.9.1 | Reliabilitet | 35 |
| 3.9.2 | Validitet | 36 |
| 3.9.3 | Overførbarhet | 37 |
| 3.10 | Forskningsetiske retningslinjer og refleksjoner | 37 |

| | | |
|--------|---|----|
| 3.10.1 | Frivillig informert samtykke | 37 |
| 3.10.2 | Konfidensialitet..... | 38 |
| 3.10.3 | Konsekvenser av deltagelse | 38 |
| 3.10.4 | Etiske dilemmaer med intervju som metode | 39 |
| 4 | Analyse av resultater og drøfting | 40 |
| 4.1 | Risikofaktorer knyttet til det å ha en utviklingshemming | 40 |
| 4.2 | Relasjoner i og utenfor skolen | 43 |
| 4.2.1 | Lærer-elev-relasjon | 47 |
| 4.3 | Mestring, autonomi og tro på egne krefter..... | 48 |
| 4.4 | Meningsfull opplæring | 52 |
| 5 | Oppsummerende refleksjoner og implikasjoner for veien videre..... | 57 |
| | Referanser..... | 61 |
| | Vedlegg..... | 66 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn, formål og spesialpedagogisk relevans

En ny overordnet del av læreplanen, fastsatt i 2017, trer i kraft i 2020. Det påpekes at denne gjelder alle deler av opplæringen – inkludert voksenopplæringen. Ifølge overordnet del skal skolen blant annet gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse. Skolen skal ruste elevene til å kunne forstå seg selv, andre og verden bedre, samt gi dem et godt utgangspunkt for å kunne delta i bla. arbeids- og samfunnsliv (Overordnet del – verdier og prinsipper, 2017).

Etter flere år i voksenopplæringen har jeg jobbet mye med elevgruppen; unge voksne med lettere utviklingshemming. Når disse elevene begynner i voksenopplæringen er de «endelig voksne», noen får seg egen bolig og kommer seg ut i arbeidslivet. For andre opphører store deler av den sosiale arenaen når de går ut av videregående skole og skoletilbudet reduseres til noen få timer i uken. Gjennom samtaler med elevene er min erfaring at nettopp denne overgangen til voksenlivet medfører utfordringer. Elevgruppen med lettere utviklingshemming har evne til å reflektere over egen situasjon, og forstår at de ikke er helt «vanlige» - hva nå enn det er. De tar opp store spørsmål knyttet til voksenlivet, opplevelsen av å være annerledes, eller forventninger som ikke alltid er virkelighetsorienterte. De er voksne, men på mange måter fortsatt bare ungdommer som ønsker å lære om kjæresteforhold, vennskap, ekteskap, barn, arbeidsliv, seksualitet, selvstendighet og det å bo for seg selv.

Mitt utgangspunkt for denne oppgaven er et stort ønske om å bidra til at de som strever får en bedre hverdag. Voksenopplæringen vil i mange tilfeller være en av få arenaer som har mulighet til å påvirke denne elevgruppen i en viktig fase av livet med store endringer. Forekomst av psykiske lidelser hos voksne med utviklingshemming anslås å ligge 3–5 ganger høyere enn for befolkningen generelt (Aasan, 2016; Wallander, Dekker & Koot, 2006). Jeg mener derfor at det er ekstra viktig å ha fokus resiliens i arbeidet med disse elevene. Resiliens kan ses på som en motstandsdyktighet eller mestringsevne som gjør at man kan håndtere påkjenninger på en positiv måte (Borge, 2018). Å jobbe med å utvikle resiliens hos elever kan derfor sees på som et viktig tiltak for å fremme god psykisk helse i voksenopplæringen. Mitt personlige mål for oppgaven er økt teoretisk kunnskap om resiliens, samt økt forståelse for temaet gjennom dialog med de menneskene oppgaven omhandler. Deres opplevelser og erfaringer er helt vesentlig i forståelsen av hvordan vi kan bidra til god psykisk helse og livsmestring, og deres stemmer fortjener å bli hørt. Slik er også formålet med oppgaven å bidra med kunnskap til et felt som er lite beskrevet; resiliens hos voksne mennesker med lettere utviklingshemming, og hvordan voksenopplæringen kan bidra til å fremme resiliens.

1.2 Problemstilling

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å rette fokus mot hva lærere i voksenopplæringen opplever som viktig for å bygge resiliens, og dermed bidra til god psykisk helse og livsmestring hos elever med lettere utviklingshemming. Samtidig ønsker jeg å få bedre innsikt i hva elevene selv opplever er viktig for egen livsmestring og livskvalitet, og hvordan de mener at voksenopplæringen kan bidra til dette. Min problemstilling innebærer således både et elevperspektiv og et lærerperspektiv og lyder følgende:

Hva opplever elever med lettere utviklingshemming og lærere som betydningsfullt for det resiliensfremmende arbeidet i voksenopplæringen?

1.3 Avgrensning

Resiliens er et vidt begrep som kan forstås på ulike måter, noe som kan være utfordrende med henhold til avgrensning. Det teoretiske rammeverket for resiliens vil dermed avgrenses slik jeg anser mest hensiktsmessig for å besvare min problemstilling. Resiliens vil i denne oppgaven først og fremst bli sett gjennom et helsefremmende salutogenetisk perspektiv. Jeg er således interessert i å få frem lærere og elevers opplevelse av resiliensfremmende tiltak og beskyttelsesfaktorer. Videre er resiliensbegrepet uløselig knyttet til risiko. I det resiliensfremmende arbeidet er det derfor nødvendig å kunne avdekke og forstå risiko for å identifisere områder for å fremme resiliens. Jeg er dermed også ute etter læreres erfaringer med risiko knyttet til elevgruppen, samt hva elevene selv opplever som risiko for egen livskvalitet og livsmestring. Det er her verdt å peke på at faktorer som er av relevans for resiliens ikke nødvendigvis utgjør enten risiko og beskyttelse, men kan potensielt være det ene eller det andre ut fra kvaliteten på faktoren. Utvikling av resiliens vil i oppgaven forstås som en måte å bidra til god psykisk helse og livsmestring. Det resiliensfremmende arbeidet som er fokus for oppgaven vil først og fremst være rettet mot beskyttelsesfaktorer som er relevante for voksenopplæringen og lærerens arbeid.

Mestring er et annet begrep som favner mye, og i skolen omfatter det ofte både faglige og ikke-faglige prestasjoner (Olsen & Traavik, 2010). I min oppgave forstås mestring også i en videre betydning, som inkluderer livsmestring. Dette er særlig aktuelt etter at livsmestring ble tydeliggjort og inkludert i ny overordnet del av læreplanen. Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver begrepet slik: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» Det dreier seg om å takle motgang og påkjenninger, både i og utenfor skolen, som videre fremmer en positiv utvikling og ressurser til å tåle motstand i livet. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet er således også nært knyttet til resiliens.

Opgaven er avgrenset til å omhandle utviklingshemmede i voksenopplæringen. For å ytterligere avgrense forskningsfeltet har jeg valgt at forskningen kun omfatter *lettere* utviklingshemming. En slik avgrensning er gjort både av etiske og pragmatiske hensyn, blant annet på grunn av mulighet for samtykkekompetanse og god fortellerevne. Videre anslås det at ca. 85% av utviklingshemmede har en lettere grad av utviklingshemming, og det er derfor nærliggende å anta at lettere utviklingshemmede utgjør den største gruppen også i voksenopplæringen.

1.4 Disposisjon for oppgaven

Oppgaven er inndelt i fem overordnede deler. Innledningen, *kapittel 1*, tar for seg bakgrunn og formål for oppgaven, samt problemstilling og avgrensning. I *kapittel 2* presenteres teoretisk forankring og relevant forskning. Kapitlet belyser ulike teori og forskning som en forståelsesramme for begrepet utviklingshemming. Et salutogenetisk perspektiv på helse beskrives og ligger til grunn for videre redegjørelse av resiliensbegrepet med særlig vekt på ulike beskyttelsesfaktorer som kan være resiliensfremmende i voksenopplæringen. *Kapittel 3* omhandler oppgavens metodedel. Her redegjøres det for vitenskapsteoretisk forankring og valg av forskningsmetode. Videre følger beskrivelse av forskningsprosessen, bearbeiding av datamaterialet, samt refleksjoner over studiens kvalitet og etiske overveielser. I *kapittel 4* presenteres resultater, analyse og drøfting i lys av oppgavens problemstilling og teoretiske rammeverk. Hele oppgaven gjennomgås i en avsluttende del, *kapittel 5*, med særlig fokus på oppsummering av funnene fra drøftingen. Ut fra dette vil jeg også presentere mulige implikasjoner for videre forskning.

2 Teoretisk forankring og tidlige forskning

For å diskutere resiliens for den aktuelle elevgruppen er det nødvendig å ha forståelse for utviklingshemming både i et samfunnsperspektiv og som individuell risikofaktor. Ulik teori og forskning presenteres for å avklare begrepet. Videre vil jeg gå nærmere inn på utviklingshemming knyttet til overgangen fra ungdom til voksen, voksenopplæringen og psykisk helse. I forsknings-litteraturen foreligger ulike beskrivelser av hva «resiliens» innebærer. I denne oppgaven redegjøres det for begrepet i lys av et salutogenetisk perspektiv på helse. Hvordan samspillet mellom ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer i individet og miljøet kan påvirke en resilient utvikling beskrives. Beskyttelsesfaktorer som kan være resiliensfremmende i voksenopplæringen og som slik kan ha betydning for god psykisk helse og livsmestring vektlegges i videre beskrivelse. Disse er valgt ut på bakgrunn av både en antagelse om hva som kom til å være viktig å belyse, samt hva som viste seg nyttig ut fra empiriske data.

2.1 Utviklingshemming – begrepsavklaring og forekomst

Ulike terminologier har vært benyttet om personer med utviklingshemming. Begreper som evneveik, idiot og åndssvak er byttet ut etter hvert som de har blitt oppfattet som stigmatiserende (Kittelsaa, Ytterhus & Kermit, 2015; Sigstad, 2017). Den norske versjonen av diagnoseverktøyet ICD-10 bruker «psykisk utviklingshemming» som diagnostisk term (Kittelsaa et al., 2015). Begrepet kan være villedende ved å antyde at fenomenet er en psykisk lidelse, mens utviklingshemming i realiteten primært handler om kognitive eller intellektuelle forhold (Engh, 2016). For å unngå sammenblanding benytter Norsk Forbund for Utviklingshemmede (2019) kun betegnelsen «utviklingshemmet». Mange personer med utviklingshemming misliker imidlertid betegnelsen, og enkelte omtaler begrepet som «nedvurderende» (Kittelsaa et al., 2015). Eknes (2014) skrev i 2014 at det var tid for begrepsendring. I den nye ICD-11, publisert i 2018, kom en slik endring. Den tidligere betegnelsen «mental retardation» er her endret til «disorder of intellectual development», intellektuell utviklingsforstyrrelse. Dette begrepet ligger nærmere betegnelsen brukt i den amerikanske diagnosemanualen, nemlig «intellectual disability» (Eknes, 2014; Handikappede Barns Foreldreforening, 2018). En norsk oversettelse av ICD-11 foreligger imidlertid ikke, og i nyere faglitteratur og offentlige dokumenter er det stort sett betegnelsen utviklingshemming som brukes (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013; Kittelsaa et al., 2015; NOU 2016: 17, 2016). Jeg velger derfor videre å holde meg til begrepene «utviklingshemming» og «utviklingshemmet» ved omtalelse av denne gruppen.

Utviklingshemming er en samlebetegnelse for mange forskjellige tilstander, med svært ulike utfordringer og hjelpebehov (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming [NAKU], 2019). Variasjon i væremåte og funksjonsnivå er langt større blant utviklingshemmede, enn i den øvrige befolkningen (Bakken, 2015). Likevel har mennesker med utviklingshemming noen fellestrekk i form av kriterier som må være oppfylt for å få diagnosen. Ifølge ICD-10, må evnenivået måles til IQ under 70 (NAKU, 2019). Evnenivå har betydning for flere prosesser som oppfatning, oppmerksomhet, hukommelse, læring, problemløsning og evne til å ta avgjørelser. Fastsettelse av

diagnosen forutsetter samtidig vesentlige begrensninger i adaptive ferdigheter, samt at tilstanden har oppstått før fylte 18 år. Med adaptive ferdigheter menes mestring av aktiviteter i dagliglivet (ADL), språk og sosial kompetanse (NAKU, 2019; Sigstad, 2017). Basert på IQ, er det vanlig å dele utviklingshemming i fire ulike grader fra lett til dyp. Av alle som graderes, vil ca. 85% tilhøre gruppen lett utviklingshemmet. Det innebærer en IQ på 50-69, tilsvarende en voksen mental alder på mellom 9 og 12 år (Eknes, 2014; NOU 2016: 17, 2016; World Health Organization, 2016). Selv om diagnosen regnes som livslang, anses den ikke som statisk ettersom både sosial og intellektuell funksjon kan trenes og endres over tid. (Sigstad, 2017). Det er derfor nødvendig å ta personens livserfaring i betraktning når en bruker mental alder som indikasjon på kognitiv modenhet (NAKU, 2019).

På tross av de kognitive utfordringene kan mange med lettere utviklingshemming med god opplæring og støtte opparbeide seg flere kommunikative og akademiske ferdigheter (Sigstad, 2017). Korttidsminne, abstrakt tenkning, utførelse og funksjonell bruk av skoleferdigheter vil likevel være svekket i voksen alder. Voksne med lettere utviklingshemming vil ha gode muligheter til å mestre deler av egen hverdag. Mange kan selv ta ansvar for grunnleggende egenomsorg, men trenger hjelp eller tilrettelegging i møte med mer kompliserte oppgaver som handling, transport, hushold og helse (NOU 2016: 17, 2016).

2.1.1 Teoretiske perspektiver på funksjonshemming/utviklingshemming

Utviklingshemming innebærer en kognitiv funksjonsnedsettelse, og faller dermed innunder det mer overordnede begrepet funksjonsnedsettelse. Om en funksjonsnedsettelse gir en funksjonshemming, altså om den fører til nedsatt arbeids- eller funksjonsevne, avhenger av hvordan man forstår dette begrepet (NOU 2016: 17, 2016). Tradisjonelt har funksjonshemming blitt sett på som en iboende egenskap ved personen, forårsaket av sykdom eller skade. Funksjonshemmingen krever medisinsk behandling og fokuset ligger på begrensningene hos den rammede. Som en reaksjon mot denne medisinske forståelsen oppsto det sosiale perspektivet, hvor funksjonshemming forstås som et resultat av samfunnsskapt barrierer heller enn individets begrensninger. Det er utilstrekkelig tilpasning av samfunnets holdninger og fysiske og sosiale miljø, som hindrer mennesker med funksjonsnedsettelser mulighet for deltakelse på lik linje med alle andre. (NOU 2016: 17, 2016; Tideman, 2015). En tredje modell, den relasjonelle modell, er utbredt i nordisk politisk sammenheng i dag (Ellingsen & Sandvin, 2014; Grue, 2014; NOU 2016: 17, 2016). Denne modellen ser funksjonshemming som et misforhold mellom samfunnets krav og individets forutsetninger. Samspillet mellom individ og miljø er i fokus, og funksjonshemming knyttes til både person, omgivelser og situasjon (Tideman, 2015) I denne oppgaven legges det relasjonelle perspektivet til grunn i diskusjon og forståelse av hvordan funksjonshemming oppstår som følge av utviklingshemming.

2.1.2 Overgang fra ungdom til voksen

Overgangen fra ung til voksenlivet er en stor omveltning, og kan være problematisk. I NOU 2001:22 betegnes fasen som kritisk for de som har behov for tilrettelegging (Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017).

Dagens samfunn har sammenlignet med tidligere økt fokus på utdanning og det å bli en *selvstendig* voksenperson, som i mange tilfeller kan knyttes til høy kognitiv fungering (Sandvin, 2014). Dette kan føre til at overgangen til voksenlivet oppleves som en enda større utfordring for mennesker med utviklingshemming, da gapet mellom deres

individuelle forutsetninger og samfunnets forventninger øker (Morken, 2012). Ifølge Kittelsaa (2011) drømmer mange unge med utviklingshemming om å leve et liv som alle andre. I dagens samfunn ser imidlertid utsiktene til voksenlivet svært annerledes ut for utviklingshemmede, enn for andre personer. Få voksne utviklingshemmede er i jobb, eller eier egen bolig. De færreste styrer egen økonomi, og svært få stifter familie eller får barn. Utviklingshemmede deltar også i mindre grad i samfunnslivet, og mange har begrensede sosiale nettverk og få venner (NOU 2016: 17, 2016).

Etter at Norge ratifiserte FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, har vi vært pliktige til å føre en politikk som bygger på likestilling, selvbestemmelse, deltakelse og inkludering for denne gruppen (Barne - likestillings - og inkluderingsdepartementet, 2006). Praktisk gjennomføring av de politiske ambisjonene er imidlertid utfordrende, og ikke god nok ifølge NOU 2016: 17 (2016). NOU 2016:17 (2016) peker blant annet på at opplæringen som elever med utviklingshemming mottar ikke har samme kvalitet som for andre elever. Tilgang til tilrettelagt arbeid er dårlig, og kun 25% av utviklingshemmede i yrkesaktiv alder i Norge er i jobb. Dette til tross for at de fleste utviklingshemmede har en lettere grad av utviklingshemming som i mange tilfeller gir gode forutsetninger for å kunne fungere i arbeid med tilrettelegging (Wendelborg et al., 2017).

En lang tradisjon med medisinsk forståelse av funksjonshemming kan kobles til lave forventninger til hva utviklingshemmede kan klare, og hva som venter dem i voksenlivet (Tideman, 2015). Disse lave forventningene kan være noe av grunnen til at det foreligger en nærmest automatikk i utdeling av uførepensjon ved myndighetsalder. Lave forventninger påvirker også målene som settes for elevene i skolen, hvor det legges for lite vekt på individets faktiske forutsetninger og evner (Wendelborg et al., 2017). Wendelborg et al. (2017) foreslår at utviklingshemmede selv bør få ta større del i planleggingen av egen fremtid, og at det bør legges opp til opplæring og utprøving som forbereder ungdommen på voksenlivet generelt, og arbeidslivet spesielt.

Kittelsaa og Kermit (2015) trekker frem motsetningsforholdet mellom de to identitetene utviklingshemmet og voksen. Utviklingshemmet kan være en uønsket merkelapp. Likevel brukes den som begrunnelse for levesett og mottakelse av tjenester. Identitet som voksen er i mange tilfeller ønsket av personen selv, men kan være vanskelig å identifisere seg med fordi identiteten som utviklingshemmet ofte står sammen med nettopp mangelfulle forventninger til mestring og selvstendighet (Kittelsaa & Kermit, 2015).

2.1.3 Utviklingshemming i voksenopplæringen

Det synes å være svært lite forskning rettet mot utviklingshemmede i voksenopplæring. Et søk i Oria med kombinasjonen av de norske ordene «voksenopplæring» og «utviklingshemm*», «voksenopplæring» og «spesialundervisning», samt «voksenopplæring» og «generelle læreverser» gir 52 treff. Av det som kunne vært aktuelt for min problemstilling, er så å si alt skrevet på 1990-tallet. Det er naturlig å se dette i sammenheng med den store politiske interessen rundt utviklingshemmedes levekår på 1980 og 1990-tallet, og særlig HVPU-reformen fra 1991 (Ellingsen & Sandvin, 2014). Reformen innebar blant annet en omveltning fra institusjonalisering til at utviklingshemmede skulle delta i samfunnet og motta kommunale tilbud på lik linje som alle andre (NAKU, 2016; Sosialdepartementet, 1987). Dette gjorde at mange utviklingshemmede hadde behov for voksenopplæring nettopp på 1990-tallet (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Ellingsen og Sandvin (2014) peker

videre på at oppmerksomheten rundt utviklingshemmede avtok ved årtusenskiftet. Min erfaring er at mange av elevene i voksenopplæringen innehar likhetstrekk med gruppen som fortsatt er i videregående opplæring med tanke på opplæringsbehov og livsendringer i overgangen til voksenlivet. På bakgrunn av dette, samt manglende forskning av nyere dato, velger jeg å trekke inn forskning på elever i grunnskolen som grunnlag for forståelse og drøfting.

Opplæringsloven § 4 A-2 andre ledd slår fast at voksne som har særlige behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter for å fungere i samfunnet, blant annet i hverdagen, har rett på slik opplæring (Opplæringslova, 2009). En viktig presisering er at begrepet grunnleggende ferdigheter defineres ulikt i kunnskapsløftet og i opplæringsloven. For voksne i spesialundervisning regnes grunnleggende ferdigheter som; ADL-trening (opplæring i daglige gjøremål), grunnleggende kommunikasjonsferdigheter, grunnleggende lese- og skriveferdigheter, motorisk trening og liknende (Utdanningsdirektoratet, 2018). Opplæringsloven slår altså fast at læreinnholdet og mål i IOP (individuell opplæringsplan) i tillegg til å være kognitivt-akademisk rettet, også kan rettes mot dagliglivets ferdigheter og grunnleggende kommunikasjon. Moljord (2017) peker på at mangel, og mulig stagnering av forskning rettet mot opplæring i dagliglivets ferdigheter utgjør en viss risiko for at læreplanpolitikk og praksis overser at elevgruppen ofte har behov for et annet læreinnhold enn andre elever. Med dette mener hun for eksempel opplæring i sosial kompetanse, selvbestemmelse, praktiske ferdigheter og egenomsorg som videre kan bidra til en mer aktiv deltakelse i samfunnet og skape mestingsopplevelser og gode sosiale relasjoner (Moljord, 2017). Engh (2016) går så langt som å si at det å mestre ADL i tillegg til å være en forutsetning for et selvstendig liv, mulig også er en forutsetning for et lykkelig liv. Han mener at det derfor er et alvorlig tap for utviklingshemmedes mulighet for utfoldelse dersom skolen ikke tar slike oppgaver alvorlig (Engh, 2016).

I voksenopplæringen omtales ofte menneskene som mottar opplæring, «deltakere». I denne oppgaven velger jeg likevel å omtale dem som «elever». Dette for å unngå misforståelser ved sammenblanding av det metodiske ordet «deltaker».

2.1.4 Utviklingshemming og psykisk helse

I kontrast til offisielle definisjoner brukes psykisk helse til daglig ofte som et negativt belastet begrep som henviser til utfordringer fremfor ressurser (Helsedirektoratet, 2014) Verdens helseorganisasjon (World Health Organization, 2018) omtaler begrepet slik:

Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community.

Her står altså begrepet *vel/være* sentralt. Andre begreper som peker på positive aspekter ved psykisk helse er for eksempel mestring, opplevelse av mening, trivsel og livskvalitet (Helsedirektoratet, 2014).

Ikke før i de senere årene har fokuset på psykisk helse hos utviklingshemmede økt. Videre er mye av forskningen som foreligger fokusert mot å beskrive forekomst heller enn på mulighet for forebygging og tidlig oppdagelse (Bouras, Kolaitis, referert i Gilmore et al., 2014, s.353). Psykiske lidelser er ikke fokus for denne oppgaven. Det er imidlertid verdt å si noe om forekomst for å understreke viktigheten av å jobbe med å fremme psykisk helse for utviklingshemmede. Utviklingshemmede oppfattes som en gruppe som er sårbare for utvikling av psykiske lidelser (Aasan, 2016). En viktig presisering er at man skiller mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Psykiske plager medfører

ubehag og belastninger, men ikke av en slik alvorlighetsgrad at det kvalifiserer til diagnose og behandling slik som psykiske lidelser (Bakken, 2015). Overgangen kan imidlertid være glidende, og gjør det vanskelig å skille dem (Aasan, 2016). I tillegg har lite kunnskap om kombinasjonen utviklingshemming og psykiske lidelser, medført underdiagnostisering og underrapportering, og gjør det ytterligere problematisk å si noe sikkert om forekomst (Bakken, 2015). En grunn til slik underdiagnostisering kan ifølge Aasan (2016) være diagnostisk overskygging, altså at psykiske lidelser og plager ikke fanges opp, fordi symptomene og adferden tilskrives utviklingshemmingen. Sigstad (2017) viser til at dette kan ha sammenheng med at psykiske vansker ofte kommer til uttrykk gjennom handlinger fremfor ord, og derfor oppfattes som adferdsvansker. En rapport fra NAKU har likevel gjort et forsøk på å si noe om forekomst basert på både nasjonal og internasjonal forskning (Aasan, 2016). Her presenteres svært sprikende tall for hva gjelder forekomst av psykiske lidelser blant voksne med utviklingshemming. Prevalensen anslås å ligge mellom 36% til over 50%, men på grunn av underrapportering kan man anta at den reelle forekomsten er høy. Tilsvarende er forekomsten hos befolkningen generelt på 8-10% (Aasan, 2016). Av Meld. St. 45 (2013): «Frihet og likeverd» kommer det i tillegg frem at utviklingshemmede i større grad enn andre kan være sårbare for konsekvenser av psykiske lidelser. Slike konsekvenser kan innebære negativ påvirkning av både mestringfølelse, relasjoner, trivsel, atferd, tanker, og følelser (Helsedirektoratet, 2018).

Faktorer som har innvirkning på psykisk helse er særlig viktig å ha kunnskap om, ettersom mennesker med utviklingshemming har en annen forståelse for seg selv og verden enn andre. For mange kan det derfor være vanskelig å sette ord på hvordan de har det og hva de trenger (Bakken, 2015). Undersøkelser gjennomført i regi av Helsedirektoratet og Folkehelseinstituttet har sett på hva nordmenn generelt selv mener er viktig for å oppleve god psykisk helse. Sentralt står menneskets selvbylde og selvoppfatning, forhold til andre mennesker, deltakelse i arbeidsliv og evne til å mestre normale påkjenninger i livet (Ahokas, 2013).

I skolen opparbeides kompetanse som danner grunnlag for veien videre i livet. Det er også der mange får venner og opplever en følelse av fellesskap og tilhørighet. Dette er altså faktorer som kan være med på å fremme trivsel og psykisk helse, og skolen er i så måte en viktig arena for helsefremmende arbeid. Folkehelseinstituttet trekker særlig frem viktigheten av å gi elevene mulighet til aktiv deltakelse og opplevelse av mestring, samt utvikling av positive relasjoner (Skogen, Smith, Aarø, Siqveland & Øverland, 2018).

2.2 Et salutogenetisk perspektiv på helse

Helse er et begrep med mange ulike forståelser som har endret og utviklet seg gjennom historien (Braut, 2019). En tradisjonell patologisk tilnærming til helsebegrepet søker å forklare sykdom med henhold til årsaksforhold og behandlingsmuligheter. Verdens helseorganisasjon sin definisjon på helse fra 1984 representerte et nytt syn på helsebegrepet, som inkluderte flere perspektiver i tillegg til det fysiske. Helse ble her definert ikke bare som fravær av sykdom, men som «...fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære...» (Braut, 2019). Definisjonen har imidlertid blitt kritisert for å gjøre det nærmest umulig å oppnå god helse (Braut, 2019).

Som en motsats til den patogene forståelsen av helse introduserte Antonovsky i 1979 den salutogene tilnærmingen, som retter fokuset mot hva som fremmer helse, fremfor hva som gjør syke (Mittelmark & Bauer, 2017; Vinje, Langeland & Bull, 2017). I et

salutogenetisk perspektiv på helse defineres ikke mennesker som enten friske eller syke. Ethvert menneske befinner seg i stedet hele tiden et sted på et kontinuum mellom helse og uhelse (Antonovsky, 2012).

Mennesker befinner seg til enhver tid i *livets elv*. Elven er både forurenset og inneholder diverse hindringer og strømninger. Med denne metaforen illustrerte Antonovsky at en del av det å være menneske innebærer å bli utsatt for stress, kaos og påkjenninger. Spørsmålet om salutogenese er hvilke faktorer som på tross av disse stressorene kan gjøre mennesket svømmedyktig, eller fører mennesket mot «helse»-enden av kontinuumet (Vinje et al., 2017). Antonovsky forkaster ikke det patogene perspektivet, men ser heller de to perspektivene i et gjensidig avhengighetsforhold (Antonovsky, 2012). Hvor man befinner seg på kontinuumet avhenger av et dynamisk samspill mellom stressorer og de faktorer som er helsefremmende (Vinje et al., 2017).

Det salutogene perspektiv identifiserer personlige og kollektive motstandsressurser som gjør at vi kan møte belastninger i hverdagen. Jo høyere grad av slike generelle motstandsressurser (GRR) en har tilgjengelig og kan bruke, desto bedre helse vil en oppleve. Det er ikke mulig å definere alle mulige GRR fordi spillet mellom person og miljø alltid vil være i endring (Antonovsky, 1979, 1987). Antonovsky (1979, s.99) definerer GRR slik: «any characteristic of the person, the group, or the environment that can facilitate effective management». Noen hovedområder for GRR er blant annet: kvaliteten på sosial støtte, egoidentitet (opplevelse av en selv), kunnskap og intelligens, mestringsstrategier, biologiske ressurser som gener, kulturen vi er en del av og materielle ressurser (Antonovsky, 1979, 1987). Antonovsky fant at felles for GRR, var at de gjorde det mulig å sette stressfaktorene vi utsettes for inn i en sammenheng. Svaret på det salutogene spørsmålet om hvorfor noen beveger seg i helsefremmende retning, sammenfattet han derfor i begrepet «sense of coherence» (SOC) (Vinje et al., 2017).

Begrepet innehar tre komponenter:

- *Begripelighet*: I hvilken grad man opplever følelser, hendelser og hverdagen som forståelig og strukturert.
- *Håndterbarhet*: Hvorvidt man opplever å ha ressurser tilgjengelig til å håndtere eventuelle utfordringer.
- *Meningsfullhet*: Vektlegger motivasjonsaspektet, altså om man opplever det som meningsfullt å møte utfordringene.

Selv om SOC avhenger av alle tre komponentene, anser Antonovsky (2012) det å oppleve mening som viktigst. Effektiv bruk av motstandsressurser skaper livserfaringer som ifølge Antonovksy fremmer utvikling av en sterk SOC. Han tillegger fire typer livserfaringer særlig betydning: Opplevelsen av strukturerte og forståelige omgivelser, opplevelse av at egne ressurser står i balanse med forventninger og utfordringer man møter, opplevelse av mulighet for å ta avgjørelser i eget liv, samt opplevelse av å ha nære følelsesmessige relasjoner (Idan, Eriksson & Al-Yagon, 2017).

I dag brukes salutogenese gjerne som en paraply-betegnelse med særlig vekt på ideen om faktorer som fremmer helse, eller generelle motstandsressurser som Antonovsky kaller det (Mittelmark, Bull & Bouwman, 2017). Jensen, Dür og Buijs (2017) viser til flere overlappende konsepter, slik som empowerment, mestringsevne, livskvalitet, resiliens, osv., som alle kan relateres til et salutogenetisk helseperspektiv. Med et salutogenetisk perspektiv på psykisk helse vil hovedfokuset i skolens helsefremmende arbeid ligge på å avdekke elevenes mestringsressurser og styrke deres involvering. Særlig viktig blir det da å ikke bare se utfordringene som ligger i elevenes utviklingshemming, men å

kartlegge styrker og utviklingsmuligheter. Jensen et al. (2017) peker på at det foreligger lite forskning som har fokusert på skolen som mulig arena for å utvikle en sterk SOC, selv om de anser dette som høyst relevant.

2.3 Resiliens

Et salutogenetisk helsesyn kan relateres til resiliensforskningen som i stor grad fokuserer på hva som gjør at noen klarer seg, og oppnår god psykososial helse, til tross for påkjenninger, stress og utsettelse for risiko (Borge, 2018). Borge (2018) er imidlertid skeptisk til å bruke SOC i resiliensfremmende arbeid med barn og unge fordi SOC ble utarbeidet med utgangspunkt i godt voksne mennesker. Olsen og Traavik (2010) argumenterer på sin side for at det er så mange likheter mellom SOC og resiliens at det vil være hensiktsmessig å bruke SOC ved belysning av resiliens også hos unge.

Resiliensbegrepet er hentet direkte fra det engelske ordet «resilience». Selv om det ikke foreligger noen helt dekkende norske oversettelser, finnes det mange definisjoner der ordene motstandsdyktighet og mestring er hyppig brukt (Borge, 2018).

Motstandsdyktighet kan imidlertid gi inntrykk av at resiliens er en personlig egenskap, mens resiliens slik det vanligvis oppfattes i dag, påvirkes av forhold både i og utenfor individet. Mestring har også mange likhetstrekk med resiliens, men innebærer ikke risikodimensjonen som er en forutsetning for å kunne snakke om resiliens (Olsen & Traavik, 2010). En bidragsyter innen resiliensforskning, Suniya S. Luthar, definerer begrepet slik: «et fenomen eller en prosess som gjenspeiler en relativt positiv tilpasning til tross for opplevelser av betydelig motgang eller traume» (Luthar, 2006, s.742) (egen oversettelse). Definisjonen viser til *relativ* motstandskraft. Både resiliens og risiko vil variere fra person til person, samt gjennom et livsløp, og en person kan vise ulik grad av resiliens ovenfor ulike utfordringer. Videre er det store individuelle variasjoner med tanke på sårbarhet for risiko, og stor heterogenitet med hensyn til ulike individers reaksjon ved utsettelse for samme påkjenning. Det er derfor ingen fasit for utvikling av resiliens (Rutter, 1987, 2000).

Ny kunnskap har gitt en stadig utvidelse av resiliensperspektivet. Resiliensfeltet har særlig vært opptatt av barn og unges utvikling, men omfatter også voksne (Luthar, 2006). Et viktig element i resiliensforskningen er å se etter vendepunkter i livet fordi disse vendepunktene åpner for mestring av utfordringer og påkjenninger. Overgangen fra ungdom til voksen kan for mange innebære flere slike vendepunkter som for eksempel å begynne på ny skole, få jobb, flytte i egen bolig osv. Slike vendepunkter kan imidlertid også føre til forverring av livsløp med økt risiko for psykiske problemer, økonomiske vanskeligheter, isolasjon osv. (Borge, 2018).

Resiliensforskningen har hovedsakelig vært fokusert mot barn og unge med normal kognitiv utvikling (Gilmore et al., 2014). Forbedring hos personer med autisme har for eksempel blitt sett på som utenkelig ettersom tilstanden oppfattes som livslang, med relativt stabile forløp. Forskning viser imidlertid at noen vokser av seg autisme og kan fungere nesten helt normalt som voksen, noe som har gitt grunnlag for videre forskning på resiliens hos personer med autisme (Borge, 2018). En slik argumentering kan imidlertid gi inntrykk av at en kun kan snakke om resiliens der det er mulig for individene å oppnå normal fungering. Utviklingshemming innebærer at personen har signifikant begrenset IQ (<70), samt begrenset sosial modenhet og tilpasningsevne (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018). De aller fleste med en slik tilstand vil aldri helt kunne fungere innenfor det vi kaller «normalen», og å vokse av seg tilstanden er ikke

mulig. Er det da relevant å snakke om resiliens for denne gruppen? Kan noen klare seg bra til tross for risiko? I forskning om resiliens varierer definisjoner av hva det vil si å «klare seg bra», og ulike studier vil drøfte og avklare dette forskjellig (Waaktaar, Christie & Resilienceprosjektet, 2000). Å *ha klart seg bra* er et relativt begrep, og Olsen & Traavik (2010, s.36) oppsummerer betydningen slik; «...å *ha unngått alvorlige psykiske helseproblemer, klarer å stå i en jobb og ha en viss grad av selvopplevd livskvalitet, på tross av opplevd risiko*». Også Antonovskys SOC kan bidra til å forklare hva det vil si å klare seg bra; å oppleve mening og sammenheng i livet. Ut fra disse forklaringene kan det argumenteres for at mange personer med utviklingshemming vil kunne klare seg bra. Gilmore et al. (2014) peker på at noen utviklingshemmede klarer seg betydelig bedre enn andre, til tross for risiko, og at dette sannsynligvis har sammenheng med beskyttelsesfaktorer både i individet og i miljøet. Selv om utviklingshemmede har høy risiko for å utvikle psykisk uhelse, kjenner vi lite til de medvirkende prosesser og faktorer som kan forbedre utfallene og fremme resiliens hos denne gruppen. Resiliensforskning knyttet til utviklingshemming har i stor grad fokusert på resiliens hos den utviklingshemmedes familiemedlemmer, fremfor faktorer som kan ha betydning for den utviklingshemmede (Gilmore et al., 2014). For å motvirke den høye forekomsten av psykopatologi hos utviklingshemmede, argumenterer Gilmore et al. (2014) for at det er et stort behov for evidensbasert praksis som fremmer resiliens hos individer med utviklingshemming. Ved å redusere risiko og fremme beskyttelsesfaktorer, er det sannsynligvis mulig å jobbe for at utviklingshemmede får en så god utvikling som mulig ut fra deres forutsetninger, og dermed fremme livsmestring og god psykisk helse for denne gruppen. Raghavan og Griffin (2017) peker også på at forskning på temaet hovedsakelig er kvantitativ, og etterlyser mer kvalitativ forskning for å avdekke risiko og identifisere mulige områder for resiliensfremming. En slik tilnærming vil også ha nytteverdi tatt i betraktning at det «å klare seg bra» i betydningen *selvopplevd livskvalitet* og *opplevelse av mening*, er individuelle opplevelser som således kun kan defineres av individet selv.

Ut fra et salutogenetisk perspektiv, er resiliens like mye avhengig av kontekstuelle og relasjonelle forhold som av forhold i individet. En slik helhetlig tilnærming kan støttes av et sosialøkologisk perspektiv på utvikling som tar utgangspunkt i at individets utvikling påvirkes av et gjensidig samspill mellom individet og ulike systemer rundt individet både i nærmiljø og på samfunnsnivå (Bronfenbrenner, 1979). Ut fra dette er resiliens en dynamisk prosess som involverer samspill mellom ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer både i miljø, samfunn og individ.

2.3.1 Risikofaktorer

Risikofaktorer er faktorer som utgjør en alvorlig trussel mot tilpasning og utvikling og dermed økt risiko for psykiske plager og redusert livskvalitet. Slike risikofaktorer må sees i lys av den enkeltes sårbarhet for risiko (Luthar, 2006). Gilmore et al. (2014) peker på at utviklingshemming innebærer en livslang risiko som kan knyttes til kognitiv svekkelse. En slik kronisk risiko medfører ifølge Borge (2018) langt større fare enn akutt risiko. Utviklingshemming vil i mange tilfeller også føre med seg flere risikofaktorer samtidig, slik som for eksempel nedsatt språkforståelse, lærevansker, vansker med adaptive ferdigheter osv., som kan resultere i betydelige personlige, sosiale og økonomiske vansker (Gilmore et al., 2014). Ved utsettelse for flere risikofaktorer samtidig øker risikoen betraktelig (Rutter, 1979).

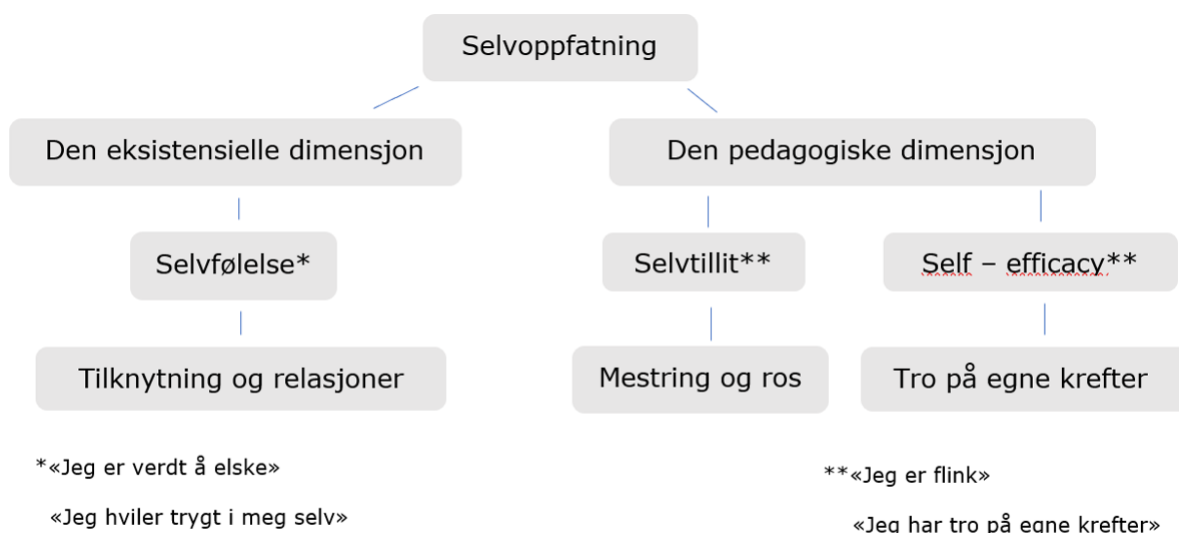
2.3.2 Beskyttelsesfaktorer

Resiliensfaktorer er faktorer som virker beskyttende mot risiko. Den beskyttende effekten av en faktor vil variere fra person til person, gjennom et livsløp, og i samspill med foreliggende risiko og andre beskyttelsesfaktorer (Borge, 2018). Forskning gjort på unge med normal kognitiv utvikling har identifisert flere faktorer både i og utenfor individet som kan virke positivt for resiliens. Personlige egenskaper inkluderer blant annet kognitive/problemløsende evner, sosial kompetanse, autonomi, opplevelse av mening, positiv selvoppfatning, tro på egne krefter, og meningsfull deltakelse. Resiliensfaktorer kan også være til stede i miljøet der man lever og lærer, som nære relasjoner til familie og lærer, forventninger, støtte fra omgivelsene, venner, positivt skolemiljø osv. (Gilmore et al., 2014; Olsen & Traavik, 2010). Luthar, Crossman og Small (2015) legger særlig vekt på den beskyttende effekten i trygge, nære relasjoner til signifikante andre, spesielt i familien, men også til lærer, mentor eller venner. Gilmore et al. (2014) peker på at en del faktorer som er identifisert som beskyttelsesfaktorer ved forskning på unge med normal kognitiv utvikling, ikke i like stor grad er til stede hos utviklingshemmede. Sosiale relasjoner kan være utfordrende, problemløsende evner er begrenset grunnet kognitiv svekkelse, autonomi er vanskelig å oppnå, og meningsfull deltakelse kan være utfordrende på grunn av begrensede muligheter. Også forståelse og støtte fra omgivelsene kan være begrenset (Gilmore et al., 2014). Ved sammenligning av barn med og uten utviklingshemming fant Gilmore, Campbell, Shochet og Roberts (2013) også at utviklingshemmede rapporterte færre fremtidige mål sammenlignet sine jevnaldrende. Samtidig identifiserte Seltzer et al. (2009) i sin studie nettopp planlegging for fremtiden som en signifikant prediktor for fremtidig sysselsetting og psykososial fungering hos personer med lettere utviklingshemming. Også oppmuntring til etterutdanning og samfunnsengasjement ble her identifisert som faktorer som kunne fremme et positivt utfall (Seltzer et al., 2009).

Videre vil jeg se nærmere på følgende utvalgte resiliensfaktorer som kan være relevante i voksenopplæringen: selvoppfattelse, mestring og tro på egne krefter, autonomi og selvbestemmelse, samt betydningen av gode relasjoner med særlig vekt på lærer-elev-relasjonen.

2.4 Selvoppfattelse, mestring og tro på egne krefter

Ifølge Olsen og Traavik (2010) er en positiv selvoppfatning en viktig individuell resiliensfaktor. Selvoppfatning kan sees som et overordnet begrep som har både en eksistensiell og en pedagogisk dimensjon. Den eksistensielle dimensjonen omhandler våre egne tanker og indre opplevelse av hvem vi er, slik som selvfølelse, selvilde og selvverd. Begrepene selvtillit og tro på egne krefter viser til hva vi selv mener vi mestrer, og er således del av den pedagogiske dimensjonen. Figuren under demonstrer de to dimensjonene av selvoppfatning.



Figur 1: Selvoppfatning (egen gjengivelse etter Olsen og Traavik, 2018, s. 52)

Både selvfølelse og selvtillit påvirker hvordan man takler og håndterer kritikk og skuffelser fra omverden, blant annet tilbakemeldinger og korrigeringer. Samhandling med andre mennesker er derfor av stor betydning for vår selvoppfattelse. Særlig gjelder dette fra nære relasjoner som ofte omtales som «signifikante andre». (Olsen & Traavik, 2010).

I skolesammenheng må man se på hva vi kan gjøre for å styrke selvfølelsen og selvtilliten for at den enkelte elev kan øke sin selvoppfatning. Som skissert i Figur 1 kan ros for prestasjoner og mestringsopplevelser styrke selvtilliten, mens det å bli sett og anerkjent styrker selvfølelsen. Har man god selvfølelse, er dårlig selvtillit sjeldent et anliggende, og Olsen & Traavik (2010) anser derfor god selvfølelse å være av vesentlig større betydning enn god selvtillit. Anerkjennelse og opplevelsen av å bli sett for hvem man er, og ikke kun tilbakemeldinger på prestasjoner og hva man gjør, synes derfor særlig viktig for lærere å formidle. Det mest hensiktsmessige for å oppnå økt selvoppfattelse og lykkes med skolearbeid er å arbeide med delferdigheter innen for eksempel norsk eller sosiale evner, skape gode mestringsopplevelser, øke tro på egne krefter, rose, skape gode relasjoner, bekrefte og anerkjenne (Olsen & Traavik, 2010).

Ordene mestring og resiliens har blitt brukt om hverandre, men har ikke samme betydning. Som tidligere nevnt tar ikke mestring inn risikodimensjonen som resiliens gjør. Samtidig knyttes mestring i større grad enn resiliens til læring. Mestring anses imidlertid som et viktig virkemiddel for å fremme resiliens. Å mestre kan defineres som «å klare tilfredsstillende», og krever at man aktivt gjør noe med en situasjon, på samme måte som for resiliens. Det å jobbe mot å skape mestringserfaringer hos elevene samsvarer også med utvikling av resiliens, der elevens muligheter og ressurser er i fokus (Borge, 2018). Self-efficacy, omtalt som «tro på egne krefter» av Olsen & Traavik (2010) er viktig for motivasjon, og dermed for å oppnå mestring. I motsatt fall kan det å tvile på egne ferdigheter føre til at man gir opp før man har prøvd, noe som vil ha negativ virkning i møte ved utfordringer og stress (Bandura, 2006a). Self-efficacy er et viktig begrep i Albert Banduras sosial-kognitive teori (Bandura, 1997). Han definerer begrepet slik: «An individual's belief in one's abilities to organize and execute the course of action

required to produce given outcomes» (Bandura, 1997, s. 3). Bandura (1997) trekker frem fire faktorer som påvirker tro på egne krefter:

1. Tidligere positive erfaringer fra overførbare situasjoner
2. Observasjoner av andres utførelse av lignende oppgaver, og deres resultater
3. Verbal/sosial overtalelse; positive tilbakemeldinger fra omgivelsene
4. Kontroll av negative følelser eller uro i forhold til oppgaven som skal utføres.

Ved å ha tro på at våre handlinger fører til ønsket resultat, økes troen på innflytelse i eget liv (Bandura, 2006b). Denne opplevelsen av kontroll gjør det mulig planlegge fremover og kan gi en følelse av trygghet og egenverd (Olsen & Traavik, 2010). Med utgangspunkt i Banduras sosial-kognitive teori vil skolen kunne være med på å styrke troen på egne krefter ved å tilpasse undervisningen for å skape mestringserfaringer, positive rollemodeller for eksempel gjennom gruppe-arbeid, gi positive tilbakemeldinger, samt skape et trygt læringsmiljø for å begrense negative følelser.

Hensiktsmessig attribusjon kan også styrke tro på egne krefter. Attribusjon handler om å forklare både egne og andre menneskers handlinger og holdninger; å finne *årsaken* til det som skjer (Olsen & Traavik, 2010). Forklaringen på at det går bra eller dårlig kan tilskrives, eller *attribueres*, til enten ytre eller indre forhold. Et hensiktsmessig attribusjons-mønster innebærer at man attribuerer suksess til egne evner (indre forklaring) fremfor for eksempel flaks, og dermed styrker troen på egne krefter. Videre anses det som positivt å attribuere til kontrollerbare forhold slik som egen innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Slik attribusjon fremmer opplevelsen av at man selv er i kontroll over situasjonen og således styrkes SOC (Olsen & Traavik, 2010). I noen tilfeller kan ytre attribusjon være hensiktsmessig, som ved negative hendelser man ikke selv er skyld i. Mobbing bør for eksempel attribueres til ytre forhold, i dette tilfellet mobbernes handlinger, for å beskytte egen selvfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.5 Autonomi og selvbestemmelse

Autonomi eller selvbestemmelse henger sammen med en persons mulighet til å påvirke egne omgivelser. Begrepet «autonomi» kan oversettes til «selvlovgivende», altså at man bestemmer over eget liv. «Selvbestemmelse» knyttes til spesifikke situasjoner, som valg av bosted, utdanning, kjæreste osv. (Bakken, 2015).

Bakken peker på at autonomi fordrer et visst kognitivt nivå. Man må kunne ha både egne meninger og verdier. Grad av selvbestemmelse må derfor nødvendigvis knyttes til personens kognitive nivå og evne til å forstå egne valg og handlinger. Likevel har alle mennesker behov for å ha påvirkningskraft i eget liv og bestemme noe selv (Bakken, 2015). Å bli objektivisert slik at man ikke får være med på å påvirke avgjørelser som angår en selv, vil kunne medføre lavere selvfølelse, samt at personen fratras mulighet til å oppleve mestring av situasjonen. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) kan dette føre til hjelpeavhengighet der personen ikke lærer å mestre fordi de hele tiden mottar hjelp. Å utøve selvbestemmelse kan gjøre at en person får tiltro til og forventninger om at man har mulighet til å påvirke eget liv, og er således grunnleggende for opplevelse av mening i et salutogenetisk perspektiv på helse (Antonovsky, 1987).

Samfunnsdeltakelse gjennom for eksempel skole, arbeid og fritidsaktiviteter, henger tett sammen med utøvelse av selvbestemmelse. Mennesker med utviklingshemming vil ha behov for tilrettelegging for å kunne utøve selvbestemmelse og vil derfor være avhengig av gode hjelpere for å kunne delta i samfunnet og leve mest mulig selvstendig (Bakken,

2015). Grad og form for tilrettelegging vil være forskjellig fra person til person, men Bakken (2015) peker på at elementer av opplæring kan være hensiktsmessig for at personen i størst mulig grad skal være i stand til å ta informerte valg. Videre foreslås trening på å velge, etisk refleksjon og et godt samarbeid med familie og kommune som effektive tiltak. Også praktisk emosjonell støtte fra signifikante andre ser ut til å være viktig (Bakken, 2015).

2.6 Betydningen av gode relasjoner og sosial kompetanse

En av de mest sentrale faktorene for en resilient utvikling er gode relasjoner (Luthar, 2006). Å ha nære følelsesmessige relasjoner til signifikante andre har særlig vært konseptualister innen tilknytningsteorier. Det vises her til at relasjoner er av signifikant betydning for både kognitiv, sosial og følelsesmessig utvikling, samt utvikling av selvfølelse (Idan et al., 2017). Ifølge Idan et al. (2017) indikerer forskning at nære tilknytninger av god kvalitet har positiv innvirkning på en persons SOC i et livsløpsperspektiv. Mennesker med gode relasjoner har ofte bedre mestrings-strategier ved utsettelse for stressorer, og tilknytningene kan derfor virke som en buffer mot stress og uro ved negative livshendelser. Gode relasjoner anses derfor også som en av de viktigste motstandsressursene i et salutogenetisk perspektiv (Bakken, 2015; Idan et al., 2017).

En forutsetning for utvikling og vedlikehold av relasjoner er sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette kan imidlertid være utfordrende for utviklingshemmede grunnet forsinket kognitiv utvikling som vanskeliggjør for eksempel å oppfatte andres signaler, å forstå andres følelser og vise empati, eller å lære sosiale regler. Sosial samhandling er videre en forutsetning for å utvikle språk og kommunikasjon, og utviklingshemmede har derfor ofte språkvansker i varierende grad. (Sigstad, 2017). Disse utfordringene fører til at mennesker med utviklingshemming ofte har få venner, og risikerer å utvikle utrygge tilknytninger i større grad enn andre (Bakken, 2015). Å jobbe med å fremme sosial kompetanse, og dermed elevenes forutsetninger for gode relasjoner, synes derfor hensiktsmessig i det resiliensfremmende arbeidet i skolen. Sosial kompetanse defineres av Ogden (2009, s. 207) som: «...relativt kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner». Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) kan sosial kompetanse fremmes ved å jobbe målrettet med delferdigheter som empati, samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

Resiliensforskning tyder på at trygg tilknytning til én forelder, eller én annen trygg relasjon kan være av stor nok betydning for en resilient utvikling. Dette påvirker også mulighetene til å skape positive relasjoner senere i livet (Luthar, 2006; Rutter, 1987). Mange utviklingshemmede har et begrenset nettverk foruten nærmeste familie. Betalte omsorgspersoner får derfor ofte en stor rolle i deres sosiale nettverk, og kan således bli viktige signifikante andre (Bakken, 2015). Kittelsaa (2011) belyser betydningen av omgang med jevnaldrende for utvikling av selvbygd på vei mot voksenlivet, og ser derfor jevnaldrende som sentrale signifikante andre i ungdomstiden. Det er vanlig at man velger venner basert på opplevelse av likhet. Utviklingshemmede er imidlertid mer utsatt for å ikke bli valgt som venn, enten på grunn av individuelle ulikheter, eller på grunn av at de ikke har lært mønster for sosialisering. Stadige avvísninger kan ha negativ påvirkning på utvikling av selvbygd, samt gi utviklingshemmede en bekreftelse på at de er annerledes, og således underbygge deres identitet som utviklingshemmet. Kittelsaa

(2011) mener videre at det er uheldig at det ofte tilrettelegges for at utviklingshemmede skal omgås hverandre, da dette antyder at utviklingshemmede ikke kan få andre venner, samt at dette begrenser antall møtepunkter med andre mennesker og dermed valgmulighetene for potensielle relasjoner.

2.6.1 Betydningen av en god lærer-elev-relasjon

Ved å skape en trygg relasjon kan læreren fungere som en viktig signifikant annen, og dermed en betydelig beskyttelsesfaktor (Idan et al., 2017). Videre vil en god lærer-elev-relasjon også kunne bidra til å utvikle sosial kompetanse, som vi har sett kan ha betydning for elevens mulighet til å danne nye relasjoner (Luthar, 2006). Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) vil det være avgjørende for å skape en god relasjon at vi opparbeider god kommunikasjon og samhandling, at vi forstår den andre og har forståelse for hva som skjer i samspillet mellom oss som mennesker. Dette innebærer å møte personen som et selvstendig individ og medmenneske, med respekt for deres selvbestemmelse, integritet og følelser (Røkenes & Hanssen, 2012). Hovedansvaret for å opparbeide en god resiliensfremmende lærer/elev-relasjon vil alltid ligge hos læreren. Læreren må kunne se og bekrefte eleven ut fra elevens forutsetninger (Olsen & Traavik, 2010).

En god relasjon er ofte av større betydning for å tilrettelegge for læring, utvikling og mestring, sammenlignet med målrettede teknikker og metoder (Røkenes & Hanssen, 2012). En god relasjon legger grunnlaget for gode samtaler, samtidig som gode samtaler som gir bekreftelse på å «bli sett», igjen vil kunne fremme gode relasjoner. En god dialog og mellommenneskelig samtale handler om å forstå og finne meningssammenhenger, som er essensielt for å opparbeide tillitt, trygghet og tilknytning (Olsen & Traavik, 2010; Røkenes & Hanssen, 2012).

Nordahl (2010) peker på betydningen av at lærer og elev kjenner til hverandres livsverden. Dette innebærer at læreren må tillate seg å være personlig. Samtidig vil elever kunne oppleve det betydningsfullt at læreren vet om deres interesser og sterke sider, og samtidig anerkjenner og roser disse. Slik kan de føle seg sett og oppleve mestring og meningsfull læring. Motivasjon er essensielt og av stor betydning for elevenes utvikling. For høye forventninger og mye støtte kan svekke motivasjonen, mens lave forventninger og lite støtte kan føre til at eleven ikke når sitt fulle potensial. Læreren bør derfor kjenne til elevens motivasjon og egenskaper for å bygge god selvtillit. Dette innebærer en helsefremmende tenkning fra lærerens side som kan bidra til en resilient utvikling. (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010).

3 Metode

Dette kapittelet inneholder en redegjørelse for forskningsmetodiske valg og refleksjoner. Både valg av metodisk tilnærming, rekruttering av informanter, samt redegjørelse for den empiriske undersøkelsen og analyseprosessen vil belyses. Avslutningsvis vil det reflekteres rundt studiens kvalitet og etiske betraktninger. Å bruke utviklingshemmede som informanter er etter min oppfatning relativt lite benyttet, og kan medføre store etiske og metodiske utfordringer. Jeg har derfor valgt å vektlegge en grundig metoderefleksjon med særlig vekt på elevperspektivet.

3.1 Valg av forskningsmetode

Tjora (2017) peker på at metodevalg ikke bare kan baseres på pragmatiske vurderinger, men må reflektere hva man faktisk vil finne ut av. Forskningsspørsmålet må ligge til grunn for valg av metode og ikke omvendt (Tjora, 2017). Med bakgrunn i mitt forskningsspørsmål er jeg ute etter elevers og læreres subjektive tanker og opplevelse av hva som er viktige faktorer for å bygge resiliens. I tråd med kvalitativ forskningsmetode er jeg ute etter mye informasjon om få enheter, og søker å få innsikt i informantenes perspektiv og livsverden (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Gruppen jeg studerer og har valgt å bruke som informanter har også betydning for valg av metode. Ifølge NAKU (2018) finnes det lite forskning direkte knyttet til utviklingshemmede i voksenopplæring. For temaer med lite forskning, er kvalitativ metode godt egnet, da dette gir større mulighet for åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018). Nærhet til feltet, samt at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fastsatt i forkant, åpner for informasjon det ellers kan være vanskelig å få tak i, noe som kan føre til dypere kunnskap av det man studerer (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kvalitativ metode er derfor godt egnet til å studere marginaliserte og svakerestilte grupper (Tjora, 2017). Videre vil nær kontakt mellom forsker og informant kunne være avgjørende for å skape tillitt og dermed være viktig for gjennomføringen av prosjektet.

Ifølge Tjora (2017) er kvalitativ forskning tradisjonelt induktiv, med empirien som grunnlag for utvikling av generelle slutninger. I motsatt fall, ved deduksjon, tar forskeren utgangspunkt i teorier for å forklare enkelthendelser (Tjora, 2017). I min studie har jeg en abduktiv tilnærming som ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) har fått stadig økt plass i forskningsarbeid. Dette innebærer en veksling mellom induksjon og deduksjon, hvor det foregår en konstant interaksjon mellom teori og empiri (Thagaard, 2018). På den måten kan jeg la min nysgjerrighet rundt temaene resiliens for utviklingshemmede være utgangspunkt for forskningen, samtidig som jeg har et mål om å oppnå en forståelse som kan ha overføringsverdi ved at data fortolkes i lys av teoretiske perspektiver (Tjora, 2017).

3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Ut fra min problemstilling vil det være hensiktsmessig med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Med utgangspunkt i en antakelse om at realiteten er det folk

oppfatter at den er, søker fenomenologien å beskrive enkeltpersoners erfaringer, samt å forstå essensen av denne subjektive opplevelsen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Virkeligheten, slik den som erfarer fenomenet opplever den, er i fokus. For å skape en dypere mening av fenomenet legger hermeneutikken på sin side vekt på tolkning (Friesen & Henriksson, 2012). En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming innebærer dermed å beskrive de levde erfaringene og fortolke disse for å finne et dypere meningsinnhold enn det som kan oppfattes rent objektivt (Friesen & Henriksson, 2012). Forforståelse står sentralt i den hermeneutiske tankegang. Ved tilegnelse av ny informasjon, vil man automatisk fortolke informasjonen i lys av egne bevisste og ubevisste forventninger, fordommer og virkelighetsoppfatninger – vår forforståelse. Videre vil tolkning av nye deler i lys av helheten, stadig endre vårt helhetsbilde, og skape en veksling mellom helhet og del (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ifølge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer kan man umulig velge ut deler av forforståelsen når man søker å forstå noe som er utenfor oss selv. Forforståelsen avhenger av kulturell, sosial og personlig bakgrunn, altså hvem man er. Som forsker er jeg en del av feltet, og min forforståelse vil nødvendigvis være med på å påvirke innsamling, oppfattelse og tolkning av de kvalitative data. Ved å være bevisst egen forforståelse og hvordan den påvirker hele forskningsprosessen, og ved å være åpen for nye inntrykk kan jeg utvikle min forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018).

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få frem lærerperspektivet har jeg valgt å bruke dybdeintervju som datainnsamlingsstrategi, da dette er hensiktsmessig når jeg er ute etter å få frem informantenes synspunkter og perspektiver. Et dybdeintervju har som mål å skape en situasjon som gir rom for en åpen samtale rundt noen satte temaer (Tjora, 2017). Tjora (2017) trekker frem god tid og avslappet stemning som viktige elementer for å skape gode refleksjoner. Åpne spørsmål gir rom for å gå i dybden på temaer, samtidig som intervjusituasjonen gjør det mulig for informanten å fortelle om temaer som intervjuer ikke hadde forutsett, men som likevel kan vise seg relevant. Kontakten og tilliten som opparbeides mellom forsker og informant, er avgjørende for hva slags data som genereres og for forskningens kvalitet (Tjora, 2017). Ved å velge et semistrukturert intervju legger jeg som forsker til rette for at informantens fortelling kommer frem, samtidig som jeg sørger for at viktige temaer blir belyst. Intervjuet kjennetegnes av en fleksibel struktur som gir rom for å tilpasse eller legge til spørsmål underveis, med en semistrukturert intervjuguide til grunn (Thagaard, 2018).

Ved datainnsamling tilknyttet elevperspektivet, er det flere overveielser angående intervjusituasjonen. For å skape en mindre truende situasjon ved undersøkelse av meninger og opplevelse av et fenomen foreslår Tjora (2017) at man kan gjøre et fokusgruppeintervju. Hensikten er å aktivere minner om erfaringer hos informantene, som kan skape en mer produktiv intervjusituasjon (Meyer & Gjærum, 2010). Gjennom elevperspektivet ønsker jeg å få frem deres opplevelse av risiko mot egen livskvalitet og livsmestring, samt hva som er viktig for å få et godt liv. Temaet kan ansees som privat, noe som stiller ytterligere krav til opparbeidelse av tillit mellom forsker og informant (Tjora, 2017). I tillegg peker Tjora (2017) på at man må være forberedt på at ømfintlige temaer kan gjøre det vanskelig å skaffe informanter. Selv om jeg på forhånd tenkte at et fokusgruppeintervju kunne være hensiktsmessig var det viktigste for meg som forsker at informantene skulle føle seg trygge nok til å snakke fritt. Jeg konkluderte derfor med at

de aktuelle informantene selv skulle få valget mellom fokusgruppeintervju eller individuelt intervju.

3.4 Utviklingshemmede som informanter

Tradisjonelt har utviklingshemmede blitt sett på som objekter fremfor deltakere i forskning som omhandler dem. For å belyse utviklingshemmedes erfaring har man i stedet benyttet andres tolkninger, for eksempel familie eller tjenesteytere (Meyer & Gjærum, 2010). Selv synes jeg det er viktig at stemmene til dem forskningen faktisk handler om blir hørt, og har derfor valgt å bruke utviklingshemmede som informanter.

Kittelsaa (2010) hevder at det kan være utfordrende for informanter med utviklingshemming å gi frie og informasjonsrike svar. Dette både på grunn av begrensninger i form av kognitiv svekkelse eller språkvansker, men også på grunn av utrygghet som kan oppstå som følge av et asymmetrisk maktforhold hvor forskeren er den som definerer situasjonen. Mange med utviklingshemming har opplevd å bli marginaliserte og fortolket, og at andre bestemmer over dem (Kittelsaa, 2010). Slik erfaring med underlegenhet, eller sterk autoritetstro gir økt fare for at utviklingshemmede svarer det de tror intervjueren vil høre (Ellingsen, 2015). For å unngå dette er tid og opparbeidelse av tillit avgjørende. Min fremtreden og væremåte påvirker informanten, og en fleksibel og imøtekommende holdning kan være med på å jevne ut maktulikhet (Kittelsaa, 2010).

Å få frem innholdsrike og spesifikke svar fra informanten, regnes som viktig for studiens kvalitet. Det er ønskelig med korte spørsmål, og lange, utdypende svar (Kittelsaa, 2010). Samtidig er det innen fenomenologien ønskelig at intervjuer er åpen og unngår påvirkning som hindrer at man får tak i de subjektive opplevelsene. Slike kriterier kan være vanskelig å tilfredsstille når informanten har en utviklingshemming (Kittelsaa, 2010). Min erfaring tilsier at personer med utviklingshemming har behov for en viss støtte og oppmuntring som kan hjelpe dem videre i fortellingen. En måte å sikre kvalitet i intervju med personer som har begrenset begrepsforståelse, eller vansker med å uttale seg, kan ifølge Kittelsaa (2010) være å forsikre seg om at informanten forstår spørsmålene. Dette kan for eksempel gjøres ved at spørsmålene stilles på ulike måter, en svarer med konkrete eksempler, eller gjentar noe av informasjonen som fremkommer (Kittelsaa, 2010).

Nedsatt kognitiv funksjon kan gjøre det vanskelig å forstå komplekse spørsmål, og innebærer en risiko for misforståelser (Ellingsen, 2010). Det er imidlertid verdt å understreke at en person alene ikke kan ha et kommunikasjonsproblem. Et eventuelt kommunikasjonsproblem oppstår i samspillet mellom intervjuer og informant (Kittelsaa & Kermit, 2015). Videre er det forskeren som har ansvaret for innhenting av data, og som således kan sies å ha «kommunikasjonsproblemet» (Ellingsen, 2010). Jeg var derfor særlig oppmerksom på å tilpasse språkbruken til informantens forutsetninger. Her oppfatter jeg det som en stor fordel at jeg fra tidligere har kjennskap til informantene, og allerede har utviklet det jeg oppfatter som en felles forståelseshorisont.

3.5 Utvalg

Kvalitative undersøkelser har ofte relativt få informanter. Dermed er utvalgsprosessen særlig viktig. Ved utvalg benyttes utvalgsriterier som er hensiktsmessig for å kunne

svare på problemstillingen (Thagaard, 2018). Min problemstilling, avgrensning og tematikk i oppgaven legger allerede noen klare føringer for utvalgskriterier. Ettersom problemstillingen innehar både et lærerperspektiv og et elevperspektiv er det nødvendig å beskrive to utvalgsprosesser. Jeg har brukt strategisk utvelgelse der informantene er valgt ut fra egenskaper som er strategiske for problemstillingen, da dette er hensiktsmessig for små utvalg. Et slikt selektivt utvalg er imidlertid ikke representative for en populasjon (Thagaard, 2018).

Ved lærerperspektivet ønsket jeg et utvalg bestående av spesialpedagoger med lengre arbeidserfaring fra spesialavdeling i voksenopplæringen, som på daglig basis underviser voksne elever med lettere utviklingshemming. For å sikre faglig kompetanse og tyngde var det ønskelig at informantene hadde videreutdanning innen det spesialpedagogiske feltet.

De endelige kriteriene ble følgende:

- spesialpedagog med tilleggsutdanning (minimum 5 års utdanning)
- arbeider på spesialavdeling i voksenopplæringen
- underviser unge voksne (18-35) elever med lettere utviklingshemming
- minimum 5 års arbeidserfaring

I kvalitative intervjustudier er hovedregelen å velge informanter med god refleksjons- og fortellerevne (Tjora, 2017). Ved å sette kriteriet; lettere utviklingshemming, medfører det at elever med dårligere kognitiv fungering ikke blir representert i forskningsprosjektet, noe som kan være kritikkverdig (Ellingsen, 2010). For et mindre masterprosjekt og som uerfaren forsker ser jeg det likevel nødvendig å begrense utvalget for elevperspektivet til elever med god fortellerevne. For at aktuelle informanter skal kunne formidle egne erfaringer og meninger var det videre nødvendig at de hadde god kjennskap til voksenopplæringen og mottatt undervisning over en lengre periode. Alder er begrenset til å omhandle unge voksne, ettersom dette kan være en særlig sårbar livsfase med mange endringer. Jeg ønsket også at de selv kunne signere frivillig informert samtykkeskjema.

De endelige kriteriene ble følgende:

- elever som har mottatt undervisning på spesialavdeling i voksenopplæringen
- har en lettere utviklingshemming
- er mellom 18 og 35 år
- kunne fortelle og samtale om egne erfaringer og meninger
- selvstendig kunne signere frivillig informert samtykke

Som tidligere nevnt, ønsket jeg fokusgruppeintervju som metode for å få frem elevperspektivet. Ifølge Tjora (2017) kan det være fordelaktig at fokusgruppen er en homogen gruppe, da dette kan fremme opplevelse av samhørighet med de andre intervjupersonene. Gruppen kan derfor gjerne være en allerede eksisterende gruppe (Tjora, 2017). Ut fra min erfaring med denne elevgruppen anså jeg det som sannsynlig at informantene ville føle seg tryggere med en såkalt mini-fokusgruppe, og ønsket derfor et begrenset utvalg (Tjora, 2017).

Kvalitative analyser er omfattende og krever mye tid. En pekepinn for antall informanter er at det må være mulig å gjennomføre slike analyser, gitt størrelsen på prosjektet. (Thagaard, 2018). Med tanke på oppgavens størrelse anså jeg derfor to lærere og tre-fire elever, som tilstrekkelig for å dekke det sentrale i min problemstilling.

3.5.1 Rekruttering av informanter

Før jeg startet å søke etter informanter, meldte jeg prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Så snart dette ble godkjent begynte rekrutteringsprosessen. Jeg hadde på forhånd gjort meg noen tanker om hvor og hvem det var lurt å henvende seg til for å få tilgang til informanter som ønsket å delta, dette omtaler Thagaard (2018) som tilgjengelighetsutvalg.

En erfaringsbasert master fordrer problemstillinger fra egen arbeidshverdag. For lærerperspektivet ønsket jeg likevel ikke å intervju egne kollegaer, ettersom det kan oppleves vanskelig å si nei til forskeren om man har en relasjon fra før (Norsk senter for forskningsdata [NSD], 2018). Jeg synes også det hadde blitt for «nært» mitt eget miljø. Jeg henvendte meg derfor til et voksenopplæringscenter med tilnærmet lik elevgruppe og undervisningstilbud som eget arbeidssted. Jeg var nok litt naiv med tanke på å få tilgang på informanter, da jeg i første omgang kun kontaktet ett opplæringscenter. Etter flere uker med gjentatte oppmuntringer fra avdelingslederen, innså jeg at søket måtte utvides. I alt ni voksenopplæringscentre på Østlandet og Sørlandet ble kontaktet. Avdelingsleder eller rektor viderefremmet informasjon om prosjektet til lærerne, både muntlig og skriftlig. Selv med utvidet søk var tilbakemeldingen beskjeden. Noen sentre gav beskjed om at dårlig respons kunne skyldes en svært hektisk periode med kommunesammenslåing. Et par lærere meldte seg, men innfridde ikke utvalgskriteriene. I mellomtiden gjennomførte jeg et prøveintervju med en lærer jeg kjente til. Etter lengre tid uten å få tilgang til flere informanter, spurte jeg om tillatelse til å inkludere prøveintervjuet i selve prosjektet, noe informanten samtykket til. Kort tid etter meldte en annen lærer sin interesse. Hun tilfredsstilte utvalgskriteriene, og ble rekruttert som andre informant for lærerperspektivet.

Ved rekruttering av elever måtte jeg igjen ta stilling til om jeg skulle bruke informanter fra egen arbeidsplass. Som nevnt i avsnittet over kan dette være problematisk (NSD, 2018). Min erfaring er imidlertid at elever med lettere utviklingshemming kan være usikre og trenge god forutsigbarhet, noe som krever stor tillitt til meg som forsker. Jeg ønsket at elevene skulle føle seg trygge og ivaretatt i en ukjent situasjon, og valgte derfor å rekruttere informanter som jeg har kjennskap til fra før og som vet hvem jeg er. Informasjon om prosjektet ble formidlet både muntlig og skriftlig av en kollega ved voksenopplæringen. Interessen for deltakelse viste seg å være stor. En evaluering ut fra utvalgskriteriene ble gjort sammen med min kollega, hvor vi vurderte tre elever som aktuelle informanter. Jeg anså det som fordelaktig at informantene hadde kjennskap til hverandre, og dermed allerede opparbeidet gjensidig tillit og trygghet som «gruppe». Jeg avtalte et felles møte for utdypende informasjon. Før signering av frivillig informert samtykke ønsket jeg videre å understreke at å svare nei til deltakelse ikke ville få noen konsekvenser for deres skolehverdag. Jeg oppfordret dem til å snakke om deltagelsen og informasjonsskrivet med noen «hjemme» (bolig/foreldre). De ble også bedt om å ta stilling til om de ønsket fokusgruppeintervju eller individuelt intervju. Møtet ble lagt til en hyggelig kafé med ønske om å skape en avslappet stemning. At elevene hadde kjennskap til hverandre fra før virket positivt da vi møttes, og stemningen var god. Etter møtet konkluderte to elever at de ønsket å gjennomføre intervjuet sammen, mens tredje informant foretrakk individuelt intervju.

3.5.2 Beskrivelse av utvalgene

| Informanter - lærere | Alder | Jobb | Bosted |
|----------------------|-------|--|-----------------------------|
| «Venke» | 60 | Spesialpedagog i voksenopplæringen >5 år | Mindre kommune på Østlandet |
| «Line» | 36 | Spesialpedagog i voksenopplæringen >5 år | Mindre kommune på Sørlandet |

| Informanter - elever | Alder | Jobb | Bosted |
|----------------------|---|--------------|--------------------|
| | Eksakt alder er utelatt, grunnet anonymisering. | | |
| «Pål» | 25-30 | I jobb - VTA | Oslo, i egen bolig |
| «Vilde» | 25-30 | I jobb - VTA | Oslo, hos foreldre |
| «Anne» | 25-30 | I jobb - VTA | Oslo, hos foreldre |

3.6 Intervjuguide

Hovedhensikten med intervjuguiden er å formulere spørsmål som kan gi informasjon om det sentrale i problemstillingen og prosjektets tema (Thagaard, 2018). Jeg utformet derfor hovedkategoriene og spørsmål til intervjuguidene med utgangspunkt i utvalgt teori. Videre ønsket jeg at de to intervjuguidene skulle komplimentere hverandre, da jeg så for meg at dette kunne gi interessante sammenlikninger og koblinger i analysen. Uformell samtale er et mål ved dybdeintervju, og intervjuguiden bør ikke utgjøre et hinder for dette i for stor grad. Likevel har ofte informanten en forventning om at intervjueren skal drive intervjuet fremover med spørsmål (Tjora, 2017). Jeg tilstrebet å lage åpne, ikke-ledende spørsmål for å få frem informantenes oppriktige erfaringer og meninger og oppmuntre til utdypende konkrete svar, i tråd med SDI-modellens strategi for å oppnå best mulig pålitelighet. (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). For at jeg som intervjuer skulle føle meg trygg i intervjusituasjonen, og på den måten skape en trygg stemning også for informantene, var det viktig for meg at intervjuguiden inneholdt fullstendige spørsmål. Jeg så da for meg at jeg i større grad ville klare å løsrive meg fra intervjuguiden der jeg anså det hensiktsmessig. For å sikre nok informasjon fra informanter som ikke gir særlig utfyllende svar foreslår (Thagaard, 2018) at man kan forberede eventuelle oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. Disse markerte jeg i grønt.

Jeg ønsket i utgangspunktet å kvalitetssikre intervjuguiden ved å gjennomføre et prøveintervju for begge utvalgene. Som tidligere nevnt fikk jeg lett tilgang på informant til prøveintervju for lærerperspektivet. Dette intervjuet ble imidlertid inkludert som en del av det endelige datamaterialet grunnet lav respons. Jeg så for meg at tilgangen og rekruttering av informanter til elevperspektivet ville være mer komplisert og tidkrevende, og unnlot derfor å gjennomføre prøveintervju. Prøveintervjuene kunne gitt meg rom for å justere intervjuguidene, samt hatt positiv innvirkning på min selvtillit som intervjuer. Valget om å likevel ikke gjennomføre var imidlertid basert på begrenset tilgang på informanter, samt etiske og pragmatiske hensyn.

3.7 Gjennomføring av intervju

I denne beskrivelsen har jeg valgt å bruke begrepene lærer og elev istedenfor informant for å tydeliggjøre hvem som omtales.

Etter forslag om lokasjon fra lærerne selv for å skape trygge rammer for intervjuene, ble disse gjennomført i et privat hjem og ved et opplæringscenter. Jeg fikk inntrykk av at begge lærerne var avslappet og komfortable med situasjonen. Med god hjelp av intervjuguiden synes jeg det sentrale i temaene ble fylldig beskrevet. Jeg opplevde intervjuguiden som trygg og veiledende for min egen del, samtidig som jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og respondere på det lærerne selv tok opp underveis. Dersom jeg hadde vært en mer erfaren intervjuer, eller hadde gjennomført prøveintervju, tror jeg likevel jeg ville redusert antall spørsmål i intervjuguiden. Jeg oppdaget underveis i intervjuene at å «følge» lærerne, istedenfor å følge intervjuguiden, gav fylldigere og mer interessante beskrivelser som fortsatt besvarte mine spørsmål.

Elevintervjuene var jeg ekstra spent på. Jeg ønsket at de skulle sitte igjen med følelsen av å ha bidratt med noe viktig, samt at intervjusituasjonen opplevdes trygg. Jeg forsøkte å ta alle forholdsregler for at elevene ikke på noen måte skulle føle at de *måtte* si ja til deltakelse, eller utlevere noe om seg selv som de kom til å angre på. Jeg mener at jeg har klart å ivareta dette. Det individuelle intervjuet ble gjennomført hjemme hos eleven, etter eget ønske. For fokusgruppeintervjuet foreslo jeg å være hjemme hos meg, hvorpå elevene responderte positivt. Under intervjuene opplevde jeg stemningen som avslappet og trygg. Særlig gruppeintervjuet var preget av god stemning og mye latter. Elevene gav gjentatte ganger uttrykk for at de kjente seg igjen i den andres utsagn, og fikk dermed god støtte i hverandre. I ettertid har jeg fått tilbakemeldinger som vitner om en positiv opplevelse og glede over å bidra. Et av kriteriene for deltagelse var å kunne fortelle og samtale om egne erfaringer og meninger. Selv om jeg er godt kjent med elevgruppen, ble jeg likevel overrasket og imponert over deres refleksjonsevne og utdypende svar. Også her ser jeg at intervjuguiden kunne vært komprimert. Jeg har god erfaring med bruk av oppmuntrende respons for denne elevgruppen, noe som også fungerte fint under intervjuene. Slik respons kalles prober og kan formidles med et nikk, mhm, hmm, ja.. osv., og er med på å skape flyt i samtalen, samt bidra til at informantene føler seg hørt og forstått (Thagaard, 2018). Jeg opplevde at jeg var trygg i intervjusituasjonen og lot meg løsrive fra de formulerte spørsmålene i intervjuguiden. En slik løsriking ble også nødvendig da jeg i noen tilfeller opplevde spørsmålene som for upresise eller fjerne. Spesielt begrepet mestring var problematisk, og måtte forklares på ulike måter. Dette forsto jeg raskt ut fra responsen som enten var vag eller i liten grad samsvarte med spørsmålet. Dette er en «gruppe» med store variasjoner, noe jeg burde tatt større høyde for. Min antagelse og forventning om mindre utfyllende beskrivelser og svar, samt min tilbøyelighet til å la meg rive med av en interessant intervjusamtale og mitt ønske om at elevene skulle få snakke fritt, gjorde at intervjuene varte lenger enn planlagt.

3.8 Analyse av data

Tolkning og analyse er en prosess som starter allerede når vi innhenter data, og som er tilstede gjennom hele vårt arbeid (Thagaard, 2018). En abduktiv tilnærming innebærer som tidligere nevnt et vekselforhold mellom teori og empiri. Analyse av data anses som et relevant bidrag til utvikling av teoretiske perspektiver, samtidig som den teoretiske forankringen bukes som et verktøy for å forstå dataene vi henter ut (Thagaard, 2018). I

dette avsnittet vil jeg se nærmere på organisering og systematisering av data, som er nødvendig på veien mot analyse og videre meningsfortolkning (Thagaard, 2018).

Ifølge Tjora (2017) er hensikten med analysen å gjøre resultatene oversiktlige og lettere tilgjengelig for andre som har interesse av forskningen. Det finnes utallige måter å organisere datamaterialet på i analyseprosessen, og som «fersk» forsker var jeg interessert i å finne en metode som var systematisk og oversiktig. Jeg lot meg inspirere av metoden Tjora (2017) kaller en Stegvis-Deduktiv-Induktiv-metode (SDI). SDI-metoden har en nær abduktiv tilnærming og er et fint hjelpemiddel for studenter for fremdrift av datagenerering og analyse (Tjora, 2017).

Transkriberingen av datamaterialet tok lengre tid enn forventet, delvis på grunn av en omfattende mengde data da særlig elev-intervjuene varte lenger enn tilsiktet. Likevel fant jeg det svært nyttig å lytte gjennom og skrive ned intervjuene. Jeg fikk tid til å fordøye og oppfatte på nytt hva som faktisk var blitt kommunisert, noe som skapte nærhet til materialet. Å gjøre tale om til et skriftlig dokument var utfordrende da jeg opplevde at noe av budskapet i informasjonen, slik som stemmeleie, tonefall, oppgitthet, osv, ble borte. Det var derfor nyttig at jeg hadde skrevet ned mine inntrykk fra situasjoner, svar, og non-verbal kommunikasjon rett etter hvert intervju. Etter transkribering av det innsamlede datamaterialet, bearbeidet og systematiserte jeg intervjuene. Koding var første steget i analyseprosessen. Dette er en viktig del av SDI-metoden som legger vekt på en induktiv tilnærming for å minske påvirkningen av teorier og forventninger (Tjora, 2017). Ut fra dette bør kodene gjenspeile informantens handlinger og erfaringer og vise til *hva* informanten faktisk sier (Thagaard, 2018). Jeg tilstrebet å følge dette ved å bruke «in vivo»-koding. Ord og sitater fra informantene ble dermed brukt som koder, slik som: «*Aksept og å bli hørt er det eneste jeg ønsker*». Jeg forsøkte å bruke de samme kodene ved gjennomgang av de andre intervjuene, samt at nye koder ble lagt til. Ettersom jeg har to ulike perspektiver og benyttet «in vivo» - koding opplevde jeg det utfordrende å legge nye koder til eksisterende koder. Med mer erfaring ville jeg kanskje klart dette i større grad. Likevel påpeker Tjora (2017) at et høyt antall koder er vanlig ved bruk av denne metoden. Etter å ha kodet de fire intervjuene, satt jeg igjen med et kodesett på nærmere 200 koder.

Jeg benyttet meg av CAQDAS-programmet Nvivo under kodingen. Det var svært nyttig, da jeg fikk god oversikt over kodene, samt at programmet linket hver kode til utdragene de tilhørte. Tjora (2017) kaller slik kobling for *kodestrukturert empiri*, som danner grunnlaget for neste steg; *kodegruppering*. Her ble koder med likt innhold samlet i tematiske grupper. Jeg fikk da god hjelp av «in vivo» kodingen som gjorde at jeg i stor grad husket innholdet, uten å måtte gå tilbake til selve transkriberingen. Koder jeg anså som ikke særlig viktige, samlet jeg i en restgruppe. Når man danner tematiske grupperinger, vil teorien og tidligere forskning etterhvert bli mer aktuell. Slik går man fra en induktiv tilnærming til en abduktiv tilnærming i løpet av denne prosessen (Tjora, 2017). Jeg lagde kodegrupperinger i tre omganger for å klare å snevre det inn til temaene jeg anså mest sentrale for oppgaven. Kodegruppene gjenspeiler hva informantene har lagt mest vekt på i undersøkelsen. Samtidig har min egen teoriforankring og for forståelse vært med å påvirke den endelige inndelingen i følgende fire kategorier:

1. Risikofaktorer knyttet til det å ha en utviklingshemming
2. Relasjoner i og utenfor skolen
3. Mestring, autonomi og tro på egne krefter
4. Meningsfull opplæring

Noen av kodegruppene hadde jeg en forventning om at jeg kom til å ha med allerede før jeg startet kodingen, slik som relasjoner. Den induktive måten å kode på, gjorde likevel at jeg ble tvunget bort fra mine forventninger og måtte stole mer på datamaterialet. Det førte blant annet til at mengden utsagn i gruppen meningsfull opplæring overrasket meg. Dette ble den klart største kategorien, noe jeg ikke hadde forutsett. Dette kan ikke forklares ut fra intervjuguiden, som i større grad vektla annet innhold. Likevel opplevde jeg at særlig lærerne uoppfordret vendte tilbake til dette temaet. Et annet eksempel er temaet samarbeid med andre instanser. Dette ble trukket frem i mye mindre grad enn forventet, og har dermed ikke blitt inkludert i drøftingen.

3.9 Studiens kvalitet

I kvalitativ forskning er forskeren nært knyttet til hele forskningsprosessen, og alle refleksjoner vil som tidligere nevnt påvirkes av forskerens forforståelse. Vurdering av kvalitet må derfor sees i lys av forskeren, dens rolle og forforståelse (Ringdal, 2018). Det kan være hensiktsmessig å drøfte studiens kvalitet med utgangspunkt i ulike kvalitetskriterier. Larsson (2005) påpeker at det finnes relativt lite litteratur om kvalitetskriterier for kvalitativ forskning. Denne mangelen kan føre til at vurdering av kvalitet blir opp til hver enkelt, med fare for at vurderingene blir mer eller mindre gjennomtenkte. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er begreper som er nært knyttet til kvantitativ måling, og det har vært omdiskutert om begrepene er relevante for vurdering av kvalitet i kvalitative studier, eller om det er nødvendig med kvalitetskriterier i det hele tatt (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal, 2018; Tracy & Hinrichs, 2017). Grunnen til dette er at standardiserte metoder for å vurdere validitet, reliabilitet og generaliserbarhet ikke lar seg overføre til den kvalitative forskningsprosessen som i større grad er situasjonsbetinget og kjennetegnes av nærhet til feltet (Dalen, 2011). Min opplevelse er at forskernes uenighet med tanke på både hvilke kriterier som brukes, og definisjonen av disse, vanskeliggjør kvalitetssikring. Jeg har videre valgt å ta utgangspunkt i kvalitetskriteriene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.9.1 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet. I tradisjonell forskningslitteratur er begrepets betydning imidlertid ofte mer avgrenset, og viser da til repliserbarhet, noe som blir lite hensiktsmessig i sammenheng med kvalitativ forskning (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Ved å bruke begrepet pålitelighet, mener Tjora (2017) derimot at man kan hevde at dette handler om intern logikk gjennom hele forskningsprosessen. For å sikre reliabilitet har jeg tilstrebet å være så nøyaktig som mulig i beskrivelsen av hvert ledd i forskningsprosessen slik Dalen (2011) foreslår. Ved å være transparent på denne måten kan en annen forsker enkelt sette seg inn i forskersituasjonen og se forskningen gjennom de samme «forskningsbrillene» (Dalen, 2011). Videre har jeg forsøkt å bevisstgjøre mulige feilkilder ved å være refleksiv rundt feltarbeidets kontekst, samt hvordan min egen posisjon kan ha betydning for utviklingen av data (Ringdal, 2018; Thagaard, 2018). Som tidligere nevnt var valget om å gjennomføre både gruppeintervju og individuelt intervju med elevene basert på elevenes egne uttalelser om hva de opplevde som komfortabelt. På den måten kunne jeg skape trygge intervjusituasjoner hvor informantene uttalte seg fritt, og således ivareta studiens reliabilitet.

Ellingsen (2010) trekker frem intervjueffekten eller forventningseffekten som mulig risiko mot reliabilitet. Dette handler om informantens tilbøyelighet til å svare ut fra hva han

eller hun tror intervjueren ønsker å høre, og kan være betydelig hos informanter med utviklingshemming grunnet deres tendens til «ja-siing» (Ellingsen, 2010). At jeg brukte åpne spørsmål reduserer mulighet for «ja-siing» og reduserer således også risiko for målefeil ved intervju effekten. Ved noen tilfeller valgte jeg også å stille samme spørsmål med ulik formulering for å vurdere konsistensen i svarene, og på den måten gjøre slutningene mine mer reliable. Mitt inntrykk er at informantene var åpne og fortalte om seg selv og svarte på spørsmålene på en reflektert og nyansert måte. De fikk frem sine meninger uten at jeg opplevde at de forsøkte å «pynte på sannheten» for å blidgjøre meg. På bakgrunn av dette kan man si at tendensen til målefeil på grunn av intervju effekten, både hos lærere og elever var lav.

Ved intervju er det videre en fare for at spørsmålene skaper målefeil ved at innholdet kan virke støtende på informanten. Spesielt gjelder dette informanter med utviklingshemming (Ellingsen, 2010). I intervjuguiden til elevene har jeg derfor i størst mulig grad unngått å bruke betegnelsen utviklingshemming, da jeg har erfaring med at en del elever reagerer negativt på dette. Likevel opplevde jeg under intervjuene at elevene selv var komfortable med å benytte denne betegnelsen.

3.9.2 Validitet

Validitet oversettes av Thagaard (2018) til gyldighet av resultatene som presenteres, og hvordan resultatene tolkes. Begrepet er knyttet til om resultatene vi kommer frem til, faktisk gir svar på det vi ønsket å finne ut av i forskningen vår (Tjora, 2017). I kvalitative studier vil et viktig grunnlag for validitet være å begrunne og kritisk vurdere bakgrunn for tolkninger, samt se tolkningene i lys av forskerens forforståelse og eventuelle tilknytning til miljøet vi studer. Validiteten kan styrkes ved at forskeren beskriver sitt teoretiske ståsted og dermed grunnlaget for tolkningene, samt ved å kritisk gjennomgå analyseprosessen for å vurdere alternative tolkninger (Thagaard, 2018). At jeg har kjennskap til voksenopplæringen elevene er tilknyttet påvirker tolkningsgrunnlaget og kan dermed ha påvirket studiens validitet. Ved å presentere eget ståsted, og redegjøre for denne tilknytningen, gjør jeg det imidlertid mulig for leseren å vurdere mine tolkninger og i hvilken grad dette eventuelt kan ha påvirket resultatet. Validitet ble videre forsøkt ivaretatt ved å bruke lydopptaker ved datainnsamling. På denne måten fjerner jeg en trussel mot validitet som hadde oppstått dersom jeg kun skulle brukt hukommelsen. Ved å beskrive utfyllende informantuttalelser fremfor kun å presentere min tolkning av dataene gir jeg i tillegg leseren mulighet til å vurdere mine tolkninger basert på egne refleksjoner, noe som også styrker studiens validitet. Validiteten styrkes ytterligere ved at jeg begrunner mine tolkninger med relevant teori og annen forskning.

Dalen (2011) trekker frem fare for å stigmatisere som et metodisk problem som særlig oppstår når man forsker på en minoritet, slik som utviklingshemmede. Det er her en risiko for å underkommunisere eventuelle funn for å unngå uheldige ringvirkninger av funnene. Jeg har i analyse og tolkning av funn i denne studien etterstrebet å fremstille informantene på en måte som ivaretar deres integritet uten at det går på bekostning av funnene. Det har imidlertid vært viktig for meg at elevenes utsagn ikke i for stor grad fortolkes i kraft av deres diagnose, da jeg er redd dette kan få utsagnene til å fremstå mindre betydelige. Det er elevenes opplevelse og deres mening som er viktig for meg å få frem, ikke hva disse opplevelsene kan skyldes.

Elvenes uttalelser var i noen tilfeller svært oppstykket og kunne veksle mellom ulike temaer i ett og samme svar. Det er en risiko for at jeg ikke fullt ut har klart å ivareta meningsinnholdet i sitatene når jeg tolker disse. Ved å for eksempel velge å bruke kun

en del av svaret i analysedelen er det mulig at jeg ikke har fått frem, eller valgt ut, det informanten selv ønsket å formidle med sitt svar. Samtidig anser jeg det som en større svakhet at utviklingshemmede så ofte utelates fra forskningen. Jeg valgte å bruke informanter med utviklingshemming fordi jeg synes det er viktig at de får være en del av forskningen som omhandler dem. Særlig gjelder dette for informanter som i mitt tilfelle er voksne.

3.9.3 Overførbarhet

Det tredje kriteriet, overførbarhet omtales også noen ganger som ytre validitet, eller gyldighet (Kleven & Hjordemaal, 2018). At tolkningen fra et prosjekt skal ha mer generell relevans og dermed overførbarhet til andre kontekster, andre personer, eller en annen tid, kan sies å være en viktig målsetting med kvalitative studier (Thagaard, 2018). Selv om kvalitativ forskning har vært kritisert for manglende evne til generalisering i tradisjonell forstand peker Kleven & Hjordemaal (2018) på at vi likevel kan gi grunnlag for tolkningens overførbarhet gjennom rasjonell argumentering. Ifølge Dalen (2011) er det opp til leseren å vurdere om det som er studert kan ha overføringsverdi. Ved å vektlegge tykke beskrivelser av alle leddene i forskningsprosessen slik Dalen (2011) foreslår, ønsker jeg å bidra til at tematikken kan vekke interesse hos andre, samt å gjøre det mulig for leseren å vurdere om forskningsresultatene kan ha relevans i en annen kontekst. Det vil i tillegg gjøre det mulig å sammenligne denne studien med andre liknende studier (Thagaard, 2018). Hvordan teksten formidles kan påvirke leserens oppfattelse og interesse for innholdet. At det finnes gode beskrivelser og skriveferdigheter, samt at oppgaven er godt strukturert vil derfor også ha påvirkning på studiens overførbarhet.

3.10 Forskningsetiske retningslinjer og refleksjoner

Ved å endre eller tilpasse forskningsspørsmålet kunne jeg ha skrevet denne oppgaven uten å buke utviklingshemmede som informanter. På den måten kunne jeg ha unngått noen etiske dilemmaer. Samtidig mener Ellingsen (2015) at å la være å inkludere utviklingshemmede som informanter i forskning er etisk problematisk i seg selv. I mine videre etiske refleksjoner har jeg lagt særlig vekt på problemstillingene som oppstår med utviklingshemmede som informanter.

Vitenskapelig forskning krever at forskeren forholder seg til forskningsetiske retningslinjer, som fordrer at man utviser redelighet og nøyaktighet i fremstilling og presentasjon av data. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016a) viser til fire grunnleggende prinsipper: Respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Kvalitativ forskning kjennetegnes som tidligere nevnt av nærhet mellom forsker og informant, og innebærer derfor at man må være seg bevisst behandling av personopplysninger. Slike studier har meldeplikt, og mitt prosjekt har derfor blitt meldt inn og godkjent av NSD (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) vektlegger særlig tre etiske retningslinjer; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse.

3.10.1 Frivillig informert samtykke

Frivillig informert samtykke er ofte en betingelse for å inkludere noen i en forskningsstudie (Ellingsen, 2015). I tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016b) ble det gitt informasjon om forskningsfeltet, formål med studien, hvem som får tilgang til forskningen og eventuelle følger av å delta. I kvalitativ forskning er det

imidlertid en utfordring at man må begrense informasjonen man gir om prosjektet for at ikke informantene skal påvirkes i for stor grad (Thagaard, 2018).

Ifølge Ellingsen (2015) kan utviklingshemmede som informanter medføre utfordringer knyttet til alle tre komponentene i begrepet frivillig informert samtykke. Mange opplever i utgangspunktet varierende grad fri vilje i hverdagen, og kan ha et problematisk forhold til *frivillighet* (Ellingsen, 2015). Kognitiv funksjonsnedsettelse gjør også at noen har vanskelig for å sette grenser for seg selv, eller som tidligere nevnt, har tendens til å svare det de tror andre forventer av dem. For å unngå at informantene samtykket til deltakelse på grunn av et ønske om å tilfredsstille meg, ble informasjon om prosjektet og samtykkeskjema formidlet av en kollega slik NSD (2018) foreslår. At samtykket er *informert* innebærer ikke kun at personen informeres, men også at informasjonen formidles på en forståelig måte både begrepsmessig og innholdsmessig. Det er med andre ord ikke nok at personen har lyst å delta, eller forstår at han eller hun har mulighet til å si nei eller trekke seg når som helst (Ellingsen, 2015). Ved utforming av samtykkeskjema fant jeg det derfor hensiktsmessig å bruke ord og uttrykk som er lett forståelig. Samtidig var det en fordel at forskningens tema er tett knyttet til informantenes hverdag, og således lettere å ha en mening om. For å ytterligere sikre at informantene var godt informert, ble informasjonen også gitt muntlig. Ved å gjøre informasjonen tilgjengelig for mottakerne på denne måten gav jeg dem mulighet til å ta selvstendige valg basert på denne informasjonen, som voksne autonome individer. Ifølge (Ellingsen, 2015), må spørsmålet om *samtykkekompetanse* vurderes i hver enkelt situasjon. Alle de aktuelle informantene er myndige og ble vurdert samtykkekompetente med tanke på deltakelse i forskningsprosjektet.

3.10.2 Konfidensialitet

Å sikre anonymitet er et annet grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskning. Dette er både av hensyn til personvern, men også for at de som leser resultatet skal ha oppmerksomhet mot generelle fenomener som presenteres fremfor spesifikke fortellinger og personer (Thagaard, 2018). Jeg har derfor tilstrebet å holde informantenes identitet skjult i min studie. En utfordring er imidlertid at jeg har valgt å bruke elever fra egen arbeidsplass i forskningen, noe som kan medføre et dilemma mellom anonymisering og forskningens transparens og dermed reliabiliteten (Thagaard, 2018). I min studie har jeg prioritert kravet om anonymisering, for eksempel ved at jeg ikke har oppgitt elevenes eksakte alder. Jeg mener likevel at dette ikke har gått på bekostning av forskningens transparens.

En kognitiv funksjonsnedsettelse kan innebære at personen i mindre grad forstår hvilken informasjon man gir fra seg, eller hvordan disse opplysningene kan brukes. Informanten kan også selv ende opp med å fortelle om prosjektet. Dette dilemmaet blir enda mer fremtredende ved gruppeintervju som metode, da informantene også får informasjon om de andre. Anonymisering alene vil dermed ikke nødvendigvis ivareta informantenes rett til anonymitet (Ellingsen, 2015). Jeg presiserte derfor for informantene, både før og under intervjuet, at konfidensialitet vedrørende informasjon som kommer frem i intervjuet gjelder for alle, og ikke bare for meg som intervjuer.

3.10.3 Konsekvenser av deltagelse

Som forsker må jeg reflektere rundt hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for informanten, og beskytte dem mot eventuelle negative følger. Selv om det kan oppleves interessant å intervjues, er det hovedsakelig intervjuer som har nytte av prosjektet (Thagaard, 2018). Ved et par anledninger ble svært sensitiv informasjon delt under

intervjuet. Jeg har valgt å utelate denne informasjonen både av hensyn til eventuelle negative konsekvenser, samt for å ivareta anonymitet. Dette var imidlertid informasjon som var mindre relevant for å besvare min problemstilling, og har således ikke påvirket funnene i denne studien.

3.10.4 Etske dilemmaer med intervju som metode

Med intervju som metode kan det oppstå en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og intervjuerens etiske hensyn. Å stille dyptgående spørsmål er ønskelig, men medfører en fare for at informanten krenkes. Samtidig ønsker forskeren å være respektfull mot informanten, mens dette kan føre til at det empiriske materialet blir for overfladisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Å finne denne balansen mellom nærhet og distanse til informanten kan ifølge Dalen (2011) være utfordrende. Hun trekker videre frem at forskerens egen engstelse kan føre til at en styrer utenom viktige forskningsfelt for å unngå eventuelle ubehagelige situasjoner. Det kan derfor være viktig å være seg bevisst hva som er reelle tabugrenser, være oppmerksom på informantens reaksjon under intervjuet, samt vurdere hvordan ubehagelige temaer kan ha påvirkning på personen etter intervjuet. Særlig for elevperspektivet var det viktig for meg som forsker at informantene ikke skulle gi ut informasjon de kom til å angre på, noe som påvirket min vurdering av spørsmål til intervjuguiden. Mitt ønske var at de skulle sitte igjen med følelsen av at deltakelsen var en positiv opplevelse. Jeg unngikk derfor en del spørsmål angående hva som gir *lite* glede, *lav* selvfølelse, *dårlige* opplevelser osv. I tillegg ønsket jeg i mindre grad å snakke om deres utviklingshemming som diagnose og problem. Dette er også i tråd med en salutogenetisk tankegang om å fokusere på hva som fremmer helse. Jeg anså ikke denne tilpasningen som et problem da jeg erfarte intervjuguiden som dekkende med tanke på å besvare problemstillingen.

I selve intervjusituasjonen er det fare for at informantene opplever mindre grad av frivillighet. Intervju gir mulighet for å sikre at informasjon som gis blir forstått, men det er ikke sikkert det er så lett å avbryte et intervju, eller velge å ikke svare på spørsmål når intervjueren sitter rett foran deg (Ellingsen, 2015). Jeg så det derfor nødvendig å gjenta avklaring av roller og understreke at det er frivillig å svare på spørsmål underveis. Ved ett tilfelle opplevde jeg at en av elevene svarte pass og begrunnet dette med at spørsmålet var for personlig. Jeg tenker det er positivt at eleven var trygg nok til å si fra i denne situasjonen.

4 Analyse av resultater og drøfting

Etter den induktive kode-prosessen sto jeg igjen med fire overordnede kategorier (jf. kapittel 3.8). I dette kapittelet presenteres, analyseres og drøftes hver enkelt kategori for seg.

En del sitater fra transkripsjonen anser jeg som vanskelig tilgjengelig for leser i sin opprinnelige form, både på grunn av språklige utfordringer, ekstra ord og pauser, samt omstendelige forklaringer. Jeg så det derfor nødvendig å bruke meningsfortetting, slik at informantens uttalelser gjengis i kortere formuleringer for å få frem det sentrale budskap (Kvale & Brinkmann, 2015). I sitater gjengitt i teksten beskrives latter som @, samt pauser med ... der jeg anser det som nyttig. I tillegg har jeg i noen tilfeller utelatt informasjon som er lite interessant eller av annen grunn ikke relevant for oppgaven. Her brukes (...). Videre velger jeg her å bruke begrepene elev og lærer for å skille mellom informantene. Voksenopplæring vil også omtales som «skole» i selve drøftingen, da dette begrepet brukes av informantene.

Informantens sitater analyseres, tolkes og drøftes på bakgrunn av det teoretiske rammeverket og egen for forståelse. Drøftingen av funn tar sikte på å besvare studiens problemstilling. Det kan av den grunn være hensiktsmessig å gjengi problemformulering her:

Hva opplever elever med lettere utviklingshemming og lærere som betydningsfullt for det resiliensfremmende arbeidet i voksenopplæringen?

Alle elevene i denne studien sier at de synes de har det bra i dag. De har jobber, venner og familier som er støttende, og beskriver seg selv som glade og positive. De kan således defineres som personer som har hatt en resiliert utvikling – de har klart seg bra til tross for risiko. Et eller annet sted på veien har de fått erfaringer og opplevd å ha ressurser tilgjengelig til å møte utfordringer, som igjen gjør dem rustet til å møte nye utfordringer på en resiliert måte. Ettersom avdekking og forståelse av risiko er en viktig del av det resiliensfremmende arbeidet vil jeg i første delkapittel se nærmere på hva lærerne og elevene selv opplever av risikofaktorer som utgjør en trussel mot å utvikle god psykisk helse hos utviklingshemmede. Videre vil jeg ved å ta for meg noen utvalgte områder for resiliensfremmende arbeid få frem hva lærerne og elevene selv anser som betydelige beskyttelsesfaktorer i det resiliensfremmende arbeidet i voksenopplæringen.

4.1 Risikofaktorer knyttet til det å ha en utviklingshemming

Resiliens er uløselig knyttet til risiko. For at det skal være relevant å snakke om resiliens for denne elevgruppen må det da også foreligge risikofaktorer som utgjør en trussel mot en resiliert utvikling. Tidligere i oppgaven har jeg nevnt at det å ha en utviklingshemming i seg selv medfører en rekke utfordringer både på individ- og samfunnsnivå som øker risikoen for psykiske plager og redusert livskvalitet. Dette underbygges blant annet av Aasan (2016) som sier at utviklingshemmede er mer sårbare for psykiske lidelser, og anslår at en stor andel av voksne utviklingshemmede (opptil 50%) også har en psykisk lidelse. Lærerne svarte slik da de ble spurt om de trodde at

utviklingshemmede var i risiko for å ikke klare seg bra, eller for å utvikle dårlig psykisk helse, og hva grunnen til dette kunne være.

Venke: «Ja. Med en gang så tenker jeg at det har med diagnosen i utgangspunktet å gjøre. Det å ikke forstå sosiale koder kan avstedkomme veldig mye problematikk. I flere av disse diagnosene så ligger det latent at du kanskje forstår litt for lite av hvordan ting henger sammen i samfunnet. (...) Og så er det jo manglende forståelse fra andre da.»

Venke: «Det er en skikkelig fallgrube for disse her. At de får ikke bestemme selv. Noen av dem er jo veldig sinte på at noen har bestemt noe som de ikke vil være med på. Og hvis det blir gjennomgående sånn, så står man jo i fare for å utvikle dårlig psykisk helse.»

Line: «Jeg vil tro at det har mye med det kognitive eller forståelsen av sosiale ting/relasjoner. (...) Altså, de har jo en mye høyere risiko enn oss andre fordi de i utgangspunktet har vanskelig for å sette ord på, eller forstå. Eller hvordan det er vanlig å føle det.»

Line: «Og i forhold til det med stress, så er det jo hvert fall mange av mine elever som opplever det veldig fort. For noe resten av samfunnet ser på som veldig små ting. Eh, så det er kanskje vanskelig å bli tatt på alvor.»

I likhet med Gilmore et al. (2014) peker begge lærerne på at faktorer som kan knyttes til redusert kognitiv fungering kan utgjøre en trussel mot resilient utvikling og god psykisk helse. Venke trekker frem problematikk som kan oppstå fordi utviklingshemmede ikke forstår sosiale koder eller hvordan samfunnet fungerer, mens Line i tillegg peker på kommunikative vansker, samt vansker med å forstå egne følelser. Tilsvarende beskriver Bakken (2015) at mennesker med utviklingshemming ofte har en annen forståelse av seg selv og verden og at kommunikasjon rundt behov og ønsker kan være problematisk og slik utgjøre en risiko for psykisk uhelse. Selv om lærerne peker på utfordringer som ligger i individet knyttet til elevenes diagnose og reduserte kognitive funksjon, gir de også uttrykk for at problemene og utfordringene oppstår i møte med omgivelsene i form av *manglende forståelse fra andre*, eller som Line sier at det kanskje er *vanskelig å bli tatt på alvor*. Også manglende mulighet for medbestemmelse blir trukket frem som *en skikkelig fallgrube*, og således en betydelig risikofaktor. Dette er i tråd med et relasjonelt perspektiv på utviklingshemming der en eventuell funksjonshemming knyttes til både person, omgivelser og situasjon (Tideman, 2015). Når man skal vurdere risiko hos disse elevene er det derfor hensiktsmessig at læreren ser eleven i en kontekst og har fokus på samspillet mellom individ og miljø.

Line foreslår *kartlegging* av elever som en potensielt viktig del av det resiliensfremmende arbeidet i skolen.

Line: «Å få kartlagt hver enkelt, hva som er utfordringene, også sånn psykisk da. (...) For eksempel har vi noen elever med epilepsi, og vi vet jo utrolig mye om hva som skal til for å trigge et epilepsianfall, så der er vi kjempegode på forebygging. Men... så har du de elevene som på en måte kommer, og du bare skjønner at de ikke har dusjet på en uke, de legger på seg, skipper masse aktiviteter, ja, tegn på at psyken ikke er så bra da. Men det har vi ikke fokus på.»

I forbindelse med risikovurdering vil det være hensiktsmessig å kunne kjenne igjen tegn på at en person er i risiko for å utvikle psykiske plager. Line mener at lærerne kan mye om vanlige fysiske tilleggsdiagnoser, som epilepsi, mens psykisk uhelse er et underkommunisert problem. Ingen av lærerne har hørt at det er stor forekomst av psykiske lidelser blant utviklingshemmede før jeg nevner dette. Enda mer overraskende er det at begge lærerne svarer *nei* på spørsmål om psykisk helse er et fokus fra ledelsens side. Line opplever tvert imot at lærerne snarere oppfordres til å: «(...) ikke bruke undervisningstiden på kjas».

Bakken (2015) trekker frem nettopp betydningen av å oppdage psykiske vansker tidlig som særlig viktig for å fremme god psykisk helse. Line gir imidlertid uttrykk for at det kan være utfordrende å vurdere om utfordringer eller adferd som kommer til syne hos elevene oppstår i kraft av deres diagnose, eller om det skyldes en psykisk plage eller lidelse. I følge Aasan (2016) er det fare for å overse psykiske plager hos utviklingshemmede, nettopp på grunn av diagnostisk overskygging. Med tanke på hvor vanskelig det er å oppdage psykiske plager hos denne gruppen, samt høy forekomst, er det nærliggende å anta at økt fokus på psykiske plager, og tidlig oppdagelse av disse kan være et aktuelt tiltak for å kunne vurdere risiko og fremme resiliens i skolen. Det kan virke som lærerne er av den oppfattelse at ledelsen ikke anser dette som en relevant oppgave for skolen. Selv gir de imidlertid uttrykk for at dette er noe skolen bør ha fokus på.

At lærerne tenker at utviklingshemmingen kan føre til manglende forståelse fra omgivelsene bekreftes av elevene som alle forteller om opplevelser av å ikke bli sett, hørt, akseptert eller forstått av andre. Uttalelsene er også ladet med frustrasjon og negative følelser som kommer til uttrykk både i ordbruk og tonefall. Anne beskriver det slik:

«Det er slitsomt, med folk som ikke skjønner at folk er forskjellige, og ikke aksepterer det da... Og det, det sliter litt på en, ikke sant. (...) Folk misforstår, eller bagatelliserer mine handicap, og feier det av banen. Du kan gå og gjøre det og det! Og så sier jeg, nei, det går ikke. Og da blir jo jeg sinna, fordi folk ikke aksepterer det da. Og, ikke gir seg, det er veldig belastende... Jeg skulle ønske jeg var normal på det området!»

Anne peker på at problemet her ligger hos andre som *bagatelliserer, ikke forstår og ikke aksepterer*. Samtidig kan det virke som manglende forståelse fra Annes omgivelser også påvirker hennes selvfølelse som her kommer til uttrykk gjennom et ønske om å være «normal». En slik negativ påvirkning av en persons selvoppfatning vil ifølge Ahokas (2013) utgjøre en trussel mot å utvikle god psykisk helse, og således utgjøre en risiko mot resiliert utvikling. Ser vi til teorier om attribusjon kan Annes utsagn forklares med at de negative hendelsene, den manglende forståelsen, attribueres til indre forhold, der *feilen* ligger i henne selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å legge til rette for et hensiktsmessig attribusjons-mønster kan således fremme selvfølelse og resiliens. Liknende uttalelser om ønske om å være «normal» og manglende forståelse gikk igjen hos alle elevene. På uttrykte også et ønske om å få det andre «normale» får. Det kan således tolkes som at informantene ikke nødvendigvis ønsker å være normal, men heller ønsker å kunne bli forstått og akseptert for den man er, med like muligheter som alle andre.

Alle elevene forteller om vanskelige følelser og perioder i livene sine. De har hatt negative følelser knyttet både til det å ha få venner, følelse av ensomhet, å ikke ha det bra med seg selv, samt å ikke bli forstått eller akseptert. I sitatene under forteller Anne og Vilde om negative følelser knyttet til henholdsvis selvfølelse og det å ha få venner:

Anne: «Jeg tenker veldig mye på det. For eksempel. Sånn jeg er da, da tenker jeg på veldig mye negativt som påvirker meg, og det sliter veldig på. (...)»

Vilde: «Det har ikke vært så lett da... på grunn av at jeg ikke har hatt så mye venner siden barneskolen.»

Både lærernes og elevenes opplevelser og utsagn bekrefter påstanden i begynnelsen av dette delkapittelet om at utviklingshemmede er i risiko på grunn av faktorer knyttet til utviklingshemmingen både på individ- og samfunnsnivå. En persons sårbarhet til slik risiko vil variere, men ved å redusere risiko og fremme beskyttende faktorer kan man påvirke til en resiliert utvikling (Borge, 2018).

4.2 Relasjoner i og utenfor skolen

Både lærere og elever trekker blant annet frem trygghet, tilhørighet, gode relasjoner og det å bli sett, hørt og forstått som viktige faktorer for å ha det bra. Pål sier for eksempel: «Folk som har en god familie, og som har mange venner, det er ofte folk som har det bra i livene sine». I resiliensforskningen har vi sett at nære relasjoner av god kvalitet regnes som en av de viktigste resiliensfaktorene, og vil potensielt kunne beskytte mot uro og stress (Idan et al., 2017). Av betydningsfulle relasjoner nevner elevene foreldre og annen nær familie, kollegaer, arbeidsledere, primærkontakt i bolig, lærere og venner:

Anne: «Jeg tenker at i mitt tilfelle, familien, læreren min og... kollegaer, arbeidsledere, særlig arbeidsledere. Hvis man får støtten fra de og læreren og familien, så er det det beste, og det har jeg opplevd. At... særlig fra moren og faren min, men også fra læreren min har jeg opplevd det.»

Vilde: «Jeg er veldig glad i å ha gode vennene mine, familien... at jeg kan liksom, hvis det skjer noe, kan fortelle. Og, ja, at jeg er trygg.»

Mitt inntrykk er at alle elevene kommer fra ressurssterke og støttende familier, noe som taler for at dette er elever med gode forutsetninger for en resiliert tilpasning. Vilde og Anne bor hjemme hos sin nærmeste familie, og uttrykker at familien betyr svært mye for dem. De forteller videre at det er viktig at foreldrene hjelper dem med ulike ting i hverdagen. Det kan tenkes at en god relasjon med familien kan være ekstra viktig for elevene som bor hjemme og har behov for tilrettelegging for at de skal mestre hverdagen.

Pål, som bor i egen bolig uttrykker også at foreldrene er viktige. Likevel ser han at de begynner å bli eldre og at han må ta mer ansvar for dem, som en voksen. Dette opplever han som vanskelig: «Jeg føler at jeg har litt stort ansvar nå for tiden, og da kan det ofte gå litt i surr, tankemessig inni hodet. På grunn av det så er det ikke alltid jeg har det like bra». Han viser likevel til annen nær familie, blant annet en kusine, som en signifikant annen: «Familien betyr utrolig mye... men noen ganger, etter hvert som årene går, så hender det jo at også slektninger lenger uti kommer nærmere enn dine nærmeste. Det betyr ikke at jeg ikke er like glad i de nærmeste». Familie er ifølge resiliensforskning det som er av størst betydning for god psykisk helse (Bakken, 2015). Mange utviklingshemmede vil imidlertid aldri stifte egen familie og når foreldrene blir eldre og dør vil betalte tjenesteytere kunne bli de nærmeste på grunn av få nære relasjoner (Bakken, 2015). Pål sin uttalelse viser at han har flere i sin familie som kan bli viktige støttespillere etter hvert som foreldrene blir eldre, og det at han har annen nær familie synes viktig for at han skal ha det bra.

Også Lines beskrivelser av inntrykk og samtaler med egne elever viser til at veien inn i voksenlivet kan by på utfordringer knyttet til familieforhold: «Når de trækker litt inn i voksenlivet, så blir jo... de pårørende blir veldig redde, ja så kommer det gjerne trusler da, tomme trusler. (...) sånn at de (elevene) mister jo på en måte den tilliten da, til å kunne dele ting med dem». Videre foreslår Line at dette er noe skolen kunne hatt som tema: «å kommunisere med folk i din egen familie, det føler jeg absolutt at skolen kunne ha hjulpet de med da. De snakker mye om at sånne ting kan være vanskelig». Også Anne trekker frem opplæring i sosial kompetanse som viktig for økt livsmestring: «Få verktøy til å klare seg sosialt i hverdagen. Jeg tror de fleste er... det er veldig mange som er sosiale, men de bare vet ikke hvordan de skal gjøre det helt, så det blir litt vanskelig å møte andre». Både Anne og Line peker her på en utfordring med sosial

samhandling som ifølge Sigstad (2017) er tilstede hos mange med utviklingshemming (Sigstad, 2017). Sosial kompetanse er en viktig forutsetning for å danne og vedlikeholde gode, stabile relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016). Sigstad (2017) påpeker at diagnosen utviklingshemming ikke er statisk, og at sosial funksjon kan trenes og endres. Denne elevgruppen kan dermed ha stort utbytte av opplæring i sosial kompetanse slik Anne og Line foreslår.

Elevene trekker primært frem familie, lærere, arbeidsledere og primærkontakt som sine nære og trygge relasjoner. Foruten familie har altså betalte omsorgspersoner en viktig rolle i deres liv, slik Bakken (2015) også viser til. Elevene gir uttrykk for at dette er mennesker de kan prate med om både gleder og bekymringer, samt få støtte og bekreftelse av. Man kan derfor si at elevene har flere signifikante andre i sine liv, som igjen vil virke positivt for en resilient utvikling. Pål gir samtidig uttrykk for at han synes disse «betalte» relasjonene er vanskelige å forholde seg til. Han anser dem som nære og betydningsfulle, men uttrykker likevel ambivalens og frustrasjon knyttet til relasjonen. Han uttrykker blant annet at det er vanskelig og kjipt at de ikke kan være venner eller kjærester. Ifølge Bakken (2015) kan det være uheldig dersom slike relasjoner blir for tette, samt at slike relasjoner er asymmetriske da det er omsorgspersonen som setter grenser for relasjonen slik Pål også gir uttrykk for. En annen utfordring med nære relasjoner til betalte omsorgspersoner, er at det kan utløse en sorgreaksjon dersom relasjonene på et tidspunkt avsluttes. For eksempel kan primærkontakter flytte eller få ny jobb, skoletilbudet avsluttes o.l. (Bakken, 2015). Dette taler for viktigheten av å tilrettelegge for at elevene opparbeider «likesinnede» relasjoner, og skolen kan i så måte være et viktig møtested, samt en viktig arena for å arbeide mer systematisk med sosial kompetanse gjennom et pedagogisk perspektiv.

Foruten familie og betalte omsorgspersoner trekker Luthar et al. (2015) frem nettopp relasjoner i skolen eller venner som mulige signifikante andre. Elevene nevner i liten grad venner før de får konkret spørsmål om vennerelasjoner. Da påpeker de imidlertid at de synes venner er viktig for å ha det bra:

Pål: «Jeg er jo nabo her med noen som jeg har kjent helt siden ungdomsskolealderen. De har jeg blitt kjent med på fritiden. Det er noen jeg er veldig gode venner med.»

Anne: «Jeg har fortalt til bestevenninnen min, at jeg har utviklingshemming. Og hun har akseptert meg for den jeg er. Vi har også mye annet til felles... det er bare så godt å ha det sånn. Og jeg føler at jeg, kan fortelle mine hemmeligheter til henne da, og det har jeg gjort, og vi har skravlet@@@»

Vilde: «ehhh.. det jeg liker veldig godt. Er liksom hygge med venner. Ehh. Jeg er veldig glad i å være med venner.»

Vi ser her at Pål forteller om flere *veldig gode venner*, Anne trekker frem *bestevenninnen* som hun kan prate med om alt mulig, og Vilde sier hun er glad i *hygge med venner*. Når jeg spør lærerne om de opplever at elevene har gode relasjoner utover familie og ansatte svarer de følgende:

Line: «Nei... nei, jeg gjør ikke egentlig det. Ikke sånn ordentlige relasjoner... ikke de nære relasjonene over lang tid da (...) Venner da, det er ustabile relasjoner, for det er jo ustabilitet i begge ender.»

Venke: «Noen har jo venner som de treffer, men det er jo ofte via at ansatte legger til rette. Hvis de er obs på at det er viktig. Det blir jo kjærestepar og sånn. Men etter min erfaring, så er det veldig lite, det er veldig vanskelig med sosial omgang.»

Her kan det virke som lærernes erfaringer avviker fra elevenes. Dette kan ha mange årsaker, men det er viktig å påpeke at små utvalg i kvalitative forskning ikke er

representative for en hel populasjon. Svarene kan dermed vise til at utviklingshemmede er en sammensatt gruppe med store individuelle variasjoner, slik også Bakken (2015) påpeker. Samtidig støtter litteraturen som er gjennomgått i denne studien opp under lærernes opplevelse av at utviklingshemmede ofte har et sosialt begrenset nettverk, og at sosiale relasjoner i mindre grad er tilstede som resiliensfaktor for denne gruppen på grunn av at relasjonene oftere er ustabile (Gilmore et al., 2014; NOU 2016: 17, 2016). Et av utvalgskriteriene for elevperspektivet var at elevene skulle ha gode *forteller- og refleksjonsevner*. Dette er evner som kan anses som betydelige for god sosial kompetanse og det kan derfor være at akkurat disse elevene har gode forutsetning for å skape stabile relasjoner. Samtidig sier Line at elevene ikke har *ordentlige relasjoner*. Det er her en mulighet for at lærerne ilegger sine elevers relasjoner mindre betydning enn de faktisk har for den enkelte. I sitatet over peker Venke på at ansatte ofte *legger til rette* for at venner skal treffe hverandre. At lærerne opplever vennerelasjoner som *ustabile* og sosial omgang generelt som *vanskelig* kan være en god grunn til at nettopp slik tilrettelegging bør vektlegges. Ifølge Kittelsaa (2011) er det imidlertid uheldig at det ofte legges til rette for at utviklingshemmede kun treffer andre med utviklingshemming, og at det implisitt foreligger en forståelse av at utviklingshemmede ikke kan bli venner med andre. Samtidig vil begrenset mulighet for kontakt med andre uten utviklingshemming gi mindre valgmuligheter når det gjelder venner (Kittelsaa, 2011).

Selv om elevene forteller om gode venner i dag, gir også de uttrykk for at det har vært utfordrende å danne gjensidige vennskapelige relasjoner. Vilde sier hun ikke har hatt det så lett før: «Jeg ble veldig fort lei meg og sånn. For jeg hadde ikke så mange å snakke med». Anne opplever at det er vanskelig å komme i kontakt med «vanlige ungdommer»: «Der føler jeg meg litt utenfor. Jeg vet ikke hva jeg skal prate om, jeg har ikke så mye til felles med dem, så der trenger jeg også sosial trening». I likhet med Anne, kjenner Vilde seg igjen i utenforskap og det å ha få felles interessepunkt: «Det er litt vanskelig med at folk... kanskje ikke har hatt så mye felles med meg. Men vi er litt forskjellige, derfor har det ikke vært så lett med vennekontakter». Elevene opplever altså at det å kjenne seg igjen i andre kan være viktig for å skape gode vennerelasjoner. Dette var også noe av det Anne trakk frem som positivt med bestevenninnen – at de *har mye felles*. Dette stemmer med det Kittelsaa (2011) sier om at man ofte velger venner ut fra en opplevelse av at man er like. At Anne synes det er vanskelig å komme i kontakt med mennesker uten utviklingshemming kan ha sammenheng med dette. Som vi har sett tidligere fører dette til at utviklingshemmede oftere oppleve avvísninger fra jevnaldrende. Å «ikke bli valgt» gir en tilbakemelding på at man er annerledes og kan ha negativ påvirkning på utvikling av identitet og selvbilde på vei inn i det voksne liv, samt redusere deres mulighet for vennskap (Kittelsaa, 2011). Anne er bevisst på hvem hun lettest kommer i kontakt med: «Jeg føler at det er lettere å komme i kontakt med folk som har utfordringer selv. Jeg tenker på utviklingshemming og... og folk som på en måte jobber med de. Også eldre pensjonister, kommer jeg godt overens med@@@». Anne trekker altså frem folk som jobber med utviklingshemmede, pensjonister og andre *som har utfordringer selv* slik som utviklingshemmede. Å ha møteplasser, slik som skolen, med mulighet for sosial omgang med andre utviklingshemmede kan således gi mulighet for å danne relasjoner med mennesker de kjenner seg igjen i og opplever aksept fra. Dette synes viktig for elevene.

Under infomøtet vi hadde på kaféen, samt under gruppeintervjuet, gav alle elevene uttrykk for at de satt pris på å være sammen og at de kjente seg veldig igjen i hverandre. Det var mye bekreftende og positiv latter.

Anne: «ja, vi har veldig mye til felles ut ifra det jeg har hørt nå@@@ Mye av det hun sier kjenner jeg meg igjen i.»

Vilde: «jaa@@@»

Vilde: «kanskje vi ender opp i sånn skikkelig bokollektiv sammen@@@»

Anne: «ja, ikke sant@@@»

Vilde: «man vet jo aldri@@@»

Jeg opplevde dem som en gjeng som var ivrige etter å skape nye relasjoner, lydhøre ovenfor hverandre og støttet hverandre i det som ble sagt. Slik jeg ser det bekrefter dette ønsket om tilhørighet og aksept. Elevene trekker frem det å bli forstått, sett og akseptert for den man er som viktige faktorer for å utvikle vennskap.

Pål: «Ja, hvis man skal ha venner for eksempel, så er det veldig viktig at de du ønsker å bli venn med, også ønsker å bli kjent med deg som person, og at de også aksepterer deg for den du er. Det er da det er lettest å være venner.»

Anne: «På skolen og jobben treffer jeg folk som forstår meg... og... det synes jeg er godt. Jeg ønsker bare at folk skal akseptere meg for den jeg er.»

Jeg opplever lærerne som frustrert når jeg spør dem om muligheten for tilrettelegging av sosialt samhold i skolen. Line svarer: «nei, nei ingenting... For de er der så få timer, så har de jo egentlig bare eneundervisning». Venke svarer så å si identisk: «Nei, det er det ikke. Vi har bare et par timer i uken. Og mye av det er enetime med lærere». Line forteller imidlertid at hun tidligere har hatt gruppeundervisning, og at hun opplevde at dette hadde god effekt med tanke på å fremme elevenes sosiale kompetanse:

Line: «Vi hadde en gruppe i fjor. Og det vi alltid hadde i starten av den torsdagsgruppen, var typisk kaffe, te og frukt, også snakke sammen. Og da er det jo mye som gikk på opplæring i å ta ordet og lytte og respektere hva som blir sagt og... De kunne være veldig uenig da. Jeg følte de hadde stoort utbytte av det.»

Line uttrykker frustrasjon gjennom oppgitt latter mens hun forteller at slike grupper ikke lenger tilbys ved hennes arbeidsplass. Elevene på sin side, uttrykker at skolen de går på legger til rette for sosial samhandling blant annet gjennom gruppeundervisning. De uttrykker også at de opplever dette svært nyttig og meningsfullt. Vilde opplever at det har hatt stor betydning for hvordan hun mestrer sosial samhandling på fritiden:

Vilde: «Vi er en liten mindre gruppe. Vi blir litt mer kjent og at folk, vi er litt forskjellige, men da kan vi prate om forskjellige ting og da følte det som at voksenopplæringa har hjulpet mye bedre. Enn det har vært tidligere. Og det har mye å si (...) Ja, litt lettere å prate mer og... Jeg er ikke så mye sjenert lenger. For jeg er litt tryggere på meg selv. For jeg har litt bakgrunn av at folk, har vært negativ... Så da hadde jeg ikke så mye venner, men nå føler jeg at jeg lettere kan prate med litt forskjellige folk. (...) Jeg er stolt over voksenopplæringa jeg har fått. Det går fint, faktisk!»

Både elever og lærere gir et felles inntrykk av at relasjoner er viktig, men at det kan være utfordrende både i familien, på fritiden, jobb og skole. Elevene har opplevd skolen som et sted de har fått gode relasjoner, samt at Vilde opplever skolen som viktig for hennes utvikling av sosial kompetanse, og at hun av den grunn har fått flere gode relasjoner også utenfor skolen. Også lærerne anser tilrettelegging for sosialt samvær på skolen, samt trening i sosial kompetanse som verdifullt. De opplever imidlertid at de i liten grad har mulighet til å legge til rette for dette. Lærerne og elevene uttrykker seg ulikt om tilrettelegging for sosialt samhold i skolen. Dette kan nok delvis skyldes at utvalget av lærere og elever ikke er hentet fra samme skole, og at skolene har ulik organisering av tilbudet. Lærerne kommer fra små byer der antallet elever på avdelingen sannsynligvis er mindre. Dette kan ha påvirkning på muligheten for sammensetning av

velfungerende grupper. Samtidig er det mulig at ledelser i forskjellige skoler vektlegge ulikt med hensyn til hva de opplever som hensiktsmessig for elevenes opplæring.

4.2.1 Lærer-elev-relasjon

Intervjuer: «hva er det beste med skolen da?»

Vilde: «eh, beste med skolen, åh, det er faktisk lærerne mine@ det er det@@@ jeg er så glad i de lærerne mine. (...) ja, det er det beste med voksenopplæringen for at, da kan du være deg selv da. (...) jeg følte vi er godt miljø skolen, og at vi har det bra, og at det er positivt der.»

Det beste med skolen for Vilde er *et godt miljø og lærerne*. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) har en god lærer-elev-relasjon ofte større betydning for læring, utvikling og mestring, enn målrettede teknikker og metoder. Samtidig påpeker (Luthar, 2006) at en god lærer-elev-relasjon kan bidra til å utvikle sosial kompetanse, som vi har sett kan ha betydning for elevens mulighet til å danne nye relasjoner. En god lærer-elev-relasjon er således en viktig del av lærerens resiliensfremmende arbeid i skolen.

Line påpeker nettopp at en god relasjon er vesentlig for utvikling og læring: «Det trengs tillitt, trygghet og, ja, en sånn ro da, før du er i stand til å ta inn noe særlig». I likhet med Line, sier Pål: «Det at en lærer er forståelsesfull for elevene, er noe av det viktigste, for det skaper gode relasjoner, og på den måten så... får læreren mulighet til å, til å lære, lære elevene ting på en god måte. så får de mer og mer lyst til å lære (...)». Begge to anser det altså som viktig å opparbeide trygghet, tillitt og en god relasjon for å være mottakelige for læring.

Line: «Det er viktig at eleven er trygg når han kommer hit, at de kan si ting som er vanskelig, at de kjenner læreren såpass godt at de stoler på at læreren vil det beste for de. Og at de får en følelse av at de liksom vil være sammen med de. (...)»

Venke: «Jeg prøver at eleven får tillitt til meg, at vi kan snakke om andre ting og. At jeg vet hvordan elevene har det.»

Både Line og Venke trekker frem «gode mellommenneskelige samtaler» og betydningen av å «se» eleven som viktige faktorer for å skape trygghet og tillit, og dermed en god relasjon. Å bli sett og anerkjent av læreren vil ha positiv innvirkning på selvfølelsen. Ifølge Olsen og Traavik (2010) vil gode åpne samtaler kunne være en slik bekreftelse på nettopp å «bli sett». Samtidig kan det her være en gjensidig påvirkning, ved at gode relasjoner igjen øker muligheten for gode samtaler (Olsen & Traavik, 2010).

Vi ser altså at det å kunne sette av tid til «den gode samtalen» oppleves viktig for en god lærer/elev-relasjon, som igjen er vesentlig for læring. Samtidig virker Line frustrert over at ledelsen, slik hun opplever det, viser liten forståelse for dette: «Jeg tror det er veldig mange samtaler på mitt kontor, som sikkert ikke rektor hadde vært spesielt fornøyd med tidsbruken av. Det tror jeg, men ja...»

Elevene svarte følgende på hva de opplevde som en god lærer:

Vilde: «støttende, sånn støttende at de støtter ja, til ulike grunn, eller, ja. Støtte at de hjelper deg i praksis, i lærefag og ja, litt forskjellige ting.»

Anne: «jeg tenker at de støtter elevene 110 prosent og ser det beste i elevene sine. Og støtter elevene når de ikke har troen på seg selv. Det har min lærer gjort. Han tror veldig på meg, at jeg kan ting... så... han er... de gangene jeg har tvilt over om jeg er god nok, eller bra nok, eller flink nok, så har han sagt: *joda, du kan veldig mye, jeg vet at du kan dette!* Så... det hjelper meg veldig. Og derfor er det så godt å snakke med han om ting som både er positivt og negativt da.»

Pål: «Man kan få en god relasjon til en lærer, hvis læreren fremstår som blid og hyggelig, og forståelsesfull, ikke minst.»

Elevene legger her særlig vekt på å oppleve *støtte* og *forståelse* fra læreren. Dette i tråd med det Røkenes & Hanssen (2012) påpeker som vesentlig for å skape en god resiliensfremmende lærer-elev-relasjon. Læreren bør se og bekrefte den enkelte elev ut ifra *dens forutsetninger* (Olsen & Traavik, 2010).

Anne: «(...) så sa læreren. Det står der! Kan du ikke lese? Og da ble jeg helt paff. Jeg syns det var så frekt at en lærer kunne spørre sånn. Det var akkurat som om læreren dømte meg. Jeg syntes at lærer og elever skal respektere hverandre.»

Annes fortelling vitner om en lærer som ikke så Anne ut fra hennes forutsetninger. En slik manglende respekt for en persons integritet og følelser som Anne forteller om her gir inntrykk av at læreren heller ikke ser Anne som et medmenneske. Anne synes lærer og elever skal respektere hverandre – jeg vil si det er en forutsetning for å bygge en relasjon overhodet.

En annen viktig forutsetning for en god lærer/elev-relasjon, og som i så måte kan fremme resiliens, er at lærer og elev kjenner til hverandres verden (Nordahl, 2010). Pål trekker frem det å kjenne læreren som en forutsetning for en åpen dialog der han også kan dele av sin verden: «Etter hvert som jeg lærte han å kjenne bedre, fant jeg ut at han var jo en kjempe-allright lærer, og veldig trygg og god. Jeg kunne snakke med han om omtrent alt mulig. Han var veldig god til å forstå elevene sine, både ut og inn». Ifølge Olsen og Traavik (2010) kan læreren ved å være personlig på denne måten også gi rom for samtaler der eleven føler seg sett, noe som gir økt mulighet for å skape mestringsopplevelser og meningsfull læring (Olsen & Traavik, 2010).

Både lærere og elever svarer ganske samstemt på spørsmålene som omhandler betydningen av en god lærer-elev-relasjon. Jeg hadde i forkant en forventning om at empirien kom til å uttrykke seg slik, og mine empiriske funn overrasker meg i så måte ikke. Det er likevel en viktig påminnelse for meg i min hverdag som lærer at man ikke bare kan tenke fag. Hovedmålet med opplæring er utvikling og læring, men en god relasjon bør ligge til grunn for å kunne motivere og engasjere til nettopp det. I tillegg vil utvikling og læring finne sted innen mange ulike områder, og for denne elevgruppen kan sosial kompetanse være et særlig viktig område for å fremme deres mulighet for å danne gode relasjoner, som igjen er av stor betydning for resiliens.

4.3 Mestring, autonomi og tro på egne krefter

På spørsmål om hva som skal til for at elevene skal ha det bra og klare seg bra svarer Venke blant annet «passe dose utfordringer» og «selvbestemmelse». Tilsvarende ble elevene spurt om hva de opplevde som viktig for å klare seg bra og ha et godt liv. Vilde svarte da:

«Å ha troa på seg selv liksom... at jeg er trygg på meg selv (...) Ansvar! For, forskjellige ting da... det liker jeg godt. (...) at nå, er jeg mere selvstendig for eksempel... at jeg klarer mestre litt mere nå. Hvis det er ting i hverdagen som går litt bedre.»

Vi ser at Vilde trekker frem å *mestre* og å klare *ting i hverdagen*. Venke er inne på det samme når hun nevner *passe dose utfordringer*, som kan sies å være en forutsetning for å oppleve nettopp mestring. Vilde nevner også noen faktorer som ingen av lærerne er inne på. Dette gjelder for eksempel å oppleve *ansvar*, *selvstendighet* og *ha tro på seg*

selv. I dette underkapittelet vil jeg komme inn på nettopp mestringsopplevelser, tro på egne krefter og autonomi.

Å fremme elevenes opplevelse av mestring regnes som en av de viktigste faktorene for helsefremmende arbeid i skolen (Skogen et al., 2018). Alle elevene forteller om mestringsopplevelser både på skolen og i hverdagen, og det kommer tydelig frem i deres utsagn at de forbinder mestringsopplevelser med glede og stolthet:

Anne: «Jeg har hatt det litt blandet. Særlig når det kommer til matte. Men i andre fag så føler jeg at jeg har fått det skikkelig til. Så det varierer litt. Men når det er mestringsglede, er det skikkelig mestringsglede. Da hopper jeg nærmest, når jeg får det til.»

Vilde: «Det er forskjellig (...) Jeg mestret at jeg har klart å stå opp foran mange folk. Det er jeg veldig glad for og fornøyd at jeg klarte. Jeg sto med en annen og pratet i mikrofon på skolefesten. Det har jeg ikke klart før, men nå har jeg mestret det. (...) Jeg mestrer mere både i tall og skriving. (...) nå skriver jeg litt mere på data og sånn. Både engelsk og norsk og... jeg mestrer sånn, det i hverdagen da. Utenom skolen og sånn, at det går bedre der da. At... nå kan jeg kanskje finne reiser på internett alene, og hvor mye koster og sånt da. ja, sånne ting da, sånn praktisk.»

Vilde knytter ikke mestring kun til faglige prestasjoner, men også til mestring av praktiske gjøremål. Videre opplever hun at det hun har lært på skolen er med på å gjøre at hun mestrer hverdagen bedre.

På spørsmål om lærerne tenker at elevene opplever mestringsfølelse på skolen svarer Venke: «Veldig mye. Det er pri én». Line på sin side mener elevene har varierende grad av mestring både på skolen og i hverdagen. Begge lærerne opplever at det kan være krevende å legge til rette for mestring, selv om de har klare tanker om hva som skal til for å oppnå det. Venke beskriver det på denne måten:

«Nei... at vi må drive med ting de synes er morsomt i utgangspunktet. Vi må jo bare gi oppgaver som er lette nok da, med veldig forsiktig progresjon. De har ingen motivasjon for å trene, de fleste. Noen har det, men de fleste har jo ikke det. Vi må lirke det inn, bakveien liksom.»

Olsen og Traavik (2010) trekker frem lærerens forventninger til elevens mestring som en viktig faktor for elevens trivsel og utvikling og dermed også en betydelig resiliensfaktor. I sitatet over ser vi at Venke vektlegger *oppgaver som er lette nok*, samt *forsiktig progresjon*. Samtidig forteller hun at mange av elevene hennes får alt for lite utfordringer i boligen de bor i, og opplever at elevene plages av dette. Line sier at «det er jo ofte jeg tenker det og, at de kunne klart innmari mye, hvis de hadde fått mulighet da». Ifølge Tideman (2015) kan lave forventninger til hva utviklingshemmede kan klare knyttes til en lang tradisjon med medisinsk forståelse av utviklingshemming der begrensningene står i fokus. Begge lærerne som deltar i dette prosjektet legger vekt på forventninger som en viktig faktor for å skape mestringsopplevelser.

Line: «De får jo ikke noe mestringsfølelse av å gjøre det de kan, på en måte... Nesten vanskeligst med de som er best-fungerende, for de skjønner jo og at hvis de gjør oppgaver de også kunne for to år siden, så blir de jo ikke spesielt stolte av seg selv, for - dette kan jeg jo.»

Med utgangspunkt i dette utsagnet kan det argumenteres for at et opplegg som er tilpasset hver enkelt elev, med oppgaver som er verken for lette eller for vanskelige er avgjørende for at elevene skal oppleve mestringsopplevelser. Særlig er det viktig å ikke ha for lave forventninger, og se etter mulighetene fremfor begrensningene i individet (Olsen & Traavik, 2010). Når undervisningen er godt tilpasset til elevens nivå vil eleven også erfare at hans eller hennes egne ressurser står i balanse til de forventningene og utfordringene man står ovenfor, som igjen kan være med på å fremme en sterk SOC i

tråd med Antonovskys salutogene perspektiv på helse (Idan et al., 2017). I et salutogenetisk perspektiv er imidlertid opplevelsen av å inneha evner til å møte en utfordring av mindre betydning dersom elevene ikke opplever det som meningsfullt å møte utfordringen (Idan et al., 2017). Flere av elevene trekker frem medbestemmelse som viktig for motivasjon, og forteller at de i stor grad har fått være med på å bestemme innholdet i undervisningen. Det kan altså være at ved å la elevene selv få uttrykke hva de ønsker å mestre, oppleves opplæringen som meningsfull for elevene, og det blir således lettere å legge til rette for mestringsopplevelser. Dette kan særlig være viktig tatt i betraktning Venkes tidligere utsagn om at hun opplever mange i denne elevgruppen som lite motiverte.

Vilde: «Jeg føler at vi har vært med og bestemt, i hvert fall i kultur og tur gruppa. Jeg føler at vi elevene får bestemt alt jeg. Det gir også mestringsglede og eh, motivasjon for å lære!»

Intervjuer: «Ja! Så det er viktig da, å få motivasjon til å lære og mestringsglede?»

Vilde: «Ja!»

Intervjuer: «Og at du får lov til å bestemme?»

Vilde: «Ja! Eller så blir jo faget kjedelig, og så blir vi umotiverte.»

Pål: «Jeg synes det var veldig morsomt på voksenopplæringen, nettopp fordi du kan være med å legge opp litt selv hvordan undervisningen skal være... da får du følelsen av at du er på skolen for å lære. Samtidig føler du deg litt friere, fordi du selv kan være med å velge.»

Ifølge Bakken (2015) vil autonomi og det å være med på å påvirke eget liv innebære en opplevelse av kontroll som ser ut til å være en viktig faktor for å få et godt liv og god psykisk helse. Videre kan det være vanskelig for utviklingshemmede å leve som autonome individer fordi deres grad av selvbestemmelse avhenger av at andre mennesker gir dem mulighet til dette (Bakken, 2015; Gilmore et al., 2014). I et relasjonelt perspektiv kan man si at selvbestemmelse utvikles i relasjon til omgivelsene. Selvbestemmelse forutsetter både individuell evne til å ytre seg, samt adekvat respons fra omgivelsene.

I kapittel 4.1 så vi at elevene uttrykte frustrasjon og opprørthet over manglende aksept og respekt fra omgivelsene, og dette ble trukket frem som en risikofaktor. Anne sier for eksempel: «Hvis folk hadde forstått meg, så hadde jeg hatt det bedre, da hadde jeg ikke hatt noen problemer. Hvis folk bare kan akseptere det handicapet». Redusert grad av selvbestemmelse kan ha sammenheng med slik samfunnsmessig manglende anerkjennelse av utviklingshemmede. For mange situasjoner kan selvbestemmelse læres, men det forutsetter at personene gis muligheten til dette (Bakken, 2015).

Venke: Vi jobber mye med medbestemmelse og selvhevdelse. Og det er nettopp for at de skal komme seg helskinnet gjennom dette her på en måte, og kunne si hva de mener. For det er de ikke trent til. De vet ikke hvordan de gjør det, de vet ikke hva de mener. «Nei, det er mamma som bestemmer.»

Venke opplever som vi ser at elevene ikke er trent til å si hva de mener og dermed ikke har blitt gitt muligheten til å lære dette. Hun understreker videre at hun erfarer medbestemmelse som viktig for å komme seg helskinnet gjennom dette her. Min oppfattelse er at hun her snakker om å ruste elevene for voksenlivet slik at de skal klare seg på best mulig måte ut fra sine forutsetninger. Venke foreslår videre at man som lærer kan gi eleven mulighet for selvbestemmelse eller medbestemmelse i forbindelse med valg av undervisningsopplegg eller tema for undervisningen. Et annet forslag er å

tilrettelegge for opplæring som gjør at eleven skal være i stand til å ta selvstendige og informerte valg også utenfor skolen.

Venke: «Vi kan holde på med valget og sånn og plutselig så går de og stemmer - For første gang i historien. Går og krever at boligpersonalet blir med. Da synes jeg det gir mening.»

I sitatet over ser vi at Venke opplevde at flere elever stemte ved valget etter å ha hatt opplæring i valget, og at de selv tok kontroll over situasjonen ved å kreve at boligpersonalet ble med. På den måten kan slik opplæring gi økt mulighet til samfunnsdeltakelse som har vist seg å kunne fremme god psykisk helse for denne elevgruppen (Seltzer et al., 2009). Bakken (2015) foreslår også det å øve på å velge som et mulig tiltak. Igjen handler det om tilrettelegging og om å se den enkeltes evnenivå og muligheter.

Pål gir uttrykk for at medbestemmelse er noe de ikke opplevde i særlig grad i grunnskolen, og knytter medbestemmelse til egen identitet som voksen og selvstendig.

Pål: «Noe av det beste med voksenopplæringen er vel at fordi at både elever og lærere er voksne, så har elevene like mye rett som lærerne egentlig, eller nesten da, til å legge opp ønsker om hvordan undervisningen skal være. (...) At elevene har full rett til det. Det synes jeg er viktig å få frem.»

Kittelsaa (2011) skriver at mange utviklingshemmede drømmer om å leve et liv som alle andre. Dette kommer også til uttrykk i uttalelsene fra elevene som deltar i denne studien. Vilde forteller for eksempel om et ønske om familie:

Vilde: Jeg har veldig lyst å prøve å få familie. kanskje gifte meg en gang... ha min egen familie. Bare uten barn da. (...) Ja... jeg kan dessverre ikke få barn. Det er litt, stort ansvar. Det vet jeg jo... Jeg synes det er greit, men det er liksom litt trist da.»

Vilde synes å ha en klar bevissthet rundt sin egen begrensning og hvordan dette påvirker fremtiden ved at hun ikke kan få barn. Det virker her som hun til en viss grad har funnet seg til rette med dette og tilpasset drømmen, men forteller samtidig at hun synes det er trist. Også de andre elevene gir uttrykk for at de synes det er trist, eller til og med urettferdig at de ikke kan få familie eller utdanning fordi de er annerledes. De forteller altså at utsiktene til voksenlivet ser annerledes ut som en konsekvens av at de har en utviklingshemming. Ifølge Kittelsaa og Kermit (2015) kan det oppstå et motsetningsforhold mellom de to identitetene utviklingshemmet og voksen, fordi identiteten som utviklingshemmet relateres til lave forventninger til mestring og selvstendighet. Pål knytter det å være med på å bestemme innholdet i undervisningen til en del av sin *rett* som voksen. Medbestemmelse kan derfor sees på som en særlig viktig faktor i overgangen til voksenlivet for å fremme elevenes mulighet for å identifisere seg selv som voksne selvstendige individer.

På spørsmålet om hva som skal til for at man klarer seg bra i livet svarte Anne «Å ha troen på seg selv!». Videre viser hun til en situasjon da dette var ekstra viktig:

Anne: «Jeg trodde ikke jeg ville klare den nye jobben min og oppgavene, og se på meg. Nå klarer jeg det!»

Intervjuer: «Ja, da hadde du troen på deg selv?»

Anne: «Jaa, andre hadde troen på meg, før jeg hadde troen på meg selv.»

Intervjuer: «Ja. Så det er viktig, at andre har troen på deg?»

Anne: «Ja, at andre løfter deg opp, og bare sier kom igjen, dette klarer du!»

Intervjuer: «Mhm!»

Anne: «Det gir også større motivasjon for at man lykkes! Da tenker man, åj! Jeg kan visst dette!»

Også de to andre elevene nevner det å ha det godt med seg selv, og det å ha troen på seg selv som viktig for å mestre hverdagen og ha et godt liv. Ifølge Bandura (2006a) kan manglende mestringsforventninger gi lavere motivasjon for å møte utfordringer, og medføre at man ikke setter seg mål og planlegger for fremtiden. Ved å «ha troen på seg selv» vil personen derimot kunne føle seg verdifull og oppleve trygghet og mening ved å ha påvirkningskraft og oversikt i tilværelsen (Olsen & Traavik, 2010).

På spørsmål om elevene snakker om planer for fremtiden svarer Line: «Nei... Veldig lite. Mye mere neste uke, eller noe konkret *-til høsten skal jeg til Danmark*. Ikke noe større enn det». Ut fra Bandura (2006a) sin teori om mestringsforventninger kan dette altså henge sammen med at elevene har lav tro på egne krefter. Lines uttalelse stemmer videre godt overens med Seltzer et al. (2009) sin studie som viste at utviklingshemmede i mindre grad enn andre legger planer for fremtiden. Ifølge Seltzer et al. (2009) er planlegging for fremtiden en prediktor for sysselsetting og psykososial fungering for mennesker med lettere utviklingshemming. I tillegg til å fremme elevenes tro på egne krefter kan det derfor synes hensiktsmessig å oppmuntre elevene til å legge planer for fremtiden.

Vi ser av Annes tidligere sitat at hun opplevde at andre hadde troen på henne og støttet henne når hun selv hadde lave forventninger til egen mestringsevne. Hun sier at dette gav *motivasjon* til å lykkes og at hun da også fikk troen på seg selv. Hun forteller videre om flere faktorer som kan være viktig for å oppnå *tro på seg selv*:

«Ikke jag etter for noe store greier. Man setter seg små mål man vet man kan klare. Når man har nådd de, så er det greit å sette seg større mål, tenker jeg. (...) Ta det gradvis. Så kommer man dit man vil. Man skal ha troa på seg selv, at man kan klare hva som helst. Men det tar tid.»

Jeg har tidligere pekt på at det er viktig å ikke ha for lave forventninger til elevene. Samtidig uttrykker Anne her at for å oppnå tro på seg selv er det viktig å *sette seg små mål man vet man kan klare* og *ta det gradvis*. Her peker hun, slik jeg oppfatter det, på at små oppnåelige mål gir større sannsynlighet for å lykkes og dermed større sannsynlighet for å erfare mestring. Annes erfaringer og refleksjoner samsvarer godt med Banduras sosial-kognitive læringsteori. Bandura trekker frem nettopp mestringserfaringer og positive tilbakemeldinger, sammen med observasjon av andres mestring og kontroll over negative følelser av uro, som de viktigste faktorene for å øke «tro på egne krefter» (Bandura, 1997).

4.4 Meningsfull opplæring

Pål: «Man får mye mer positive ting ut av livet hvis du har noe å gjøre. Hvis du ikke har noe bestemt å gjøre, så er det jo ikke alltid det er like bra for helsen, verken på den fysiske eller psykiske måten.»

Anne: «Gripe tak i nye muligheter, som jobben min! Det har endret livet mitt til det positive. Det føles så meningsfullt!»

Både Pål og Anne peker på viktigheten av å gjøre noe meningsfullt for å ha det bra, og vektlegger i særlig grad det å ha en jobb som betyr noe. Dette er interessant tatt i betraktning at en stor andel av utviklingshemmede står utenfor arbeidslivet, til tross for at mange har gode muligheter for å mestre dette (Wendelborg et al., 2017). Ifølge ny

overordnet del av læreplanen skal skolen blant annet danne et utgangspunkt for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut fra elevenes utsagn, og det vi vet om utviklingshemmede i arbeidslivet, kan dette synes ekstra viktig for elever med utviklingshemming. Meningsfull deltakelse anses som en viktig resiliensfaktor ifølge Gilmore et al. (2014). Dette kan imidlertid være utfordrende for utviklingshemmede grunnet av få muligheter. Å vektlegge opplæring som fremmer elevenes mulighet for meningsfull deltakelse kan derfor være viktig for det resiliensfremmende arbeidet i skolen. Jeg vil i dette delkapitlet se nærmere på hvordan lærerne opplever at de har mulighet til å påvirke opplæringen slik at den fremmer elevens forutsetninger for deltakelse, skaper opplevelse av mening, og forbereder eleven på voksenlivet.

Innholdet i IOP-ene styres ifølge lærerne i stor grad av sakkyndig vurdering utarbeidet av PPT, og områdene som vektlegges er hovedsakelig akademiske slik som skrive- regne- og lese-ferdigheter. Mitt inntrykk i løpet av intervjuet var at begge lærerne virket frustrerte over det de beskriver som *en uenighet* mellom lærerne og ledelse/PPT om hva ønsket læringsutbytte og dermed hensikten med voksenopplæringen skal være.

Venke: «PP-tjenesten sier at elevene har behov for vedlikehold eller videreutvikling av de grunnleggende ferdighetene. (...) Og da er det enten kommunikasjon eller lesing, skrivning, regne... Jah. Det er stort sett det som står i sakkyndig vurdering som vi da skal forholde oss til, og som er skrevet av noen som aldri har sett eleven. Så da gjør vi det beste ut av det. Vi ser på hva eleven har behov for. Vi kan lirke det til, sånn at det passer til den pedagogiske rapporten. (...)»

Line: «Øh... Det føles jo kanskje ofte litt snikete... Men det kan jo for eksempel være at vi, eh... at vi fletter for eksempel det der med språk og kommunikasjon inn i norsken, øh... Men det er jo ikke de målene i det hele tatt som kommer fra PPT. Det går jo mere på rettskriving og lesing og... Ikke sant, såne teknisk norsk-ting, for å klare å skrive og lese.»

Lærerne bruker ord som *snikete* og *lirke* når de snakker om hvordan de jobber med utarbeidelse av IOP, og jeg får en følelse av at de forsøker å «lure» systemet for å kunne jobbe med det de opplever som meningsfullt og motiverende for elevene. Venke gir uttrykk for at *oppdraget* i utgangspunktet kommer fra noen som ikke kjenner eleven, og som dermed ikke har forutsetning til å se elevens behov og utviklings-potensiale. Det er verdt å merke seg at Venke sier at PPT vektlegger grunnleggende ferdigheter, men at disse hovedsakelig defineres som lese/regne/skrive-ferdigheter. Her er det fare for at begrepet grunnleggende ferdigheter mistolkes da vi tidligere i oppgaven har sett at dette defineres annerledes for voksne i spesialopplæring sammenlignet med begrepet slik det brukes i kunnskapsløftet. For spesialopplæringen inkluderes blant annet ADL-ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018). I likhet med Engh (2016) gir også lærerne her uttrykk for at de synes det er et tap for utviklingshemmede dersom de ikke får opplæring i slike ferdigheter. Det vil derfor være svært uheldig dersom skolene overser at dette er mulig, særlig med tanke på at Engh (2016) knytter mestring av ADL til muligheten for å ha et selvstendig liv, og et lykkelig liv.

Lærerne fikk videre spørsmål om hva de synes burde være hensikten med opplæringen:

Venke: «Jeg tenker at det burde være å bidra til et større samfunnsengasjement, og utvide horisonten deres fordi de er voksne, de er hovedsakelig voksne. Og så er det viktig å jobbe med såne ting som fremmer deltagelse i samfunnet. (...) Å få et livsinnhold. At det i hvert fall gikk an å prioritere da. For det er det jeg opplever som mest meningsfylt på en måte. (...) Det er ikke det vi *skal* drive med på voksenopplæringa. Men det er det vi *synes* vi skal drive med.»

Line: «Vi synes det er veldig mye faglig som kanskje ikke er til elevenes beste, sånn i livet, eller i hverdagen. Så vi føler at det er veldig mye vi skulle ønske at vi kunne lært de,

som... ikke ledelsen ser på som vårt mandat da. Spesielt det med å kunne klare seg selv, alle mulige ADL-ting, bruke mobiltelefon, sosial kompetanse, sette grenser for egen kropp og eget privatliv... Og, mange av de tingene som ikke de var «store» nok til å lære på videregående. Jeg føler egentlig vi er i en veldig fin posisjon til å kunne lære de sånne ting, og så må du heller holde på med å knekke lesekode på tolvte året liksom...»

Det som går igjen i svarene er at lærerne ønsker at opplæringen skal bidra til at elevene kan få et meningsfylt liv; at de kan klare seg selv, delta i samfunnet og *få et livsinnhold*. Alt det som elevene kan få bruk for i hverdagen og som kan gi økt livskvalitet. Dette avviker som vi ser i stor grad fra det lærerne mener å ha fått beskjed om at de *skal* drive med. Lærernes bekymringer omkring læreinnholdet er her i tråd med Moljord (2017) sin forskning som peker på at manglende forskning rettet mot opplæring i dagliglivets ferdigheter utgjør en viss risiko for at læreplanpolitikk og praksis overser at elevgruppen ofte har behov for et annet læreinnhold.

I kapittel 4.2 så vi hvordan utviklingshemming medfører utfordringer med sosial samhandling, og at det kan påvirke kvaliteten på relasjoner. På bakgrunn av dette argumenterte jeg for at elevgruppen kan ha stort utbytte av opplæring i sosial kompetanse som også nevnes i Lines sitat over. Likevel har ingen av lærerne i denne studien sosiale mål for sine elever i IOP-ene. Venke sier: «Nei... Sosial kompetanse tror jeg aldri jeg har sett i sakkyndig vurdering. (...) Vi bruker jo det, men... eller vi skriver det ikke i IOP-en. Men det er jo noe av det som gruppene hjelper med da, så vi jobber med det sånn uformelt». Hun antyder altså at hun har sosial kompetanse som fokusområde, men definerer det ikke som mål i IOP-en, da dette ikke er definert som målområde fra PPT. Begge lærerne uttrykker at de jobber *uformelt* med ferdigheter de beskriver som «ikke innafor». Dette får som vi ser implikasjoner for IOP-ene som da ikke beskriver alle målområdene lærerne faktisk jobber med. Målområder som ikke er definert kan heller ikke evalueres, og en eventuell opplæring i sosial kompetanse vil således bli lite strukturert og målrettet. Videre i intervjuet forteller Line at hun tror elevene hadde mottatt et bedre opplæringstilbud dersom lærerne faktisk kunne satt mål som er av funksjonell betydning for elevens liv, eller mål som eleven selv har vært med på å bestemme og som således ivaretar elevens medbestemmelse. En god IOP-praksis kan være av betydning for undervisningens kvalitet og dermed elevenes forutsetninger for å utvikle ferdigheter som muliggjør økt deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

Line: «Det er jo egentlig bare å se på en pedagogisk rapport som er skrevet før, også nesten bare skrive det samme. Fordi at... hvis du går inn i det med hud og hår kjenner du veldig på at det... det dreper jo engasjementet, når du møter såpass mye motstand.»

Dersom elevene har behov for lengre opplæring og dermed ny sakkyndig vurdering av PPT, skriver lærerne en pedagogisk rapport som PPT skal ta med i sin betraktning. Lines opplevelse er at dersom man beskriver opplæringsbehov som ligger utenfor områdene skrive- lese- og regne-ferdigheter, blir ikke disse hensyntatt i en ny sakkyndig vurdering. Det er tankevekkende at Line her antyder at for å unngå motstand, foreligger det en generell «kopierings»-praksis for de pedagogiske rapportene blant lærerne.

Når elevene blir spurt om hva slags fag man kan få i voksenopplæringen beskriver de et bredt tilbud med både matte, engelsk, norsk, samfunnsfag, tur og kultur, data, musikk, mat og helse, samt arbeidslivslære. Når de blir spurt hva de har lært, trekkes det frem både tekniske fag-ferdigheter som prosent, deling, gange, skrive og lese, men også ferdigheter som de opplever at har vært særlig nyttige i hverdagen. Pål sier: «Hvis det er et fag som jeg har hatt kanskje mest nytte av de siste årene, så må det vel ha vært samfunnsfag», og forteller at en av de viktigste tingene han lærte der var at «man skal akseptere alle som man er». Anne har også opplevd samfunnsfag som nyttig og trekker

frem spennende lesing om blant annet «psykisk helse, og hvordan utviklingshemmede har hatt det i livet». Ifølge Bakken (2015) kan mange med utviklingshemming ha vanskelig for å sette ord på hvordan de har det. Det kan tenkes at en slik tematisering av vanskelige emner i undervisningen også kan gjøre det lettere for elevene å forstå egne følelser og tanker og dermed sette ord på dem.

Pål forteller også at han har hatt god nytte av engelsk-kunnskapene han har tilegnet seg, blant annet da han skulle kjøpe suvenirer etter et Disney on ice-show. Vilde sier: «Det er en skole som kan hjelpe oss i hverdagen... Både det ene og det andre». og Anne sier at det hun har lært på skolen «(...) bidrar til å øke livskvaliteten», og trekker frem arbeidslivslære som noe av det viktigste i opplæringen hennes:

Anne: «(...) Jeg tenker også på noe jeg hadde tenkt å nevne som var veldig viktig... Arbeidslære. Som har gjort at jeg har fått jobb.»

Intervjuer: «så kult!»

Anne: «Det har fått ballen til å rulle.»

Intervjuer: «Ja, hvordan da?»

Anne: «Jo, det startet med at min lærer, ehm ja... Han tok kontakt med leder i en sånn VTA tiltak. Om en sånn VTA jobb. Så da kom jeg i den bedriften, og så har det endret livet mitt på en måte. Det har gjort at jeg, har kommet meg videre da... Kjempepositivt!»

Anne forteller her at hun skaffet seg jobb gjennom skolen og faget arbeidslivslære. Et samarbeid mellom læreren og VTA-bedriften la grunnlaget for jobbmuligheten. Med tanke på at mange utviklingshemmede står uten jobb, kan et slikt samarbeid mellom skole og mulige arbeidsplasser være en god mulighet for å få flere ut i arbeid. Her har skolen også, slik jeg ser det, en gylden mulighet til å legge til rette for undervisning i ferdigheter som eleven trenger for å mestre den aktuelle jobben. På spørsmål om det foreligger lignende samarbeid ved lærernes arbeidsplass svarte Venke:

Venke: «Nei. Det er liksom ikke vårt gebet. Selv om vi har prøvd. Og vi er jo opptatt av at de skal ha et meningsfylt liv og inspirere til at de skal få en jobb. Vi har jo sett at når de kommer fra videregående, kan det gå flere år før de har noe i det hele tatt. (...)»

Anne og Vilde fikk spørsmål om det var noe de skulle ønske de hadde fått opplæring i på voksenopplæringen, som de ikke hadde lært. De svarte at de stort sett var fornøyde med opplæringen, men kom likevel med noen forslag:

Anne: «Voksenopplæringen skal jo lære en å takle voksenlivet... med alt det som andre gjør i hverdagen. Som, hva skal jeg si, lage sin egen mat for eksempel. Jo, jeg kom på også det jeg. For eksempel, sette på en vaskemaskin. Det kunne voksenopplæringen lært oss. (...) Økonomi og skatt... Å skulle administrere ting på nett. Det synes jeg er veldig vanskelig. Og fordi jeg ikke forstår det blir jeg sinna, jeg bare, nei, dette gidder jeg ikke og så tar jeg det med moren min da... sånn at hun fikser det.. Ja, det kunne vært fint å lære. Det hadde vært nyttig.»

Vilde: «Jeg ville ønske at vi kunne prøvd litt mer sånn der. Øh... prøve å skrive litt mer med fart i. (...) Jeg er veldig glad i å lese, og vi gjør det sammen i norsken. Men at det er mer sånn kontor. Forskjellige ting på dataen. I tilfelle folk vil kanskje jobbe på kontor da.»

Intervjuer: «Ja.»

Vilde: «Praktisk da, litt mer praktisk arbeid da.»

Anne trekker frem ferdigheter man kan få bruk for i hverdagen, som man *får nytte av*, slik som å vaske selv eller ha kontroll over egen økonomi osv. Også Vilde peker her på at hun gjerne skulle sett at ferdighetene hun lærer knyttes til praktiske gjøremål. For eksempel liker hun å lese, men ønsker å gjøre dette mer på data, som kontorarbeid, slik

at elever som ønsker å jobbe på kontor bli forberedt på dette – *litt mer praktisk arbeid*. Anne forteller at hun ikke lærer så godt gjennom teoretisk opplæring: «Praktisk, matte, det har jeg bedre forståelse for (...) Vi sitter rundt et bord først og så går vi på skolekjøkkenet, og lærer om det. Gjerne lager en matrett. Og da får vi bedre forståelse for hvordan vi bruker det». Pål forteller at han har øvd på, og blitt svært god på å reise kollektivt. Han har nå en jobb som ligger et stykke unna og sier at «(...) det er jo veldig god grunn til at jeg har behov for å kunne reise kollektivt». Pål peker altså på at det kan være *gode grunner* til å lære en del ferdigheter. Slike ferdigheter kan som Pål skisserer her bidra til økt selvstendighet og mestring i hverdagen. For Pål innebærer det at han kan reise på egenhånd til jobben. Å ta utgangspunkt i ferdigheter eleven kan få bruk for i praksis, samt å legge til rette for at opplæringen, også i akademiske fag kan knyttes til praktiske gjøremål, kan altså være av betydning for at elevene skal oppleve opplæringen som meningsfull.

Annes utsagn om at voksenopplæringen skal *lære en å takle voksenlivet* står slik jeg ser det i sterk kontrast til det lærerne forteller om opplæringens hensikt og innhold. Også Pål er av en annen oppfatning enn Anne hva gjelder opplæringens hensikt. Han spurte en venn om hva opplæringen gikk ut på før han skulle begynne:

Pål: «*Voksenopplæring, sa jeg, hva, hva er det egentlig du lærer der da? Hvordan det er å bli voksen, eller? Hvordan du skal bo for deg selv, eller hvordan du skal klare økonomien din? Men så sa han at.. neida, det er egentlig litt lignende det du får på videregående. Litt ekstra skoletilbud hvis man skulle trenge det. Så da var det jo ikke helt sånn som jeg først så for meg, at du kommer for å lære å bli voksen. Man kan si at det er den type videreutdanning den gruppen elever kan få, i og med at de fleste med utviklingshemming ikke har... kapasitet eller evner nok til å kunne klare sånne studier på universitet osv. Så får man på en måte utdanning på et litt enklere nivå.»*

Pål beskriver her voksenopplæringen som en *videreutdanning for utviklingshemmede*, et tilbud som kan sees på som et alternativ til universitets-utdanning, og som således i seg selv kan være viktig for elevenes opplevelse av å være som alle andre. Særlig kan dette gjelde i dagens samfunn som ifølge Sandvin (2014) har økt fokus på utdanning enn tidligere, og hvor normen er at unge studerer før en går ut i jobblivet. Samtidig kan studier på høyskole eller universitet også sies å være en forberedelse for voksenlivet der man utvikler spesifikke ferdigheter som kreves i arbeidslivet, og som således er viktig for «å klare seg». Man kan kanskje spørre seg om ikke også utviklingshemmede bør få opplæring som i større grad forbereder dem på voksenlivet generelt, og på arbeidslivet spesielt, slik Wendelborg et al. (2017) foreslår.

Elevene i denne studien gir inntrykk av at de mottar et tilbud som rommer langt mer enn kun akademiske fag. Her er det verdt å reflektere over at lærerne og elevene som deltar i denne studien ikke er fra samme skoler, og svarene kan således antyde at ulike kommuner og ulike skoler tolker førende dokumenter forskjellig, og at opplæringen dermed ikke er godt nok organisert på systemnivå. Dette anser jeg som høyst sannsynlig da både fagtilbudet og antall undervisningstimer som elevene skisserer er lang større enn det lærerne forteller at skolene kan tilby. Samtidig har vi sett at lærerne i denne studien også bruker tid og fokus på områder i opplæringen som strengt tatt ligger utenfor det de har blitt bedt om å gjøre, og det er mulig at også lærerne på skolen der elevene går har gjort den samme *tilpasningen* av læreinnhold. Ut fra dette kan det virke som lærerne opplever at organiseringen av virksomheten ikke i stor nok grad legger til rette for det resiliens-fremmende arbeidet med tanke på å styrke elevenes mulighet for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

5 Oppsummerende refleksjoner og implikasjoner for veien videre

I denne studien har vi sett at det finnes lite forskning knyttet til både utviklingshemmede i voksenopplæring, resiliens hos utviklingshemmede, samt hvordan fremme resiliens hos voksne. Temaet for oppgaven kan altså beskrives som et utforsket felt, med mange ubesvarte spørsmål. Dette opplevde jeg som både spennende og frustrerende da jeg måtte gå til annen forskning og litteratur for å skape forståelsen som ligger til grunn for mine tolkninger. Jeg har benyttet en kvalitativ metode med et begrenset utvalg, uten mål om å generalisere. Funnene kan likevel ha overføringsverdi da de støttes av relevant teori, men det vil være opp til leseren å vurdere om funnene kan være relevante for andre lignende situasjoner. Fordi det så langt jeg har funnet ikke foreligger forskning spesifikt på temaet for elevgruppen jeg studerer, ønsket jeg i denne studien å gå bredt ut for å danne meg en oversikt og et bakteppe for mulig videre forskning. I drøftekapittelet har jeg gjennom analyse og drøfting av data forsøkt å belyse lærere og elevers tanker om hvordan voksenopplæringen kan fremme en resilient utvikling hos mennesker med utviklingshemming og således fremme god psykisk helse og mulighet for å klare seg bra. Jeg vil her oppsummere funnene fra drøftingen med implikasjoner for veien videre.

I samsvar med gjennomgått forskning vurderer lærerne at elevene i varierende grad mestrer sine liv og at deres risiko for utvikling av dårlig psykisk helse er stor. Økt risiko knyttes til faktorer i individet forbundet med redusert kognitiv funksjon, slik som dårlig sosial fungering, kommunikative vansker og vansker med å forstå egne følelser. I tillegg trekkes det frem en rekke risikofaktorer i elevens miljø som ustabile relasjoner, redusert mulighet for selvbestemmelse og deltakelse, samt manglende forståelse og aksept fra miljøet og samfunnet. I tråd med et relasjonelt perspektiv er det derfor avgjørende at læreren ser eleven i en kontekst for å kunne avdekke og vurdere risiko.

Elevene beskriver et godt skole-miljø, og forteller om vennerelasjoner som har blitt til gjennom voksenopplæringen. Å tilrettelegge for at utviklingshemmede skal omgås andre utviklingshemmede har vi sett kan være problematisk fordi man skaper et skille mellom «de» og «oss» som er uheldig og som potensielt forsterker deres identitet som annerledes. Samtidig velger elevene i denne studien selv fortrinnsvis venner som også har «vanskeligheter» da de opplever det positivt å kjenne seg igjen i andre. Å legge til rette for voksenopplæringen som arena for sosial omgang kan derfor likevel være hensiktsmessig.

Ut fra denne studien kan en god lærer-elev-relasjon anses som en av de viktigste faktorene for det resiliensfremmende arbeidet i skolen. Ved å skape trygge rammer, bli kjent med elevene, se, anerkjenne, og lytte til dem, har læreren mulighet til å påvirke både selvoppfatning og mestringsfølelse i positiv retning. Informantene i denne studien forteller om få relasjoner og vanskeligheter med tilknytning til nye relasjoner. Læreren kan således bli en viktig relasjon, og en signifikant annen for disse elevene. Dette fordrer imidlertid at læreren setter av tid til «den gode samtalen», noe som synes ekstra viktig for denne elevgruppen både på grunn av at veien inn i voksenlivet for mange innebærer store livsendringer og uro, men også fordi lærerne og elevene selv opplever slike

samtaler som en forutsetning for at elevene skal være mottakelige for læring. Lærerne opplever imidlertid at ledelsen har liten forståelse for prioritering av slik tidsbruk.

Teori og funn peker i retning av at utviklingshemmede i mindre grad enn andre planlegger for fremtiden, noe som kan vitne om mindre opplevd mulighet til å påvirke eget liv. Dette er igjen knyttet til dårligere utfall med tanke på «å klare seg». Det synes derfor ekstra viktig å arbeide motivasjonsfremmende ved å skape mestringsopplevelser og mestringsforventninger. På den måten kan elevene oppleve kontroll og tro på at de kan ha påvirkning på eget liv. I tråd med Banduras sosial-kognitive teori bør læreren tilpasse opplæringen til hver enkelt elev ut fra hans eller hennes utviklingsmuligheter. For utviklingshemmede blir det ekstra viktig å se etter muligheter fremfor begrensninger i individet. Positive forventninger og passe dose utfordringer er gjennomgående i både funn og teori, med særlig fokus på at forventningene ikke bør være for lave.

Alle elevene i denne studien har opplevd manglende aksept og forståelse, og gir uttrykk for negative følelser knyttet til dette. De vanskelige opplevelsene attribueres delvis til forhold i individet selv. Å hjelpe elevene til å få bedre forståelse for seg selv og samfunnet slik at *feilen* tilskrives andres manglende innsikt fremfor egen diagnose, synes derfor viktig for å fremme en positiv selvfølelse hos denne gruppen. En manglende samfunnsmessig anerkjennelse av utviklingshemmede påvirker videre deres mulighet for å handle som autonome individer. Elevene i denne studien opplevde at det å være deltakende i å bestemme over egen opplæring gav motivasjon og mening, samtidig som det virket å ha en positiv effekt på å fremme deres identitet som voksne.

Elevenes ønske om å kunne være seg selv og bli akseptert for det vitner om at vi som samfunn fortsatt har en vei å gå for at utviklingshemmede skal oppleve den inkludering og forståelse som er nødvendig for å føle seg som verdifulle mennesker. Videre gir elevene uttrykk for at de opplever det som vanskelig at de ikke har de samme mulighetene som alle andre. Dette vil i mange tilfeller ikke være mulig, men følelsene er like reelle og samfunnet kan nok i mye større grad legge til rette for dette. Det er således viktig at lærerne og skolen møter elevene med forståelse for dette, og at elevene oppmuntres til samfunnsengasjement, samt til å sette mål for fremtiden, da dette anses som faktorer som fremmer fremtidig sysselsetting og psykososial fungering hos denne gruppen (Seltzer et al., 2009).

Viktigheten av *meningsfull opplæring* ble fremtredende i denne studien. I et salutogenetisk perspektiv vil dette kunne styrke elevens SOC som igjen har positiv innvirkning på psykisk helse. For at opplæringen skal være meningsfull vektlegger både lærere og elever at målene knyttes til ferdigheter elevene har bruk for i hverdagen. Slike ferdigheter kan for eksempel være å lese og skrive, men samtlige informanter trekker også frem mer praktiske hverdags-ferdigheter slik som hverdagsøkonomi, å reise kollektivt, arbeidslivstrening, sosial kompetanse, samt opplæring som gir dem større forståelse for samfunn, følelser og relasjoner. Slike målområder skaper forutsetninger for deltakelse i samfunnet og for å leve meningsfulle, selvstendige, autonome liv og mestre hverdagen både sosialt, emosjonelt og praktisk. Dette samsvarer godt med den nye overordnede del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne formidler imidlertid at de opplever eget handlingsrom som begrenset og at de ikke får jobbe med det de mener er *meningsfullt*. De virker bekymret for at et for stort fokus på teoretiske fag får negative konsekvenser for elevenes mestring, og at rammene som er satt for opplæringen ikke ivaretar elevens behov og er til hinder for resiliensfremmende arbeid i skolen. Ettersom lærerne likevel prioriterer å jobbe med målområder de beskriver som «ikke innafor» gjenspeiles ikke dette arbeidet i elevenes IOP-er eller pedagogiske

rapporter. Dette medfører en risiko for at opplæringen blir lite strukturert og målrettet. Opplæringens hensikt bør i alle tilfeller henge sammen med faktiske behov, og at lærerne antyder at PPT som setter målområdene for elevene ikke kjenner elevene kan tyde på at opplæringen ikke er godt nok tilpasset den enkelte elev. Ut fra dette bør skolen og PPT i større grad møte elevene ut fra deres behov og styrker for å gi læreren mulighet for å jobbe med målområder som er meningsfulle og som fremmer resiliens. For videre forskning kunne det her vært aktuelt å se nærmere på hva slags opplæring og målområder som i størst grad påvirker til økt livsmestring og resiliens for den aktuelle elevgruppen.

Misforholdet som synes å finne sted mellom ledelsen og lærerne i henhold til oppfatning av opplæringens hensikt virker videre å ha negativ innvirkning på læreren. Ved samtale om dette oppfatter jeg lærerne som frustrerte, oppgitte og i noen tilfeller resignerte. Lærerne uttrykker for eksempel å ha «gitt opp» å kjempe mot byråkratiet, og i et forsøk på å unngå motstand lar de være å rapportere om hva de jobber med i klasserommet. Samtidig vitner lærernes utsagn om et stort engasjement og en sterk interesse for elevens beste, som gjør seg gjeldene i deres møte med den enkelte elev. Her kunne det imidlertid vært interessant å ytterligere undersøke hvordan dette misforholdet påvirker lærernes motivasjon og yrkesutøvelse.

Jeg har i løpet av drøftingen reflektert over at elever og lærere skildrer et ganske ulikt opplæringstilbud. Der elevene forteller om, samfunnsfag, mat og helse og arbeidslivslære, beskriver lærerne et tilbud som Line sier innebærer «teori for alle penga». Tilbudet prioriterer kognitivt-akademiske-ferdigheter, det er kun enetimer og hver elev har svært begrenset antall undervisningstimer. Jeg har pekt på at dette kan ha sammenheng med ulik praksis i ulike kommuner. Det kan således være en svakhet med studien at jeg sammenligner svar fra informanter fra ulike skoler. Samtidig vitner det også om en problematikk som kunne vært aktuell å se nærmere på. For selv om alle utviklingshemmede skal ha de samme rettighetene hva gjelder opplæring etter videregående skole, synes det her som ulike skoler og kommuner tolker førende dokumenter og opplæringens hensikt ulikt. Dette kan tyde på at opplæringen ikke er godt nok organisert på systemnivå med en felles forståelse av mandat. Manglende overordnet organisering vil videre få innvirkning på blant annet opplæringens innhold, prioriteringer angående tidsbruk, mulighet for å legge til rette for gruppeundervisning og ledelsens fokus på psykisk helse. På den måten påvirkes også lærerens mulighet for å jobbe med en resilient utvikling for elevene. Her kunne det altså vært aktuelt å undersøke opplæringens hensikt med henhold til verdigrunnlag og organisering på systemnivå.

Ut fra denne studien kan det virke som lærere og elever har sammenfallende meninger om hva som er av betydning for å fremme resiliens hos utviklingshemmede; elevene med utviklingshemming har i bunn og grunn de samme grunnleggende behovene som alle andre og skiller seg ikke fra andre med henhold til hva det innebærer å ha et godt liv. Likevel gjør omgivelsenes manglende krav og forventninger at de starter lenger bak i kappløpet om å få tilfredsstilt egne behov. Virkemidlene for å fremme resiliens er således ikke nødvendigvis annerledes for elever med eller uten utviklingshemming, men man må være ekstra oppmerksom på at utviklingshemmede kan trenge enda mer omsorg og støtte, samt at skolen i større grad er et substitutt i henhold til det å få tilfredsstilt sosiale behov og behov for mestring og autonomi.

De siste årene har det vært en økende forekomst av psykiske plager hos unge, og særlig blant jenter (Reneflot et al., 2018). Dette er et tema som har fått stor interesse i media,

og flere tiltak har blitt igangsatt i skolen for å bedre psykisk helse hos denne gruppen. Det er da svært oppsiktsvekkende at det tilsynelatende ikke vies oppmerksomhet til populasjonen av utviklingshemmede som har opptil fem ganger så stor risiko for å få psykiske lidelser i voksen alder sammenlignet med den generelle populasjonen. I denne studien kommer det frem at heller ikke lærerne som jobber med denne gruppen kjenner til problemet. Slik jeg ser det tyder dette på at problemet er kraftig underkommunisert. At psykisk helse overhodet ikke er et fokus fra ledelsen ved lærernes arbeidsplasser er problematisk. Særlig når vi kjenner til viktigheten av å oppdage psykiske plager tidlig, og fordi det kan være særlig vanskelig å plukke opp tegnene grunnet diagnostisk overskygging. Hvorfor blir problemet tilsynelatende ikke tatt på alvor? Hva gjør vi for å forebygge disse plagene og fremme utviklingshemmedes mulighet for et godt liv? Disse funnene peker på et behov for videre forskning på hvordan vi bedre kan håndtere dette problemet og arbeide resiliens-fremmende for denne gruppen. Dette får også implikasjoner for pedagogisk praksis, da skolen som vi har sett er en viktig arena for dette arbeidet.

Studiens funn kan som vi ser ha betydning både for lærere, skole, PPT og på samfunnsnivå. I løpet av innspurten i arbeidet med denne masteroppgaven dukket det opp ny informasjon som potensielt kan få store implikasjoner for det tilbudet disse elevene mottar i dag. Kunnskapsdepartementet sendte 30.januar ut en høringsinvitasjon vedrørende ny opplæringslov. NOU 2019:23(2019), da særlig kapittel 45, som omhandler voksenopplæringen, har opptatt og opprørt meg i ukene før koronakrisen. Slik jeg leser forslaget, står opplæringen og tilbudet disse elevene i dag mottar i fare for å svekkes og vil muligens forsvinne for mange, uten at det foreligger en klar plan på hvordan de da skal ivaretas og hvilke ressurser som finnes andre steder. Utvalget anbefaler blant annet at grunnleggende ferdigheter, slik de forstås i dag etter Utdanningsdirektoratet (2018), som blant annet innebærer ADL-opplæring og grunnleggende kommunikasjon, ikke videreføres (NOU 2019: 23, 2019). Ut fra denne anbefalingen vil det altså kun gis opplæring i grunnleggende ferdigheter etter Kunnskapsløftet, som innebærer lese, skrive, regne, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Dette mener jeg er svært bekymringsverdig, særlig med tanke på hvor lite forskning vi gjennom denne oppgaven har sett at det finnes om voksenopplæringens betydning for mennesker med utviklingshemming. Selv om ønsket for å gå dypere inn på dette er stort, er det verken plass eller tid til å gjøre det her. Jeg avslutter derfor med et hjertesukk og et ønske om videre forskning på dette temaet.

Referanser

- Aasan, S. (2016). *Psykiske lidelser- og/eller ruslidelser blant personer med utviklingshemming* (NAKU rapport). Hentet fra https://naku.no/sites/default/files/kba_uploads/naku_rapport_psykiske_lidelser1_2016.pdf
- Ahokas, U.-M. (2013). Hva er god psykisk helse? *Psykisk utviklingshemming og psykisk helse – grunnleggende tema om utviklingshemning og psykisk helse, 1, 2-4*. Hentet fra https://naku.no/sites/default/files/NAKU_Faghefte_SKJERM_kim.pdf
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakken, T. L. (2015). *Utviklingshemning og hverdagsvansker : faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information age publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. Hentet fra www.jstor.org/stable/40212163
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Frihet og likeverd — Om mennesker med utviklingshemming* (Meld. St. 45 (2012–2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/sec1>
- Barne - likestillings - og inkluderingsdepartementet. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 13. desember 2006, ratifisert av Norge den 03.juni 2013*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Braut, G. S. (2019). Helse. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. august 2019 fra <https://sml.snl.no/helse>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design / Urie Bronfenbrenner*. Cambridge, Mass.: Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018). Hva er utviklingshemming? Hentet fra https://bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_utviklingshemming/
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016a, 31. mai). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016b, 27. april). B. Hensyn til personer (5-18). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Eknes, J. (2014). Hva er utviklingshemning? Definisjon og begrepsbruk. *SOR rapport, 6*, 94-101. Hentet fra <http://www.samordningsradet.no/pop.cfm?FuseAction=Doc&pAction=View&pDocumentId=63656>

- Ellingsen, K. E. (2010). Begrensninger og forskningsmetodiske kneiker. I R. G. Gjørum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning: metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 209-240). Oslo: Universitetsforl.
- Ellingsen, K. E. (2015, 16. juni). Utviklingshemmede. Hentet 25. oktober 2019 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Utviklingshemmede/>
- Ellingsen, K. E. & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming : funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer : utviklingshemming i et nytt lys. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 11-31). Oslo: Universitetsforl.
- Engh, K. R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Friesen, N. & Henriksson, C. (2012). Introduction. I N. Friesen, C. Henriksson & T. Sævi (Red.), *Practice of Research Method* (bd. 4, s. 1-14). Rotterdam: Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_1
- Gilmore, L., Campbell, M., Shochet, I., Garland, R., Smyth, T., Roberts, C. & West, D. (2014). Promoting Resilience in Children with Intellectual Disability: A Randomized Controlled Trial in Australian Schools. I S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Red.), *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations* (s. 353-373). New York, NY: Springer New York.
- Gilmore, L., Campbell, M., Shochet, I. & Roberts, C. (2013). Resiliency profiles of children with intellectual disability and their typically developing peers. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1032-1043. <https://doi.org/10.1002/pits.21728>
- Grue, J. (2014). *Kroppsspråk : fremstillinger av funksjonshemming i kultur og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Handikappede Barns Foreldreforening. (2018). ICD-11 – nye «merkelapper». Hentet 2019.07.23 fra <https://www.hbf.no/icd-11/>
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet>
- Helsedirektoratet. (2018). Psykisk helse og livsmestring i skolen. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Idan, O., Eriksson, M. & Al-Yagon, M. (2017). The Salutogenic Model: The Role of Generalized Resistance Resources. I M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström & G. A. Espnes (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s. 57-69).
- Jensen, B. B., Dür, W. & Buijs, G. (2017). The Application of Salutogenesis in Schools. I M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström & G. A. Espnes (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s. 225-235).
- Kittelsaa, A. (2010). En dobbel utfordring - å intervju unge med en utviklingshemming. I R. G. Gjørum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning: metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 162-189). Oslo: Universitetsforl.
- Kittelsaa, A. (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? : selvforståelse og andres forståelser*. Bergen: Fagbokforl.
- Kittelsaa, A. & Kermit, P. (2015). Voksen og utviklingshemmet - motsetning eller mulighet? I P. Kermit, A. Gustavsson, A. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming: hverdagsliv, levekår og politikk* (s. 137-150). Oslo: Universitetsforl.
- Kittelsaa, A., Ytterhus, B. & Kermit, P. (2015). Reformen og dagligliv. I P. Kermit, A. Gustavsson, A. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming: hverdagsliv, levekår og politikk* (s. 11-25). Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordic Studies in Education*, (01), 16-35.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (Red.), *Developmental Psychopathology : Risk, Disorder, and Adaptation* (2. utg.). Hoboken, UNITED STATES: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Luthar, S. S., Crossman, E. J. & Small, P. J. (2015). Resilience and Adversity. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (s. 1-40).
- Meyer, J. & Gjærum, R. G. (2010). Å intervju kolektivt : fokusgruppeintervju og deltakere med en utviklingshemming. I R. G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning: metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 190-208). Oslo: Universitetsforl.
- Mittelmark, M. B. & Bauer, G. F. (2017). The Meanings of Salutogenesis. I M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström & G. A. Espnes (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s. 7-13).
- Mittelmark, M. B., Bull, T. & Bouwman, L. (2017). Emerging Ideas Relevant to the Salutogenic Model of Health. I M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström & G. A. Espnes (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s. 45-56).
- Moljord, G. (2017). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2016). Tvang og makt: Lovverk og statlige føringer. Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/tvang-og-makt-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2018). Voksenopplæring: Forskning. Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/voksenoppl%C3%A6ring-forskning#main-content>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2019). Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming. Hentet 17. juli 2019 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-icd-10>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Norsk Forbund for Utviklingshemmede. (2019). Om utviklingshemming. Hentet 17.juli 2019 fra <http://www.nfunorge.org/Om-utviklingshemning/>
- Norsk senter for forskningsdata. (2018, 16. Oktober). Forske på egen arbeidsplass. Hentet 15. oktober 2019 fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje — Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/sec3?q=antall>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringslova. (2009). Rett til spesialundervisning på grunnskolen område (LOV-2009-06-19-94). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Overordnet del – verdier og prinsipper. (2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Raghavan, R. & Griffin, E. (2017). Resilience in children and young people with intellectual disabilities: a review of literature. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 11(3), 86-97. <https://doi.org/10.1108/AMHID-01-2017-0002>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 8(3), 324-338.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Red.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (s. 651-682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemmet av hvem? I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltagelse* (s. 91-119). Oslo: Universitetsforl.
- Seltzer, M. M., Floyd, F. J., Greenberg, J. S., Hong, J., Taylor, J. L., Doescher, H. & Seltzer, M. M. (2009). Factors predictive of midlife occupational attainment and psychological functioning in adults with mild intellectual deficits. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(2), 128-143. <https://doi.org/10.1352/2009.114.128-143>
- Sigstad, H. M. H. (2017). Hva er utviklingshemming? Definisjoner og beskrivelser. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg. utg., s. 132-160). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psykiske_helse_forebyggende.pdf
- Sosialdepartementet. (1987). *Ansvar for tiltak og tenester for psykisk utviklingshemma* (St.meld. nr. 67 (1986-1987)). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=d&psid=DIVL812>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tideman, M. (2015). Unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning i övergangen skola-vuxenliv. I P. Kermit, A. Gustavsson, A. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming hverdagsliv, levekår og politikk* (s. 121-136). Oslo: Universitetsforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tracy, S. & Hinrichs, M. (2017). Big Tent Criteria for Qualitative Quality. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0016>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Rettleiaren Spesialundervisning for vaksne. Hentet 08.august 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og->

- trivsel/voksenopplaring/spesialundervisning-for-voksne/Veilederen-Spesialundervisning-for-voksne/2-Retten-til-spesialundervisning/
- Vinje, H. F., Langeland, E. & Bull, T. (2017). Aaron Antonovsky's Development of Salutogenesis, 1979 to 1994. I M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström & G. A. Espnes (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s. 25-40).
- Waaktaar, T., Christie, H. J. & Resilienceprosjektet. (2000). *Styrk sterke sider : håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Wallander, J. L., Dekker, M. C. & Koot, H. M. (2006). Risk factors for psychopathology in children with intellectual disability: a prospective longitudinal population-based study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(4), 259-268.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00792.x>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S. E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/overgang-skole-arbeidsliv-web.pdf?fbclid=IwAR2fJPjd6O7NTgXjkGiW4Py9abpljO5yM92Z3C04N9diGL_H7mBhu7f22Rg
- World Health Organization. (2016). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision. Hentet 17. juli 2019 fra <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F70-F79>
- World Health Organization. (2018, 30. mars). Mental health: strengthening our response. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response?fbclid=IwAR0PU6itrVeyTEBmocEDGMcKn3X50By9ZmXhnQ9viujfmC0M0VK4dxg9pQE>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjekt NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv – lærere

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring – lærere

Vedlegg 4: Informasjonsskriv – elever

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring – elever

Vedlegg 6: Intervjuguide – lærere

Vedlegg 7: Intervjuguide – elever

Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjekt NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Endelig voksen" Resiliensbygging hos mennesker med utviklingshemming i voksenopplæringen

Referansenummer

574117

Registrert

10.11.2019 av Cathrine Hannevik - cathhan@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Arvid Haugan, jan.haugan@ntnu.no, tlf: 92417372

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cathrine Hannevik, cathhan@stud.ntnu.no, tlf: 92251204

Prosjektperiode

01.08.2019 - 31.05.2021

Status

12.12.2019 – Vurdert

Vurdering (1)

12.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Endelig voksen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som retter seg mot lærere og elever i spesialundervisningen i voksenopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mange elever ved spesialavdelinger i voksenopplæringen befinner seg i en overgang til voksenlivet, noe som kan innebære utfordringer. Voksenopplæringen vil i mange tilfeller være en av få arenaer som har mulighet til å påvirke denne deltakergruppen i en viktig fase i livet. Å ha en utviklingshemming innebærer økt risiko for psykiske lidelser og redusert livskvalitet, men noen klarer seg likevel bra. Jeg vil med denne masteroppgaven rette fokus mot hvordan lærere i voksenopplæringen opplever at de har mulighet til å påvirke elevene for at de skal mestre livet i større grad og på den måten fremme god psykisk helse. Samtidig ønsker jeg å få bedre innsikt i hva elevene selv opplever er viktig for å mestre egen hverdag. Min foreløpige problemstilling blir derfor todelt og lyder følgende:

- Hva opplever lærere som viktig for å påvirke utvikling av resiliens hos deltakergruppen?
- Hva opplever elevene selv som betydningsfullt for å mestre egen hverdag?

Læreres opplevelser og erfaringer, vil være av stor verdi for dette prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet/Institutt for pedagogikk og livslang læring, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får en henvendelse om å delta i dette prosjektet fordi du er aktuell for mitt utvalg av lærere. Jeg søker to spesialpedagoger som jobber på spesialavdeling i voksenopplæringen.

Hvis du ønsker å delta må du:

- Arbeide på spesialavdeling i voksenopplæringen
- Undervise unge voksne (18-35) elever med lettere utviklingshemming.
- Være spesialpedagog med tilleggsutdanning (minimum 5 års utdanning)
- Ha minimum 5 års arbeidserfaring

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt intervju. Dette vil ta ca. en og en halv time. Intervjuet vil være delvis strukturert og handle om dine opplevelser og erfaringer. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, slik at jeg kan transkribere det og bruke dine svar i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Jeg vil sammen med min veileder ved NTNU ha tilgang på informasjon du gir.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres innelåst og på sikker server.
- Du vil bli anonymisert i oppgaven.

Beskriv om deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjon eller ikke, og eventuelt hvilke typer opplysninger som vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Da vil personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet/Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet/Institutt for pedagogikk og livslang læring ved:
 - Cathrine Hannevik. Mailadresse: cathhan@stud.ntnu.no Tlf: 92251204
 - Jan Arvid Haugan (veileder). Mailadresse: jan.haugan@ntnu.no Tlf: 92417372
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Cathrine Hannevik

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring - lærere

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Endelig voksen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv – elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Endelig voksen” ?

Vil du være med i et prosjekt om mestring?

Hei! Jeg heter Cathrine Hannevik. Jeg studerer spesialpedagogikk på NTNU, som er et universitet i Trondheim. Jeg skal skrive en oppgave om elever med utviklingshemming som går eller har gått i voksenopplæringen. Derfor får du dette brevet.

En del av oppgaven skal handle om hva du som elev mener er viktig for å mestre din hverdag, hva du tenker er viktig å jobbe med i voksenopplæringen, og hvordan vi som er lærere kan jobbe med at elevene skal ha det bra. Dette vil jeg lære mere om, slik at jeg kan bli bedre i min jobb som lærer. Din stemme er viktig, vi må lytte til elevene og hva de mener.

Jeg lurer derfor på om du har lyst å være med på et intervju som handler om mestring og din hverdag.

Dette brevet gir litt informasjon om målene for prosjektet og hva du må gjøre hvis du vil være med.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta i dette prosjektet fordi jeg ønsker å prate med 3–4 elever som går, eller har gått i voksenopplæringen.

For å være med må du:

- Ha fått undervisning på spesialavdeling i voksenopplæringen
- Ha en lettere utviklingshemming
- Være mellom 18 og 35 år
- Kunne fortelle og samtale om dine erfaringer og meninger
- Selv kunne skrive under på at du ønsker å være med i prosjektet

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du vil være med i prosjektet blir det en samtale sammen med meg eller med meg og noen andre elever. Du kan selv bestemme om du kun ønsker å prate med meg, i gruppe med meg og noen andre elever, eller om du synes begge deler går fint.

Samtalen vil for eksempel handle om:

- dine opplevelser og tanker om voksenopplæringen
- hva som er viktig for å mestre din egen hverdag for å ha det bra.

Det er ingen svar som er riktig eller feil. Du har lov til å si at du ikke vet, eller at du ikke ønsker å svare.

Samtalen vil vare mellom en til to timer. Hvis du synes det er ok å delta i en gruppe, er det som blir sagt under samtalen konfidensielt. Det betyr at man ikke kan fortelle til noen hva de andre har sagt under samtalen vår eller hvem de er.

Jeg vil bruke lydopptak når vi prater sammen, slik at jeg kan huske det du sier og bruke det i oppgaven min. I oppgaven skal jeg forandre navnet ditt og skrive det slik at ingen kan vite at det er du som har fortalt det.

Hvis du har lyst å delta i en samtale, så tar jeg kontakt med deg for å avtale et møte. Da skal jeg forklare litt mer om hva som skal skje på samtalen. Hvis du lurer på noe kan du spør om det.

Om du trenger hjelp til å forstå det som står i dette brevet kan du for eksempel spør læreren som gav deg dette brevet, noen andre rundt deg, eller du kan ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å fortelle hvorfor. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til det jeg har fortalt om i dette brevet. Det du sier vil være konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket

- Jeg vil sammen med min veileder ved NTNU ha tilgang på informasjon du gir.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste. Datamaterialet vil lagres innelåst og på sikker harddisk.
- Ingen vil kunne vite at det er akkurat deg jeg skriver om i oppgaven

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Da vil opplysninger om deg og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres, har du rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke (at du skriver under på at du har lyst å delta i prosjektet).

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det vil si at NSD har sjekket at jeg har gjort ting riktig før jeg får lov til å intervjuer deg og skrive oppgaven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Cathrine Hannevik på telefon: 92251204 eller på mail: cathhan@stud.ntnu.no. Eller min veileder: Jan Arvid Haugan. Mailadresse: jan.haugan@ntnu.no Tlf: 92417372
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet/Institutt for pedagogikk og livslang læring, er ansvarlig for prosjektet.

Med vennlig hilsen

Cathrine Hannevik

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring - elever

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet «endelig voksen», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg har fått informasjon om at det er frivillig å være med på intervju/samtale og at jeg kan trekke meg hvis jeg ombestemmer meg.

Hvis du ønsker å delta får du tre valg. Huk av på den eller de som passer for deg. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju/samtale
- å delta alene i intervju/samtale
- begge deler er ok

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Intervjuguide – lærere

Intervjuguide – lærere

Informasjon:

-Fortelle om meg selv, tema for samtalen, bakgrunn og formål.

Mange elever ved spesialavdelinger i voksenopplæringen befinner seg i en overgang til voksenlivet, noe som kan innebære utfordringer. Voksenopplæringen vil i mange tilfeller være en av få arenaer som har mulighet til å påvirke denne deltakergruppen i en viktig fase i livet. Å ha en utviklingshemming innebærer økt risiko for psykiske lidelser og redusert livskvalitet, men noen klarer seg likevel bra. Jeg vil med denne masteroppgaven rette fokus mot hvordan lærere i voksenopplæringen opplever at de har mulighet til å påvirke elevene for at de skal mestre livet i større grad og på den måten fremme god psykisk helse.

-Taushetsplikt og anonymitet.

-Det vil bli gjort opptak av intervjuet – er det greit?

-Dine tanker og opplevelser

-Spør underveis om noe er uklart.

Del 1 Bakgrunn

- Alder?
- Kan du fortelle kort om din utdanning og yrkeserfaring?

Del 2 Voksenopplæring (spesialavdeling)

- Kan du beskrive elevgruppen?
- Hva er voksenopplæringens (spesialavdelingens) hensikt/oppgave?
 - Mål for elevene etter VO?
 - Hva mener du burde være hensikten/oppgaven?
- Hva slags fag/undervisning tilbys ved spesialavdelingen ved ditt VO?
 - Hvordan legger du opp din undervisning?
- Hvilke fokusområder er gjennomgående i elevgruppens IOP?
 - «sosial kompetanse», ADL-ferdigheter?

Del 3 Et godt liv

- Har elevene arbeid eller andre meningsfulle aktiviteter utover skolen?
- Tror du at elevene opplever at de har en meningsfull hverdag?
- Hva legger du i begrepet psykisk helse?
 - Hvilke faktorer mener du har betydning for god psykisk helse?

Det anslås at mellom 36 til over 50 % av voksne med utviklingshemming har psykiske lidelser.

- Er psykisk helse blant elevene et fokusområde på din arbeidsplass?
 - Synes du det er skolens oppgave å jobbe med dette?

Del 4 Resiliens

- Har du kjennskap til resiliens fra før?

Resiliens handler om å takle motgang, stress og påkjenninger - å klare seg til tross for risiko.

- Tenker du at noen av dine elever er utsatt for risiko for psykiske plager/lidelser og/eller redusert livskvalitet?
 - På hvilken måte?
 - Spesifikke risikofaktorer? – I eller utenfor individet
- Hva kan være grunnen til at noen klarer seg bra – får jobb, har en viss grad av livskvalitet og unngår alvorlige psykiske helseplager, til tross for risiko?
 - Viktige faktorer? – relasjoner, meningsfulle aktiviteter osv?
- Jobber du med å fremme en resiliert utvikling hos dine elever - altså jobbe for at de klarer seg bra, har det bra og unngår alvorlige psykiske plager?
 - Hvordan da?
 - Har du andre forslag til tiltak i skolen som kan fremme en resiliert utvikling?

Del 5 Relasjoner:

- Opplever du at elevene har gode relasjoner utover familie og "ansatte"?
- Opplever du at det er godt sosialt samhold blant elevene på skolen?
- Hva mener du kjennetegner en god lærer/elev - relasjon?
 - Er relasjonen viktig for elevers utvikling? – Hvordan?
- Oppstår det ofte misforståelser mellom elever eller mellom lærere/elever?
- Har du mulighet til å respondere på og ta opp temaer som ikke er fagspesifikke når eleven ytrer ønske om det?
 - Er det noen temaer som går igjen?
 - Kan du beskrive noen av disse samtalene, temaene?
- Har elevene snakket noe om forventninger til voksenlivet/fremtiden/drømmer?
 - Kan du fortelle litt om dette?
- Hvilke instanser/bolig/hjem samarbeider du med? – hvordan opplever du dette samarbeidet?

Del 6: Mestring

- Mener du at elevene dine opplever mestringfølelse på skolen?
 - Hvordan da?
 - Hva kan du som lærer gjøre for å gi elevene mestringsopplevelser?
- Opplever du at dine elever mestrer egen hverdag?
 - Er det noen deler av hverdagen som er vanskelig å mestre?
 - Hvordan opplever du at elevene håndterer utfordringer?
 - Har du som lærer mulighet til å påvirke elevenes hverdagsmestring?

Oppsummering

- Noe du har tenkt på som ikke vi har fått med/snakket om? Andre spørsmål?
- Tusen takk for at du ville stille til intervju osv.

Vedlegg 7: Intervjuguide – elever

Intervjuguide – elever

Informasjon om intervjuet og tema

Jeg ønsker å forstå hva dere mener er viktig for å mestre egen hverdag og hva dere synes er viktig for å ha det bra. Jeg ønsker også informasjon om hvordan dere mener vi kan jobbe med det i voksenopplæringen. Dette er nyttig informasjon for meg som skal skrive denne oppgaven og det er viktig at elever kan lære oss lærere noe om hva dere mener er viktig.

Det som blir sagt under samtalen er konfidensielt. Det betyr at man ikke kan fortelle til noen hva de andre har sagt under samtalen vår eller hvem de er. Om dere ikke ønsker å svare på noen av spørsmålene er det greit, og om dere ønsker å avslutte underveis, er det også greit.

Det er ingen svar som er riktig eller feil. Jeg vil høre hva du mener. Hvis jeg bruker ord eller sier noe som er vanskelig å forstå, er det lurt å spørre hva det betyr, kanskje noen av de andre også lurer på det.

- Lurer dere på noe før vi starter? Dere kan også stille spørsmål underveis

Del 1 Bakgrunn

- Alder
- Hvor lenge har dere gått i VO?
- Fortell om en ting du er opptatt av/likes å gjøre

Del 2 Voksenopplæring

- Vet dere hvilke fag som tilbys i VO?
- Hva har dere lært i VO?
 - Fag/inhold?
 - Hva ønsker dere å lære?
 - Får dere være med å bestemme innholdet i timene?
- Hvordan har dere trivdes som elever i voksenopplæringen?
 - Grunner til at du har trivdes/ikke trivdes.
- Er voksenopplæringen annerledes enn grunnskolen?
 - Hva er annerledes?
- Har dere hatt én lærer, eller mange forskjellige lærere i VO?
 - Hva synes dere i så fall om det?

Del 3 Et godt liv

- Er dere i jobb i dag?
 - Hvis ja, startet du rett etter vgs?
 - Hva slags jobb?
 - Hva slags oppfølging?
 - Bestemte du selv at du ville jobbe der?
- Hvordan bor dere?
 - Hvis for deg selv, hvordan fungerer det der du bor?
- Deltar dere på noen fritidsaktiviteter?
- Hva er viktig for dere i hverdagen?
- Hva mener dere er viktig for å ha et godt liv?
- Hva tenker du det betyr at man klarer seg bra i livet?

- Opplever dere å føle dere misforstått? Eller at dere misforstår?
 - I hvilke situasjoner? Eksempel?
 - Hvordan?
- Har dere noen fremtidsdrømmer eller -planer?
- Har du opplevd å ikke ha det bra?
- Har dere følt dere begrenset av deres utviklingshemming noen gang?
 - Hvorfor det?
 - Kan dere fortelle om en situasjon?
 - Hva mener dere eventuelt er viktig for lærere/folk å vite? Om at dere har følt dere begrenset...

Del 4 Relasjoner

- Hva betyr familien din for deg?
- Treffer dere venner utenfor jobb og skole?
- Hva betyr deres medelever for dere?
 - Medelever/venner?
 - Er dere venner på fritiden?
- Hva slags forhold har dere hatt til lærerne i VO?
- Hva mener dere er en «god lærer»?
- Hvem prater dere med om hverdagsting, vanskelige ting, fremtidsdrømmer osv.?

Del 5 Mestring

- Opplever dere mestring på skolen? (At du får til og forstår nye ting du har lyst å lære)
 - Får du vist det du kan? Hvordan?
- Hva tenker dere er det beste med skolen?
- Er skolen viktig for dere? Hvorfor?
- Hva er viktig for å mestre egen hverdag?
 - Opplever dere at dere mestrer egen hverdag?
 - Er det noe dere opplever som er vanskelig?
 - Trenger dere hjelp til noe?
 - Kan dere bestemme ting i hverdagen selv?
- Opplever du noen ganger at du ikke henger med på det som skjer rundt deg?
- Hvis dere møter på utfordringer/noe som er vanskelig. Hvordan pleier dere å løse det?
 - Kan dere gi eksempel på noen utfordringer dere har hatt?
- Tenker dere at skolen kan hjelpe dere å mestre viktige ting i deres hverdag?
 - Hvordan? Hva?
 - Synes du/dere skolen skal hjelpe til med det, eller er det noen andre som skal hjelpe med det, eller begge deler?

Oppsummering

- Hva synes dere om denne samtalen?
- Er det noe mere dere ønsker å snakke om?

Liten oppsummering. Tusen takk for at dere ville delta i denne samtalen 😊

