

Rapport – nr. 106/2020

Finn Ove Båtevik, Rune Kvalsund, Jon Olav Myklebust (red.)

## **Vegar til vaksenliv – livsløp og sosial inkludering**



<b>Forfattar</b>	Finn Ove Båtevik, Rune Kvalsund, Jon Olav Myklebust (red.)
<b>Utgjevar</b>	Høgskulen i Volda
<b>År</b>	2020
<b>Serie</b>	Rapport
<b>ISBN</b>	978-82-7661-359-9 (digital utgåve)
<b>ISSN</b>	1891-5981
<b>Sats</b>	Forfattar

Vegar til vaksenliv – livsløp og sosial inkludering.

Framsidedfoto: Grethe Mattland Olsen.

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

### **Rapport / Høgskulen i Volda**

Vitskaplege og andre faglege arbeid på høgare nivå enn notat. Både forfattar og institusjon er fagleg ansvarlege for publikasjonen. Arbeida kan vere rapportar frå prosjekt/oppdragsverksemd eller reint teoretiske arbeid av eit visst omfang. Rapportane må vere godt gjennomarbeidde med omsyn til innhald, struktur og språk og innehalde referansar. Rapportane skal vere godkjende av anten dekan eller prosjektleiar eller annan fagperson dei har utpeika og forskingssjef ved HVO.

## Innhald

Ord til lesaren.....	5
Kapittel 1. Livsløpsperspektiv på ungdomstid og vaksenliv .....	15
Kapittel 2. Metodologiske utfordringar i longitudinell forskning .....	37
Kapittel 3. Funksjonshemma, sårbar eller funksjonshindra? Avvik og normalitet mellom personeigenskapar og kontekstvilkår .....	55
Kapittel 4. Avvik- og normalitet – når tidsdimensjonen er med.....	79
Kapittel 5. Frå tal til tale: Tidlegare særtilkårslevar erfaringar frå overgangen til vaksenlivet .....	95
Kapittel 6. Sårbare unge vaksne på NAV-tiltak – på veg mot betre liv?.....	113
Kapittel 7. Oppturar og tilbakeslag på vegen mot arbeid .....	129
Kapittel 8. Risiko for psykisk lidning hos tidlegare særtilkårslevar. Eit samspel mellom personeigenskapar og kontekstuelle skulefaktorar?.....	141
Kapittel 9. Arbeid for livet? Tidlegare særtilkårslevar på arbeidsmarknaden .....	157
Kapittel 10. Utdanningsløpet for sårbar ungdom. Fungerer spesialklasse og lærarassistent som hjelpetiltak? .....	175
Kapittel 11. Sosial inkludering – når skulen slepper taket.....	193
Kapittel 12. Sosial inkludering – når ‘sosiale medium’ invaderer livsverda.....	211
Kapittel 13. Lærdommar frå eit longitudinelt forskingsprosjekt .....	231
Kortfatta prosjekthistorie .....	241
Forfattarane .....	242
Utvalde publikasjonar frå prosjektet .....	243
Metoderapporten .....	247



## Ord til lesaren

Denne rapporten er i første rekkje innsikta mot forskarar og studentar innan samfunnsvitskap, for eksempel sosiologi, spesialpedagogikk og sosialt arbeid. Men vona er også at dei forskjellige kapitla vil vekke interesse hos eit større publikum. Tekstane er ei framstilling av utvalde delar av forskinga i eit prosjekt som har vart i meir enn tjue år. (Sjå vedlegg om prosjekthistorie, forfattaromtale og publiseringsliste.)

I det følgjande skal vi kortfatta svare på fire grunnleggjande spørsmål og deretter presentere kvart av kapitla i rapporten. Det første spørsmålet er *kven* rapporten omhandlar. Det neste gjeld *kva tema* rapporten tek opp. Dernest kjem spørsmålet om *kvifor*, altså kva grunnar vi har for å gjennomføre denne forskinga. Det siste spørsmålet er *korleis*, som dreier seg om dei framgangsmåtane vi har nytta for å få svar på forskingsspørsmåla våre.

Rapporten handlar om unge med risiko for å hamne ‘nedst ved bordet’ i skulen, og kva konsekvensar dette kan ha for dei seinare i livet. Desse ungdommane har rett på særskilt tilrettelagd opplæring etter dei føresetnadene dei har. Det skjer gjerne som spesialpedagogiske tiltak på grunnlag av sakkunnig vurdering. Samanlikna med dei såkalla normalelevane i klassa blir dei lett identifiserte som annleis eller avvikande. I studien vår er dette elevar som tok til i vidaregåande skule midt på 1990-talet i seks fylke i ulike delar av landet. Dei kan ordnast i ulike undergrupper etter kva eigenskapar som blir nytta når dei blir kategoriserte – for eksempel generelle eller spesifikke lærevanskar, lese- og skrivevanskar, matematikkvanskar og åtferdsvanskar, eller kombinasjonar av desse. Tradisjonelt har dette ført til at dei unge blir omtalte som *særskiltelevlar* eller *spesialelevlar* med vekt på at dei er annleis enn andre. Men flytter vi søkjelyset til situasjonen desse elevane er i, kan dei også inndelast etter kva vilkår dei møter i skulen og i den spesialpedagogiske tilrettelegginga, om dei for eksempel har lærarassistent og går i spesialklasse eller ordinærklasse. Dermed blir *særvilkårselevlar* ei utfyllande samlenemning.

Det gjennomgåande temaet i rapporten er ulike sider ved dei vala dei unge gjer og dei tilpassingane dei får gjennom livet. Kapitla set søkjelyset på utdanning, arbeid, bustad, familie, psykisk helse og sosiale nettverk. Målet med spesialpedagogisk tilrettelegging er sosial inkludering i brei forstand. Eit viktig spørsmål er korleis erfaringane frå skuletida har

påverka tilpassinga i seinare vaksenliv. Tradisjonell spesialpedagogisk forskning er oftast avgrensa til klasserom og skule. Konsekvensar som den spesialpedagogisk tilrettelegginga i skulen kan ha for seinare tilpassing i vaksenlivet, kjem ikkje med i analysane. Vi prøver såleis, ved å legge til grunn ein *samfunnsretta spesialpedagogikk*, å kaste lys over skulens samfunnsoppdrag og reiser spørsmålet om kva bidrag skulen yter når vi analyserer langs tidsdimensjonen. Kva hjelp får dei unge som er kategoriserte som annleis, til å kvalifisere seg for samfunnsdeltaking og vaksenliv? Somme bryt av skuleløpet og får seg arbeid, men kan også hamne i lediggang. Andre vel alternative tilpassingar og dannar eigen familie tidleg. Atter andre blir gåande i sirkel mellom skule og arbeid og endar opp som trygda. Men dei kan også greie å snu utviklingsmønsteret, skaffe seg meir utdanning og få arbeid. Det siste er den resiliente tilpassinga, vellykka resultat trass i vanskelege utgangspunkt. I dette ligg at kontekstane som tilpassinga er knytt til, også endrar seg. Det er variasjon i tilpassingsmåtane, men dei kan likevel ha tilnærma like konsekvensar.

Det er dette vi legg til grunn når rapporten har fått tittelen *Vegar til vaksenliv. Livsløp og sosial inkludering*. Vegane kan vere ulike. Beinvegar er utan avbrot og opphald og gjeld dei fleste unge i vidaregåande opplæring. Men vi finn også dei som går omvegar. Andre møter vegkryss, der dei må velje retning vidare. Blindvegar tvingar fram nye val. Mange av særvilkårselevane møter bratte motbakkar. Det heiter gjerne at det er i motbakkane det går opp og fram. Men i motbakkar kan det også gå 'nord og ned'. Derfor er det like vesentleg å registrere og analysere tilbakesteg og fall på denne ferda. I denne rapporten gjer vi fleire forsøk på det. Forskinga vår set såleis søkjelys både på positive og negative utviklingsmønster. Det må til for å kunne forstå, forklare og tenkje moglege tiltak for forbetring.

Forsking må legitimerast. Eit viktig skilje i samfunnsforskinga er om studiane har data frå aktørane sjølve – her sårbare unge eller dei som er vurderte som annleis – eller om data kjem frå dei vaksne, gjerne dei profesjonelle hjelparane. Det er ein alvorleg mangel dersom forskarane berre har data frå dei vaksne som har med dei sårbare unge å gjere. Dei vaksne kan ofte ha vanskar med å ta dei unge sitt perspektiv på livssituasjonen dei er i. Relasjonen er asymmetrisk. Forskinga vår har data frå aktørar i begge desse posisjonane, både frå dei unge sjølve og frå vaksne hjelparar og foreldre. Det gir rom for større balanse. Det er også nødvendig når perspektivet er samfunnsretta spesialpedagogikk.

Ved starten av forskingsprosjektet hadde vi problem med å få løyve til datainnsamling om særtilkårslevane si læring i skulen. Datatilsynet grunn gav dette med personvern. Men dette førte til at dei mest vanskelegstilte i vidaregåande ikkje fekk fullgod dokumentasjon på læringssituasjonen sin i reformtida midt på 1990-talet. Vi anka denne avgjerda og fekk medhald. Men forseinkinga gjorde at datainnsamlinga kom i konflikt med planlagde aktivitetar i skulane og gjorde at innsamlinga møtte vanskar. Datamaterialet vart i denne fasen av arbeidet såleis meir avgrensa enn opphavleg tenkt. Vi fekk heller ikkje kople kvalitative og kvantitative data ved den enkelte skulen utan at vi forstår grunngevinga.

Det er avgjerande at dei sårbare unge kjem til orde. Dette er ikkje minst slik fordi desse ungdommane er i mindretal i skulen, ein institusjon som skal vere for alle. Premissane for integrering og inkludering blir gjerne forma med omsyn til det store fleirtalet av elevane. Å gi stemme til dei som er i mindretal, er ei viktig grunngeving for den forskinga som er presentert i denne rapporten. Det kan vere eit bidrag til større rettferd for dei nedst ved bordet.

Andre faglege grunngevingar for forskinga vår er at vi gjennom ein tjuårsperiode beskriv både variasjonar og mønster over tid i vilkår, prosessar og resultat for livstilpassinga for denne ungdomskategorien. På denne måten formidlar rapporten kvalitative og kvantitative analysar av viktige fenomen, som for eksempel den spesialpedagogiske tilrettelegginga. Dette omfattar også faren for forskjellsbehandling i skulen. Men like viktig er det korleis dei som er annleis, blir møtte i skulen, arbeidslivet og på andre område i samfunnet. Utfordringa er korleis vi kan forstå og forklare ulike tilpassingsmønster når vi kjenner viktige sider ved det som under Reform 94 vart omtalt som inkluderande tilpassa opplæring.

Spørsmålet er så korleis vi har gått fram i forskingsarbeidet når målet er å forstå og forklare tilpassingsmønster over tid. Dette kjem fram i vala vi har gjort om utforminga av forskinga og metodane vi har nytta. Tverrsnittsstudiar dominerer forskinga om livssituasjon for sårbare unge både i Noreg og internasjonalt. Det er uråd å studere samanhengar over tid i tverrsnittsstudiar. Derfor har vi valt longitudinell forskning. Kombinerer vi dimensjonane *tid* (eitt eller fleire tidspunkt) og *stad* (éin eller fleire stader), får vi eit skilje mellom avgrensa tverrsnittsstudiar på eitt tidspunkt på éin eller fleire stader og longitudinelle studiar som dekkjer éin eller fleire stader og fleire tidspunkt. Denne longitudinelle tilnærminga har vi så valt å kombinere med forskjellige perspektiv frå livsløpsteori.

Følgjer ein enkeltpersonar over tid, nyttar ein gjerne kvalitativ livshistorisk tilnærming med studiar av eitt eller få livsløp. Livsløpsforskninga vår er på mikronivå og mellomnivå og kombinerer kvantitative og kvalitative metodar. På makronivå finn vi kvantitativ livsløpsforskning som nyttar data frå store basar med registerdata. Dette er ofte forskning på institusjonsforma livsløp, der velferdsstatens rammevilkår og ordningar på makronivå er verksame. Det er gjerne karakteristisk for europeisk livsløpsforskning. I Noreg kunne det vere marknadsmekanismar som dei fire fridomane i EØS-avtalen, eller reglar og sosiale ordningar forvalta av organisasjonar som NAV og innverknaden dei har på folk sine livsløp. Rammefaktorteori og livsløpsteori minner oss om at all samfunnsforskning gjeld noko som alt har hendt. Alle våre data er historiske, og forskinga blir nødvendigvis rekonstruerande. Den generelle forståingsramma i dette forskingsprosjektet er derfor brei og omfattar den komplementære koplinga mellom to kunnskapsfelt, livsløpspsykologi og livsløpssosiologi. Dette gir oss fleire sentrale omgrep til å analysere hendingar på alle nivå i studiane av sårbare unge. Dei meir spesifikke forskingsmetodane er omtalte i kvart kapittel.

Rapporten har to hovuddelar. Den første delen har fire kapittel om teoretiske og metodologiske føresetnader for longitudinelle studiar av unge menneske, som alle kan vere meir eller mindre sårbare. Dess kapitla presenterer viktige sider ved det samfunnsretta perspektivet på spesialpedagogisk tilrettelegging. Dette er på mange måtar det teoretiske grunnlaget for analysane som blir presenterte i den andre delen, der det er åtte kvalitative og kvantitative delstudiar av ulike tema i livstilpassinga hos tidlegare særtilkårslevar. Vi studerer mønster i den sosiale inkluderinga. Heilt til slutt i denne delen kjem eit kapittel som framhevar dei viktigaste lærdommane frå dette langvarige forskingsprosjektet.

I det første kapitlet presenterer Jon Olav Myklebust den varianten av livsløpstilnærming som er eit hovudperspektiv i dei forskjellige delstudiane i dette prosjektet. Når ein gjennom mange år skal studere individuell endring og utvikling, vil livsløpsperspektiv vere eit naturleg teoretisk utgangspunkt. Det blir også underbygd med omtale av longitudinell norsk forskning med livsløpsperspektiv som teoretisk grunnlag. Men livsløpslitteraturen internasjonalt er så omfattande at ein grundig gjennomgang ville krevje ein eigen rapport, og lesarane blir derfor heller viste til sentrale referansar som dokumenterer den sterke posisjonen denne tilnærminga har i samfunnsvitskapane. Framstillinga i dette kapitlet tek utgangspunkt i ein livsløpsdefinisjon som er inspirert av leiande livsløpsforskarar, men som i dette prosjektet er tilpassa spesielt for studiar av unge menneske. Det går fram av definisjonen at livsløpet kan



oppfattast som samspelet mellom baner, for eksempel helse, utdanning, arbeid og reproduksjon, som går gjennom individets ulike livsfasar. Desse banene blir prega av avgjerande livshendingar, for eksempel oppstart av vidaregåande opplæring, inngang til arbeid, etablering av parforhold eller overgang til foreldrestatus. Viktig er det også i kva alder og i kva tidsrom overgangane skjer. Overgangar kan igjen vere influerte av individuell handlingsevne, nære sosiale relasjonar, geografisk lokalisering og historiske samfunnsforhold, for eksempel pandemiar som spanskesykja og Covid-19. Sjansespel, flaks og uflaks, kan også skape overgangar, både på godt og vondt. I dette kapitlet blir alle desse livsløpselementa utdjupa og illustrerte med forskning frå inn- og utland. Som ei oppsummering kjem sist i kapitlet ein figur som viser korleis dei forskjellige elementa i livsløpsperspektivet gjensidig påverkar kvarandre.

Longitudinell forskning er krevjande, men med andre perspektiv enn tverrsnittundersøkingar får ein med denne tilnærminga ofte ny innsikt. I kapittel 2 drøftar Finn Ove Båtevik og Jon Olav Myklebust denne utfordringa med utgangspunkt i det prosjektet som er grunnlaget for denne rapporten. Her er dei same personane følgde i tjue år. Kapitlet gir også eit oversyn over det datamaterialet som dei empiriske kapitla i denne rapporten byggjer på. Slike oppfølgingsstudiar er eigna til å fange opp dynamikken som pregar sosiale prosessar, der tid sjølvstøtt er ein viktig variabel. Longitudinelle studiar gir rom for å studere både stabilitet og endring, med god kontroll på rekkjefølgja på viktige livshendingar. Slike omsyn er ikkje minst viktige når ein studerer overgangen frå ungdomsfasen til vaksenlivet. Kapitlet argumenterer for verdien av longitudinelle studiar. Det gir mellom anna innspel til andre som ønskjer å planleggje prosjekt med eit longitudinelt forskingsdesign. Ulike forhold må vurderast, for eksempel tiltak for å hindre fråfall av respondentar undervegs. Dei mange dilemma ein møter i slik forskning, krev ikkje minst meir langsiktig tenking og finansiering enn det som ofte pregar typisk programforskning.

Rune Kvalsunds tema i kapittel 3 er avvik og normalitet. Dette omgrepsparet er avgjerande for å klargjere det faglege grunnlaget når ungdommar i vidaregåande opplæring blir kategoriserte som annleis. Kapitlet drøftar meiningsinnhaldet i det vi forskar på. Kvalsund diskuterer den tradisjonelle spesialpedagogiske vinklinga med sitt medisinske søkjelys på personens indre eigenskapar. Dermed blir det fort personen som er problemet. Han eller ho er funksjonshemma. Ofte blir ein oppteken av kvar grensa går mellom det avvikande og normale. Men kanskje er det normale full variasjonsbreidd, slik at den særskilde

tilrettelegginga alltid må vere individuell. Alle er såleis del av normaliteten. Då må den særskilde tilrettelegginga alltid vere basert på verdsetjing av den enkelte. Tradisjonen har vore normalisering, slik at dei som er avvikande, skal innrette seg nærast mogleg inn mot det som gjeld for fleirtalet. Men dette kapitlet diskuterer også ein utfyllande synsvinkel, nemleg at vilkåra og prosessane dei skaper, er relevante når vi skal forstå og forklare kva som gjer at personar blir kategoriserte som avvikande eller annleis. Han eller ho kan vere funksjonshindra. Det vitenskapsteoretiske perspektivet kritisk realisme på vilkår og prosessar er introdusert og drøfta. Dermed er det relasjonelle avviks- og normalitetsomgrepet på dagsordenen, der både funksjonshemming og funksjonshindring er med i forståinga av fenomenet vi forskar på.

I det tredje kapitlet drøftar Rune Kvalsund avviks- og normalitetsomgrepet når tidsdimensjonen er med. Då blir normale og avvikande tidsmønster sentrale tema. Vansken med den dominerande tilnæringsmåten i forskinga – tverrsnittsstudier – er at vi ikkje kan identifisere kva retning og rekkjefølgje samanhengen mellom variablane har. Det gjer det vanskeleg å forstå og forklare mønster i det som hender over tid. Det relasjonelle avviks- og normalitetsomgrepet kan i spesialpedagogisk forskning lett bli avgrensa til individuell handlingsevne innanfor skulens ramme. Når tidsdimensjonen er med, kan endra mønster i hendingar og handlingar på ulike tilpassingsområde bli analyserte som livsløp heller enn som livsfasar. Spesialpedagogikken blir med dette samfunnsretta. Mønster og samanhengar som dekkjer fleire overgangar, er viktigare enn enkeltstående hendingar i avgrensa livsfasar. Vi kan dermed analysere og drøfte alderspassande normer om når ulike etappar i livsløpet skal vere fullførte, om banene dei unge følgjer er avvikande eller normale. Avviksmønster kan såleis vise seg som forseinkingar i utdanning. Andre mønster er oppstykking, avbrot og fråfall, sirkulære vekslingar mellom lediggang og arbeid og positiv utvikling trass i vanskeleg utgangspunkt. Vekslingar mellom sosial isolasjon, skjerming, brubygging og integrasjon kan også tematiserast som avviksmønster i tid. Trengsel mellom ulike overgangar og vendepunkt er andre tidsmønster der avvik kan analyserast. Rekkefølgja mellom hendingar og handlingar – ikkje minst kva som kjem først og sist av praksis og teoretisk faginnhald – er djupe tidsstrukturar som kan forklare avvikande mønster.

Kapitla i den andre delen viser breidda av felt i sosial inkludering som er tematisert i denne rapporten og analyserer tilpassing til vaksenlivet både gjennom kvalitative og kvantitative analysar. Naturleg nok blir då kapitla ganske ulike. Men likt er det at i innleiinga til kapitla gjer vi greie for tilsvarande longitudinell forskning av sårbar ungdoms vegar inn i vaksenlivet.

Denne delen blir avslutta med eit kapittel der dei viktigaste lærdommane frå dette langvarige forskingsprosjektet blir framheva.

I kapittel 5, som er det første av dei empiriske kapitla i rapporten, diskuterer Emmy Langøy overgangane til vaksenlivet for tidlegare særtilkårslevar som i vidaregåande skule vart kategoriserte med psykososiale vanskar eller generelle lærevanskar. Dei fekk spesialundervisning og vart anten sette i smågrupper utanfor vanleg klasse, hadde ein-til-ein-undervisning med lærer eller fekk tildelt assistent. Analysane viser at spesialundervisninga kom til å prege både skuletid og tidleg vaksenliv. Tiltaka kunne resultere i mobbing som prega sjølvoppfatninga inn i vaksenlivet, og dei kunne også medverke til auka risiko for trygding. Folk med usynlege funksjonsvanskar utgjer ei 'gråsonegruppe' som ofte møter allmenne forventningar, normer og krav i overgangane til vaksenlivet, men dei treng oftast noko hjelp. Men hjelpa kan av og til bli ei ekstra bær. Dette har ofte komplekse årsaker påverka av samspelet mellom individuelle føresetnader og strukturelle vilkår. Omgivnadene kan mangle kompetanse og forståing for funksjonsproblema, og personane risikerer dermed stemping og stigmatisering. Kapitlet drøftar standardiserte tiltak i spesialundervisninga som kan bli sette i verk utan omsyn til kva for verknader ein ønskjer og kva for biverknader ein risikerer. Kompetanse på feltet i skule og hjelpeapparat blir tematisert, og skreddarsydd tiltak for den enkelte blir også diskuterte. Det store spørsmålet er om skule og hjelpeapparat kan vere i stand til å gi hjelp utan samstundes å bere stein til bœra.

Med utgangspunkt i livsløpsteori, resiliensperspektiv og sosialøkologisk tilnærming presenterer Gerd Skjong i kapittel 6 ein kvalitativ analyse av den kronglete vegen frå særtilkår i vidaregåande til hjelpetiltak i NAV. Informantar med NAV-tiltak midt i 30-årsalderen er valde for nærare oppfølging. I kapitlet blir fire av narrativa presenterte. Dei anonymiserte livshistoriene er bygde opp av informasjon innhenta gjennom ein tjuårsperiode frå intervju og spørjeskjema. Til saman fortel historiene om ulike livsvegar mot målet om å få eit betre liv. Kapitlet tematiserer også forskning om verknader av NAV-reforma. Reforma var meint å hjelpe sårbare menneske til ei betre tilpassing i vaksenlivet, men teikn tyder på at dei nye tiltaka også kan ha skapt utilsikta problem for dei som skulle få assistanse i ein fase i livet då dei trong hjelp frå velferdstenestene.

Det kan vere ulike grunnar til at unge menneske ikkje følgjer beinvegen fram mot arbeid og vaksenliv. Vegen kan vere prega av både oppturar og tilbakeslag, slik Eli Fjeldseth Røys illustrerer det i kapittel 7. Ho spolar seg tilbake i livshistoriene til særtilkårslevar som er i

ordinært arbeid, trass i at dei på eit tidspunkt har vore på trygd eller har vore i ein situasjon der dei har stått i fare for å falle utanfor systemet. Personane kjem til orde både gjennom konstruerte livshistorier baserte på prospektive data og forteljingar baserte på retrospektive intervju. I kapitlet drøftar forfattaren særleg kva nære relasjonar har å seie, knytte til omgrepa handlingsevne og samanknytte liv. Samtidig blir det vist korleis strukturelle trekk er med på å leggje føringar for enkeltindivid og nærpersonane deira. Dette handlar om konsekvensar av at skulen har vorte meir teoritung eller trygdeordningar som velferdsstaten gir tilgang til.

Skulen påverkar i både barndom og ungdomstid. Skuleerfaringar – både akademisk og sosialt – kan verke inn på det som hender i vaksenlivet. Det gjeld også psykisk helse. I kapittel 8 rettar Vidar Myklebust og Rune Kvalsund søkjelys på psykisk helse hos tidlegare særvilkårselevar i vidaregåande. Kapitlet byggjer på livsløpsteoretiske omgrep. Psykisk helse er målt med den velprøvde skalaen *Hopkins Symptom Check List* som har ti spørsmål. Individuelle føresetnader og strukturelle trekk ved skule- og familiesituasjonen er uavhengige variablar. I analysen blir det vist korleis desse variablane påverkar den psykiske helsa når individ er midt i trettiårsalderen. Den avsluttande diskusjonen omhandlar korleis velmeinte skuleerfaringar med strukturell forankring skaper langsiktige negative verknader på psykisk helse hos tidlegare elevar med særvilkår i vidaregåande.

Arbeid er ein viktig del av vaksenlivet, blant anna fordi det kan gi økonomisk sjølvstende. For andre kan det å få ein fot innanfor arbeidslivet også bety mykje, sjølv om hovudinntektskjelda er trygd. I kapittel 9 ser Finn Ove Båtevik på tilknyttinga til arbeidsmarknaden blant tidlegare særvilkårselevar. Kapitlet er basert på kvantitative analysar og tek opp situasjonen i ulike fasar i etableringsprosessen. Tid er ein viktig dimensjon når ein skal studere overgangen til arbeid, ikkje minst i ein omskifteleg livsfase. Kapitlet illustrerer nytten av longitudinelle data, der ein følgjer etableringsprosessen eit godt stykke inn i vaksenlivet. Generelt slit dei tidlegare særvilkårselevane meir enn andre med tilknyttinga til arbeidsmarknaden. Det gjeld ikkje minst jentene. Ei viktig forklaring kan vere at jentene går inn på delar av arbeidsmarknaden der formell kompetanse er avgjerande for tilgang eller ikkje. Gutane har etter alt å døme fleire alternativ. For gutane synest for eksempel førarkort å vere ein viktig dørøpnar.

I kapittel 10 dokumenterer Jon Olav Myklebust at fire til fem år etter at særvilkårselevane tok til i vidaregåande, er det ikkje meir enn rundt fjerdeparten av dei som har yrkes- eller studiekompetanse. Det er berre vel tredjedelen av fullføringsprosenten for dei nasjonale

inntakskulla frå midt på 1990-talet. Men tre år seinare har nesten halvparten av elevane med særvilkår oppnådd kompetanse frå vidaregåande. Desse ungdommane fekk i utgangspunktet særskild tilrettelegging fordi dei hadde vanskar av somatisk, psykisk eller sosial art. Tanken var at forskjellige spesialpedagogiske hjelpetiltak skulle gjere det lettare for dei å lykkast i vidaregåande opplæring. Men ekstra hjelp frå lærarassistent gir ikkje positivt utslag, og plassering i spesialklasse er klart negativt for utdanningsresultatet, særleg for jentene. Desse hjelpetiltaka har også uheldige langtidsverknader. For eksempel indikerer analysar, der ein kontrollerer for andre relevante forklaringsvariablar, at både lærarassistent og spesialklasse medverkar til større trygderisiko sist i tjuårsalderen. Dette mønsteret ser ein hos menn så vel som hos kvinner.

Sosiale nettverk og uformell sosial læring er temaet til Rune Kvalsund og Irene Bele i kapittel 11. Forskingsinteressa er å analysere kva personeigenskapar og kontekstfaktorar som gjer at vi kan forstå og forklare risikoen for å kome i eit lite sosialt nettverk på ulike tidspunkt i livsløpet. Desse nettverka er danna ansikt til ansikt. Livsløpsteorien gir oss eit samfunnsretta perspektiv på spesialpedagogikken. Vi undersøker såleis verknadene av tidlegare spesialpedagogiske tiltak på arenaer utanfor klasserom og skule seinare i livet. Uavhengige variablar er påverknad frå faktorar i tidsfjerne og tidsnære kontekstar. Tidsnære vilkår og prosessar er for eksempel endra livssituasjon tidleg og seint i tjuåra. Effekten frå dei uavhengige kontekstvariablane er samanlikna med verknaden av kategoriserte individuelle eigenskapar. Ved å analysere ulike kontekstar på etterfølgjande tidspunkt sporar vi endringar i påverknadsfaktorane. Spørsmåla er om og korleis påverknaden frå desse faktorane varierer med overgangane, eller om dei er stabilt verksame over tid. Korleis påverkar kontekstendringane kva sosiale nettverk dei tidlegare særvilkårselevane utviklar, når vi samanliknar verknaden av kontekstfaktorar og kategoriserte personeigenskapar? Vi samanliknar dette i både strategisk og spontant forma relasjonar og nettverk over tid. Kapitlet sluttar med å skissere presiserande oppfølging av tema for vidare forskning forankra i ein meiningsstabell for variasjon i sosiale kvalitetar i ulike relasjonar og nettverk.

I kapittel 12 tek Rune Kvalsund og Irene Bele opp spørsmålet om uformell sosial læring og sosiale relasjonar formidla gjennom såkalla 'sosiale medium' for dei tidlegare særvilkårselevane. Sosiale medium er ei sentral kontekstendring for desse aktørane som er midt i trettiåra. Kva faktorar avgjer om dei er på Facebook og Twitter eller ikkje? I dette kapitlet dreier analysen seg derfor om slike internettformidla relasjonar kan ha positive eller

negative verknader når vi samanliknar faktorane som gjer at dei sårbare unge vaksne blir med i små sosialt isolerende ansikt-til-ansikt-netteverk midt i trettiåra. Drøftinga av resultatata tek utgangspunkt i ein typologi for kumulative ulemper og fordelar. Spørsmålet er om internettformidla relasjonar kan kompensere for relasjonar og nettverk som er danna ansikt til ansikt. Det er eit vesentleg spørsmål om internettformidla relasjonar og nettverk kan brukast som reiskap i arbeidet med å utvikle sosial inkludering for dei som er annleis, her dei tidlegare særvilkårselevane. Til slutt i kapitlet formidlar forfattarane kritiske refleksjonar over føresetnader og verdiar som bruken av såkalla sosiale medium kviler på og skisserer tema for vidare forskning.

I kapittel 13 framhevar Jon Olav Myklebust dei viktigaste erfaringane frå den forskinga som er presentert i denne rapporten. I motsetning til tverrsnittsstudier er longitudinell forskning veileigna til å studere effekten av tiltak som skal gi hjelp til sårbare menneske. Eit gjennomgåande trekk i analysane er at dei pedagogiske hjelpetiltaka, for eksempel spesialklasse eller lærarassistent, stort sett har negativ effekt på den sosiale inkluderinga. Det gjeld ikkje berre utdanningskompetansen elevane får i vidaregåande, men også tilpassinga til vaksenlivet mange år seinare, for eksempel når det dreier seg om arbeid, trygd, psykisk helse, sosialt liv og reproduksjon. Erfaringa er at det er fruktbart å tolke den innsamla empirien innanfor perspektiv som vektlegg samspel mellom individuelle eigenskapar og strukturelle forhold. Dette samspelet kan slå ulikt ut for menn og kvinner, det går fram både i dei kvantitative og dei kvalitative analysane. Kohorttilnærminga i dette prosjektet, dvs. oppfølging gjennom tjue år av inntakskull som hadde fellesstart i vidaregåande, gir viktig innsikt. Ikkje minst er det tilfelle når empirien blir tolka i relevante livsløpsperspektiv.

Volda, desember 2020

Finn Ove Båtevik      Rune Kvalsund      Jon Olav Myklebust

# Kapittel 1. Livsløpsperspektiv på ungdomstid og voksenliv

*Jon Olav Myklebust*

Livsløpsstudiar og longitudinell forskning har dei siste 40–50 åra fått ein stadig sterkare posisjon i samfunnsvitenskapane i mange land. Det er dokumentert av fleire, for eksempel Settersten (2003), Buchmann og Kriesi (2011), Mayer (2009) og Bynner (2016). Til saman gir desse arbeida god oversikt over den teoretiske og metodologiske utviklinga i livsløpsforskinga.

Også i Noreg kom livsløpsperspektivet etter kvart til å få ein sentral plass i mange fagdisiplinar. Eit eksempel er boka *Studier i kvinners livsløp* (Skrede og Tornes 1983), der forfattarar frå i alt fem samfunnsfag er med. Eit anna eksempel er *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring* (Frønes, Heggen og Myklebust 1997). Her er sosiologi, pedagogikk, sosialantropologi og samfunnsgeografi representerte. Denne boka har bidrag frå to leiande livsløpsforskarar internasjonalt, sosiologane Glen Elder og Michael Shanahan.

I forskning om menneske med funksjonsvanskar har livsløpstilnærminga vist seg å vere nyttig. Eksempel på dette er to norske bøker *Livsløp med funksjonshemming* (Thorsen og Grassman 2012) og *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (Tøssebro og Wendelborg 2014). Livsløpsperspektiv er naturleg nok grunnleggjande i internasjonal forskning om sårbar ungdom, for eksempel i boka *On Your Own Without a Net. The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations* (Osgood et al. 2005). Livsløpstilnærminga er også sentral i studiar av helse og sjukdom generelt. Livsløpsepidemiologi (jf. Kuh og Ben-Shlomo 1997, Ben-Shlomo et al., 2016) gir viktige teoretiske perspektiv som er brukte både i internasjonal og norsk forskning, for eksempel når det gjeld sosial ulikskap i helse (Sjå kunnskapsoversikt i Dahl, Bergsli og Van der Wel 2014). To viktige nye norske bidrag om helseulikskap inspirert av livsløpsepidemiologi, er Elstad (2020) og Næss (2020). Den sistnemnde nyttar nemninga “livsløp” gjennomgåande i store delar av kapitlet sitt, men utan nærare presisering av omgrepet eller referanse til den sosiologiske livsløpstradisjonen.

Naturleg nok vart livsløpstilnærminga det grunnleggjande teoretiske utgangspunktet for Vaksenlivsprosjektet, ein longitudinell studie som skulle følge særvilkårselevar gjennom vidaregåande opplæring og vidare over til forskjellige arenaer i voksenlivet (jf. Kvalsund og

Myklebust 1996:112–114). Men den varianten av livsløpsperspektivet som her blir presentert, er sjølvsagt også relevant for longitudinelle studiar av barn og unge generelt. Derfor vil eksempla i dette kapitlet ikkje berre dreie seg om menneske som har hatt særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring. Først kjem ein definisjon som framhevar samhengane mellom grunnelementa i livsløpstilnærminga. Deretter blir sentrale omgrep i livsløpsparadigmet utdjupa. Denne diskusjonen blir så samanfatta i form av ein modell. Heilt til slutt blir to konstruerte livsløp brukte til å illustrere viktige moment i livsløpsmodellen.

## Ein livsløpsdefinisjon

Generelle sosiologiske retningslinjer hjelper forskarane til å spisse problemstillingane, gjere gjennomtenkte val av strategiske variablar og velje effektive forskingsopplegg som gir valide data (Merton 1968:142). Forskjellige variantar av livsløpsperspektiv er nettopp slike innspel som gir teoretisk retning for studiar av korleis menneske over tid tilpassar seg på forskjellige samfunnsarenaer. Men før vi går vidare, er det nyttig med ei presisering – utan fagspråk og referansar – av den varianten av livsløpsperspektivet som er det teoretiske grunnlaget for dette longitudinelle forskingsprosjektet.

Livsløpet, som utspeler seg frå befruktning til død, er summen av baner av ulik tidslengd på forskjellige livsområde. Det gjeld fysiologiske, psykologiske og sosiale handlings- og hendingsrekkjer som heng saman og påverkar kva som skjer, for eksempel når det gjeld utdanning, arbeid og helse. Livsløpet er altså multidimensjonalt. Sidan desse banene påverkar kvarandre gjensidig, oppstår det ofte opphopingsprosessar, både av positiv og negativ karakter. Banene blir oppstykkja både av forventa og uventa overgangar som i avgjerande situasjonar kan bli vendepunkt som gir livet ny retning. Desse banene går gjennom historisk tid og geografisk rom, og dermed blir livsløpet prega av både nære og fjerne sosiale, økonomiske, demografiske og klimatiske forhold som over tid vekslar mellom stabilitet og endring. Livsløpet er såleis eit kontekstløp. For unge menneske – som kan ha forskjellige problem av somatisk, psykologisk og sosial art – dreier dette seg i første rekkje om vandrainga gjennom utdanningssystemet, men seinare blir også arbeid, familiedanning og trygdetilpassing sentralt. Livsløpet er prega av hendingar og handlingar i fortid og notid. Det er også påverka av framtidige forventningar. På den måten er livsløpet influert av fleire tidshorisontar. Dei omliggjande rammene – som langt på veg er menneskeskapte og følgjeleg kan endrast gjennom politiske vedtak – legg føringar for livsløpet. Men individets viljestyrke og handlingsevne spelar også inn, avhengig av blant anna helse og funksjonsnivå. I tillegg kan sjansespel og tilfeldige hendingar – både av positiv og negativ art – gripe inn i livets gang.

Her trengst ein kommentar til språkbruk. På engelsk er det nemninga «life course» som best tilsvarar det som vi på norsk kallar «livsløp». (Nemninga «livsveg» kan ein av og til finne i



meir folkeleg ordbruk.) Ei oversikt over dei ulike engelske omgrepa som ligg tett opp til «life course», finn ein hos Alwin (2012). På engelsk er det oftast nemninga «trajectory» som blir nytta om endringane i dei forskjellige dimensjonane som til saman utgjer livsløpet. På norsk kan vi snakke om «forløp» eller «bane». I definisjonen ovanfor – og elles i kapitlet – har eg valt å bruke bane. Denne nemninga blir primært nytta i kvantitativ longitudinell forskning, medan det i kvalitative tilnærmingar ofte heller blir brukt «løype» eller «sti». Men jamvel om nemningane kan vere litt ulike, er kapitlet vonleg relevant både for kvalitativ og kvantitativ livsløpsforskning.

### **Utdjuping av sentrale omgrep i livsløpsparadigmet**

Med utgangspunkt i utvalde teoretiske bidrag skal eg her diskutere sentrale element i livsløpsdefinisjonen presentert ovanfor. Den innleiande presiseringa av livsløpsperspektivet er på mange måtar ein syntese av dei dominerande perspektiva i amerikansk og europeisk livsløps sosiologi. I presiseringa av livsløpsperspektivet legg eg vekt på balansen mellom determinisme og voluntarisme, ein posisjon som framhevar individets handlingsevne innanfor strukturelle rammer, eller i engelsk versjon «agency within structure» (Settersten 2003:30). Det dreier seg om både individ og strukturar som vekslar mellom relativ stabilitet og endring. Litt spist formulert kan det seiast at det finst ikkje invariable individ i konstante kontekstar – i alle fall ikkje over lengre tid.

Med denne tilnærminga unngår ein også det som Hagestad og Dannefer (2001:3) kallar *mikrofiksering*, nemleg tendens til konsentrasjon om individets nærmiljø og neglisjering av innverknaden frå makronivået. Det er nemleg eit viktig poeng at livsløpet blir utforma i samspelet mellom individuell handlingsevne og omliggjande strukturar som både kan avgrense og opne for realisering av draumar og framtidsplanar. Strukturar er altså ikkje berre restriksjonar, slik det stundom blir framstilt. Dei kan også vere stimulerande ordningar som gjer det lettare for menneske å oppnå måla sine. Dette er eit godt utgangspunkt når vi i dette kapitlet set søkjelyset på tilpassing i ungdomstid og tidleg vaksenaldar, for også i desse livsfasane utspeler det seg eit samspel mellom individuell evne og vilje på den eine sida og strukturell innverknad på den andre.

## Handlingsevne

Handlingsevne (agency) betyr at menneske utformar livsløpet gjennom dei vala dei tek og dei handlingane dei gjer innanfor historiske og samfunnsmessige kontekstar (Elder 1999:308).

Dette er altså handlingsevne innanfor strukturelle rammer, rammer som både kan avgrense og utvide individets handlingsrom. Handlingsevne er også knytt til den typen kontrollfokus som Heckhausen og Schulz (1995) omtaler som primærkontroll, det vil seie freistnaden på å påverke det omliggjande miljøet slik at det betre samsvarer med folks eigne ønske og behov.

Ei oppdatert framstilling av individuell handlingsevne i forskjellige delar av livsløpet finn ein hos Hitlin og Kwon (2016). Her er søkjelyset på handlingsevne som ein variabel, altså ikkje som generell handlingskapasitet. Det vil seie at den individuelle handlingsevna – både i subjektiv og objektiv forstand – kan variere mellom forskjellige menneske. Objektiv handlingsevne indikerer at individ har varierende tilgang på ressursar som gjer at dei kan ha kontroll over eige liv. Subjektiv handlingsevne gjeld trua på eigen kapasitet til å influere korleis det skal gå i livet. Objektiv og subjektiv handlingsevne heng sjølvsagt saman, men det er ikkje noko perfekt samsvar. Enkelte menneske kan ha overdrivne førestillingar om eigne evner, medan andre med god objektiv handlingskapasitet kan ha manglande sjølvtilit til å satse på tiltak for framgang i livet.

Omgrepet *meistringsforventning* eller *self-efficacy* (Bandura 2001:6–11) tilsvarer langt på veg det som blir kalla subjektiv handlingsevne. Meistringsforventning kan vere viktig for å forstå tilpassing hos menneske som har vakse opp med helseproblem og funksjonsvanskar, og det gjeld ofte tidlegare elevar med særskilt tilrettelagd opplæring. Dersom trua på eiga meistring er sterk, vil ein lite på at eigen innsats for eksempel gir skikkeleg utdanning, som seinare legg grunnlag for arbeid og inntekt.

Men somme forskarar er kritiske til tendensen til å gjere handlingsevne til eit isolert individuelt fenomen (sjå for eksempel Dannefer et al. 2016:91–96). Mange som veks opp under vanskelege samfunnsforhold og med lite stimulerande samfunnsstrukturar for individuell utvikling, har ikkje så stort spelerom for eigne handlingsval. Det gjeld i mange land for det veksende *prekariatet*, det vil seie dei som opplever permanent arbeidsløyse eller lever i usikre arbeidsforhold med utrygg økonomisk situasjon. For menneske i slike situasjonar er det heller ikkje så enkelt å mobilisere kollektiv handlingsevne for sosial endring som kan gi eit betre liv. For dei som tilhøyrrer slike ungdomskategoriar, blir det også ofte

uklart kva overgang til vaksenlivet faktisk betyr. I land der arbeid, eigen familie og eige husvære har blitt nærast uoppnåeleg for delar av befolkninga, må ein kanskje stille spørsmålet: Overgang til kva? (Furlong, Woodman og Wyn 2011:362).

### **Samanknytte liv**

Her skal vi diskutere nokre trekk som høyrer til under livsløpselementet *samanknytte liv* eller sosial integrasjon, som det også kan kallast. Den sosialøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1994) er eit viktig utgangspunkt her.

*Mikrosystemet* er det nivået der individet bruker storparten av tida si. Dette gjeld familie- og slektsrelasjonar. Her samhandlar dei unge med foreldre, sysken, besteforeldre, syskenbarn, tanter og onklar. Næraste venner høyrer også til her. På dette nivået er kommunikasjonen som regel ansikt til ansikt, men skjer i aukande grad også gjennom mobiltelefon eller internett. Men denne typen relasjonar har på mange måtar ein annan karakter enn den interaksjonen som skjer i direkte fysiske møte mellom samtalande individ (sjå kapittel 12).

*Mesosystemet* omfattar relasjonane mellom institusjonar på relativt lågt samfunnsnivå, for eksempel heim og skule. Dette gjeld altså det som skjer i grenseflata mellom to eller fleire mikrosystem som personen er med i. I skulen møter dei unge jamaldringar og vaksne med omsorgs- og opplæringsansvar. Både yngre og eldre treffer ein gjennom idrett og kulturaktivitet, og helsepersonell får ein kontakt med i sjukdomsperiodar. Det som skjer på desse to lågaste systemnivåa, innverkar på kor sosialt integrert individet er. Sosiale relasjonar eller samanknytte liv er stikkord her, det som Giele og Elder (1998:9) kallar ”linked lives”. Men slike relasjonar endrar seg ofte over tid. Ifølgje Settersten (2015) må ein i forskinga derfor presisere nøgnare startpunkt og endepunkt for slike sosiale band.

Individets seinare livsløp kan bli influert av plasseringa i forskjellige slags mesosystem. Det er for eksempel dokumentert i longitudinelle studiar om korleis ungdom som har hatt særskilt tilrettelagd opplæring, lykkast i utdanning og arbeidsliv. Dei som i vidaregåande opplæring fekk all tilrettelegging i ordinære klasser, oppnådde formell yrkes- eller studiekompetanse og fekk bra betalt arbeid i langt større grad enn dei som gjekk i spesialklasser (Myklebust 2007a, Myklebust og Båtevik 2005, Myklebust og Båtevik 2014). Denne samanhengen gjeld også når ein kontrollerer for ei rekkje relevante variablar, for eksempel individets funksjonsnivå eller funksjonsprofil, dvs. ulike typar funksjonsvanskar (sjå kapittel 2).

Når det gjeld sosial inkludering i fritida, synest plassering i dei minste spesialklassene, såkalla firargrupper, å vere særleg uheldig (Kvalsund og Bele 2010). Dette er altså eksempel på at strukturar har ei kanalisierende makt som gir seg utslag i sosial tilpassing mange år etter at dei unge byrja i vidaregåande opplæring. Bronfenbrenners teori har altså vist seg å vere fruktbar når det gjeld analyse av livsløpet hos funksjonshemma menneske. Ikkje minst synest omgrepet *økologisk nisje* vere nyttig (Sontag 1996:323). Dette er spesielle område i miljøet som er avgjerande – anten i positiv eller negativ forstand – når det gjeld utviklinga hos individ med særreigne karakteristika. Vi kan såleis oppfatte spesialklasser og ordinærklasser som økologiske nisjar som er avgjerande for utviklinga for elevar med særskilde opplæringsbehov.

### **Geografisk lokalisering og historisk periode**

Bronfenbrenners sosialøkologiske systeminndeling er også aktuell her. *Eksosystemet* omfattar dei prosessane som utspeler seg mellom miljø der individa er medlem, og system dei berre indirekte er med i. Men system med såkalla indirekte medlemskap er likevel viktige, fordi hendingar der kan ha store konsekvensar for vedkomande (Bronfenbrenner 1994:1645). Eit eksempel er strukturendringar i næringslivet som gjer at mor eller far får lengre arbeidsreise, og det kan få uheldige følgjer for barna i familien (sjå fleire eksempel i Myklebust 2007b:214).

*Makrosystemet* omfattar dei overordna mønstera i samfunnet: ideologi, verdigrunnlag, klassestruktur, politikk og økonomi. Dette systemnivået gjeld forhold som i figur 1 seinare i kapitlet blir kalla *geografisk lokalisering og historisk periode*. Eit aktuelt tema som viser korleis dei ulike samfunnsnivåa heng saman, er i kor stor grad marknadsmekanismer kan eller bør erstatte offentleg styring. At marknadsfundamentalisme (jf. Tranøy 2006:9–36) får aukande innpass på stadig fleire samfunnsfelt, har store konsekvensar når det gjeld helse og sosial tilpassing, ikkje minst for unge, sårbare menneske. Denne marknadstenkinga gjer seg for eksempel gjeldande i alkoholpolitikken, der det er eit paradoks at mange aksepterer påverknad frå marknadskreftene i større grad enn styring gjennom folkevalde politiske organ (Braut 2003). Det synest å vere lettare å få aksept for hjelp til folk med alkoholproblem enn å få gjennomslag for tiltak for å minske alkoholforbruket. Det siste fungerer best om ein vil redusere talet på trafikkulykker der alkohol er medverkande årsak. Det er nemleg slik at dei mange med moderat alkoholforbruk til saman er involverte i langt fleire alkoholrelaterte trafikkulykker enn dei heller få storforbrukarane. Ei massestrategisk tilnærming for å få ned

alkoholbruken i samfunnet ville derfor vere meir effektiv enn ein høgrisikostrategi retta mot folk med kroniske alkoholproblem. Men det er ikkje så lett å få oppslutnad om massestrategiar i førebygging av skadar og sjukdom, fordi tiltak som gir store fordelar på samfunnsnivå, i første omgang synest å ha mindre å seie for den enkelte. Dette blir kalla prevensjonssparadokset eller førebyggingsparadokset (Skog 2005, Rossow og Romelsjö 2006). Dette eksempelet illustrerer at politiske tiltak på makronivå, for eksempel når det gjeld alkoholpolitikk, over tid kan ha konsekvensar på mikronivå, både for individ og familiar.

Eit politisk vedtak som er spesielt relevant for deltakarane i den føreliggjande studien, er innføringa av den såkalla *Reform 94* som lovfesta rett til vidaregåande opplæring for alle unge. Elevar med særskilt tilrettelagd opplæring fekk rett til to år ekstra i vidaregåande. Dei som tok til på vidaregåande midt på 1990-talet, kan faktisk kallast den første Reform 94-kohorten. I forskingsprosjektet vårt om denne reformkohorten valde vi ei massestrategisk tilnærming med at vi i den longitudinelle kohortstudien inkluderte heile variasjonsbreidda blant særvilkårselevane, frå dei med svært store funksjonshemmingar til dei med heller små problem. I både kvalitative og kvantitative tilleggsundersøkingar tok vi også med elevar som ikkje hadde særskild tilrettelegging. På den måten fekk vi innsyn i korleis denne utdanningsreforma verka for ulike elevkategoriar.

Eg har valt å ta med fleire makrofaktorar enn det Bronfenbrenner gjer. Demografiske forhold og svingingar må også reknast som makroforhold som for eksempel influerer sjansane ungdom har til å finne arbeid, sjølvst i samspel med økonomiske oppgangs- eller nedgangskonjunkturar. Fødselstal som endrar seg frå periode til periode, er eit eksempel på slike demografiske svingingar. Slike endringar skaper såkalla demografiske bølger, som gjennom tid forplantar seg oppover i befolkningspyramiden og har konsekvensar for livsløpet (jf. Myklebust 2001). Risikoen for seinare ungdomsarbeidsløyse er såleis mindre i små enn i store fødselskull (Easterlin 1987). Om føregåande fødselskull er små eller store innverkar også på arbeidsutsiktene. Storleiken på kohortar på veg ut av arbeidsstyrken spelar også inn (Mayer 2004:165).

Korleis endra demografiske kontekstar har konsekvensar for individuelle liv og sosiale relasjonar, er for eksempel grundig diskutert i Hagestad og Dykstra (2016:136–141). Jamvel om demografiske tendensar ofte spelar ei stor rolle i samfunnslivet, bør dei likevel ikkje oppfattast som uttrykk for demografisk determinisme. Derfor er det uheldig med uttrykk som

«eldrebølge», «demografisk tsunami» og «apokalyptisk demografi» (jf. Marshall og Mueller 2002:23). Den negative språkbruken om alderdommen skaper fort ei frykt for «a great, dangerous grey wave to hit the shores of many nations in the 2020s» (Hagestad 1998:9). Makroforhold som krig eller fred har sjølvstøtt følgjer for det som skjer med individ og familiar. Med tanke på atomopprusting og terrorbalanse kan det i verste fall dreie seg om framtidig liv på planten Tellus. Likevel er dette eit tema som sjeldan blir tematisert i politisk debatt (jf. Burke 2016, Hellesnes 2019,).

Viktig er også makroøkonomiske faktorar som dreier seg om fattigdom og sosial ulikskap (jf. Subramanian et al. 2002, Wilkinson og Pickett 2009). To forhold som synest å bli stadig viktigare, bør også nemnast. Det eine dreier seg om menneskeskapte klimaendringar. Eit slikt omskifte har alvorlege følgjer for folks helse og velferd. Særleg er barn og unge utsette her (sjå særnummer av *The Future of Children* 2016). Eldre menneske er også sårbare for klimaendringar, for eksempel svært høge temperaturar (Ranhoff 2004). Men naturkatastrofar råkar oftast sosialt skeivt fordi fattigfolk bur i dårlegare hus enn dei velstående, og folk utan eigen bil har også større problem med å evakuere når for eksempel kraftige orkanar trugar.

Global helse er også eit makroforhold som bør framhevast. I ei tid prega av masseturisme og flyktningstraumar kan pandemiar bli ein aukande helserisiko. Men også her er det dei minst ressurssterke som blir hardast råka. Eit eksempel er spanskesykja, ein kraftig influensapandemi som i 1918–19 tok om lag 50 millionar menneskeliv globalt. I Noreg døydde rundt 15 000, og mortaliteten var høgst i lågare sosiale lag. Mamelund (2006) dokumenterer at menneske med dårlege bu- og levekår i ein austkantbydel i Oslo, hadde klart større risiko for å døy av spanskesykja enn dei som budde romsleg i eit høgstatusområde i vest. I det første året med Covid-19 har ein sjølvstøtt enno ikkje forskingsbasert empiri om effektane av denne pandemien. Men ei gruppe leiande forskarar (Settersten et al., 2020) har levert overtydande argumentasjon for at livsløpsperspektivet er ei fruktbar teoretisk tilnærming når ein skal studere korleis folk både direkte og indirekte blir råka. For eksempel gjeld dette dei som blir «infected» (som blir smitta eller døyr), og dei som blir «affected» (som blir råka av tiltaka mot smittespreiing).

### **Sjansespel**

Det er blitt sagt at sjansespel er Guds usynlege hand eller kanskje heller lagnadens løynde mekanisme. Det tilfeldige hadde opphavleg liten eller ingen plass i dei forskjellige

livsløpsperspektiva. Eit relativt tidleg unntak er Sherrod og Brim (1986:572), som omtaler flaks og uflaks som «unpredictable events» og dokumenterer at på 1970- og 80-talet var ulykker eit alvorleg trugsmål mot liv og helse blant barn og unge i USA. Men seinare kom fleire livsløpsforskarar til å interessere seg for kva rolle tilfeldige hendingar spelar i folks liv. Eit eksempel er Shanehan og Porfeli (2007), som diskuterer «chance events» i livsløpet. Dei nemner særleg tre trekk som er karakteristiske for slike hendingar: 1) Dei er lite sannsynlege, men det er vanskeleg å estimere. 2) Dei medfører ofte vendepunkt i livsløpet, men årsakskjedene kan ofte vere uklare. 3) Dei er u-intenderte, altså ikkje planlagde. Eit anna eksempel er Campos (2010), som ut ifrå psykologiske perspektiv diskuterer tilfeldige livsløpshendingar som samantreff mellom individs lokalisering i tid og rom. Det heldige utfallet er å vere på rett plass til rett tid, medan uflaksen er å vere på feil plass til feil tid. Men alt i alt synest det vere motvilje mot å inkludere sjansespel og tilfeldige hendingar som forklaring på vellykka livstilpassing, ikkje minst blant dei som har hatt stor økonomisk suksess (jf. Frank 2016). Skepsisen blant mange forskarar kjem kanskje av at slike element er vanskeleg målbare: «There is a deeply embedded intolerance of ambiguity, uncertainty, imprecision, and the acceptance of chance happenings» (Shaw 2009:1). Men likevel argumenterer enkelte livsløpsforskarar sterkt for at livsløpsstudiar bør leggje større vekt på tilfeldige hendingar (Settersten 2015:218).

I livshistorieintervju ser ein ofte at folk nemner sjansespel når dei fortel om viktige hendingar som har sett merke på livsvegen (Danielsen 2001:21–22). Hellesnes (2007) framhevar også at tilfeldige hendingar kan gripe inn i livsløpet. Det gjeld for eksempel trafikantar som kolliderer med bilar i møtande køyrebane. Meir heldige er dei som kjem for seint til flyet som styrtar etter avgang. Når Hellesnes framhevar det tilfeldige i livet, er det blant anna for å minne om at vi aldri kan få full kontroll over dei livsvilkåra vi har, same kor avansert den teknologiske utviklinga synest å vere.

Sjansespel dreier seg altså om flaks og uflaks. Det omfattar tilfeldige hendingar som individet ikkje har kontroll over, episodar som kan setje i gang nye hendingskjeder som gir livsløpet ny kurs, både i positiv og negativ forstand. Eit eksempel frå forfattarens eiga familiehistorie om konvoifarten over Atlanterhavet under den andre verdskrigen kan illustrere dette. Ein kaptein måtte på sjukehus for å ta ein operasjon, og derfor fekk skipet ny førar på den neste konvoien. På den turen vart skipet torpedert, og nesten heile mannskapet miste livet. Då kapteinen kom

ut frå sjukehuset, fekk han nytt skip og kom trygt i hamn etter kvar konvoitur over havet resten av krigen.

Det tilfeldige kan ofte ha konsekvensar som påverkar livets gang. Eit eksempel på dette er kromosomendringar som gir medfødd funksjonshemming. Det gjeld ein del av dei som har tilrettelagd opplæring i skulen, også blant dei som er med i den livsløpsstudien som er det empiriske grunnlaget for denne forskingsrapporten. Av og til blir kromosomendringar omtalte som «genetisk lagnad» (Hessen 2004:124), men dette uttrykket bør ikkje føre til fatalisme som gjer at ein nedprioriterer innsatsen for dei som har vore uheldige i det genetiske sjansespelet. Eit anna eksempel på tilfeldige hendingar er smitteoverført sjukdom. Men smitte kan til ein viss grad forebyggjast gjennom godt utvikla handlings- og planleggingsevne. Dessutan kan effektane av sjukdom og funksjonshemming i større grad dempast i dei meir økonomisk privilegerte samfunnssklassene. Men sosiale skilnader i helse og sjukdom kan til ein viss grad motverkast i samfunn med eit godt utvikla velferdssystem.

### **Timing av overgangar – ei trakt som kanaliserer endringsimpulsar**

Livsløpsperspektivet er fruktbart når vi skal analysere dei banene individ og kohortar følgjer gjennom varierende geografiske miljø og skiftande historiske kontekstar. Livsløpet utspeler seg ikkje berre i det lange løp, men også i det korte, og då er *overgang* det mest nyttige omgrepet. Ein overgang er eit markant og meir eller mindre varig omskifte som er påverka av sosiale normer og forventningar. På den måten skil overgangane seg frå *episodar* eller *sjansespel*, hendingar som skjer meir tilfeldig, og som heller ikkje er normativt regulerte. (Sjå kapittel 10, der det er meir om overgangar, spesielt i utdanningsløpet.)

Timing, som altså er alders- og tidsplassering av overgangar, konsentrerer innverknaden frå nære og fjerne strukturar, frå individuell handlingsevne og tilfeldige hendingar. På denne måten slår forskjellige endringsimpulsar inn i livsløpsbanene og gir dei ny kurs.

Livsløpselementet timing dreier seg om kva livsfase ein er i, og kva historisk tid ein lever i når forskjellige overgangar skjer. Dette kan gjelde uventa livsløpsendringar, som for eksempel arbeidsløyse skapt av økonomisk krise, men oftast dreier det seg om allment forventa, normative overgangar. Eksempel her kan vere pardanning, foreldreskap eller flytting for å starte akademisk utdanning. Her skal det kort utdjupast korleis timinga av denne sistnemnde overgangen fungerer som ei slags trakt som kanaliserer innverknaden frå dei andre elementa i modellen. Om for eksempel ein bygdegut etter vidaregåande dreg til hovudstaden for å



studere, kan det vere avhengig av mange forhold. Det kan vere yrkes- og utdanningsbakgrunnen til foreldra (samanknytte liv), utdanningspolitikk og studiefinansiering som gjeld i den aktuelle perioden i landet (geografisk lokalisering og historisk periode), eller evne til å realisere eigne planar og framtidsmål (individuell handlingsevne). Men val av denne studiestaden kan også vere påverka av eit litt tilfeldig romantisk møte med ei sjarmerande jente som skulle studere nettopp der (sjansespel).

I forskinga vår om overgangar til forskjellige arenaer i vaksenlivet blant sårbare unge er livsløpstilnærminga nyttig fordi ein her har longitudinell forskning med klar tidsstruktur, dvs. at ein har tidfesta informasjon om viktige livsløpshendingar og handlingar. Då har ein det som George (2003:175) kallar «temporal clarity», dvs. presis tidfesting av både uavhengige og avhengige variablar som er inkluderte i analysen. Det er eit av vilkåra for at ein i analysen skal kunne unngå forvirring om kva som er årsaker og kva som er verknader.

Dei forskjellige livsløpsbanene kan beskrivast gjennom balansen mellom stabilitet og endring. Denne analysen kan gjerast på fleire måtar: For det første gjeld dette tidsplassering av overgangar i livsløpet, altså timing. Sentrale spørsmål i denne samanhengen er for eksempel når ein fullfører vidaregåande opplæring, når ein går inn i stabilt samliv, og når i livsløpet det første barnet kjem. Viktig er det også kva historisk periode overgangen skjer i. Det er såleis ikkje like kritisk å misse arbeidet i dagens Noreg som det var å bli arbeidslaus i åra rundt 1930, då velferdsordningar knapt fanst.

For det andre kan desse banene karakteriserast ved *tidslengd* (duration) mellom overgangar. Eit spørsmål her er for eksempel kor lenge det går mellom inngang og utgang av ekteskapet. Relevant er det også sjølvst om relasjonen blir oppløyst ved skilsmisse eller død. Ein tredje viktig dimensjon dreier seg om rekkjefølgja mellom overgangar, altså *sekvens*. Om ei jente for eksempel blir gravid før eller etter etablering av fast parforhold, kan det ha langvarige konsekvensar, både for foreldre og barn. Den fjerde dimensjonen er *overgangstrengsel* (density). Spørsmålet her er kor mange andre overgangar som skjer innanfor same tidsrommet. Det kan gjelde tidstette overgangar i ei livsbane, men ofte omfattar det tilnærma samtidige overgangar i fleire baner. Det skaper stress for både for mannen og kvinna om dei for eksempel det same året skal ha barn, avslutte utdanning og flytte inn i ny bustad. I uheldige tilfelle kan ein serie overgangar føre til negative endringsspiralar, ofte kalla kumulative ulemper – *cumulative disadvantages*, medan det i meir gunstige tilfelle resulterer i

positive utfall – *cumulative advantages*. På mange måtar blir då livsløpet eit mangesidig kumulativt fenomen. Slike kumulative livsløpsprosessar er grundig diskuterte for eksempel i O'Rand (2009), Dannefer (2020), Melo et. al (2020).

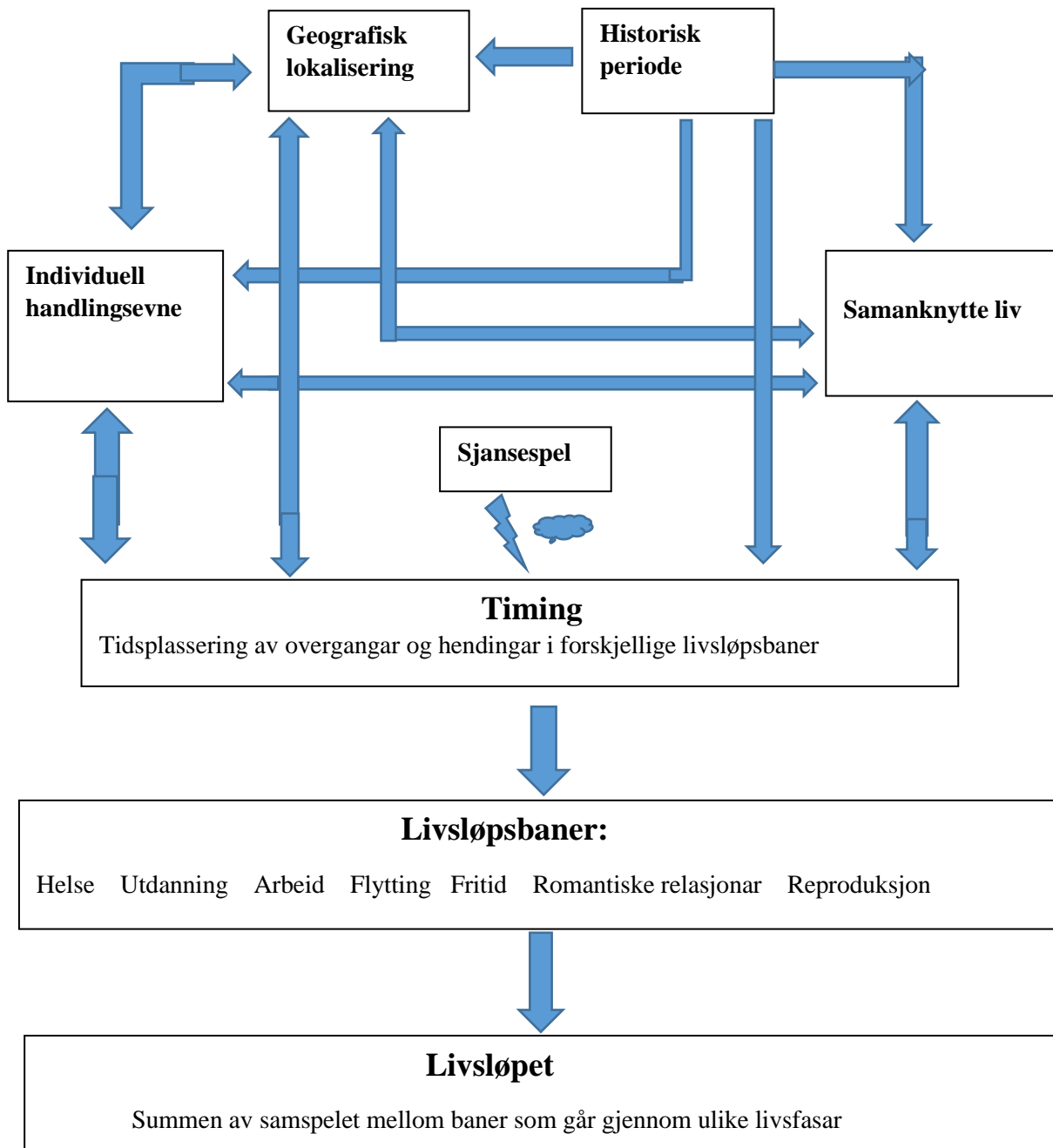
Overgangar er i seg sjølve risikofylte prosjekt, og særleg kan desse omskifta bli kritiske for unge menneske med små utdanningsressursar. Dei er ofte i ein utsett posisjon og blir derfor rekna som sårbare, «vulnerable», som nemninga er i engelsk forskingsterminologi (jf. Coles 1997:78–80). Særvilkårselevar er såleis i ei risikosone, ikkje berre fordi dei har funksjonshemmingar av ulike slag, men også fordi overgangane deira ofte kjem utanom det normale tidsskjemaet, ei forseinking som ofte heng saman med dei same funksjonsproblema. Vanskeleg blir det særleg for dei som opplever langstrekke og oppstykkka overgangar. Dei mest utsette her er elevar som ikkje har eit trygt heimemiljø i ryggen (jf. Roberts 1997:59).

Men det må også nemnast at manglande normative overgangar kan vere problematisk for mange. Her hamnar individet i eit slag *overgangsvakuum*, der ein berre er passiv observatør – gjerne gjennom internett – til jamaldringar som for eksempel dannar par, får barn og flytter inn i ny heim. Slike handlingsfattige livsbaner er blitt kalla *overgangstomme biografier* eller på engelsk «transitionless biographies» (Molgat og Vezina 2008). Slike livsfasar med amputerte overgangar, for eksempel når det gjeld arbeid og reproduksjon, kan ein registrere hos menneske som har vakse opp med funksjonshindringar. Ofte blir tilknyttinga til arbeidslivet sporadisk, og derfor kan dei fort hamne i varige trygdeposisjonar (Myklebust 2014).

## **Livsløpsperspektivet – ei oppsummering i form av ein modell**

Eit utgangspunkt for denne modellen er det Elder (1999:304–312) kallar paradigmatisk livsløpsprinsipp, utvikla gjennom empirisk forankring i longitudinelle studiar. Denne tenkinga er presisert og framstilt i ulike figurar i Giele og Elder (1998:11) og i Elder og Giele (2009:11). Eit tilsvarande oppsett, som koplpar livsløpsteori med den sosialøkologiske tenkinga hos Bronfenbrenner (1994), finn ein hos Myklebust (2007b:208). Desse arbeida er i hovudsak inspirasjonen for livsløpsmodellen i figur 1. Men før den nye modellen blir presentert, er det grunn til å minne om at det finst dei som er skeptiske til den dominerande posisjonen Elders livsløpsparadigme har fått, ikkje minst den noko rituelle bruken hos enkelte «disiplar». Eit eksempel på denne skepsisen finn ein hos Mayer (2016:442), som i ei

bokmelding ytrar seg heller kritisk om den siste utgåva av *Handbook of the Life Course* (Shanahan, Mortimer og Johnson 2016), der nettopp Elders teoretiske posisjon er dominerande i fleire av kapitla. Mayers kritikk synest også å botne i at den sosialpsykologiske livsløpstilnærminga i USA har fått langt meir plass i denne handboka enn den meir makro-orienterte europeiske livsløpssosiologien.



Figur 1. Modell for livsløpet.

Framstillinga her skil seg frå dei tidlegare omtalte livsløpsmodellane på fleire måtar. Den viktigaste skilnaden er at i motsetnad til desse modellane blir geografisk lokalisering og historisk periode her framstilt som to separate livsløpselement. Då får ein markert at mellom geografisk lokalisering og dei andre livsløpselementa er det gjensidig påverknad, medan historisk periode sjølvsagt ikkje kan påverkast av dei andre elementa i modellen.

Korleis dei ulike elementa innverkar på kvarandre, kan illustrerast med eit eksempel: Kvaliteten på samanknytte liv, for eksempel ekteskap, kan innverke på sjølvstende og handlingsevne hos dei som lever saman. Men den motsette samanhengen – at handlingsevna kan påverke samlivet – er også markert med at pila har spiss i begge endane. Korleis overgangstimminga er påverka av livsløpselementet sjansespel, er derimot ikkje vist med pil. Her skal markeringa illustrere at dette gjeld uventa hendingar, like tilfeldige som lynnedslag.

Eit overordna prinsipp for livsløpsmodellen er at utvikling og aldring er ein livslang prosess. Strengt teke byrjar ikkje livsløpet ved fødselen, men ved befruktinga. Det som skjer i fosterlivet, kan ha langvarige konsekvensar, spesielt om eksterne negative forhold spelar inn, for eksempel miljøgifter, radioaktiv stråling, nikotin, narkotiske stoff eller alkohol. Slik eksponering kan føre til skadar som er synlege alt ved fødselen, medan andre først viser seg etter fleire år, det vil altså seie at latenstida er lang. I svangerskapet er det spesielle *kritiske* periodar der ein risikerer varig funksjonshemming ved påverknad av eksterne faktorar. I såkalla *sensitive* periodar er risikoen mindre, fordi eventuelle skadar seinare kan modifierast (sjå eksempel hos Myklebust 2007b:204). Slike perspektiv om risikofaktorar i visse fasar av fosterlivet er relevante i vår longitudinelle studie fordi medfødde funksjonsvanskar finst blant ein del av elevane som har fått særskilt tilrettelagd opplæring.

Kritiske og sensitive periodar oppstår også seinare i livet, for eksempel i ungdomstida, der mange kan vere sårbare, spesielt i samband med svært tidleg pubertet. For enkelte kan dette føre til forskjellige helseproblem seinare, for eksempel hjartekarsjukdom og overvekt (Viner et al. 2015:719). Uvanleg tidleg fysisk modning kan spesielt vere uheldig for jenter, fordi dei då kan få relasjonar til langt eldre gutar, og det aukar risikoen for utnytting og misbruk (Larson et al. 2005:57). Det same går fram hos Myklebust og Solvang (2005) i ein artikkel om særvilkårjenter som fekk barn tidleg. Her blir også vist til forskingslitteraturen som indikerer uheldige konsekvensar for unge jenter når aldersskilnadene i paret er store.

Livsløpet er altså summen av samspelet mellom baner av ulik lengd, for eksempel helse, som er aktuelt heile livet, eller reproduksjon, som berre gjeld i den fruktbare livsfasen. Hendingar og handlingar skaper overgangar som gir dei forskjellige banene spesiell utforming og meining. I framhaldet vil eg illustrere korleis dei ulike elementa i modellen kan innverke på første delen av livsløpet til ei jente og ein gut som begge var fødde sist i 1970-åra, og som tok til i vidaregåande med særskilt tilrettelagd opplæring midt på 1990-talet.

### **Glimt frå to livsløp – Anne og Einar**

Dei første leveåra var Anne eit friskt og triveleg barn, jamvel om ho vart fødd 8–9 veker for tidleg. Men foreldra oppdaga etter kvart at ho utvikla seg noko seinare enn jamaldringane, og det tredje skuleåret vart ho diagnostisert med lese- og skrivevanskar i tillegg til sosiale tilpassingsvanskar. Ho fekk tilrettelagd opplæring i ordinær klasse, men funksjonshindringane kom til å prege skulegangen hennar og medverka nok også til at evna til å leggje planar for framtida og gjennomføre eigen vilje var noko redusert. Hennar (objektive) *individuelle handlingsevne* var altså mindre enn for dei fleste klassekameratane.

Foreldra prøvde å hjelpe så godt dei kunne, men det var mange konflikhtar i ekteskapet, og etter kvart vart dei skilde. Faren flytte til ein annan landsdel og gifta seg der. Det førte til at Anne langt på veg miste kontakten med han. Mora gjekk også inn i eit nytt ekteskap. Ho drog til mannens heimby og tok ei motvillig Anne med på lasset. (Dette er eit eksempel på ein såkalla *komplementær overgang*, der eit statusskifte utløyser ein ny overgang hos ein nærstående person. Her er det altså dottera som må flytte fordi mora finn seg ny mann.) Men det positive var at på den nye skulen fekk Anne god støtte av ei klassevenninne som også hadde vanskelege heimeforhold. Annes nære relasjonar, dei samanknytte liva, var altså kompliserte med både negative og positive innslag.

Men jamvel om den nære sosiale konteksten kunne vere noko problematisk, var økonomien i heimen bra under Annes oppveksttid i 1980- og 90-åra. Mora og stefaren var stort sett i arbeid, og det fanst trygdeordningar som var til hjelp i periodar med arbeidsløyse og sjukdom. Den norske staten hadde store økonomiske ressursar, og det var derfor blant anna rom for ei utdanningsreform som gav alle unge rett til vidaregåande opplæring. At det var dei små kulla fødde sist på 1970-talet som no skulle inn i vidaregåande opplæring, gjorde det også lettare å

gjennomføre denne nyordninga. På mange måtar kan ein seie at Noreg var eit godt land å vekse opp i for Anne. Slik sett var ho heldig med både geografisk og historisk lokalisering.

Funksjonsvanskane og den problematiske heimesituasjonen gjorde at det gjekk så dårleg på ungdomsskulen at Anne måtte ta det siste året om igjen. Derfor tok ho til på vidaregåande eit år etter jamaldringane sine. Ho tok til på helse- og sosialfag, men hadde framleis særskild tilrettelegging med lærarassistent i norsk og engelsk, slik som ho hadde hatt i grunnskulen. Men framgang i desse faga kunne ein knapt registrere. At ho etter ein kortvarig romanse fekk barn, gjorde heller ikkje skulesituasjonen lettare. Derfor tok det fem år å fullføre vidaregåande opplæring. Samanlikna med jamaldringane var ho forseinka i utdanningsløpet, men i eigen reproduksjon var ho derimot tidleg ute. Avvikande timing – både for seint og for tidleg – gjorde at Anne i enkelte livsløpsbaner var i utakt med jamaldringane sine.

Men trass i heimevanskar og uryddige overgangar fullførte Anne likevel vidaregåande med yrkeskompetanse i helse- og sosialfag, og med det grunnlaget kunne ho seinare ta meir utdanning innanfor dette yrkesfeltet. Det gav etter kvart arbeid som hjelpepleiar på ein sjukeheim. Vendepunktet for Anne kom det siste året i vidaregåande, fordi ho var så heldig å få ein ny assistent som sjølv hadde opplevd kor vanskeleg det var å kombinere skulegang med eineansvar for småbarn. Denne assistenten greidde å stimulere Anne til å ta skulearbeidet på alvor. Dermed kom også framgangen med betre karakterar og auka sjølvtilitt. Då vart det også lettare å få nye venner. Når det gjeld det vellykka skiftet av assistent, kan ein kanskje seie at det var flaksen eller sjansespelet som var på Annes side.

I det neste eksempelet ser vi også korleis dei ulike livsløpsbanene grip inn i kvarandre og i samspel utformar livsløpet. Einar hadde ein harmonisk oppvekst saman med foreldra og dei to småsyskena sine. Faren var byggmeister og mora lærar. Einar var skuleflink, men høyrseksproblem gjorde at han måtte ha ekstra tilrettelegging i skulen. Han valde byggfag i vidaregåande fordi han ville ha det same yrket som faren. Vidaregåande opplæring vart fullført utan forseinking og med godt resultat. Etter avslutta skulegang byrja han som snikkar i farens firma. Det gjekk godt i fleire år, men etter kvart merka dei stadig hardare priskonkurransen frå store byggjefirma med leigearbeidarar frå utlandet. Likevel tente Einar så godt at han før han runda 30 år, kunne flytte inn i nybygd hus saman med ungdomskjærasten og det nyfødde barnet deira.

Men lykka varte ikkje lenge. Ein vintermorgon frontkolliderte Einar med ein trailer som hadde mist styringa på det såpeglatte føret. På sjukehuset greidde legane å redde livet hans, men skadane var så store at det var nyttelaust å gå tilbake til arbeid, og derfor måtte uføretrygd bli løysinga. Han var plaga av kroniske smerter som vart døyvde med sterk medisin og stadig aukande mengder alkohol. I heimen vart det bitre konflikter, og det enda med at Einar vart sitjande åleine i det store huset han hadde bygt i ei tid då livet smilte til den vesle familien.

I denne historia møter vi ein ressurssterk gut med harmonisk oppvekst som har handlingsevne til å gjennomføre draumen om å bli bygningsmann og seinare setje opp hus til seg og sine. I livsløpet er han i rute: Han fullfører utdanninga til normert tid og etablerer seg med sambuar og barn i den alderen som er vanleg her til lands, sist i 20-åra. At han tilhøyrer eit lite fødselskull, er gunstig ved inngangen til arbeidslivet, for til vanleg er det mindre konkurranse om jobbane i små kohortar. Men andre økonomiske og samfunnsmessige faktorar påverkar også forholda på arbeidsmarknaden. For eksempel opplever Einar at stadig fleire bygningsarbeidarar frå utlandet gjer arbeidsplassen hans meir utrygg. Men likevel er livet bra, heilt til det tilfeldige møtet med ein lastebil utan styring gir livsløpet ei ny retning prega av smerter, trygding, alkoholmisbruk og samlivsbrot. Dette er eit klassisk eksempel på korleis sjansespelet på drastisk måte grip inn i livsløpet: Ei tilfeldig hending startar ein kumulativ prosess prega av negative overgangsspiralar som synest ende med eit rasert liv. Men Einar er enno ikkje 40, og det er eit lyspunkt at han etter eit vellykka kuropphald har greidd seg utan alkohol det siste halvåret. Kanskje kan dette bli vendepunktet som peikar mot ei lysare framtid.

## Litteratur

- Alwin, D.F. (2012). Integrating Varieties of Life Course Concepts *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*. 2012. 67B (2):206–220.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52:1–26.
- Ben-Shlomo, R. Cooper, D. Kuh (2016). Life course epidemiology: The last two decades and future directions. *International Journal of Epidemiology*, 45 (4) (2016): 973–987.
- Braut, G.S. (2003). Helse, samfunnet og individet – medisinsens evige dilemma. I: Larsen, Ø.; Alvik, A.; Hagestad, K. og Nylenna, M. (red.): *Helse for de mange. Samfunnsmedisin i Norge*. Oslo: Gyldendal.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. I: Husén, T. og Neville Postlethwaite, T. (red.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.
- Burke, A. (2016). Introduction. Nuclear politics: beyond positivism. *Critical Studies on Security*, Vol. 4, No. 1:1–5.
- Buchmann, M.C. and I. Kriesi (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*. 37: 481–503.
- Bynner, J. (2016). Institutionalization of Life Course Studies. I: Shanahan, M.J., Mortimer, J.T. and Johnson, M.K. (eds.): *Handbook of the Life Course: Volume II*. New York: Springer.
- Campos, L.P. (2010). Beyond Script Destiny: Chance and Circumstance in the Life Course. *Transactional Analysis Journal*, 40:3–4: 278–287.
- Dahl, E., Bergsli, H. og Van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Danielsen, K. (2001). En analyse av institusjonaliseringsteoriens potensiale ved hjelp av livshistorisk materiale. *Dansk sosiologi* 3:10–29.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *Journal of Gerontology*. Vol. 58B. No. 6: 327–337.
- Dannefer, D. (2020). Systemic and Reflexive: Foundations of Cumulative Dis/Advantage and Life Course Processes. *The Journals of Gerontology: Series B, Volume 75, Issue 6*: 1249–1263.
- Dannefer, D., Kelley-Moore, J. and Huang, W. (2016). Opening the Social: Sociological Imagination in life Course Studies. I: Shanahan, M.J., Mortimer, J.T. and Johnson, M.K. (eds.): *Handbook of the Life Course: Volume II*. New York: Springer.
- Easterlin, R. (1987 [1980]). *Birth and Fortune: The Impact of Numbers on Personal Welfare*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elder, G.H. jr. (1999 [1974]). *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience*. Boulder: Westview Press.
- Elder, G.H. jr. and Johnson, M.K. (2003). The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions. I: Settersten, R. (ed.). *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.
- Elder, G.H. jr. and Giele, J.Z. (2009). Life Course Studies: An Evolving Field. I: Elder, G.H. and Giele, J.Z. (eds.): *The Craft of Life Course Research*. New York: The Guilford Press.
- Elstad, J. I. (2020). Makrobetingelser for helse: Hva betyr velferd, inntektsfordeling og økonomisk krise for folkehelsen? I: Mæland, J.G. (red.). *Sykdommers sosiale røtter*. Oslo: Gyldendal.



- Frank, R.H. (2016). *Success and Luck: Good Fortune and the Myth of Meritocracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Furlong, A., Woodman, D. and Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology* 47 (4):355–370.
- Frønes, I., Heggen, K. og Myklebust, J.O. (1997). *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- George, L. K. (2003). What Life-Course Perspectives Offer the Study of Aging and Health. I: Settersten, R. (ed.). *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.
- George, L.K. (2005). Socioeconomic Status and Health Across the Life Course: Progress and Prospects. *The Journals of Gerontology: Vol. 60B*: 135–139.
- Giele, J. Z. and Elder, G. (eds.) (1998). *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousands Oaks: 1998.
- Hagestad, G. (1998). Towards a society for all ages: new thinking, new language, new conventions. *Bulletin on Ageing*. Nos. 2 and 3.
- Hagestad, G. and Dannefer, D. (2001). Concepts and Theories of Aging. Beyond Microfication in Social Science Approaches. I: Binstock, R.H. and George, L.K. (eds.): *Handbook of Aging and the Social Sciences*. New York: Academic Press.
- Hagestad, G. and Dykstra, P.A. (2016). Structuration of the Life Course. Some Neglected Aspects. I: Shanahan, M.J., Mortimer, J.T. and Johnson. M.K. (eds.): *Handbook of the Life Course: Volume II*. New York: Springer.
- Heckhausen, J. and Schulz, R. (1995). A Life-Span Theory of Control. *Psychological Review*, Vol. 102, No. 2:284–304.
- Hellesnes, J. (2019). *NATO-KOMPLEKSET. Om militærpolitikk, atomvåpen og norsk USA-servilitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hellesnes, J. (2007). *Om livstolking*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hessen, D.O. (2004). Genetisk skjebne? *Tidsskrift for den norske lægeforening*. Nr. 5:124.
- Hitlin, S. and Kwon, H.W. (2016). Agency Across the Life Course. I: Shanahan, M.J., Mortimer, J.T. and Johnson. M.K. (eds.): *Handbook of the Life Course: Volume II*. New York: Springer.
- Kuh, D. and Ben-Shlomo, Y. (1997). *A life course approach to chronic disease epidemiology*. New York: Oxford University Press.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996). Nedst ved bordet. Vidaregåande opplæring på særskilte vilkår. I: Blichfeldt, J.F. ofl. *Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. and Bele, I.V. (2010). Students with Special Educational Needs – Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 54, No. 1:15–35.
- Larson, R., Wilson, S., Brown, B., Furstenberg, F. and Suman, V. (2002). Changes in Adolescents' Interpersonal Experiences: Are They Being Prepared for Adult Relationships in the Twenty-First Century? *Journal of Research on Adolescence*, 12 (1):31–68.
- Mamelund, S.-E. (2006). A socially natural disease? Individual social class, household wealth and mortality from Spanish influenza in two socially contrasting parishes in Kristiania 1918–19. *Social Science & Medicine* 62:923–940.
- Marshall, V.W. and Mueller, M.M. (2002). *Rethinking social policy for an aging workforce and society: Insights from the life course perspective*. Canadian Policy Research Networks. Discussion Paper No. W/18. Ottawa.

- Mayer, K.U. (2004). Whose lives? How history, society and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development*. 1:161–187.
- Mayer, K.U. (2009). New Directions in Life Course Research. I: *Annual Review of Sociology*. 35: 413–433.
- Mayer, K.U. (2016). Book review. Handbook of the Life Course. *Longitudinal and Life Course Studies*. Vol. 7, No. 4: 441– 444
- Melo, S., Guedes, J. and Mendes, S. (2019). Theory of Cumulative Disadvantage/Advantage. I: Gu, D. and Dupre, M.E. (eds.). *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Merton, R. (1968). The Bearing of Sociological Theory on Empirical Research. I: *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Molgat, M. and Vézina, M. (2008). Transitionless biographies? Youth and representation of solo living. *Young. Nordic Journal of Youth Research*. Vol. 16 (4):349–71.
- Myklebust, J.O. (2001): Demografiske bølger. I: Heggen, K., Myklebust, J.O. og Øia, T. (red.): *Ungdom. I spenninga mellom det globale og det lokale*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Myklebust, J.O. (2007a). Divergent Paths: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 11, No 2:215 – 235.
- Myklebust, J.O. (2007b). Lange linjer. Livsløpsperspektiv på helse og velferd. I: Ekeland, T.- J. og Heggen, K. (red.): *Meistring og myndiggjering – reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Akademisk, 202 –223.
- Myklebust, J.O. (2014). Livsløp i utakt: trygderisiko blant menneske som har hatt særskild tilrettelegging i vedaregående opplæring. *Spesialpedagogikk* 3:47–57.
- Myklebust, J.O. and Båtevik, F.O. (2005). Economic Independence for Adolescents with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20. No. 3:271–286.
- Myklebust, J.O. and Båtevik, F.O. (2014). Economic independence among former students with special educational needs: changes and continuities from their late twenties to their mid-thirties. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 29. (3):387–401.
- Myklebust, J.O. and Solvang, B. (2005). Young Mothers with Special Educational Needs. *Young. Nordic Journal of Youth Research*. Vol 13 (1):73–87.
- Næss, Ø. (2020). Livsløpet og sosiale ulikheter i helse. I: Mæland, J.G. (red.). *Sykdommers sosiale røtter*. Oslo: Gyldendal.
- O'Rand, A. M. (2009). Cumulative Processes in the Life Course. I: Elder, G.H. jr and Giele, J.Z. (eds.): *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press.
- Osgood, D.W., Foster, E.M., Flanagan, C. and Ruth, G.R. (eds.) (2005). *On Your Own Without a Net. The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ranhoff, A.H. (2004). Eldre personer er sårbare i ekstreme værtsituasjoner. *Norsk Epidemiologi*, 14 (2):199–205.
- Roberts, K. (1997): Structure and agency: the new youth research agenda. I: Bynner, J. et al.: *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Aldershot: Ashgate.
- Rossow, I. and Romelsjö, A. (2006). The extent of the 'prevention paradox' in alcohol problems as a function of population drinking patterns. *Addiction*, 101:84–90.
- Settersten, R.A. (2003). Propositions and Controversies in Life-Course Scholarship. I: Settersten, R.A. (ed.). *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.
- Settersten, R.A. (2015). Relationships in time and the Life Course: The Significance of Linked Lives. *Research in Human Development*, 12:217–223.

- Settersten, R. A., Jr., Bernardi, L., Härkönen, J., Antonucci, T. C., Dykstra, P. A., Heckhausen, J., Kuh, D., Mayer, K. U., Moen, P., Mortimer, J. T., Mulder, C. H., Smeeding, T. M., van der Lippe, T., Hagestad, G. O., Kohli, M., Levy, R., Schoon, I., & Thomson, E. (2020). *Understanding the effects of Covid-19 through a life course lens. Advances in Life Course Research* (In Press, Corrected Proof, Full Text Access): <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2020.100360>.
- Shanahan, M.J. and Porfeli, E.J. (2006). Chance Events in the Life Course. *Advances in Life Course Research*. Vol. 11:97–119.
- Shanahan, M.J., Mortimer, J.T. and Johnson. M.K. (eds.). (2016). *Handbook of the Life Course: Volume II*. New York: Springer.
- Shaw J. A. (2009). Chance happenings in life and psychotherapy. *Psychiatry*. 72(1):1–12
- Sherrod, L.R. and Brim, O.G. jr. (1986). Epilogue: Retrospective and Prospective Views of Life-Course Research on Human Development. (557–578). I: Sorensen, A.B., Weinert, F.E. and Sherrod, L.R. (eds.): *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skjong, G. and Myklebust, J.O. (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and social security dependence. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 31(3):302–313.
- Skog, O.-J. (2005). Alcohol and the so-called prevention paradox: how does it look today? *Addiction* 101:155–158.
- Skrede, K. og Tornes, K. (1983). *Studier i kvinners livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sontag, J.C. (1996). Toward a Comprehensive Theoretical Framework for Disability Research: Bronfenbrenner Revisited. *The Journal of Special Education*. Vol. 30. No. 3:319–344.
- Subramanian, S.V.; Belli, P. and Kawachi, I. (2002). The Macroeconomic Determinants of Health. *Annual Review of Public Health*. 23:287–302.
- The Future of Children (2016). *Children and Climate Change*. Vol. 26. No. 1:3–178.
- Thorsen, K. og Grassman, E.J. (2012). *Livsløp med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tranøy, B.S. (2006). *Markedets makt over sinnene*. Oslo: Aschehoug.
- Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Viner, R.M., Ross D., Hardy R. et al. (2015). Life course epidemiology: recognising the importance of adolescence. *J Epidemiol Community Health*. 69: 719–720.
- Wilkinson, R.G. and Pickett, E. (2009). Income Inequality and Social Dysfunction. *Annual Review of Sociology* 2009, 35:493–511.



## **Kapittel 2. Metodologiske utfordringar i longitudinell forskning**

*Finn Ove Båtevik og Jon Olav Myklebust*

Det er sagt at tida er det stoffet livet er laga av. Og når samfunnsvitskapen studerer liv og livsløp, er det opplagt at tidsdimensjonen må bli sentral. Sidan sosiale prosessar utspeler seg over tid, må forskingsopplegget prøve å fange denne dynamikken. Det gjer ein best med å utnytte styrken i longitudinelle data (Rutter 1988). Men det byr på mange slags metodiske utfordringar (jf. Elder og Giele 2009). Tek ein for lett på desse problema, kan ein fort hamne i dårleg selskap med longitudinelle studiar der det er manglande samsvar mellom omgrepsbruk, forskingsdesign og analyse. At dette var problematisk, vart påpeikt for meir enn 30 år sidan. Store ressursar vart ofte brukte på longitudinelle datainnsamlingar der den faglege utteljinga var heller mager (jf. Campell 1988:46).

Metodeutfordringar i longitudinelle studiar (lengdesnittstudiar) skal i dette kapitlet drøftast med spesiell referanse til det forskingsprosjektet som er det empiriske grunnlaget for denne rapporten. Samtidig er spørsmåla som blir tekne opp av ein slik karakter at dei også er av meir prinsipiell interesse, både for forskarar som arbeider med longitudinelle data og andre. Det handlar om nytten ved bruk av longitudinelle data, men også problem som forskarar kan møte i utvikling og gjennomføring av både store og meir avgrensa longitudinelle forskingsopplegg.

### **Longitudinelle studiar – krevjande og nyttige**

Med 11 innsamlingsrundar over 20 år har vi gjennom fleire delprosjekt (jf. vedlegg), følgd særvilkårselevar frå inntakskulla midt på 1990-talet gjennom vidaregåande opplæring og inn på forskjellige arenaer i vaksenlivet. Det er mange fordelar ved ein slik kohortstudie, fordi det er lettare å følgje løpet når det er fellesstart. Elevane og foreldra deira er blitt intervjuar, og dei innsamla data er sette i samanheng med tidlegare opplysningar leverte frå skulane. På den måten har ein kunna gjere analysar som gir ny kunnskap om korleis det seinare går med dei elevane som har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging (jf. kapittel 5–12). Denne typen forskning har det vore lite av, både her til lands og i Skandinavia elles, i alle fall i åra fram til tusenårsskiftet. Det er konklusjonen i ein rapport om forskning omkring marginalisering av barn og unge: «De fleste undersøkelserne er tverrsnittstudier, og bare noen få behandler

barn/unges utvikling og tilpasning i et longitudinelt perspektiv» (Ogden 1999:70). Den nokså sparsame norske forskinga på feltet er diskutert i Myklebust (2003). I dei siste femten åra har det heller ikkje vore særleg omfattande longitudinell forskning om sårbar ungdom og deira veg inn i vaksenlivet her til lands, i alle fall når det gjeld studiar der dei unge sjølve blir intervjuet eller fyller ut spørreskjema.

Tidsperspektivet kan variere i longitudinelle studiar. Sol Seim samla for eksempel data om dei same personane frå informantane var i tenåra til dei var i pensjonsalderen (Seim 1997). Studien til Seim gjekk over heile den yrkesaktive delen av karrieren hennar, og vel så det. Om innsamlinga ikkje er gjennomført av same forskar, er det sjølv sagt ingenting i vegen for å ha eit lengre tidsperspektiv enn dette. Faktisk var det forskarar som følgde opp arbeidet til Seim etter at opphavskvinna sjølv var død (Haugen og Nygård 2003). Tenåringane som Seim følgde opp, skilde seg likevel ut frå dei ungdommane vi følgjer langt inn i vaksenlivet i dei neste kapitla. Ho seier sjølv at ungdommane «hennar» utgjer eit utsnitt av normalbefolkninga (Seim 1997:12).

Bruk av registerdata kan også gi opningar for bruk av svært lange tidsperspektiv. Gjennom registerdata får ein tilgang til administrative data som blir samla inn for heile befolkninga over tid (Fekjær 2011). Bruk av slike data føreset sjølv sagt at det finst data som er relevante for problemstillinga ein ønskjer å sjå på.

Det er heller ingenting i vegen for at longitudinelle studiar kan ha eit kort tidsperspektiv. I nokre tilfelle kan det vere interessant å studere endringar frå dag til dag eller frå månad til månad. For dei fleste samfunnsvitskaplege arbeid vil det nok vere meir aktuelt å studere endringar over år. Med livsløpsperspektivet i botn handlar det gjerne om å følgje livsbanene til personane, baner som for eksempel på ulike måtar blir endra gjennom sentrale overgangar i livsløpet. Det kan handle om overgangar frå skule til arbeid, overgangar knytt til familieetableringar og samlivsbrot, overgangar frå arbeid til trygd, osv.

Prosjektet som denne rapporten byggjer på (jf. vedlegg) tok til som ein longitudinell studie som skulle følgje særvilkårselevane gjennom vidaregåande opplæring. Tidsperspektivet var såleis relativt kort, ikkje minst sett i lys av at innsamlingsperioden faktisk kom til å vare i 20 år. I tidleg fase gav arbeidet mellom anna rom for å studere viktige overgangar i

opplæringsløpet, som overgangen frå opplæring i skule til opplæring i bedrift, forseinkingar og fråfall i opplæringsløpet.

Spørsmålet om korleis desse ungdommane ville klare seg over i vaksenlivet, vart etter kvart aktuelt. Det vart derfor gjort grep for å kunne følgje ungdommane vidare. Dette førte til at prosjektet ikkje berre fekk eit langt tidsperspektiv i forhold til dei opphavlege planane, men også i forhold til liknande undersøkingar. Eit søk, for eksempel på artiklar av overgangen frå utdanning til arbeid, gir rett nok mange treff om ein bruker den engelske frasen «transition from school to work». Når det er snakk om å følgje dei same personane vidare i livsløpet, er derimot treffprosenten mindre. Rigg (2005) etterlyser for eksempel britiske studiar av korleis personar med funksjonsvanskar greier seg på arbeidsmarknaden over tid. Denne typen longitudinell forskning er heller ikkje vanleg i Noreg, sjølv om nokre unntak bør nemnast.

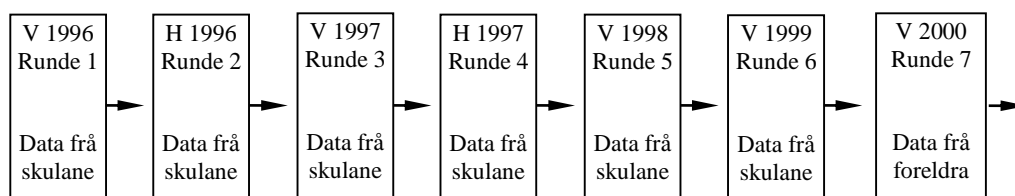
I vår samanheng er det særleg relevant å sjå etter bidrag som tek utgangspunkt i ungdom som møter ekstra problem på vegen over i vaksenlivet, det som kan kallast risikoutval. Her kan arbeida til Helgeland (2009), Hammer og Hyggen (2014) og Tøssebro (2014) trekkjast fram. Helgeland følgde eit relativt lite utval (85 personar) med alvorlege åtferdsvanskar frå dei var 15 til dei vart 30 år. Studien til Hammer og Hyggen tok utgangspunkt i situasjonen til eit utval personar som var i slutten av tenåra. Siste registrering var gjennomført 25 år seinare, det vil seie då dei var komne langt i vaksenlivet. Dette vart gjort gjennom å kombinere paneldata og registerdata. Utvalet blir omtalt som landsrepresentativt. Blant ungdommane i undersøkinga var det ei gruppe på 394 som korkje var i utdanning eller arbeid. Tøssebro følgde barn med funksjonsnedsetjingar og familiane deira i perioden 1997 til 2012. På same måten som i vårt arbeid kombinerte Tøssebro kvantitative og kvalitative data. Utgangspunktet for den kvantitative delen av undersøkinga til Tøssebro var over 600 familiar og barna deira. Ved første kontakt var barna i barnehagealderen, og med eit tidsspenn på 15 år var ikkje temaet vaksenliv, men situasjonen i barndom og ungdomstid.

Felles for dei nemnde studiane er at dei i tillegg til eit langt tidsperspektiv og tek utgangspunkt i eit risikoutval, er prospektive. På desse tre punkta har dei felles trekk med arbeidet vårt. Samtidig er det mykje som skil. Det er for eksempel møtet med vidaregåande opplæring som definerer målgruppa for studien vår.

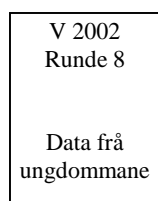
Noko av det som gjer det vanskeleg å gjennomføre studiar med ein lang tidshorisont, er finansiering. Mykje av forskingsfinansieringa er knytt til program eller evalueringar av ulike tiltak. Tidshorisonten for arbeidet rekk ofte så langt finansieringa varer. I tillegg ser ein kanskje ikkje potensialet for vidare forskning før det har gått ei stund. Tanken om ei oppfølging av dei same personane vidare kjem først etter at første runde er gjennomført. Seim skriv mellom anna: «Min undersøkelse var ingen planlagt livsløpsundersøkelse» (Seim 1997 12).

Forskinga vår inkluderte derimot livsløpsperspektivet frå starten. Utgangspunktet var at vi skulle følgje ungdommane på deira veg gjennom vidaregåande opplæring. Utvidinga av studien kom såleis til etter kvart som idear utvikla seg og finansiering kom på plass. Prosjektet vart realisert i fire delprosjekt med ulike finansieringskjelder: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, Noregs forskingsråd, Høgskulen i Volda og Møreforskning (Myklebust ofl. 2016:3). Dei fire prosjekta la grunnlag for datainnsamlingane som er skisserte i figur 1. Figuren viser tidspunkta for innsamling av kvantitative data i prosjektet. I tillegg til desse innsamlingane har det vore gjennomført kvalitative oppfølgingar, der strategisk utvalde grupper har vore følgde opp gjennom personlege intervju (jf. også vedlegg om prosjekthistoria).

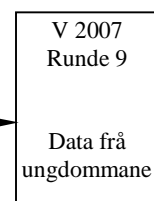
### ***Reform 94 – særskilt tilrettelagd opplæring***



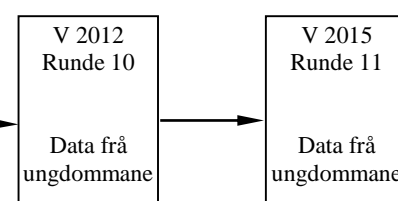
### ***Vaksenliv på særvilkår***



### ***Unge vaksne***



### ***Vaksenliv midt i 30-åra***



V = vår H = haust

*Figur 1. Oversikt over datainnsamlinga i dei fire delprosjekta som samla utgjer prosjektet «Sårbare menneske – i overgangar frå ungdomsliv til vaksenliv». Kjelde: Myklebust ofl. 2016.*



Innsamlinga av longitudinelle data er krevjande. Det trengst finansiering over lang tid. Vidare handlar det om å halde ved like interessa hos deltakarane i undersøkinga undervegs, slik at dei stiller opp når dei blir kontakta gong etter gong. I tillegg må ein setje i gang med tiltak for å sikre best mogleg kvalitet på data og tilrettelegging, slik at flest mogleg ønskjer å svare.

## **Longitudinelle data – innsamling og fråfall**

Arbeidet med å kome fram til det endelege datamaterialet, har vore omfattande. Nokre moment kan nemnast her. Detaljane i dette er dokumentert andre stader (jf. mellom anna i Kvalsund og Myklebust 1998, Båtevik 2002, Myklebust ofl. 2016).

Innsamlingsarbeidet kan delast i to fasar. Den første fasen handlar om innsamling av opplysningar frå vidaregåande, der dei som var ansvarlege for opplæringa, fylte ut skjema. Alt dette skjedde innanfor rammene av prosjektet «Reform 94 – særskilt tilrettelagd opplæring». Denne fasen var avslutta med supplerande informasjon, basert på foreldreerfaringar. Dei tre andre delprosjekta utgjer andre hovuddel av prosjektet. Det er, med nokre få unntak, ungdommane sjølve som har svart på eigne vegner.

Utgangspunktet for arbeidet var altså at ein skulle følgje opp elevar som tok til i vidaregåande opplæring midt på 1990-talet. Alle desse ungdommane hadde av ulike grunnar behov for særskilt tilrettelagd opplæring. I samråd med oppdragsgivaren KUF gjorde vi eit utval som sikra variasjon når det galdt geografi og næringsliv. For inntakskullet 1995 samla vi inn data frå vidaregåande skular i fylka Hedmark, Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag, Finnmark, Rogaland og Oslo. I dei tre førstnemnde fekk vi også inn data for 1994-kullet.

Innsamlinga resulterte i oversiktsdata for i alt 1853 særvilkårselevar (totalmaterialet) (Myklebust mfl. 2016). I tillegg fekk vi omfattande individdata for i alt 760 elevar (basismaterialet) av desse 1853. Dei 760 elevane danna grunnlaget for seinare innsamling av kvantitative data. Det første datamaterialet, også kalla totalmaterialet, var viktig med tanke på å vurdere om dei 760 skilde seg ut frå resten av særvilkårselevane på sentrale variablar som for eksempel kjønn, funksjonsvanskar og studieretning.

Undersøkinga møtte fleire vanskar alt frå byrjinga. Dette påverka mellom anna kor mange skjema som til slutt kom inn med opplysningar om enkeltelevar. Dette handla for det første om dei vilkåra som vart gitt for å hente ut opplysningar frå skulane (Kvalsund og Myklebust

1998). Omsynet til personvernet står sterkt i alle undersøkingar som omfattar enkeltindivid. Det var mellom anna eit krav om at skulane sjølve skulle administrere listene med namna på elevane, noko som gav meirarbeid for skulane. Det handla også om motstand på skulane, der det mellom anna vart argumentert med manglande ressursar til å følgje opp undersøkinga.

Ein føresetnad for oppfølging av elevane sjølve og foreldra deira, var at Datatilsynet etter kvart gav forskarane tilgang til dei namnelistene som skulane hadde. Slik tilgang var ein heilt avgjerande faktor for at ein kunne gjennomføre ein longitudinell studie, som altså etter kvart strekte seg over 20 år. Rett nok gjekk i alt 118 namn tapt i første del av prosessen fordi skulane ikkje kunne eller ville levere listene, blant anna fordi det mangla kontaktinformasjon for nokre elevar (Båtevik 2002). Det siste galdt mellom anna tidlegare elevar som hadde flytt frå landet.

Risikoen for fråfall av respondentar undervegs er stor i longitudinell forskning. Levine og Nourse (1998, 222) viste i gjennomgangen av åtte ulike studiar av personar med funksjonshemming at svarprosenten varierte mellom 25 og 65. Tiltak for å hindre slikt fråfall er derfor viktig. Ei lang rekkje tiltak kan vere aktuelle (jf. Båtevik 2002). Oppdatering av koplingslistene undervegs, for at adresse og telefonnummer skal vere korrekt, er eit eksempel. Då kan alt frå søk på internett til direkte kontakt med folkeregister vere til hjelp. Eit eksempel på eit meir spesielt grep var å ta skriftleg kontakt med personar med hemmeleg telefonnummer i ein runde av innsamlinga der dei andre respondentane vart kontakta via telefon. Det var såleis snakk om tiltak retta mot gruppa samla, og dessutan å finne individtilpassa løysingar.

Utforming av spørjeskjema er eit svært viktig grep. Omfanget av skjemaet kan påverke viljen til å svare. Derfor må lengda på skjemaet vurderast opp mot kva som er tilstrekkeleg for å få innsikt i relevante tema. Måten ein utformar spørsmåla på, må i alle tilfelle vere tilpassa målgruppa. Slik sett skil ikkje vårt arbeid seg frå andre studiar. Enkelt og presist språk er ein god leveregel i utforming av alle spørjeskjema. Om tema som blir tekne opp blir opplevde som relevante for den som skal svare, vil det også kunne påverke ønsket om å svare. Å kombinere innsamlingsmåte med bruk av både sjølvutfyllingsskjema og telefonintervju basert på same skjema, har også vore prøvd med hell. God opplæring av dei som gjennomfører telefonintervju, er avgjerande.

Det er vidare viktig å leggje til rette for fleksibilitet når målgruppa også inkluderer personar med særlege utfordringar. Eit eksempel er at føresette svarer på vegner av dei som korkje kan uttrykkje seg skriftleg eller munnleg. I slike tilfelle er det viktig at spørsmåla berre handlar om fakta som er av ein slik karakter at dei føresette kan ha innsikt i dei. Spørsmål om oppnådd formell kompetanse, konkrete opplysningar om korleis ein bur, eller om status på arbeidsmarknaden er eksempel på dette.

Fråfall er ein realitet i alle longitudinelle studiar. Av dei 642 som vi i 2002 fekk kontaktinformasjon om, sat vi att med 253 utfylte spørjeskjema i 2015 (Myklebust ofl. 2016, 9). Tretten av dei som var med i utvalet i 2002 døydde i løpet av innsamlingsperioden.

Eit viktig spørsmål er korleis fråfallet påverkar resultatet av ei undersøking. I kva grad er dei 253 personane som var med på undersøkinga då dei var 36–37 år, representative for særvilkårselevar som tok til i vidaregåande opplæring om lag tjue år tidlegare? Det vart gjennomført ein eigen analyse for å vurdere dette. Analysen er elles tilgjengeleg for dei som ønskjer å studere han nærare (Myklebust ofl. 2016). Grunnlaget for analysen var at det ved starten vart samla inn opplysningar om 1853 særvilkårselevar. Dette var nesten alle som hadde opplæring på særskilt grunnlag i dei seks fylka som arbeidet har utspring frå. I tillegg til å kjenne til kva fylke elevane kom frå, hadde vi opplysningar om strategiske bakgrunnsvariablar som kjønn, klassetype og studieprogram. Slike opplysningar vart eit viktig referansmateriale når dette vart jamført med kjenneteikn ved dei som var med på undersøkinga på seinare tidspunkt. På same måte, kan ein for eksempel sjekke opp dei som inngår i datamaterialet i 2015 mot dei 760 som var med i 1996. Det siste gir høve til å vurdere kor representativt materialet er med tanke på ei lang rekkje variablar.

Fråfallsanalysane viste for eksempel at fordelinga mellom fylka endra seg over tid, der særleg Rogaland og Møre og Romsdal var overrepresenterte ved siste innsamling i forhold til første, medan særleg Hedmark var underrepresentert ved slutten av innsamlingsperioden (Myklebust ofl. 2016:13). Dei som deltok i undersøkinga heilt fram til midten av 30-årsalderen, byrja også i større grad enn andre på eit såkalla uspesifisert studieprogram ved inngangen til vidaregåande. Det same gjeld for dei som byrja i spesialklasse (Myklebust ofl. 2016:12–13). Fordelinga på kjønn har derimot variert lite i dei ulike utvala. For studien sin del hadde det vore meir urovekkjande om kjønnsfordelinga var skeiv i forhold til kva som var

utgangspunktet. Kjønn er ein viktig variabel i arbeidet vårt. Geografisk bakgrunn er derimot ein lite brukt variabel i analysane.

## **Forskningsdesign og analysemetodar**

Den kvantitative datainnsamlinga er på mange måtar grunnmuren for arbeidet som er gjort. Samtidig har det også heile vegen vore samla inn kvalitative data. Det er såleis snakk om å kombinere ulike strategiar for datakonstruksjon, det vil seie eit blanda forskningsdesign (Bukve 2016:147). Det handlar for det første om å bruke ulike metodiske tilnærmingar samtidig, det som blir omtalt som metodetriangulering. Det er ulike former for slik triangulering. I arbeidet vårt handlar det om å kombinere kvantitative og kvalitative data for å kaste lys over ei problemstilling frå fleire ståstader. I tillegg har data frå ulike kjelder vore brukte. Både klassestyrarar, foreldre og dei tidlegare særvilkårselevane har alle bidrege med viktig informasjon. Innsamling av informasjon frå foreldra i 2000 inneheldt, i tillegg til svar baserte på førehandsdefinerte kategoriar, for eksempel eit relativt stort innslag av kvalitative data. På bakgrunn av denne typen data har det mellom anna vore mogleg å studere foreldreforventningar med tanke på dei tilpassingane barna deira seinare har fått på arbeidsmarknaden (Røys 2015).

Vidare har det kvantitative materialet vore brukt som grunnlag for å gå vidare med kvalitative studiar. I analysane av kvantitative data har det vore avdekt mønster som har vorte følgde opp kvalitativt gjennom intervju av utvalde grupper. Det er dette som blir kalla sekvensielle design. Eit slikt design legg grunnlag for å gå nærare inn på dei «konkrete mekanismane og årsakskjedene» som ligg bak mønstera som har kome til syne i dei kvantitative analysane (Bukve 2016, 150). Eit eksempel på dette siste er ein artikkel om dei som vart mødrer i ung alder (Myklebust og Solvang 2005). Eit anna eksempel er analysane av integrasjon i ordinært arbeid for ei gruppe som, basert på kvantitativt innsamla data, var kategorisert med lærevanskar eller psykososiale vanskar ved starten av vidaregåande opplæring (Langøy 2017). Eit tredje eksempel er oppfølging av ei gruppe tidlegare særvilkårselevar som i løpet av vaksenlivet har vore på NAV-tiltak (Skjong og Myklebust 2016, Skjong 2018, jf. kapittel 6).

Kvalitative data krev sjølvsagt heilt andre analyseverktøy enn kvantitative. Dei følgjande kapitla bruker alt frå narrativ analyse og nettverksanalyse til logistisk regresjon. I og med at

logistisk regresjon har vore brukt i ei rekkje samanhengar som analysemåte på det kvantitative materialet, bør vi seie litt meir om dette her.

Logistisk regresjon er ein multivariat analysemetode. I dette ligg det at ein for eksempel kan studere korleis samspelet mellom fleire uavhengige variablar påverkar ulike sider ved opplæringsløpet eller vaksenliv over tid. Slik blir effekten av den enkelte uavhengige variabel synleggjord, samtidig som ein kontrollerer for dei andre variablane som inngår i modellen som ligg til grunn for analysen. Logistisk regresjon skil seg frå lineær regresjon. Medan lineær regresjon stiller krav om at den avhengige variabelen er kontinuerleg, gir logistisk regresjon grunnlag for analyser der den avhengige variabelen er dikotom (jf. Fugleberg, Småstuen og Tufta 2018). I praksis betyr dette at ein kan studere tilfelle der det er to utfall. Prinsippet er at anten er eit utfall tilfelle, eller så er det ikkje tilfelle. Anten er ein i fast arbeid, eller så er ein det ikkje, anten har ein fått barn, eller så har ein ikkje fått barn, osv. Dette gjer analysemetoden relevant for ulike samfunnsfaglege problemstillingar, der variablane ofte ikkje er kontinuerlege. Logistisk regresjon har derfor vore nyttig for å analysere fleire av problemstillingane som har vore aktuelle når ein studerer vegen til vaksenliv for sårbar ungdom.

### **Forståing av variabelen funksjonsnivå**

Personane som utgjer grunnlaget for datamaterialet i denne rapporten, har det til felles at dei alle fekk tilbod om særskilt tilrettelagd opplæring ved starten av vidaregåande skule. Dei blir i rapporten gjerne omtalte som særvilkårselevar eller tidlegare særvilkårselevar. Omgrepet er utvikla som ein reaksjon mot nemninga «særskiltelevar» (jf. kapittel 3, Kvalsund 1999:187). Ved å snakke om særskiltelevar er det dei individuelle eigenskapane ved elevane som blir tema. Tanken er at det er meir relevant å tenkje at behovet for særskilt tilrettelagd opplæring blir til i samspelet mellom eigenskapar ved individet og den konteksten den enkelte er ein del av. Det er i møtet med denne konteksten, i dette konkrete tilfellet vidaregåande opplæring, at vanskar, men også nye løysingar kan bli synlege: «I samspelet mellom elevføresetnader og opplæringsvilkår set vilkåra grenser, men opnar også utsikter til kva opplæringa og elevane kan få til» (Kvalsund og Myklebust 1996: 104). Særvilkårselevar er såleis ei gruppe ungdommar som risikerer at vidaregåande fungerer som ein funksjonshemmande kontekst. Spørsmålet er om det handlar om kjenneteikn ved individet, omgivnadene eller samspelet mellom individet og omgivnadene (jf. utdjupande drøfting i kapittel 3 og 4).

I praktisk forskning treng forståinga vi har og omgrepa vi bruker, eit konkret innhald. Målet er at ein gjennom operasjonisering fangar viktige sider ved dei fenomena vi studerer.

Funksjonsnivå er eit slikt omgrep. Funksjonsnivå, i nokre samanhengar i prosjektet også omtalt som samla funksjonsvanskar, er ein viktig variabel i dei kvantitative analysane i fleire av dei følgjande kapitla. Variabelen funksjonsnivå er ein additiv indeks som tek sikte på å fange to ulike dimensjonar. Ei side ved dette er å definere type vanske som legg grunnlag for at den enkelte får rett til særskilt tilrettelagd opplæring. I alt 13 kategoriar var brukte: syn, høyrslø, rørslehemming, motorisk koordinasjon, språk og kommunikasjon, tale og artikkulasjon, lese- og skrivevanskar, reknevanskar, generelle lærevanskar, psykososiale vanskar, merksemdssvikt, medisinske problem og psykososialt stress. Registreringa byggjer på erfaringar frå Skårbrevik (1996,33). Graden av kvar vanske vart vurdert på ein skala frå null til tre. I tillegg tek indeksen høgde for kombinasjonar av vanskar. Slike kombinasjonar var vanlege blant særvilkårselevane. Variabelen funksjonsnivå handlar såleis både om breidde av og omfang på vanskar, slik desse vart definerte ved starten av vidaregåande opplæring. I analysane har indeksen ofte blitt delt i kvartilar, gradert frå den fjerdedelen av utvalet som var registrert med dei største funksjonsvanskane, til den fjerdedelen som var registrert med dei minste.

Ein fare med inndeling i kategoriar, som i vårt tilfelle variabelen funksjonsnivå, er at ein legg meir vekt på individuelle eigenskapar enn dei vilkåra som medverkar til å skape funksjonsvanskar. Samtidig reflekterer bruk av slike kategoriar ein reell praksis i skulen. Det er på bakgrunn av ei samla vurdering av samla funksjonsvanskar at elevane får tilbod om særskilt tilrettelagd opplæring i skulen. Variabelen funksjonsnivå reflekterer såleis dei kriterium systemet har lagt som gjer at nokre elevar blir definerte som særvilkårselevar og andre ikkje. Samtidig fangar han opp om vanskane samla sett blir vurderte som store eller meir moderate.

Det viktig å understreke at variabelen funksjonsnivå berre fangar éi side ved røyndommen. Dette er ikkje unikt i seg sjølv. Slik vil det vere med alle variablar. Det som gjer denne variabelen særleg interessant for den studien som dannar grunnlaget for denne rapporten, er mellom anna at tenkinga bak han definerer kven som får særskilt tilrettelagd opplæring. Dette er sjølve inklusjonskriteriet for heile studien denne rapporten byggjer på. Dei det i vårt tilfelle handlar om, er dei som fekk tilbod om slik særskilt tilrettelagd opplæring. I og med at

variabelen også gir uttrykk for kor stor belastning funksjonsvanskane kan gi i opplæringa, gir han grunnlag for å seie noko om ein kan sjå spor av dette seinare i livsløpet. På denne måten opnar variabelen for å studere korleis funksjonsvanskane, slik dei vart registrerte ved inngangen til vidaregåande opplæring, set preg på vidare utdanningsløp og vaksenliv.

Samtidig er det viktig å understreke at variabelen funksjonsnivå er konstruert med utgangspunkt i den situasjonen ungdommane var i då dei stod på terskelen til vidaregåande opplæring. Slike vanskar vil på ulike måte og i ulik grad kunne påverke seinare livsløp. Som rørslehemma kan ein risikere å møte mange av dei same vanskane i livet utanfor skulen som i skulen. Dei tiltaka som blir sette i gang for å redusere ulempe kan også påverke seinare livsløp på ulike måtar. Tiltak med tilrettelegging av opplæringa kan såleis både vere stimulerande og stigmatiserande.

Longitudinelle data er godt eigna til å fange opp endringar over tid. Når opplysningar blir registrerte på eit bestemt tidspunkt, slik som dei ulike funksjonsvanskane i studien vår, viser dei til korleis situasjonen blir oppfatta på eit bestemt tidspunkt. Dette tidsbiletet er også kontekstbestemt ved at det er knytt opp til vidaregåande opplæring, samtidig som det vil vere prega av dei som vurderte behovet for særskilt tilrettelagd opplæring. Korleis funksjonsvanskane blir vurderte i ettertid, kan vere noko heilt anna. Det som vart opplevd som funksjonshemmande i éin kontekst, treng ikkje vere det når omgjevnadene skifter. Forståinga av og opplevinga av funksjonshemming kan endrast over tid.

Det sentrale i vår samanheng er at variabelen funksjonsnivå er uttrykk for at vanskar på eit gitt tidspunkt vart opplevde som meir eller mindre krevjande for opplæringa. Spørsmålet er då *om* og eventuelt *korleis* dette viser att på ulike livsområde seinare i livsløpet. Longitudinelle data gjer oss i stand til å fange opp ulike sider ved denne utviklinga. Det er slik variabelen funksjonsnivå blir brukt i denne rapporten.

### **Meir om longitudinelle forskingsopplegg**

I lengdesnittsforsking studerer ein prosessar, og då er det særleg fire dimensjonar som er viktige: *mønster*, *sekvens*, *tempo* og *reversibilitet* (Pavalko 1997). I særvilkårsprosjektet kan mønster vere korleis inntakskullet fordeler seg på ulike nivå til forskjellige tidspunkt gjennom heile den vidaregåande opplæringa. Sekvens har å gjere med rekkjefølgja mellom hendingar, for eksempel når det gjeld utdanningsavbrot og fødsjar for den delen av særvilkårsgjentene som

har fått barn. Tempo dreier seg mellom anna om normert opprykk eller unormert etterslep, altså gjennomstrøyming. Reversibilitet kan i denne samanhengen gjelde sjansane særvilkårselevane har til omval og ny start, for eksempel skifte av studieretning. Desse fire dimensjonane kan også brukast i analyse av andre typar forløp, for eksempel når det gjeld sjukdom og helse (jf. Pescosolido (2014:3–4).

Lengdesnittsstudiar skil seg frå tverrsnittsstudiar på den måten at ein her følgjer dei same individa over tid. Minimumskravet til ein lengdesnittsstudie er at vi kan måle eventuelle skilnader eller endringar i ein variabel frå ein periode til ein annan. Etter dette kan fleire typar opplegg reknast som longitudinelle. Menard (1991:4–5) opererer såleis med tre typar: *prospektivt design*, *retrospektivt design* og *repetert tverrsnittsdessign*. Den tredje typen, der ein ikkje bruker dei same individa, men tilsvarande kategoriar, er ikkje aktuell i studien vår og vil derfor ikkje bli diskutert nærare her. Derimot bør dei to første opplegga kommenterast meir inngåande. Men i dette kapitlet kan likevel ikkje diskusjonen bli særleg omfattande. Ein langt meir grundig gjennomgang av fordelar og ulemper ved retrospektive og prospektive forskingsopplegg finst mellom anna i Scott og Alwin (1998) og Menard (2008).

Skilnaden mellom retrospektive og prospektive opplegg kan illustrerast i form av eit bilete: I det første tilfellet prøver ein å kaste lys over fortida, medan ein i det andre freistar å sende lysstrålar mot notid og framtid. Men meir fagleg kan det seiast slik:

If the sample of subjects is defined according to the situation at the beginning of an observation period and then followed through that period, the design or sample is ‘prospectively’. If the sample is drawn according to conditions at the end of the period and tracked back to its beginning, it is ‘retrospective’. (Janson 1996:12–13)

I det prospektive opplegget følgjer ein altså individ framover i tid og samlar inn same typen opplysningar eller stiller dei same spørsmåla ved ulike tidspunkt. Data vil då i hovudsak referere til notida, dvs. innsamlingstidspunktet, men dei kan også gjelde perioden etter den siste datainnsamlinga. I så fall kan vi seie at dette er det retrospektive innslaget i det prospektive.

Studien har følgt elevar som tok til i vidaregåande i 1994 og 1995. Særvilårsprosjektet er såleis eit typisk prospektivt opplegg. Frå våren 1996 til våren 1999 har vi gjennom skulane kvart semester, med eitt unntak, samla inn opplysningar om dei same elevane, i startpunktet 760 personar. Klassestyrarar og rådgivarar ved dei vidaregåande skulane har fylt ut skjema om kvar enkelt særvilårslev. Felles for elevane var at dei fekk særskilt tilrettelagd



opplæring basert på den sakkunnige vurderinga. På ein måte er data samtidige, men på den andre sida har dei også eit fortidig preg, sidan opplysningane refererer til tilpassingar og ordningar som var gjeldande i det aktuelle semesteret. I det mest omfattande skjemaet, det frå våren 1996, spør vi også etter informasjon om overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande. Dette eksempelet viser det relative i distinksjonen mellom prospektive og retrospektive opplegg.

Det retrospektive innslaget i denne prospektive oppfølgingsstudien er endå klarare når foreldra blir brukte som informantar om elevane ved oppfølginga i 2000. I tillegg til vurdering av individuell tilpassing ved innsamlingstidspunktet gir foreldra her opplysningar om tidlegare hendingar, for eksempel skuleskifte og utdanningsavbrot. Eit anna eksempel er foreldrevurderinga av eige arbeid og eige familieliv i forhold til dei funksjonsvanskane den unge har. Men dette spørjeskjemaet refererer ikkje berre til notid og fortid. Foreldra blir også utfordra til å sjå framover i tid og vurdere kva yrkesfelt som ungdommen seinare kan kome til å arbeide innanfor. Dei unge vart sjølve intervjuja eller fekk spørjeskjema ved fire seinare tidspunkt, då dei var i alderen 23–24 år, 28–29 år, 33–34 år og 36–37 år. Her vart den notidige situasjonen kartlagd, men vi fekk også inn opplysningar om kva som hadde hendt sidan sist, for eksempel når det galdt utdanning, arbeid og familieliv. Til ein viss grad vart også forventningar til framtida på ulike livsområde tematiserte.

Dei mange oppfølgingsrundane i denne studien gjer at tilpassinga ved ein gitt alder, for eksempel midt i 30-åra, ikkje berre kan forklarast ut ifrå skulesituasjonen i 16–17-årsalderen, men også med utgangspunkt i seinare livsfasar, for eksempel både tidleg og seint i 20-årsalderen. Då unngår ein det som Dannefer (2013:794) kallar *time-one encapsulation*. Det betyr at forskaren på ein måte blir fastlåst til forklaringsfaktorar knytte til ein bestemt livsfase, for eksempel i barndom eller tidleg ungdomstid.

## **Longitudinell forskning og kausalrelasjonar**

Longitudinelle forskingsopplegg har to hovudføremål: For det første gjeld det å vise korleis situasjonar, forhold og vilkår er stabile eller endrar seg over tid. Ein bør altså ha in mente at slikt forskingsopplegg også trengst for å påvise stabilitet, men som oftast er det endringane som er i fokus. Den andre hovudoppgåva er å seie noko om korleis ulike forhold, vilkår og tilpassingar verkar inn på kvarandre. Vi nærmar oss då analyse av årsaksrelasjonar. Men her

må ein trø varleg, slik at ein ikkje skaper eit mekanistisk samfunnsbilete. I alle høve må det vere legitimt å vurdere kva retning eventuelle årsaksrelasjonar har, og kor sterke samhengane er. Dette blir for eksempel gjort gjennom bruk av logistisk regresjonsanalyse.

Men det er omstridd i kva grad det er mogleg å trekkje årsaksslutningar i samfunnsforskinga. Ein posisjon er at kausalitet er unødvendig og ikkje høyrer heime i samfunnsvitskapane. Ein representant for dette synet er Kerlinger (1986:361), som hevdar at ein i jakta på kausalitet fort viklar seg inn i endelause labyrintar. Han vil heller byggje på deduktiv logikk, probabilistisk tenking og testing av alternative hypotesar, og det utan å bruke årsaksomgrepet i det heile.

Men i den grad det er aktuelt å freiste å etablere årsaksrelasjonar utanom i reint eksperimentelle opplegg, må det vere når ein har prospektive data. Dette fordi ein her måler aktuelle årsaker før påfølgjande effektar (jf. Campell 1992:1151). Det gjer at vi kan rekne med visse former for kausalrelasjonar, der vi for eksempel taler om at eit forhold eller vilkår «influerer» eller «innverkar» på individuell tilpassing.

Ifølgje Menard (1991:17) er det eit par kriterium som må vere oppfylte om ein skal snakke om kausalrelasjonar mellom to variablar: For det første må variablane samvarierte. Det vil seie at endring i éin variabel må føre til endring i den andre variabelen. Og motsett må stabilitet i éin variabel også indikere stabilitet i den andre. For det andre må ikkje samheng mellom variablane vere spuriøs, altså ikkje vere ein skinnsamheng. Den opphavleg dokumenterte samheng mellom variablane må altså vere ved når det blir kontrollert for andre relevante variablar. Eit tredje vilkår er også viktig: Den aktuelle årsaksvariabelen må ikkje kome etter effektvariabelen i tid. Årsaker kan ikkje influere forhold som ligg før dei i tida. Korrekt tidsrekkefølgje er altså eit nødvendig vilkår, men sjølvstøtt ikkje eit tilstrekkeleg vilkår for etablering av årsaksrelasjonar.

Dei to første krava er oftast oppfylte i eit tverrsnittsopplegg, men det tredje krev longitudinelt opplegg. Med berre tverrsnittsdata er det såleis for eksempel umogleg å avgjere om kriminelle handlingar gjer at eit individ får kriminelle venner, eller om det heller er dei lovause vennene som medverkar til å skape ein ny kriminell aktør.

Mange vil også ha med eit fjerde kriterium, nemleg at det må vere ein eller annan mekanisme som knyter årsak og effekt saman. Men Menard (1991:71) meiner at dette er eit heller vagt kriterium som kan sløyfast fordi det ikkje krev noko meir enn eit sett mellomliggjande variablar. Likevel er det sjølvsagt viktig i forskinga å skilje mellom risikoindikatorar og risikomekanismar (jf. Rutter 1988:11–15). Ifølgje Rutter vart for eksempel «oppløyste heimar» tidlegare statistisk assosiert med kriminalitet. Men seinare undersøkingar viser at det ikkje er oppløysing i seg sjølv som verkar kriminalitetsfremjande hos barn og unge, men derimot den foreldrekonflikten som ofte heng saman med skilsmisse. Oppløysing ved at den eine av foreldra døyrr, har ikkje den same effekten. Ved å studere risikoindikatorar kan ein også kartleggje kven som greier seg godt jamvel om utgangspunktet kan synast heller dårleg. Då kan ein vise kva forhold og vilkår som fremjar motstandskraft, eller resiliens, som det heiter i forskingslitteraturen (jf. Borge 2018, Rutter et al. 1998:206–212). Slike risikomekanismar og risikoindikatorar er særleg interessante å studere i longitudinelle studiar som omfattar fleire generasjonar, dvs. foreldre og barn. Men dei metodiske utfordringane her er sjølvsagt svært store (jf. Wadsworth 1988).

## **Til slutt**

Dei store kostnadene med å skaffe skikkelege data over fleire rundar, og det utan at fråfallet av respondentar blir stort, gjer at ein bør tenkje seg om minst to gonger før ein vel eit longitudinelt forskingsopplegg. Men i ein del tilfelle er problemstillingane slik at dei krev lengdesnittsdata, og då må ein berre akseptere omfattande ressursbruk.

Men då må ein også ta alvorleg dei mange metodiske utfordringane slik forskning medfører. Mellom anna blir det viktig å ikkje falle for freistinga å samle for omfattande data: «It is far better to gather information that permits a relatively definitive explanation of change in one outcome of interest than a sloppy and incomplete analysis of several» (Campell 1988:65). Her er det meir fornuftig å gå i djupna enn i breidda. Dette gjeld særleg i studiar der ambisjonen er å forklare endring, ikkje berre beskrive utvikling. I reint deskriptive studiar kan ein nok bruke eit stort tal variablar, men det går ikkje om ambisjonen er å forklare endring. Ein bør altså heller grave djupt enn å rake vidt, for å bruke eit bilete frå landbruket. Men nettopp fordi prospektiv datainnsamling er så kostbar, er det er ein utbreidd tendens til at mest mogleg skal undersøkjast når ein først er i gang. Eit typisk eksempel er den norske *Mor & barnundersøkelsen*, ein longitudinell studie der mor skal svare på i alt 13 svært omfattande

spørjeskjema frå 15. svangerskapsveke og fram til barnet er 18 år. Føremålet er prisverdig, nemleg å skaffe kunnskap som seinare kan brukast til førebygging av helseskadar hos mor og barn. Men risikoen er stor for dårleg datakvalitet og omfattande fråfall når utfyllinga krev mykje tid og full konsentrasjon hos respondentane. For eksempel har spørjeskjemaet til mor i 15. svangerskapsveke 144 hovudspørsmål (tema), enkelte med opp til 24 underspørsmål med seks avkryssingsalternativ. Slik blir det fort når det er «mer enn 200 ulike problemstillingar og delprosjektar som hittil er knyttet til undersøkelsen» (Folkehelsa 2017:1).

Diskusjonen så langt har vist at longitudinelle opplegg er krevjande på mange måtar. Strekk ikkje ressursane til når det gjeld arbeidskraft, tid og pengar, er det betre å finne seg enklare forskingsoppgåver. Dei som arbeider med longitudinelle studiar, bør derfor ha in mente denne åtvaringa:

If, however, the research problem requires longitudinal data and analysis, it makes more sense to spend more money to get the right answer than to spend less money to get an inconclusive answer that may well be wrong [...]. The choice should be between doing the research properly, or not doing it at all. (Menard 1991:43–44)

Longitudinell forskning er på mange måtar som skogplanting. Ofte er det først neste generasjon som fullt ut får hauste fruktene av strevet. Då gjeld det at plantinga og skogstellet er skikkeleg utført. Om dette arbeidet er dårleg, blir utbyttet av tømmerhogsten magert.

## Litteratur

- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Båtevik, F.O. (2002). *Å gjete kongens harar. Utfordringar i ein oppfølgingsstudie av ungdom med særlege opplæringsbehov*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Campell, R.T. (1988): Integrating Conceptualization, Design, and Analysis in Panel Studies of the Life Course. I: Schaie, K.W. Campell, R.T, Meredith, W. Rawlings, S.C. (eds.): *Methodological Issues in Aging Research*. New York: Springer Publishing Company.
- Campell, R.T. (1992): Longitudinal Research. I: *Encyclopedia of Sociology*. Volume 3. New York: Macmillian Publishing Company.
- Dannefer, D. (2013): Age and Sociological Explanation: Expanding Horizons in the Study of Aging and the Life Course. *Contemporary Sociology* 42, 6:793 – 800.
- Elder, G.H. og Giele, J.Z. (2009): *The Craft of Life Course Research*. New York: The Guilford Press.
- Fekjær, S.B. (2011). Registerdata i praksis – ikke bare å trykke på «play». I: Fangen, K og Sellerberg, A-M (red.). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Folkehelsa (2017): <https://www.fhi.no/prosjekter/den-norske-mor-og-barn-undersokelsen/>
- Fugleberg, O.A., Småstuen, M. C. og Tufte, P. A. (2018). *Innføring i logistisk regresjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammer, T. og Hyggen, C. (2013). Gårsdagens arbeidsløse, morgendagens arbeidskraft? I: Hammer, T. og Hyggen, C. (red.). *Ung voksen og utenfor*. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv, 183–195. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, P.K. og Nygård, Aa-M. (2003). Tenåringen blir 74 år: Intellektuell utvikling gjennom livsløpet. Nasjonalt senter for aldersdemens.
- Helgeland, I.M. (2009). Ungdom i alvorlig trøbbel. *Veier til forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Janson, C.-G. (1996): Retrospective and prospective design and data. I: *European Child & Adolescent Psychiatry* 5:11 –17.
- Kerlinger, F.N. (1986): *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Kvalsund, R. (1999). Inkludering – eller ekskludering. I: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. og Aamodt, P.O. *Videregående opplæring–ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996). Nedst ved bordet? Videregående opplæring på særskilde vilkår under Reform 94. I: Blichfeldt, J.F. (red.): *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1998). *Forskning i motstrøm? Om forskingsprosessen i prosjektet Reform 94 – særskilt tilrettelagd opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Langøy, E. E. (2017). Mellom mestring og avmakt. Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidlige 'særvilkårselever' i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82: 57–69.
- Levine, P. og Nourse, S.W. (1998). What Follow-Up Studies Say About Postschool Life for Young Men and Woman with Learning Disabilities: A Critical Look at the Literature. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 212–233.
- Lindstrom, L., Doren, B. og Miesch, J. (2011). Waging a Living: Career Development and Long-term Employment Outcomes for Young Adults With Disabilities. *Exceptional Children*, 77: 423–434.

- Menard, S. (1991): *Longitudinal Research*. (Quantitative Applications in the Social Sciences.) London: Sage.
- Menard, S. ed. (2008): *Handbook of Longitudinal Research: Design, Measurement, and Analysis*. London: Elsevier.
- Myklebust, J.O. og Solvang, B. (2005). Young Mothers with Special Educational Needs. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 13: 73–87.
- Myklebust, J.O., Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Volda: Høgskulen i Volda.  
<http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- Myklebust, J.O. (2003): Oppfølgingsstudiar av risikoutsett ungdom. Ei litteraturredøfting. *Tidsskrift for velferdsforskning*. Nr. 1: 43–55.
- Ogden, T. (1999): *Barn og ungdoms levekår i Norden. Marginalisering av barn og unge i Norden. En kunnskapsstatus*. København: TemaNord.
- Pavalko, E.K. (1997): Beyond Trajectories. Multiple Concepts for Analysing Long-Term Process. I: Hardy, M.A. (ed.): *Studying Aging and Social Change. Conceptual and Methodological Issues*. London: Sage
- Pescosolido, B.A. (2014): Patient Trajectories. I: *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior, and Society*. Edited by William C. Cockerham, Robert Dingwall, and Stella R. Quah. © 2014 John Wiley & Sons, Ltd. Published 2014 by John Wiley & Sons, Ltd.
- Rigg, J. (2005). *Labour Market Disadvantage amongst Disabled People: A Longitudinal Perspective*. London: CASE.
- Rutter, M. (1988) (ed.): *Studies of psychological risk: the power of longitudinal data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Giller, H. and Hagell, A. (1998): *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Røys, E.F. (2015). Arbeid til unge som starta vidaregåande med særskilt opplæring – om foreldreforventningar og tilpassingsprosessar. *Fontene forskning* 15 (1): 48–59.
- Scott, J. and Alwin, D. (1998): Retrospective Versus Prospective Measurement of Life History in Longitudinal Research. I: Giele, J.Z. og Elder, G.H. (eds.): *Methods of Life Course Research Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- Seim, S. (1997). *Tenåringen blir pensjonist*. Oslo: NOVA.
- Skjong, G. og Myklebust, J.O. (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and social security dependence. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 302–313.
- Skjong, S. (2018). Livsvegar frå vidaregåande til Nav-tiltak. *Spesialpedagogikk* 2018: 53–64
- Skårbrevik, K.J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisning»*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I: Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*, 11–34. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wadsworth, M.E.J. (1988): Intergenerational longitudinal research: conceptual and methodological considerations. I: Rutter, M. (ed.): *Studies of psychosocial risk: the power of longitudinal data*. Cambridge: Cambridge University Press.

### **Kapittel 3. Funksjonshemma, sårbar eller funksjonshindra? Avvik og normalitet mellom personegenskapar og kontekstvilkår**

*Rune Kvalsund*

Kva som avgjer om handlingsmønsteret som ein person viser, blir vurdert som avvikande eller normalt, er etter tradisjonen nært knytt til kva som karakteriserer personens eigenskapar. Dette er det eigenskaporienterte eller medisinske avviks- og normalitetsomgrepet. Analysar av dei historiske linene om korleis perspektivet på funksjonshemming har endra seg formidlar ulike variantar (Spiker 1999). Ei viktig utgåve er normalisering. I dette perspektivet skulle den funksjonshemma bli mest mogleg lik dei andre gjennom reparerande og kompenserande hjelpetiltak. Det viktige var å bli lik dei andre heller enn likeverdig med dei. Den enkelte skulle hjelpast til høgare yting. Sosiale og økonomiske vilkår var knappast med i forklaringsbiletet. I ei nyare utgåve av perspektivet på funksjonshemming er det sentrale å respektere og verdsette det å vere annleis, men likevel hjelpe og støtte ved behov. Dermed kan både kategorisering og diagnostisering bli problematisert gjennom longitudinell forskning. Det er den nye normaliteten, og den har fagleg støtte som idé i vår tid, men utan at det sikrar at praksis blir prega av verdsetjing. Dette er konkret drøfta i arbeid om skiljet mellom kompetanseorientert og verdsetjingsorientert differensiering og om timeplankulturen (Kvalsund 2013).

Personar vi møter, har ulike eigenskapar og veks til under skiftande vilkår i familiar, skule, utdanning og arbeid. Livsløpa er ulike på individnivå. For grupper av borgarar kan tilpassinga likevel bli spesiell, men også urettferdig. Det er situasjonen når barn og unge ikkje får den individuelle tilrettelegginga for å kunne lære ut frå sine føresetnader. Dette skaper ulikskap i danninga skulen skal syte for. Desse borgarane er blitt kategoriserte til allment å ha funksjonshemming eller funksjonsnedsetjing med spesielle eigne namn som t.d. åtferdsvanskar, autismespekter-vanskar, psykisk utviklingshemming og lese- og skrivevanskar. Nemningane leier blikket mot personens indre eigenskapar.

Men dei ytre vilkåra kan også vere moglege forklaringar. Då endrar problemstillinga seg til spørsmål om funksjonshindring eller at ytre vilkår er funksjonshemmande. Samspelet mellom personlege eigenskapar og ytre vilkår varierer med potensial for god tilpassing, men også

risiko for uønskt tilpassing. Vi snakkar gjerne om barn og unge med behov for hjelp og støtte. Men ser vi at også vilkåra kan skape behov? Desse spørsmåla er nært knytte til etiske prinsipp i samfunnsvitskapleg forskning. Dei menneska som vi får informasjon frå, skal ikkje under og etter forkinga kome dårlegare ut enn då dei kom med i forkinga som informantar. Forskinga skal ikkje skade eller svekkje personane. Det gjeld ikkje minst biletet av aktørane som vi legg til grunn i forkinga uttrykt gjennom kategorisering og bruk av omgrep. Dette er også vesentlege spørsmål om validitet – at vi ikkje gjennom faglege termar skaper vrengebilete av dei vi studerer. Vektlegging av negative eigenskapar kan såleis lett danne falske bilete av dei andre som grunnleggjande annleis, men framstilt som fagleg dekkjande. Det som karakteriserer ei gruppe kan bli nytta til å beskrive enkeltpersonar og på den måten skape misvisande bilete av den enkelte. Sider ved mennesket som ikkje er målbare, som for eksempel humor, draumar, håp og frustrasjonar, kjem ikkje med i omgrepa. Vi står såleis overfor ein risiko for å redusere det menneskelege ved dei vi utforskar. Men dette gjeld også om vi studerer vilkåra rundt personane.

Verksame vilkår gir aldri direkte verknad. Dei gjer seg indirekte gjeldande gjennom samhandlingsprosessar og relasjonar mellom aktørar (Dahllöf 1971, Kvalsund 1995). Enkelte blir på denne måten høyrande til i gruppa av personar som er ‘annleis’ eller avvikande. Desse samanhengane er sjeldan direkte synlege og må ofte sporast gjennom forskning forankra i etikk og teori. Derfor må vi drøfte og avklare skiljet mellom det avvikande og det normale. Det krev at vi gjer greie for teoretiske føresetnader, sider ved språk og omgrep om dette skiljet. Ordet fangar (jf. Kristeva og Engebretsen 2010). Å klargjere og drøfte forholdet mellom personeigenskapar og situasjonsvilkår og atterhalda vi må ta som forskarar, er det gjennomgåande temaet for dette kapitlet.

### **Når eigenskapar skaper avvik**

Ein relevant dimensjon er i kva grad omgrep – her eigenskapar – er forankra i empiri og data. Enkelte forskingsarbeid viser til teori om eigenskapar og behov utan eigen empiri, til dømes Maslows pyramide av behov og eigenskapar. Andre er empiriske studiar, men likevel svakt kopla til teori. Dei er på grensa til det a-teoretiske, og utan omgrep for tolking blir studiane ofte å sjå på som overflatisk kommentert empiri. Dette er utgreiingsarbeid, men knappast forskning. Det finst også døme på studiar som signaliserer heller ureflektert tilhøyrslle til bestemte teoriperspektiv som er populære i tida. Dette kan vere Giddens teori om



postmoderne, subjektive og strategiske individuelle val, ('what is in it for me?'), men utan at perspektivet blir nytta i tolking av resultatata. Teoretiske omgrep blir på denne måten forveksla med empiri. Når teori blir brukt på denne måten, blir teori til pynt og utstilling. Utan kombinert empirisk og teoretisk forankring blir skiljet mellom avvik og normalitet og dermed korleis vi som forskarar forstår dei andre, i beste fall tilsløra og uklart. Det skaper gjerne problem både for validitetskrav og forskningsetikk.

Ein annan dimensjon er om teori og omgrep er forankra nedanfrå og innanfrå i det systemet ein utforskar, eller om teorien er utvendig, kjem utanfrå og ovanfrå – frå førehandsformulerte teorisystem fråkopla livsverda til aktørane. Kategoriar og omgrep som veks fram nedanfrå, blir gjerne omtala som aktør- og empiriforankra. Meininga er då at forskarane skal prøve å forstå innsamla data gjennom kategoriar som informantane sjølv har formulert med utgangspunkt i si livsverd. Dette er 'grounded theory' (Glaser og Strauss 1976, Charmaz 2006, Gomez ofl. 2011). Antropologar kallar det den 'emiske' ståstaden (Hoem 2000:164). Omgrepa nedanfrå og kategoriane frå livsverda kan såleis ha kulturhistorisk forankring og uttrykkje eit kulturhistorisk avviks- og normalitetsomgrep. Døme på dette finn ein hos Clausen, Kirkebæk og Sætersdal (1998). Dei samanliknar folkeleg og medisinsk diagnostisering: Dei som er annleis, blir møtte og sedde i eige lokalsamfunn. Dei blir ikkje forstått som abstrakte medisinske eller psykiatriske kasus og diagnosar i tekstform. Som handlande borgarar har dei eigne namn og risikerer å få moralsk kritikk for sine handlemåtar av dei andre i dagleg arbeid. Dette kan vi kalle folkeleg diagnostisering, og den skjer ut frå vurdering av eigenskapar hos personane, stadforankra moralske forventningar og normer knytte til observerte eigenskapar og handlemåtar i dagleg arbeidssituasjonar (arbeidsam, nøysam, hjelpande, viser orden, tek ansvar). Dette er folkelege utgåver av det moralske avviks- og normalitetsomgrepet.

Sjølv om dei som var annleis, i mange tilfelle hadde dårlege vilkår, viser det kulturhistoriske materialet at samhandlinga med dei også hadde viktige positive sider. Medborgarane såg dei som heile personar på godt og vondt. Nemningar som 'ein ekte original', 'litt sprø', 'ei enkel sjel' er *inkluderande* ved å vere litt diffuse og utglidande. Men nemningane er konkret kopla til situasjonar i kvardagslivet der 'avvikarane' er med som aktørar og personar. Dette gir bidrag til å halde 'den andre', som er litt annleis, innanfor normaliteten. Meir avgrensa kategoriar, som t.d. mongoloid, blir sprengde gjennom nærleikskunnskap til personane det

gjeld. Dei blir personar, rett nok annleis, men meir enn diagnostiske tekstar. Grensene for og innhaldet i det normale blir utvida gjennom samhandling i kvardagen.

Teori og kategoriar utvikla på denne måten toler gjerne også at teori og omgrep blir utfyllande tilført utanfrå og ovanfrå. Dette er reiskapar til å tolke, forstå og forklare data på måtar som 'dei innfødde' ikkje har sett i første omgang. Dette er ei forskarplikt. Det kan vere teori og omgrep om identitet og sjølvoppfatning. Mead (1936: 1998) sitt omgrep om sjølvet med ein indre subjektiv del (eg) og ein ytre meir objektiv del (dei andre i meg) er relevant her.

Innhaldet i omgrepet kan også ha ankerfeste utover det nære lokale. Omgrep og kategoriar nedanfrå og omgrep utanfrå og ovanfrå utfyller kvarandre i forsøket på å forstå og forklare grensene mellom det avvikande og normale og gi eit meir dekkjande bilete av den andre.

Dette kjem også til uttrykk i ein tredje dimensjon: skiljet mellom personeigenskapar og kontekst eller systemvilkår. Her finn vi nemningar som eigenskapsessensialisme, som seier at kjernen eller hovudfaktorane i den avvikande åtferda er indre personeigenskapar eller trekk hos personen. Det eigenskapsretta perspektivet er i tradisjonen ofte omtala som den medisinske måten å forstå avvik på. Den kan sporast tilbake i historia til Emil Kreaplin's arbeid (sjå til dømes Ebert og Bär 2010) om m.a. fysiologisk forankra diagnosar av hysteriske reaksjonar. Dette vart vidareført ved at psykodynamisk teori transformerte fysikkens energiogrep. Avvikande åtferd vart såleis forklart ved å vise til personens psykiske energi og manglande energibalanse mellom instansar i personlegdomen. Gjennom år er dette vidareført i psykiatrien med medisinsk kunnskapsgrunnlag og breiare, meir samansett psykologisk overbygning av kunnskap. Resultatet er den diagnostiske manualen over psykiske lidingar, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), og den breiare orienterte manualen for både fysisk og psykisk helse, International Classification of Diseases (ICD). Kriterium i denne tradisjonen er ikkje objektive reint fagleg. Kriteria er kulturelt normative og avspeglar strukturendringar på samfunnsnivå. Økonomiske interesser i farmasøytisk industri påverkar også kriteria som blir lagde til grunn for den enkelte kategorien. Likevel blir avvik gjerne klassifiserte som eit individuelt medisinsk problem.

Tankegangen er at det til grunn for teikna eller symptoma som vi kan observere, til dømes på å vere avhengig av rusmiddel, ligg eit kompleks av indre sjukdomsfaktorar. Forskingsbasert kunnskap skal beskrive og forklare samanhengen mellom symptoma (symptomkomplekset)

og underliggjande forklarande kroppslege faktorar (sjukdomskomplekset). Det gir grunnlag for tiltak. Dette er kjernen i den medisinske sjukdomslæra. Eit omdiskutert døme på denne tankegangen er personar som til dømes blir avhengige av internett gjennom sosiale medium og spel. Denne kategorien er plassert under lidinga misbruk av rusmiddel (addiction) i diagnose- og klassifikasjonssystemet ICD. Med hovudvekta på indre forklaringsfaktorar må dette omtalast som døme på medisinsk forankra eigenskaps-essensialisme – grunnlaget for det eigenskapsorienterte avviksomgrepet. Det kan gi nødvendige og viktige bidrag når utfordringa er å skape opplæringsvilkår som er tilpassa den enkelte. Føresetnaden er at personens andre og sterke sider også kjem med i vurderinga. Men ytre vilkår t.d. forsterkingsmekanismar nedfelt i sosiale medium blir ikkje analyserte.

Tilpassinga kan gjerne peike utover mot vilkåra i læringsarenaer utanfor skulen, men det skjer berre unntaksvis. Tradisjonen i vidaregåande opplæring er likevel at tilpassingstiltaka er innretta mot at dei som får hjelp til å motverke uheldige forskjellar, skal bli meir like fleirtalet av elevane. Dei såkalla ‘mainstream-elevane’ (normalelevane) er idealet. Perspektivet er normalisering. Dette ligg nedfelt i mekanismar som ‘timeplankulturen’ og kva som gir meining i dagleg verksemd (skulen som ‘sense-making’-system for vaksne) i vidaregåande opplæring (Kvalsund 1999, Kvalsund 2013). Problem blir møte med fleire timar i faga elevane ikkje meistrar, eller spesialklasse med sterkt redusert elevtal som hovudkategoriar av tiltak. Kompenserande tiltak skal på denne måten gjere den andre meir lik fleirtalet av elevar. Elles er det meste som før. Premissane i opplæringa for fleirtalet av elevar (the mainstream) ligg til grunn for tilrettelegging av individuelle opplegg for unge som har særskilde behov og treng særtilkåring. Dette er tiltak innanfor ramma av pult- og klasseromsskulen. Det gir trygge, meiningsfulle og føreseielege vilkår – for dei vaksne i skulen, meir enn for særtilkåringselevane. Dette viser korleis eigenskapsorientert tenking kan stenge for vilkårsanalysar (Kvalsund 2007) og på den måten oppretthalde avvik som skal normaliserast, utan at aktørane ser sin eigen praksis.

### «Normalitetens oppfinnelse»

Det statistiske avviksomgrepet er ei anna utgåve av eigenskapsorientert tenking, men brukt på eigenskapar som for eksempel skuleprestasjonar i ulike fag som i PISA-prøvene, som ein meiner fordeler seg normalt etter Gauss-kurva. Fordelinga er jamn og kontinuerleg. Det fortel oss at avvik er graderte og nyanserte med glidande overgangar mot større eller mindre positive eller negative avvik. Føresetnaden er at basistalet for fordelinga er stort. Då er det

mogleg å rekne ut ein middelvei som utgangspunkt for å måle storleik på enkeltverdiar av den aktuelle eigenskapen. Dermed kan vi også rekne ut eit mål for det gjennomsnittlege avviket (standardavviket) og slik telje opp kor stort avviket er for den enkelte personen, rekna etter talet på avviksmål eller standardavvik. Grue (2006) knyter denne fordelingskurva til temaet ‘normalitetens oppfinnelse’.

Eit avgjerande spørsmål er kvar grensene for avvik skal gå. Dess nærare inn mot midten dei kjem frå begge sider, dess snevrare blir området for normalitet. Vi kjenner graderingar som mild, moderat, alvorleg i venstre enden av kurva for den såkalla intelligenskvotienten, ofte kopla til spesialpedagogisk arbeid med psykisk utviklingshemming. Spørsmålet er om vi veit sikkert nok kva eigenskapar som kan kvantifiserast og bli målte på denne måten. Kven avgjer kva eigenskapar som skal vere med i vurderinga av avvik og normalitet? Kva skjer med dei eigenskapane vi ikkje kan måle, som til dømes den sentrale motivasjonsfaktoren håp. Inndeling av normalfordelingskurva med middelvei og standardavvik er teknisk. Spørsmålet er om vi skal bruke ho. Det teknisk moglege bør ikkje forvekslast med det normativt ønskjelege. Det mest tankevekkjande er likevel at Gauss-kurva eigenleg viser at det normale er full variasjonsbreidde. Alle er med i normaliteten og har rett på å bli verdsette og få tilpassa opplæring etter det. Særskild tilrettelegging er ein borgarrett. Vi er alle annleis. Monty Python minner oss stadig på dette i ei klassisk replikkveksling. Framfor ei forsamling ropar ein person med mynde ut at We are all different!, men ein av tilhøyrarane hevar handa og svarer forsiktig spørjande: I am not?!

Eigenskapar kan vere krevjande å analysere og setje namn på. I fleire av kapitla i denne forskingsrapporten viser vi til ein variabel vi kallar funksjonsnivå eller samla funksjonsvanske. Grunnlaget for denne variabelen er 13 ‘eigenskapar’ som kan karakterisere ein person. Å lage samlevvariablar av desse eigenskapane er nødvendig for å kunne kontrollere verknaden av ein eller to spesielt relevante uavhengige variablar (som då ikkje kan vere med i samlevvariabelen). På den måten kan vi avsløre spuriøse samanhengar – om andre variablar eigenleg ligg bak og forklarar. Det er også relevant å nytte samlevvariablar for å forenkla analysemodellane. Dersom variabeltalet i modellen blir for stort, kan datamaterialet fort bli for lite og gi meiningslause resultat (Hosmer og Lemschow, 2000). Sjå t.d. analysane i kapittel 11. Variablane som er med i samlevvariabelen i vår studie, er indre konsistente ved at dei alle er potensielle hinder for tilpassing i personens livssituasjon anten i skulen eller seinare i livet (Skårbrevik 1996, Myklebust ofl. 2016). Det er derfor også nærliggjande å analysere

samlevariabelen ved hjelp av Cronbachs Alpha-koeffisient med tanke på indre konsistens, men då med lågare krav enn for reine enkeltvariablar. Vi har nytta grupper av desse uavhengige variablane som kontrollvariabel ved logistiske regresjonsanalysar. Dette er gjort for å få fram hovudtrekk i forklaringsbiletet og avdekkje spuriøse samanhengar mellom uavhengige variablar og ulike tilpassingsresultat som trygding, arbeid, små sosiale nettverk og sosial isolasjon. Samlevariabelen er eit uttrykk for både nivå og breidde i *samla funksjonsvanskar* eller moglege rest-funksjonsvanskar når samlevariabelen er nytta som kontrollvariabel. Howitt og Cramer (2016: 271) seier om slike samlevariablar:

Dersom ein prøver å måle nøyaktig definerte psykologiske omgrep (t.d. intelligens, ekstroversjon eller prestasjonar) – bør den interne validiteten i slike høve vere så høg som muleg. På den andre sida (---). fordi svært mykje av den menneskelege åtferda er resultat av påverknaden frå ei rekkje variablar, om ikkje av alle, vil ein samlevariabel som måler fleire forskjellige variablar, faktisk vere betre eigna til å predikere og forklare åtferd. (Vår omsetjing)

Modellar kan heller ikkje omfatte for mange forklaringsvariablar. Derfor kan samlevariablar over eigenskapar vere tenlege i analysane av mønster i dei avvikande ‘eigenskapane’ som er nytta i kategoriseringane. Det kan heller ikkje vere problematisk å analysere samlevariabelens indre validitet når dei underliggjande variablane alle er konsistente i potensielt å kunne hindre tilpassing for den enkelte.

Kategoriserte eigenskapar kan vere konstruktive utgangspunkt for å tilpasse opplæringa for den enkelte. Dei kan også ha verknader som skaper stempling, utstøyting og avvik hos unge vaksne som er annleis – sjølv om vi alle er annleis. Vi har vist at å skilje mellom avvik og normalitet har både individuelle og strukturelle sider og krev derfor komplementære omgrep. Dette siste flyttar perspektivet over mot vilkår og kontekstar og legg dermed hovudvekt på sosiologiske omgrep, fagspråk og teori.

### **Når vilkår skaper avvik**

Teoridimensjonen abstrakt–konkret er avgjerande for å vurdere vilkår og undersøkje om ein sosiologisk teori eller eit omgrep er mogleg å prøve mot empiriske data, eller om det svevar i det abstrakte (Aakvaag 2008, Danermark et al. 2006). Sosiologisk teori kan såleis delast inn i

to breie kategoriar, forklaringsorientert teori (teori av første orden) og generell teori om føresetnadene for den førstnemnde kategorien av teori (teori av andre orden, metateori). Begge set søkjelyset på vilkår og kontekst.

### **Spesifikk forklaringsteori**

Teori av dette slaget har som mål å forklare meir avgrensa sosiale fenomen i kvardagslivet i skular og lokalsamfunn, gjerne på tvers av samfunnsvitskaplege fag og disiplinær. Langs denne delen av dimensjonen er data det mest konkrete. Det neste nivået er noko meir abstrakt – opne samfunnsvitskaplege omgrep som t.d. identitet, sosiale relasjonar, avvik, normalitet, sosiale nettverk og makt, som kan konkretiserast med ulike mønster avhengig av situasjon, samanheng og breiare kontekst (Kvalsund og Myklebust 1996 og kapittel 1-4). Ei grunnleggjande innsikt her er å forstå kategoriar og omgrep som det dei er – abstraksjonar. Det abstrakte er ei potensiell fallgruve. Såleis er sosioemosjonelle vanskar (SEV) ein abstraksjon som vi konstruerer av faglege grunnar. Utgangspunktet for abstraksjonen er ein konkret, heilskapleg person med særnamn. Vi dreg så fram avgrensa eigenskapar hos personen (psykososiale vanskar, PSV) og dannar med det ein ny, meir abstrakt kategori. I drøftinga av eigenskapar ovanfor omtala vi dette som bruk av stereotypiar eller misvisande bruk av avvikskategoriar, som gjennom klassifikasjonssystema hadde vesentlege strukturelle sider – vilkår for diagnostisering – utan at det er tematisert som problem. Korleis ein tenkjer og praktiserer kategorisering og diagnostisering, er relevante vilkår som må studerast dersom vi vil forstå avvik og normalitet.

Teori på dette nivået – spesifikk forklaringsteori – kan ifølgje Flyvbjerg (2001, 2006; Flyvbjerg ofl., 2012) ha både beskrivande og normative sider. Dette varierer i samhandlingsprosessane gjerne bundne til stadens kulturar og kan ikkje fangast i universelle reglar. Det omfattar refleksjon, skjønn og val om korleis vi kan forklare og forstå fenomen i avgrensa kontekstar og situasjonar. Med tilvising til Aristoteles kallar han dette froenesis eller praktisk handlingsklokskap. Teorien er då samansett av utvalde spesifikke, relevante variablar og omgrep for eigenskapar, strukturar og relasjonar, men avgrensa i tid og stad, slik at dei sosiale fenomena kan tolkast og forklarast på ein gyldig måte lokalt eller regionalt. Teori på dette nivået krev at forskaren møter utfordringar i ein konkret kontekst der interesser, verdiar og makt gjer seg gjeldande t.d. bruk av spesialklasse som tiltak på ein konkret skule. Desse teoriene peikar ofte i konkurrerande retningar når det gjeld handling og tiltak. Teorien og forskingsmetodane er dermed kontekst-sensitive med normativ orientering – kva som

alternativt bør gjerast. I studien vår er dei utilsikta verknadene av å gå i spesialklasse på nettverksdanning eit døme. Det inviterer til å kombinere kasusstudiar, forteljingar og longitudinelle kvantitative datasett, som hjelper aktørane til å forstå dei samansette fenomena og vilkåra, slik at det kan skapast nødvendig endring.

### **Samfunnsdiagnosar som vilkårsperspektiv**

Eit perspektiv frå den generelle forklarings-teorien er såkalla samfunnsdiagnosar (Giddens 1984, 1991; Beck 1992, 2000; Beck og Gernsheim 2002, Madsen 2017). Dette er perspektiv som oftast vektlegg den kulturelle frisetjinga av aktørane i samfunnet. Perspektivet føreset at nyttekalkulerande individuelle val er grunnmekanisme for å forstå personhandlingar og hendingar i vår tid. Samfunnet er i dette perspektivet stadlaust. Konteksten er global (jf. nemninga 'the global village' i boka *Understanding Media* av McLuhan frå 1964). Ei tung innvending mot dette synet på vilkår er at dei som er annleis, ikkje har kapasitet til å ha oversyn over livssituasjonen og på den måten gjere tenlege individuelle val.

Samfunnsdiagnosane prøver prisverdig nok å forklare heilskapssamanhengar i samfunnet, men problemet er heller svak forankring i empiriske data (jf. Beck 1992, 2000; Giddens 1984, Hargreaves 1998). Dette er teori om samfunnsvilkår som vil ha oss til å sjå på verda og det som hender som primært styrt av individuelle val. Det vil vere sterkt misvisande om dette perspektivet blir oppfatta som dekkande for korleis samfunnet er. Kvalsund og Hargreaves (2014) samanliknar og drøftar teori av dette slaget med livsløpsteori.

Samtidsdiagnosane legg vekt på at individuelle val og ansvar er grunnleggjande og dominerande når vi skal forstå vår samtid. Baumann (1997, 1998, 2001) gjer ein kritisk gjennomgang av sentrale trekk ved desse analysane av det postmoderne: samtidsdiagnosane. Han er oppteken av likeverd for dei svakaste og korleis globalisering skaper vinnarar og taparar med svekt sosial tilhøyrslø. Madsen (2017) gjer ein kritisk analyse av korleis psykologien blir misbrukt i samfunnet ved å rette merksemda bort frå analyse av samfunnsvilkår for å forstå individuell handling. Samtidsdiagnosane er såleis ikkje vårt val av perspektiv når vi klargjer kva som er grunnlaget for avvik og normalitet. Individuelle eigenskapar og val får for stor plass. Livssituasjonen med skiftande vilkår er meir samansett enn det.

## Livsverd og governmentality

To andre samfunnsvitarar har lansert omgrep som kan gi supplerande oversyn over vilkårsperspektivet – Habermas (1983, 1985) og Foucault (1984a, 1984b, 1991). Dei to perspektiva vil utfordre det vi tidlegare omtala som den innfødde eller emiske posisjonen, med omgrep utanfrå og om vilkår. Habermas lanserer to omgrep, systemet og livsverda. Systemperspektivet inviterer oss til å analysere det sentrale styresmakter (departement og direktorat) praktiserer. Statleg byråkrati og kapitalistiske interesser forstår gjerne skular som bedrifter, og dei produserer kunnskap som kvalifiserer dei oppveksande til mobil arbeidskraft i den konkurranseretta internasjonale økonomien. I Noreg er dette, skule som produksjons- og kunnskapsbedrift, innarbeidd tankegods alt i 1989. I Statskonsult sin manual *Veiledning i virksomhetsplanlegging for høyskoler og universiteter*, heiter det såleis «I det følgende vil vi ikke skille mellom den immaterielle og den materielle vare som institusjonen lager, og benevner derfor både tjenester og varer som produkter» (Statskonsult 1989). Dette viser at forståinga av kommunikativ samhandling mellom lærar og student er redusert og oppfatta til å vere ting-produksjon – produksjon av produkt. Å gjere noko saman med er redusert til å gjere noko med. Den andre er ein ting.

Perspektivet er blitt stadig meir tydeleg gjennom sentrale skulereformer som Reform 94, Kunnskapsløftet og OECD/PISA-perspektivet. Her er utvalde kontekstfråkopla, abstrakte skulefag, konkurranse og testing med karakterar kjernen i all skuleverksemd heller enn læring. Elevane blir målte og kategoriserte som sterke eller svake i dei sentrale faga. Her er det lagt vekt på strategisk handling, sentralisert styring og kontroll. Det marknadsstyrte systemperspektivet på skulefeltet er utlagt i boka PISA, Power and Policy. The emergence of global educational governance (Meyer og Benavot 2016). Dette er eit rådande systemperspektiv med global forankring og står for tunge endringar i føresetnadene og vilkåra for skuleverksemd også i Noreg. Kjernen i verksemda blir marknadsstyrt konkurranse om å kvalifisere arbeidskraft. Meininga i omgrepet governance får vi fram ved den norske nemninga samstyring. Global samstyring går på tvers av landegrensene. På nasjonalt nivå kan dette omfatte samstyring og maktrelasjonane mellom private aktørar og offentlege instansar. Men det kan også omfatte samstyring mellom nasjonale og lokale offentlege instansar. Habermas sine omgrep system og livsverda fangar sentrale deler av innhaldet i omgrepet samstyring, men hos Habermas er demokratiske prosessar basert på ‘det betre argument’ avgjerande for utfallet. I samstyring ligg avgjerdsmakta hos dei som styrer eller har makta.



Marknadsstyrd konkurranse med desse føresetnadene har klare konsekvensar for korleis vi forstår skiljet mellom avvik og normalitet hos sårbare unge med funksjonsnedsetjingar. Å stille dei på same startstreken i denne konkurransen i kvalifisering av arbeidskraft er lite sakleg. Men dette kjennemerket ved vår tid finn vi att på fleire felt. Bourdieu og Wacquant (2001) kommenterer dette som aspekt ved vår tids globalisering og nytale (New Liberal Speak) ved å vise til The new planetary vulgate (Den nye verdsbibelen) i sosiologi, der omgrepet stat (og dermed velferdsstatens ordningar) er assosiert med ei rekke negative kvalitetar (avgrensa, lukka, stivna, fortidsretta og utdatert, kollektiv, udemokratisk). Marknaden, derimot, er assosiert med ei rekkje positive kvalitetar (fridom, open, fleksibel, dynamisk sjølv-endrande, framtidsoorientert, innovasjonsretta, open for variasjon, individualisert, demokratisk). Bourdieu og Wacquant omtalar denne straumen av ordna omgrep som «strange Newspeak, sprung out of nowhere, but now being on everyone's lips». Endringa av vidaregåande opplæring til marknadsstyrt konkurranse i å kvalifisere arbeidskraft, men likevel omtala som opplæring og danning, er døme på korleis nytalen viser seg. Ein annan såkalla fleksibel innovasjon i det norske utdanningssystemet er svekte praktisk-estetiske fag i både skule og lærarutdanning. Fagspråket er såleis eit viktig vilkårsfelt i analysane av avvik og normalitet.

Tankegangen kjem til syne på mange felt i den norske velferdsstaten. Endringane vi ser, er vesentlege for kva vilkår for opplæring unge vaksne med funksjonsnedsetjing vil kunne meistre. Utgangspunktet for å vurdere avvik blir endra. Sentraliserande lokalisering ser vi på fleire felt: skulenedlegging, høgskule- og universitetsreforma, politireforma, helsetenester og sjukehus, domstolar, kommunar og fylke. Tilsvarende mønster ser vi i småskala-fiske og småskala-landbruk. Samfunnsvilkår blir avgjorde i føretaksstyre og direktorat som har avgrensa perspektiv, og der politikarane i liten grad kan gripe inn. Ordningar med føretaksstyre og direktorat gjer at politikarane abdiserer. Staten er ikkje lenger til stades i politiske forum lokalt og regionalt. Samfunnsvilkår for dei som er annleis, får på denne måten innhald og form utan den nødvendige demokratiske prøvinga. Sentrale avgjerder for folk blir tekne av føretaksbyråkratar og ikkje av politisk valde aktørar. Marknadsløysingar og anbodskonkurransar med private aktørar og avgjerder i lukka styrerom får stadig større spelerom.

Argumenta frå sentrale styresmakter er meir tilgjengelege tenester trass i at det meste peikar i motsett retning – mot sentralisering og auka avstand til borgarane. Vi observerer forsøk på

nyttale gjennom språket. Styresmaktene vil at alle skal forstå politireforma som nærpolitireform. Men nærleik er i strid med erfarings- og forskingsbasert empiri om reforma som viser større avstand til borgarane ved at politiet blir mindre synleg og bruke lengre tid på å nå fram i kritiske situasjonar. Det lokale brannvernet kjem oftast først og må handtere også politioppgåvene. Retninga på endringane er strukturreformer med vekt på større og påstått kostnadseffektive einingar for tenesteproduksjon. Effektivitet og individuell valfridom blir framheva som den nye kvaliteten. Desse endringane i vilkår og måten å tenkje praksis på, ser vi også gjennom den omfattande skulesentraliseringa som går føre seg både på grunnskulen, vidaregåande skule og på høgre utdanningsnivå. Auka valfridom og nyttale som del av situasjonen, skaper vanskar. Kapasiteten til oversyn over argumenta er avgrensa for mange sårbare unge vaksne. Situasjonen blir paradoksal: tvang til valfridom er uråd å sameine. Men med desse vilkårsendringane kjem det i tillegg mange nye kriterium for å kunne vurdere om personar er funksjonshemma, eller om vilkåra blir forsterka hinder og såleis verkar funksjonshemmande. Dette gjer tilpassingssituasjonen for dei som er annleis, vesentleg meir krevjande.

Eit døme er skule som konkurranse i akademisk kunnskapslæring, men utlagd og presentert som allmenn danning for alle. Dette endrar læringsprosessane i skulen frå konkret situasjonsforankra til abstrakt, kontekstfråkopla læring. Slike endringar påverkar kven som blir oppfatta som avvikande – skapte av reformbaserte vilkårsendringar. Eit anna døme er spesialklassa. Med sine 4–8 medlemmer er det ein mellomposisjon mellom å vere i primærgruppa og referansegruppa. Primærgruppa har sterk påverknad av det vi trur, meiner og gjer, som familie og nære venner. Referansegruppa, gruppa som vi gjerne vil høyre til, blir nytta når erfaringar skal tolkast. Spesialklassa er ein del av systemet – ei tvitydig, institusjonalisert ramme for spesialpedagogisk praksis, og set grenser for kva medlemmene får ut av praksisen. Offisielt signaliserer spesialklassa nærleik, samhandling ansikt til ansikt, rom for individuelle val, pedagogisk hjelp og tilrettelegging for læring. Men denne ramma blir elevane plasserte inn i heller enn som noko dei kan velje. Det er også eit spørsmål om korleis spesialklassa blir oppfatta av dei andre. Som arena for konsentrert læring eller som ‘mongo-gruppe’, som elevane sjølve gjerne kallar desse klassene? Når skulen er utforma på premissane for læring hos fleirtalet av elevar, vil tiltak som spesialklasse og ekstratimar vere styrte av omsynet til normaliseringskrav heller enn til verdsetjing av den enkelte. Dette er analysar som er naudsynt å gjere når avviks- og normalitetsomgrepet har systemperspektivet på vilkår og prosessar som utgangspunkt.

Det andre omgrepet om vilkår hos Habermas, livsverda, legg vekt på sosial og kulturell meining, livsmeining og identitet for lokale aktørar med rom for skjønn, fridom, ansvar og tillit. Dette omgrepet har fått tilsvarende lite vekt også om vi vurderer dei siste tiåras skulereformer i Noreg. Systemet, som har koplingar til omgrepet samstyring (governance), sentralbyråkrati og kapital, er vesentleg sterkare enn aktørane i livsverda og vil invadere og dominere dei. Dette gjer at funksjonshemma møter hinder til dømes gjennom mindre vekt på praksis i Reform 94 og blir gjerne den svake part i møtet med systemet. Men Habermas viser til ein konsensusprosess der konflikhtar og ulikskap i meiningar kan bli avklara gjennom overordna diskusjonar. Det som han kallar det betre argumentet, blir avgjerande for kva som vinn fram som løysing. Spørsmålet er om personar med funksjonsnedsetjing ser argumenta og har argumentstyrke. Det gir rom for samfunnsforskning om opplæringsvilkår som kan gi dei stemme. Forskinga i vårt prosjekt er tenkt å ha ein slik funksjon.

Foucault (1991) utfordrar det styringsorienterte governance-omgrepet og formulerer eit alternativt omgrep, governmentality eller på norsk mentalitetsstyring. Dette omgrepet fangar måten som systemet prøver å få kontroll på, ved å overtale og snakke folk rundt, for at dei skal akseptere endringar. Overtaling fortrengrer overtyding med konkrete argument. Ved å overta styringsspråket skal aktørane lære å styre seg sjølve ved å bruke dei same orda og dermed måten å forstå situasjonen på som dei styrande. Vi observerer såleis stadig at feil gjorde i det offentlege, som for eksempel mobbing, mangel på tilrettelegging av opplæring og omsorg, blir omtala som læringspunkt for organisasjonen, men utan at personar med ansvaret (og løn deretter) blir stilte til ansvar. Dette er styringsspråk som kan leie bort merksemd når noko skal bortforklarast. Omgrepet styringsdialog er av same slaget. Styresmaktene dempar inntrykket av styring og kontroll ved å kombinere det mest sentrale, styring, med dialog. Bodskapen kan også vere meir konkret. Aktørar med funksjonshemming blir såleis stadig omtalte som integrerte trass i den årelange og vedvarande realiteten med utestenging frå arbeidslivet, for eksempel unge med psykisk utviklingshemming. Andre døme er egne avdelingar og klasser for elevar med behov for særskild hjelp og støtte – ein spesiell variant av integrering, 'spesialskeule i skulen' eller det vi kan kalle inkluderande ekskludering. Styringsspråk og nytale er vilkår som viser at språk er makt. Det er vesentleg meiningsforskjell i nemningane særskiltelev og særtilkårsselev, der den første nemninga var del av styringsspråket. (jf. Kvalsund og Myklebust 1996).

Foucault spør om kva som kan gjerast når dei betre argumenta med utgangspunkt i Habermas peikar i motsette retningar og ikkje blir aksepterte lokalt. Governmentality-omgrepet og dynamikken i verkelege kvardagssituasjonar omfattar maktrelasjonar i konkrete kontekstar. Foucault sitt svar er at kommunikasjon er maktforankra. Konflikter kan berre handterast ved å praktisere praktisk visdom, eller handlingsklokskap og sunn fornuft (common sense). Dei konkrete situasjonane må vurderast med skjønn. Dette må også til for å skape fridom og demokratiske avgjerder i spørsmål om avvik og normalitet for sårbare unge vaksne.

Dette er ei alternativ forståing samanlikna med Habermas sine diskursetiske forhandlingar om prinsipiell og generell semje avklara på samfunnsnivå. Forskarens alternativ er på ein måte normative, men prega av det analytiske og komparative meir enn å føre an i vilkårsforankra, tiltaksretta handling. At vilkåra blir det einaste forskaren analyserer, er ein skeivskap som i samanlikning med eigenskaps-essensialisme er utoverretta – det vi kallar vilkårsessensialisme. Men som vi skal sjå, avviksomgrepet som ligg til grunn i denne forskingsrapporten, er annleis.

### **Eigenskapar og vilkår i samspel. Det relasjonelle avviks- og normalitetsomgrepet**

Funksjonelle manglar hos individet gjer at vi søker forklaringar i individet og forstår tiltak som endringar i personen. Det andre perspektivet leier merksemda mot samfunnsskapte hinder. Kombinerer vi sentrale eigenskapsfaktorar og vilkårsfaktorar gir forskarperspektivet eit meir dekkande bilete av situasjonen. Dette er innhaldet i det relasjonelle omgrepet for avvik og normalitet. Det er eit berande omgrep i denne forskingsrapporten, og det femner om endring av eigenskapar og vilkår langt utover tradisjonell spesialundervisning, som er avgrensa hovudsakleg til elevar og lærarar i klasserom. Det relasjonelle avviksomgrepet omfattar såleis vilkår også med sosialpolitisk relevans, ikkje minst når det blir kopla til heim, lokalsamfunn, tid og endringar i livsløpet. Spørsmålet er om skiljet mellom personeigenskapar og vilkår i tenkinga omkring avvik og normalitet er del av eit større vitskapsteoretisk spørsmål. Er røynda lagdelt og kompleks, slik at ho går ut over det vi kan observere direkte? Korleis påverkar dette oppfatninga vår av avvik og normalitet?

Dimensjonen konkret–abstrakt omfattar supplerande omgrep og teori utover den forklaringsorienterte. Dette er generell teori eller teori av andre orden – teori om teori (meta-teori), og dermed langt ute på den abstrakte delen av dimensjonen. Denne teorien prøver å

klargjere det vi på overordna plan kan anta er situasjonen. I samfunnsontologien er temaet korleis samfunnet er oppbygd i form og innhald. Kunnskapsteorien eller epistemologien spør om kva kunnskap vi kan ha om fenomen i samspelet mellom aktørar, samfunn og kultur. Metodologien svarer på spørsmål om kva metodar forskinga kan nytte prinsipielt og praktisk for å svare på desse spørsmåla. Desse teoritilskota klargjer det forskinga og kunnskapsutviklinga byggjer på, men som vi ikkje kan vite sikkert (Elder-Vass 2012), så vel som generell teori om samfunn og kultur – vilkår i vår tid. Men dette er først og fremst 'antagelser' som er viktige kjelder til å dempe det skråsikre og halde liv i den allmenne tvilen og atterhalda i samfunnsvitskapleg forskning. Ambisjonen her er å klargjere føresetnader for å forklare skiljet mellom det avvikande og det normale når vi set søkjelyset på relasjonen mellom eigenskapar og vilkår.

### **Vilkårsperspektivet i kritisk realisme**

Eit vesentleg ontologisk og kunnskapsteoretisk spørsmål er kva vi reknar med eksisterer, og kva som ikkje eksisterer. Vårt problem er at vi som forskarar ikkje har direkte tilgang til verda utanfor oss sjølve. Vi møter påstandar om at strukturelle trekk i vilkåra rundt eit fenomen skapar og dermed forklarar hendingane. Betyr det at strukturane og mekanismane knytte til avvik og normalitet finst uavhengig av forskarens førestillingar om dei, eller er det berre ideen eller førestillinga om avvik og normalitet som finst? Dette har konsekvensar for kva metodar og omgrep vi vel å nytte i forskinga. Vi skal avgrense svara på desse spørsmåla til nokre hovudmoment i det vitskapsteoretiske perspektivet kritisk realisme (Bhaskar 1998, Danermark ofl. 2006, Bhaskar og Danermark 2006, Flyvbjerg ofl. 2012).

Ei vitskapleg hovudoppgåve i kritisk realisme er å identifisere verksame forklarande mekanismar om korleis fenomen i både den materielle og sosiale verda blir til, utviklar seg, varer ved eller endrar seg over tid. Dette perspektivet oppfattar røynda som lagdelt med endringar over tid i både personeigenskapar og ytre vilkår. Dermed representerer det føresetnader for det relasjonelle avviksomgrepet kopla til tid. Kunnskap kan oppfattast som kontekstuavhengig og dermed objektiv. Realisme byggjer på at slik kunnskap finst. Alternativt kan det hevdast at konteksten bestemmer, slik at kunnskap aldri er objektiv. Dette er den subjektive posisjonen som gir rom for å konstruere kunnskap. Gyldig kunnskap skiftar med personar, tid og stad. Noko kan såleis vere sant for ei gruppe eller ein stad i ein viss tidsperiode, til dømes perioden med Reform 94 i den vidaregåande skulen (jf. Kvalsund, Deichmann-Sørensen og Aamodt 1999).

I kritisk realisme er framstillinga kontekstpåverka. I dette perspektivet er røynda såleis oppfatta som uavhengig av oss og dermed eit uttrykk for realisme, men samstundes sosialt påverka, utan å vere sosialt bestemt lokalt. Kontekstuelle forhold i skulen – som det å gå i spesialklasse eller ha spesielle diagnosar – kan dermed bidra til å forklare at elevar i vaksen alder lever i eit svært avgrensa sosiale nettverk på grensa til å vere sosialt isolerte (jf. kapittel 11 og 12, Kvalsund og Bele 2010a, 2010b, 2013; Bele og Kvalsund 2016). I kritisk realisme er det derfor snakk om eigenskapar og vilkår som er meir eller mindre sannsynleg heller enn objektive, absolutte og sikre. Det er snakk om tendensar eller kontekstavgrrensa påverknad heller enn sikre årsakssamanhengar – fordi verda er svært kompleks og samansett. Kritisk realisme peikar også på risikoen for å redusere forklaringane på ulike fenomen til eitt nivå for eksempel eigenskapsnivået. Dette er reduksjonisme. Vi har ovanfor klargjort dette gjennom skiljet mellom eigenskaps-essensialisme, og vilkårs-essensialisme.

Men kritisk realisme viser også til at verkelegheita og kunnskapen om ho, er lagdelt i tre domene eller kunnskapsnivå. Det første nivået, forskarens direkte observasjonar og erfaringar, er det empiriske domenet. Her er det rom for både personeigenskapar og ytre vilkår. Det faktiske domenet femner vidare og omfattar alle fenomen og hendingar uavhengig av om dei blir observerte eller ikkje. Desse fenomena kan vi generalisere til om vi har grunnlag for det. I det tredje domenet finn vi relevante mekanismar, mot-mekanismar og strukturar som vi ikkje kan observere direkte, men som vi gjennom forskning kan setje ord på og identifisere gjennom indikatorar. Mekanismane genererer hendingar over tid i det empiriske og faktiske domenet når visse vilkår er til stades. Dette er det verkeleg domenet (real). Omgrepet timeplankulturen er eit relevant døme på ein mekanisme av dette slaget (Kvalsund 1999, Kvalsund 2013).

Utfordringa for forskaren er å formulere ei forklaring ved å vise til slike mekanismar og korleis dei skaper hendingar og hendingsmønster understøtta av empiri. I dette ligg det også at røynda er todelt: den transitive delen, som kan bli påverka av språk og tenking, og den intransitive delen som eksisterer uavhengig av det vi seier, tenkjer og gjer. Det er ein slags parallell til tyngdekrafta som gjennom lukka og kontrollerte eksperiment verkar – uavhengig av språk og tenking. Slik er det også med mekanismane i samfunnsvitskapen, men dei er sosialt påverka i opne sosiale system som velferdsstatens institusjonar. Der kan vi ikkje

kontrollere alle relevante faktorar. Årsakstenkinga blir dermed dempa ned til tendensar og det som er meir eller mindre sannsynleg.

Eit døme: Det er hevda med forankring i empiriske analysar av dokument og andre data at Reform 94 av vidaregåande opplæring skjedde i ein kontekst av konkurranse, kvalifisering av arbeidskraft til den norske konkurranseutsette produksjonen. Dette gav lite rom for avklaring av ungdomars eksistensielle tvil om kva det skulle bli til i livet. Identitetsbygging fekk lite rom sjølv om det var med i den generelle målsettinga for reforma (Kvalsund, Deichmann-Sørensen og Aamodt 1999, Trippestad 1998). Dei som hadde større risiko for å tape i denne konkurransen, var særtilkårslevar, som samanlikna med andre elevar ofte hadde for dårlege karakterar i fag og grunnkurs og i tillegg ikkje fekk lærlingplass. Dei hadde rett på særskilt tilrettelagt opplæring. Ein mogleg strukturell mekanisme, å vere utskild til spesialklasse, var vurdert som læringsfremjande pedagogisk tiltak. Motmekanismen er at spesialklasse som tiltak også signaliserer at desse elevane er det noko spesielt og avvikande ved. Det skaper over tid svekte forventningar om meistring og avgrensa sosialt samspel. Manglande balanse mellom mekanismane i det verkelege domenet, skaper hendingsmønster med sosial ekskludering som vi kan sjå i det faktiske domenet som kvardagssituasjonar i vaksenlivet over tid. Manglande sosiale nettverk og tendensar til isolasjon i vaksenlivet er såleis døme på tydlege konsekvensar over tid påvist gjennom kvantitative analysar (Kvalsund og Bele 2010a, 2010b, 2013, Bele og Kvalsund 2016). Og resultatane er neppe tilsikta. Samspelet mellom kategoriserte eigenskapar og kontekstuelle vilkår gir opphav til mekanismar som kan skape empirisk påviste resultat – dvs. ikkje-reduksjonisme. Dermed kan vi finne og dokumentere utilsikta negative verknader av velmeinte tiltak – her det vi har kalla inkluderande ekskludering. Døme på dette finn vi også i kvalitative studiar av Langøy (2017) om tidlegare særtilkårslevars meistring og avmakt i møte med arbeidslivet, og om strategiar i identitetsforhandlingar i møte med hjelpeapparatet (Langøy 2018b). Kritisk realisme gir som vitenskapsteoretisk perspektiv grunnleggande føresetnader for det relasjonsforankra avviks- og normalitetsomgrepet. Oppfatninga av lagdelt verkelegheit omfattar både eigenskapar ved personen og kontekstuelle vilkår og prosessar. Kritisk realisme viser til generative mekanismar, som skaper hendingsrekkejer og dermed endringar over tid. Det innbyr til longitudinelle analysar. Perspektivet gir plass til både kvalitative, kvantitative, prospektive og retrospektive metodar i studiet av avviksskapande prosessar når tidsdimensjonen er med. (Jf kapittel 4)

Denne lagdelinga med generative forklaringsmekanismar som skaper hendingar og den empiriske utfordringa i å påvise dei, har vi på alle vitskapsfelt frå det genetiske, biologiske og psykologiske til det sosiologiske og antropologiske nivået. Konsekvensen av kritisk realisme er derfor at forskingsfeltet er svært komplekst med tvil og risiko for reduksjonisme også i forskning på avvik og normalitet. Derfor er kunnskap på tvers av fagfelt viktig. Det er nok å nemne forskingsfeltet epi-genetikk. Temaet her er samanhengen mellom genetikk og omgjevnader eller miljø. Dette er samstundes uttrykk for det relasjonelle perspektivet ved at samfunnsvitskaplege forskingsfelt er samansette fordi eigenskapar og vilkår samverkar over tid.

Føresetnadene i kritisk realisme har derfor også metodiske konsekvensar: Forskaren leitar seg fram til grunnleggande faktorar eller mekanismar som skaper det aktuelle fenomenet ved å gjere slutningar mellom enkeltobservasjonar som t.d. handlingar i spesialklasse og meir generelle omgrep som sosial isolasjon. Dette er abduksjon. Forskaren kan alternativt kople empiriske kategoriar, for eksempel sosioemosjonelle vanskar, saman med abstrakte omgrep, som stigmatisering og stempling (jf. Becker 1973). Då blir avvikaren forma av ein instans med definisjonsmakt gjennom ein kognitiv prosess, som resulterer i at han eller ho aksepterer klassifikasjonskategorien – her som stigmatisert og stempla. Dette er retroduksjon. Eit døme frå datainnsamlinga som denne forskingsrapporten byggjer på er observasjonar i ein spesialklasse: Gruppa snekra støvelknektar og fuglebur. No ville læraren at desse ungdomane skulle lære å rekne ut lengder og flater på det dei hadde laga. Ein i spesialklassa repliserte straks: Ja, men lærer, husk at vi er ei mongo-gruppe! Dei hadde tydeleg akseptert kategorien som avvikarar med liten 'handbegasje' frå systemet med definisjonsmakt. Abduksjon og retroduksjon er saman med induksjon og deduksjon vegar til gyldig kunnskap og vilkårsavgrensa empiriske generaliseringar.

I kritisk realisme er det også rom for dei individuelle historiene, kvalitative forteljingar om etappar i livet til det mangfald av aktørar som oftast har delansvar for eit skuleløp og kan fortelje. Det kan vere den unge sjølv, foreldre, lærarar, administrativt tilsette, spesialpedagogisk sakkunnig, psykolog og fleire (Thomson 2011, Henderson ofl. 2007). Skjong og Myklebust (2016) har i si forskning nytta narrativ tilnærming. Røys (2015) presenterer forteljingar om foreldreforventningar og tilpassingsprosessar for tidlegare særtilkårsselevar. Desse studiane handlar om konkrete personar. Konkret betyr i denne samanheng langt meir enn at personen finst og kan observerast. Det omfattar breie



kombinasjonar av handlekraft, ressursar og prosessar som peikar langt utover personens framtoning og utsjånad. Det er kulturelt forankra og ligg nær opp til det som antropologane kallar fyldige beskrivingar ('thick descriptions'). I samanlikning representerer abstraksjonar, som til dømes avvikkategoriar, berre avgrensa delar av eit fenomen (Sayer 1998). På denne måten kan forskaren få fram mønster i ein nyansert mosaikk av enkelthistorier som utfyller felt i den komplekse sosiale verda, der skiljet mellom avvik og normalitet er ein viktig dimensjon.

I studien vår er kvantitative ekstensive analysar nytta til å identifisere opningar og hinder i eit tungt framkomeleg terreng fram mot vaksenliv med sjølvstende, meining og sosial integrasjon i lokalsamfunn for dei som er annleis. Enkelpersonens ferd på beinvegar, sidevegar og omvegar for å nå fram, blir tydelege ved å gjere komplementære kvalitative, intensive analysar. Individuell handlingsevne og hjelp gjennom sosiale relasjonar og nettverk blir sett på prøve. Det skjer i møte med stad- og tidsvarierende vilkår på sosialpolitiske felt som familie, helse, utdanning, trygd og arbeid. Vi har drøfta forholdet mellom personegenskapar og situasjonsvilkår og atterhalda vi må ta som forskarar. Å utforske dette vidare gir innsikt som kan føre til verdsetjande hjelp for dei som er annleis eller avvikande og går motstraums gjennom livet. Då er tidsdimensjonen sentral for vidare refleksjonar. Det er temaet i neste kapittel.

## Litteratur

- Bourdieu, P., og Wacquant, L. (2001). New liberal speak: Notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, 105 (2–5), January/February 2001.
- Baumann, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. London: Polity Press.
- Baumann, Z. (1998). *Globalization. The human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. og Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Becker, H.S. (1973). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Bele, I. V. og Kvalsund, R. (2016). A longitudinal study of social relationships and networks in the transition to and within adulthood for vulnerable young adults at ages 24, 29 and 34 years: compensation, reinforcement or cumulative disadvantages? *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 31(3), 314–329
- Bhaskar, R. og Danermark, B. (2006). Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4): 278–297.
- Bhaskar, R. (1998). Philosophy and scientific realism. I Archer, M. Bhaskar, R. Collier, A Lawson, T. Norrie, A. (1998). (Red.) *Critical Realism. Essential Readings*. s.16–47. London: Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Dahllöf, U. (1998). Et återblick på det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet og några av dess senare utlöpare. I Kvalsund, R., Bøe, L., Heggen, K., Madssen, K-A. og Vaage, S. (red.) (1998). *I lärande felleenskap. Helsingsskrift til Urban Dahllöf på 70-årsdagen*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Dahlöf, U. (1971). *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*. New York: Teacher College Press.
- Danermark, B., Ekström, M., Jacobsen, L. and Karlsson, J. C. (2006) *Explaining Society. Critical Realism in the Social Sciences*, London: Routledge.
- Ebert, A. og Bär, K.-J. (2010). Emile Kraepelin. A pioneer of scientific understanding of psychiatry and psychopharmacology. I: *Indian Journal of Psychiatry*, 52(2): 191–192.
- Elder-Vass, D. (2012). *The Reality of Social Construction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, G. jr. og Giele, J. Z. (2009). Life Course Studies: An Evolving Field. I: Elder, G. jr. og Giele, J.Z. (red.). *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press.
- Elder, G.H., Jr. og Shanahan, M. J. (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv. I: Ivar Frønes, Kåre Heggen og Jon Olav Myklebust (Red.). *Livsløp, oppvekst, generasjon og sosial endring* (s. 19–46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. København: Akademisk forlag.
- Flyvbjerg, B., Landman, T. and Schram, S. (red) (2012). *Real Social Science. Applied Phronesis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2001) *Making Social Science Matter. Why social science fails and how it can succeed again*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Foucault, M. (1984a). Space, knowledge and Power. In Rabinow, P. (ed.) *The Foucault Reader*. (239–257). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1984a). What is Enlightenment? In Rabinow, P. (ed.) *The Foucault Reader*. (32–50). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1991) Governmentality. In Burchell, G. Gordon, C. and Miller, P. (eds). *The Foucault effect. Studies in governmentality*, p. 87-104. Chicago: University of Chicago Press.
- George, L. K. (1993) Sociological perspectives on Life Transitions. *Annual Review of Sociology*, 19: 352–373.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. London: Sage.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in late modern age*, London: Polity Press
- Glaser, B. and Strauss, A. (1976) The discovery of grounded theory. *Strategies for qualitative research*, New York: Aldine.
- Grue, L. (2006). Normalitetens oppfinnelse. Bidrag til en forståelse. I Hylland Eriksen, T. og Breivik, J.-K. (red), (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gomez, A., Puigvert, L. and Flecha, R. (2011) Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation through Research, *Qualitative Inquiry*, 17(3): 235–145.
- Habermas, J. (1983). *The theory of Communicative Action, Vol I and II*, Cambridge Mass.: MIT Press.
- Habermas, J. (1985). Questions and counter questions. In Bernstein, R. B. (ed.), *Habermas and modernity*. (p.192–216). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hoem, I. (2000). Språk, tenkning og sosial praksis. I Nielsen, F.S. og Smedal, O.H. (2000). *Mellom himmel og jord. Tradisjoner, teorier og tendenser i sosialantropologien*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Howitt, D. & Cramer, D (2016). *Introduction to Research Methods in Psychology*. London: Pearson.
- Henderson, S., Holland, J., McGrellis, S., Shapre, S. and Thomson, R. (2007). *Inventing adulthoods. A biographical approach to youth transitions*. London: Sage.
- Kristeva, J. og Engebretsen, E., red. (2010). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politik*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (1995). *Elevrelasjoner og uformell læring. Samanliknende kasusstudiar av fådelte og fulldelte bygdeskular*. Doktoravhandling, Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Kvalsund, R. (1999). Inkludering eller ekskludering? Særskilt tilrettelagd opplæring under Reform-94. I Kvalsund, R., Deichmann-Sørensen, T. og Aamodt, P.O. (1999). *Videregående opplæring - ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. (2013). Sosial læring: Funksjonshemma unge eller funksjonshemma skular? *Spesialpedagogikk* 2013, (5): 24–31.
- Kvalsund, R. og Bele, I.V. (2010a). Students with Special Educational Needs - Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54:15–35.
- Kvalsund, R. og Bele, I.V. (2010b) Adaptive situations and social marginalization in early adult life: students with special educational needs, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(1): 59–76.
- Kvalsund, R. og Bele, I.V. (2013). Kvalifisering til sosialt liv i vaksen alder – ein longitudinell studie. *Spesialpedagogikk*, 2013(5):38–44.

- Kvalsund, R. og Hargreaves, L. (2014). Theory as the source of 'research footprint' in rural settings. I: White, S. og Corbett, M. (Red.) *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions*, s. 41–57. Routledge.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996). Nedst ved bordet? Vidaregående opplæring på særskilde vilkår under Reform-94. I Blichfeldt m.fl. (1996). *Utdanning for alle? Evaluering av Reform-94*. (s. 97–125). Oslo: Tano Aschehoug.
- Langøy, E.E. (2017). Mellom mestring og avmakt: Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere 'særvilkårselever' i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82(5).
- Langøy, E.E. (2018a). *Livsløp i ulendt terreng? Tidlegare særvilkårselevars ferd mot vaksenlivet*. Artikkelbasert doktoravhandling. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Institutt for sosialt arbeid. Trondheim: NTNU.
- Langøy, E.E. (2018b). Annerledes er ikke noe man er, men noe man blir? Strategier i identitetsforhandlinger blant voksne kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker i videregående skole. *Fontene Forskning*, 11(1): 42–55.
- Langøy, E.E., Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(3): 221–240.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*, London: Routledge
- Madsen, O.J. (2017). *The therapeutic turn. How psychology altered Western culture*. London: Routledge.
- Mead, G.H. (1936). 'The problem of society – How we become selves', in M.H. Moore (ed.) *Movements in Thought of the Nineteenth Century*, Chicago: University Press.
- Mead, G.H. (1998). Bevissthet og symbolformidla interaksjon. I Vaage, S. (red.) (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. (s. 113–140). Oslo: Abstrakt forlag.
- Meyer, H.D. og Benavot, A. (red.). (2013). *PISA, Power and Policy: The emergence of global educational governance*. Series: Oxford studies in comparative education. Oxford: Symposium Book.
- Myklebust, J.O., Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Volda: Høgskulen i Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- Neugarten, D.A. (1996). *The Meanings of Age: Selected papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: University of Chicago Press.
- NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring, Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.
- Røys, E.F. (2015). Arbeid til unge som starta vidaregåande med særskild opplæring. Foreldreforventningar og tilpassingsprosessar. *Fontene forskning*, (2015), 15 (1): 48–59.
- Sayer, A. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage.
- Sayer, A. (1998). Abstraction: A realist interpretation. I Archer, M. Bhaskar, R. Collier, A Lawson, T. Norrie, A. (1998). (Red.) *Critical Realism. Essential Readings*. s.120–143. London: Routledge.
- Skjong, G. og Myklebust, J.O. (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and dependence. *European Journal of Special Needs Education*, 2016, Vol.31(3): 302–313
- Skårbrevik, K.J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.

- Spiker, H. (1999). *A History of Disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Statskonsult (1989). *Veiledning i virksomhetsplanlegging for høyskoler og universiteter*, Oslo: Statskonsult.
- Thomson, R. (2011). *Unfolding lives. Youth, gender and change*. London: Polity Press.
- Trippestad, T.A. (1998). Idealisme, utopisme og retorikk i 1990-årenes utdanningsreformer. I Jordheim, K. (red), (1998). *Skolen1997-1998. Årbok for norsk utdanningshistorie*. (s.35–67).
- Vogt, K.C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1): 105–119.
- Aakvaag, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.



## **Kapittel 4. Avvik- og normalitet – når tidsdimensjonen er med**

*Rune Kvalsund*

Verdsetjing av det å vere annleis gjer at søkjelyset også blir retta mot situasjonsvilkår eller kontekst som påverkar tilpassinga til kvardags. Dette er kjernen i det sosiale og relasjonelle avviks- og normalitetsomgrepet. Funksjonelle manglar hos individet gjer at vi lett søker forklaringar i individet og forstår tiltak som endringar hos personen. Det komplementære perspektivet leier merksemda mot samfunnsskapte hinder og tiltak der. Ser vi sentrale eigenskapfaktorar og vilkårsfaktorar i samheng, får vi eit meir dekkjande bilete. Det gir grunnlag for respekt og verdsetjing av det å vere annleis. Dette er kjerneinnhaldet i det relasjonelle omgrepet for avvik og normalitet. Det er eit berande omgrep i denne forskingsrapporten. Det femner om endring av eigenskapar og vilkår knytt til tid, noko som sjeldan er tema for eksempel i tradisjonell spesialpedagogikk. Spesialpedagogisk arbeid er gjerne avgrensa til elevar, lærarar, rammevilkår og samhandlingsprosessar i klasserom på eit tidspunkt. Tidsdimensjonen manglar gjerne i analysane. Men dette er ei reduksjonistisk avgrensing av kontekstuelle forhold når avvik og normalitet skal drøftast.

Det relasjonelle avviksomgrepet omfattar, når tid er med, endringar i eigenskapar og vilkår på livsområde langt utover skulen. Vi kan omtale dette som samfunnsretta spesialpedagogikk. Då kan vi utforske korleis det som er omtala som inkluderande spesialpedagogisk tilrettelegging i vidaregåande opplæring, påverkar dei unge si tilpassing før og etter overgangen til vaksenlivet på ulike felt. Døme her er situasjonen i oppvekstfamilien, i eigen familie, arbeidssituasjon og trygd, sjølvstende med eigen bustad og sosiale nettverk med risiko for sosial isolasjon over tid. På denne måten blir langt fleire faktorar som kan skape og forsterke eller oppheve og dempe avvik, relevante å studere. Det livsløpsorienterte avviks- og normalitetsomgrepet får som samfunnsretta spesialpedagogikk også sosialpolitisk relevans, ikkje minst fordi det er kopla til endringar over tid. Dette er uråd å utforske med studiar som omfattar berre eitt tidspunkt, slik det er med tverrsnittsstudiar.

## **Avvik og normalitet – livsfasar eller livsløp?**

Priestly (2003) legg til grunn eit generasjonsperspektiv med barndom, ungdom, vaksen alder og eldre i si drøfting av funksjonsnedsetting og funksjonshemming over tid.

Generasjonsperspektivet er framme i kritisk sosiologisk litteratur t.d. om barndom (James, ofl 1998, Oswell 2013), ungdom (Wyn og White 1997, Cuervo og Wyn 2012). Priestly (2003) drøftar strukturelle og kulturelle hinder ved tilpassinga som personar med funksjonshemming møter, og peikar på forskjellar mellom funksjonshemma barn, funksjonshemma unge og funksjonshemma eldre i desse livsfasane. Vektlegging av generasjonsomgrepet tyder på at livsfasepsykologien får større vekt enn livsløpssosiologien. I denne studien har vi lagt til grunn eit knippe av empirisk forankra livsløpsomgrep utvikla av Elder og Giele (2009) til å analysere overgangar, baner og samla livsløp med større vekt på relasjonane mellom det som hender i ulike fasar av livsløpet – samanhengane over tid meir enn hendingar i den enkelte fasen for seg. I livsløpsteorien set rammevilkåra grenser for den individuelle handlingsevna også når vi studerer tilpassings-mønster for funksjonshindra. Det opnar for å studere overgangar, kontekstendringar over tid, men også verknader av tiltak i form av utilsikta avviksforsterkande konsekvensar. Det kan også vere mønster av resiliens – det at meistring kan kome trass i problemskapande hindringar i tidlegare fasar og overgangar. Det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligg til grunn for kapitlet er kritisk realisme (jf. kapittel 3). Perspektivet legg vekt på at røynda er lagdelt og omfattar forklarande mekanismar og motmekanismar over tid. Dei avviksutskiljande prosessane som går over tid, er dynamiske og skiftande heller enn rettlinja. Det å studere desse prosessane og kontekstendringane over tid forankra i kritisk realisme, kan gi oss betre kunnskap og forståing av avvik og normalitet og moglege hjelpetiltak.

Gjennom vektlegging av tid har målet såleis vore å studere eit mangfald av overgangar på ulike livsområde. På den måten kan vi få fram eit meir fullstendig bilete av korleis sårbar ungdom aktivt tilpassar seg i skule og samfunn eller blir hindra i dette. Tanken har vore å studere ikkje berre enkeltovergangar i livsløpet, men samanknytte livsbaner på ulike felt som heim, eigen familie, arbeid og sosiale relasjonar frå ungdomstid til vaksenliv utan at overgangen representerer eit brot med det føregåande (George 1993). Denne tilnærminga er også eit utviklingstrekk i både nyare livsløpsforskning og forskning om funksjonshemma/funksjonshindra. (jf. kapittel 1 og 5. ) Det ligg også til grunn hos Tøssebro og Wendelborg (2014) og Solvang (2019: 19–21), men utan at livsløpsomgrep blir spesifiserte og nytta i analysane. Eit gjennomgåande forskingstema i denne forskingsrapporten er derfor korleis



erfaringar som dei sårbare ungdomane gjer på skulearenaen, påverkar overgangen og tilpassinga til og i vaksenlivet. Dette er ikkje utforsking av store registerdata kopla til tankegangen om kvantitativ evidensforsking. Omgrep, forskingsmetodar og empiri i forskinga vår gir rom for både prospektive kvantitative mønster (tal) og retrospektivt formidla livsmeining gjennom intervju (tale) over tid. Korleis kan vi forstå det vi rekonstruerer (i ettertid registrerer og observerer) om avvik og normalitet i vaksenlivet i lys frå dei vilkåra og prosessane aktørane har møtt i tidlegare fasar av livsløpet? Men før dette må vi klargjere kva namn vi kan bruke om aktørane i studien vår. Det har med validitetskrav å gjere.

### **Kategorisering, språk og kontekstar**

På dette tidspunktet, etter meir enn 20 år, er det mest dekkjande å kalle dei unge vaksne som har vore med i denne studien, tidlegare særvilkårselevar, ein kategori som framleis er å forstå som abstraksjon. I datainnsamlinga bad vi sakkunnige i praksisfeltet beskrive kva som særmerker desse elevane. Vi nytta Skårbrevik (1996) si inndeling fordi den hadde blitt nytta i samanliknande og nasjonale analysar av korleis dei sakkunnige på praksisfeltet sette namn på eller kategoriserte sine klientar i arbeidet med spesialpedagogiske tiltak. Vurderinga omfatta 13 ulike eigenskapar eller særdrag ved den enkelte og vart gjort etter ein firedelt skala frå ingen vanskar via mindre og store vanskar til svært store vanskar. Dette forankra studien i praksisfeltet ved å nytte den rådande måten å kategorisere elevane på (jf. kapittel 3).

Vansken med spesialpedagogisk kategorisering er å avgrense definisjonen til trekk som er felles for ei gruppe, men som samstundes ikkje manglar det som gjer den enkelte særeigen. Vi kan såleis lett bli fanga i *stereotypar* – oppfatte den andre berre gjennom fellestrekk ho eller han måtte ha med ei gruppe som er annleis, utan det individuelt særeigne. Dette har nær samanheng med det Piaget omtalar som klasseinkludering når han drøftar samanhengen mellom språk og operasjonell tenking. Sjå for eksempel Furth 1976. Klasseinkludering er nedfelt i språket og byggjer på det faktum at berre den enkelte finst som heil og særeigen person. I samsvar med dette har han eller ho særnamn (eigennamn). Risikoen for misvisande tenking er såleis nedfelte i språket. Vi seier gjerne at Ola er ein mann, men ikkje andre vegen at mann er ein Ola. 'Mann' er ein abstrakt kategori som inkluderer alle konkrete mannspersonar, men representerer berre ein del av det vi kan seie om den enkelte personen, t.d. Ola. Slik er det med alle kategoriar. Dei er abstraksjonar der vi har avgrensa og sett namn på berre nokre få særdrag ut frå den interessa vi har, eller dei funksjonane som er relevante. Det er såleis alltid

eit informasjonstap å vere merksam på, når vi kategoriserer – ikkje minst endringane vi kan spore når tidsdimensjonen er med.

Den andre sida av problemet er balansen mellom å omtale individeigenskapar utan samstundes å kategorisere vilkåra utanfor personen, det kontekstuelle. I dette ligg skiljet mellom det å vere kategorisert som *funksjonshemma* (eigenskapsfokuserande) eller *funksjonshindra* (vilkårspåverka). Eit samlenamn for meiningsgivande vilkår og prosessar er *kontekst*. Skulekonteksten, som omfattar jamaldringskultur og formell kvalifisering samstundes, blir tydeleg annleis enn den etterfølgjande konteksten med forventning om sjølvstendig vaksenliv. Når tidsdimensjonen er med, er vilkårs- og kontekstendringar eit vesentleg tema å studere ved overgangane. Dette fordi overgangane skaper endra forventningar og normer om når noko bør vere fullført eller meistra. Avvik og normalitet blir vurdert mot desse forventningane.

Leiinga av Reform 94 ga i si tid uttrykk for eit svært *instrumentelt* og *mekanistisk* syn på konteksten og dei rådande vilkåra for det vi skulle utforske. I dette systemperspektivet vart skulen omtala på ein slik måte at biletet av eit forgreina *røyrssystem* melde seg. Elevane ville oftast strøyme føyeleg (mest som vatn) gjennom ulike røyrgreiner i det vidaregåande opplæringssystemet. Her og der oppstår det ‘lekkasjar’ eller fråfall. Som forskarar med ansvar for å utforske dei spesialpedagogiske utfordringane i Reform 94, fekk vi ei klar oppmoding. Vi skulle gå ut i den vidaregåande skulen og finne dei (elevane og lekkasjane), telje særskiltelevene (som ‘siv ut’) og rapportere til departementet med forslag om tiltak. Desse mekanistiske oppfatningane kombinert med forventning om normalisering for dei som var annleis, var utgangsperspektivet på endringane i Reform 94, og dei var stabile over tid. Om vi ikkje rapporterte til tidsfristen, var den formulerte konsekvensen frå departementet dagbøter til prosjektet på kr 13 000. Tenkinga hos styresmaktene var mekanisk effektiv og instrumentell kvalifisering av ungdom som arbeidskraft til den konkurranseretta internasjonale økonomien landet vårt er ein del av. Denne tenkinga var tufta på kunnskap frå tverrsnittsstudier. Dette var ei spesiell oppfatning av vidaregåande opplæring som kontekst og kunne ikkje leggest til grunn for forskingsarbeidet vi skulle gjennomføre.

Styresmaktene omtala i samsvar med dette ungdom som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte, med nemninga særskiltelevar. Dette formidla at eventuelle lærevanskar hadde si årsak i elevens føresetnader og eigenskapar framfor innhaldet og organiseringa av skulen

som elevane møtte. Dei unge skulle normaliserast gjennom kompensierende spesialpedagogiske tiltak. For å bøte på denne ubalansen gjorde vi som fagfolk framlegg om å nytte eit omgrep som gav rom for begge desse sidene, både eigenskapar og vilkår. Også i vidareføringa etter Reform 94-prosjektet (t.d. Vaksenlivsprosjektet, som var finansiert av velferdsprogrammet i NFR) la vi derfor til grunn den oppfatninga at alle unge i denne livsfasen er i tvil om kva det skal bli til i livet. Dei jaktar på og utviklar identitet og sjølvoppfatning. Vi introduserte nemninga særvilkårselevar (Kvalsund og Myklebust 1996) på dei nasjonale konferansane under Reform 94-evalueringa og brukte nemninga konsekvent i bøker, rapportar og artiklar vi publiserte i løpet av og etter reformperioden.

Omgrepet skapte eit opnare kommunikativt rom når vi skulle intervjuje dei unge, og det var meir i tråd med utviklinga av den faglege forståinga på feltet. På denne måten kunne vi også få fram andre kvalitetar om opplæringskonteksten. Det ville påverke korleis vi tenkte og handla om kva som var avvikande og normalt. Dei avvikande særskiltelevane endra status frå *gjenstand* som opplæringa skulle gjere noko med, til aktørar som opplæringa kunne kommunisere og samhandle med. Det vart gjennom påfølgjande prosjekt eit poeng å studere korleis samspelet endra seg over tid, og kva konsekvensar det kunne få.

Vi observerte også at desse unge vaksne var sårbare. Sårbare unge får gjerne problem med fagleg og sosial meistring i vidaregåande skule. Dei kan møte vanskar i kommunikasjon og samhandling med andre, tilkortkoming og fråfall, isolasjon og einsemd, arbeidsløyse, kriminalitet og stoffmisbruk. I dette ligg at vilkår personen møter i vidaregåande opplæring, til dømes det abstrakte (ikkje det teoretiske) og lite meiningsfulle innhaldet, vil kunne få negative verknader. For eksempel kan tidsmønsteret for når etappar i livsløpet blir fullførte vere heilt i utakt med det som er vanleg eller normalt for andre. Vi kan observere oppstykkar overgangar og tilpassingsmønster som går inn og ut av vidaregåande i varige sirklar. Avviket er tidsmønsteret – forseinka, oppstykkar, sirkelforma, inn og ut – ikkje personen. Desse unge er også sårbare fordi dei utan særskild tilrettelegging kan kome i ein svært krevjande livssituasjon der både foreldre, lærarar og andre hjelparar kjem til kort. Men grunnen til å forske på dette er også utsiktene til positiv utvikling.

Ved å analysere breie kategoriar av dei som er annleis og deretter kontrollere mot dei meir spesifikke kategoriane, har vi fått fram innsikter som kan betre situasjonen i opplæringa for mange fleire enn om vi berre arbeidde med spesifikke funksjonsvanskar. Dette hindrar likevel

ikkje at vi også kan studere meir spesifikke grupper. Sjå Myklebust og Kvalsund 2000 og Langøy 2018. I denne forskingsrapporten vil vi derfor nytte nemningane særtilkårsselevar, tidlegare særtilkårsselevar og sårbare unge eller sårbare unge vaksne om kvarandre i framstillinga i samsvar med *det* livsløpsorienterte omgrepet for avvik og normalitet. Dei er aktørar med handlingsevne og identitet under utforming.

Vi har også analysert mønster i ansikt-til-ansikt-relasjonar hos sårbare unge og samanlikna med vår tids ansiktslause, digitalt formidla nettverksmønster (jf. kapittel 11 og 12). Dette er tunge endringar av konteksten for samhandling og kommunikasjon til kvardags. Nettspor er nærast uråd å slette og gir dermed rom for omfattande sosialt skapte og offentleg formidla avvikshistorier. Er dette noko dei tidlegare særtilkårsselevane greier å ta del i?

### **Avvikande tidsmønster?**

I kapittel 3 har vi drøfta forholdet mellom eigenskapar og vilkår meir utdjupande langs fleire teoridimensjonar og viser til at både individuell og sosial handling er lagdelt (multi-layered) med fleire ulike kontekstnivå. Den generelle forståingsramma i denne forskingsrapporten er såleis den komplementære koplinga mellom to kunnskapsfelt, livsløps sosiologi (life course sociology) om kontekstar og rammor for livsløp (Myklebust utdjupar dette i kapittel 1 ved å vise til nivåa i Bronfenbrenners sosialøkologiske modell) og livsfase-psykologi (life span psychology) om den individuelle utviklinga i livsfasane innanfor desse rammene. Desse to tilnærmingane er langt på veg komplementære. Elder og Giele (2009) identifiserer fleire samverkande element med empirisk forankring, eller prinsipp i eit firedelt perspektiv (fourfold paradigm), som vi kort skal omtale nedanfor med avvik og normalitet som synsvinkel.

Det mest omfattande prinsippet som rammar inn dei andre livsløpsomgrepa, er historisk tid og stad, eller det Elder og Giele (2009) omtalar som kulturell bakgrunn. Tidsomgrepet i dette perspektivet omfattar derfor både personens alder og den kulturhistoriske tidsperioden. Tidsdimensjonen minner oss samstundes om at all samfunnsforskning gjeld noko som alt har hendt (Dahllöf 1998). Alle våre data er såleis historiske, og forskinga blir nødvendigvis rekonstruerande sjølv om vi i dette prosjektet hovudsakleg nyttar prospektive data. Liv blir einingar i forskinga. Innhaldet i avviksomgrepet blir tilsvarande endra bort frå avgrensa aldersspesifikke tverrsnitt av eigenskapsprofilar, situasjonar og hendingar til rekonstruerte mønster ved overgangar, livsbaner og livsløp også påverka av staden og tida dei er lokaliserte

i. I denne forskingsrapporten kjem det til uttrykk ved tilpassingsmønstera på dei ulike livsområda vi har studert ved å følgje ein Reform 94-kohort av sårbar ungdom i 20 år. Dette er ei tid der Noreg står fram som eit av dei rikaste landa i verda innanfor ein internasjonal kapitalistisk konkurranseøkonomi. Utgangspunktet for å vurdere funksjonshemming/-hindring og avvik og normalitet for systemet, er som vi har vist til ovanfor, mekanistisk, og vekta ligg på effektiv kvalifisering av arbeidskraft heller enn på livsmeining og identitetsutvikling for den enkelte unge.

Det andre feltet – psykologi om livsfasane – omfattar kunnskap, omgrep og teori om individuell handlingsevne, personeigenskapar, utvikling og samhandling påverka av dei nære kontekstane som sosiale relasjonar i familie, skule og oppvekststad. Omgrepa *samanknytte liv* eller sosial integrasjon minner oss om at dersom vi skal forstå avvik og normalitet, må forskarane studere relasjonar over tid på fleire nivå (individ, gruppe, institusjon) og sjå dei i samheng med personens utvikling av handlingsevne. Det er gjennom relasjonar til andre vi utviklar vår identitet, som svar på spørsmålet om kven vi stadig er i ferd med å bli.

Relasjonsmønsteret har slik sett eksistensiell meining. Vi har såleis i analysane av sosiale nettverk skilt mellom fire mønster av samanknytte liv med ulike grader og kvalitetar av avvik. Den første er sosial *isolasjon* der personen har relasjonar til ein eller to andre som ikkje har relasjonar til kvarandre. Det andre mønsteret er skjermende intimisering med tette relasjonar til svært få med gjensidige relasjonar (bonding). Brubygging med utoverretta parallelle enkeltrelasjonar til fleire andre, bridging, er det tredje mønsteret (jf. også Putnam 2000). Sosial integrasjon – relasjonar til mange andre som har gjensidig kontakt og samhandling – er det fjerde mønsteret (jf. kapittel 11).

Dette kan vi også forstå som dynamisk avvikande og normale kombinasjonsmønster av handlingsevne og samanknytte liv. Til dømes kan sosial isolasjon brytast i ein livsløpsovergang gjennom brubygging, men seinare strande og ende opp som skjerma intimisering. Avvik og normalitet får ein dynamisk, sosial dimensjon som endrar seg over tid. Det gir ein annan kunnskap enn tverrsnittsstudier. Men også kva retning handlingane har, kan vere vesentleg å analysere som normalitets- og avviksdimensjon – om handlingane er nyttekalkulerande og strategiske eller hjelpande og altruistiske, utan å stille førehandskrav og vilkår. I overgangane mellom kontekstar kan vi spore endringar i denne verdiorienteringa og forstå avvik og normalitet i lys av det. Overgangen mellom skule og vaksenliv og korleis dette skaper endringar i sosiale nettverk, er illustrerande her.

I denne forskingsrapporten kjem det til uttrykk t.d. i kapitla om det å forstå kva som ligg til grunn for avvikande trekk i sosiale nettverk, og kva tilpassingskonsekvensar dei har. Døme er spontant danna og tilsynelatande altruistiske nettverk som viser seg å vere forma på strategisk grunnlag. Den som er anleis, greier ikkje å møte endringar i rådande normer og forventningar for deltaking og handling. Med spesielle funksjonsnedsetjande eigenskapar hamnar personen i utanforskap i jamaldringsgruppa (jf. kapittel 11 og 12). På dette feltet hentar vi også teori og omgrep for korleis sosiale einingar og organisasjonar fungerer, t.d. supplerande organisasjonsteori om levd liv og teori om sosiale nettverk og sosial kapital. Sosialt isolerande, skjermende, brubbyggjande og integrerande nettverk og skiftingar mellom dei, som også er påverka av personens handlingsevne, blir kategoriar for å vurdere variasjon i vilkår som kan vere avviksskapande eller normaliserande over tid.

Kombinasjonen av desse to kunnskapsfelt og tilhøyrande teori gir også høve til å studere korleis samanhengar mellom levd liv, stad og historisk tid kan forme mønster i overgangane i livsløpet. På denne måten kan det livsløpsorienterte avviks- og normalitetsomgrepet kombinere individdiagnosar og systemdiagnosar (Kvalsund 2007). Vi kan vise at systemerfaringar basert på individdiagnosar t.d. frå skulefasen, har avviksskapande verknader fleire år etter at mekanismane som t.d. er kopla til det å ha lærarassistent eller spesialklasse, var verksame. Vi kan såleis dokumentere utilsikta konsekvensar der velmeinte tidleg gjennomførte spesialpedagogiske tiltak har negativ verknad lenge etter, (jf. også kapittel 8 og 10). Slike konsekvensar kan også sporast som langtidverknader av spesialpedagogisk kategorisering og diagnostisering på systemnivå. Eit rimeleg krav ville då vere at tiltak må vere forankra i begge desse diagnosetypane, og at tidsdimensjonen er med. Det ville også gi høve til å vurdere avviksmønster som kumulativ opphoping av negative risikofaktorar eller kumulative positive faktorar. Kombinasjonen av negative og positive faktorar over tid skaper resiliens-mønster som opnar for nye mulegheiter og peikar mot normal tilpassing trass i tidlegare vanskar (Ferraro og Shippee 2009, Luthar 2009, Borge 2018). Det longitudinelle perspektivet får såleis fram heilt andre avviksskapande faktorar og mønster, og dermed moglege tiltak, enn dei vi kunne få fram gjennom tverrsnittstudiar – eigenskaps- eller vilkårsorienterte.

Dette medfører også at det avvikande kan ha si forklaring i trengselen mellom tema der den unge må avklare og gjere samtidige, krevjande val. Avviksskapande overgangstrengsel kjem

når spørsmål som krev svar samstundes, manglar – t.d. på livsområda sosial integrasjon, vidareutdanning, arbeid, eigen bustad, romantiske relasjonar og eigen familie og barn. Avvik og normalitet her gjeld både evna til å handle og vilkåra som opnar for eller hindrar meistring og ikkje minst endringane over tid. Overgangstrengslar kan skape avvik i framdrift på ulike måtar. Å fullføre utdanning for seint påverkar såleis arbeidsutsiktene (inn og ut av arbeid), som i neste omgang set grenser for sjølvstende i livet på andre felt. Spørsmålet er om overgangane over tid får avvikande utfall eller normale løysingar – forseinking eller samsvar med forventningane om både nivå og tidspunkt for meistring. Svara på desse spørsmåla er ikkje avgrensa til særdrag ved personen og vilkår i klasserom eller skule.

Men overgangsmønster kan vere prega av det livsløpsforskinga omtalar som *vendepunkt* (Clausen 2009), som t.d. ved fråfall i vidaregåande. Men det kan også vere ei endring frå sosial isolasjon til brubygging og sosial integrasjon. Med longitudinelle data kan vi spore faktorar som har ført fram til den aktuelle tilpassingssituasjonen. Døma der lærarar har greidd å skape slike vendepunkt saman med dei unge, er mange. Prosessen har endra retning og transformerer over tid den unge frå avvik til normalitet. Andre tidsmonster er at livsløpet tek sirkulær form – gjerne i fleire omgangar. Dette kan vere opplegg ved ein institusjon, t.d. spesialklasse kombinert med ekstratimar i fag som personen slit med, og som etter kvart ikkje fungerer. Personen blir ført tilbake til sin gamle kvardagssituasjon utanfor opplæringa. Når dette gjentek seg fleire gonger kan vi omtale hendingstraumen som sirkulær avmakt. Tidsdimensjonen utvidar såleis den faglege horisonten og vår oppfatning av det avvikande og det normale samanlikna med meir reduksjonistiske monster i hendingane som ved tverrsnittsstudier. Det reduksjonistiske kan vere det som kjem fram i tverrsnittsstudier om innverknaden frå avgrensa psykologisk forankra eigenskapar hos personen. Når tidsdimensjonen er med, kan vi analysere seriar av hendingar, overgangar, prosessar, løp og rolleendringar over tid. (Elder, Johnson og Crosnoe 2003:8). Avviksvurderingane og forståingshorisonten blir utvida og meir heilskapleg dekkjande.

Likevel ser vi eksempel på at livsløpet blir vurdert på avgrensa måtar. Dette er studiar som tek for seg berre ein overgang, for eksempel frå skule til arbeid. Slike studiar dominerer feltet. Dermed blir livsløpsperspektivet avgrensa til berre ein liten del, ungdomsdelen (Gerber 2012), og det skaper avvik i spesielle utgåver dersom vi blir fanga i dette perspektivet. Men dette problemet kan vi møte ved å analysere overgangar som kan gjelde utdanning, arbeid, bustad, familie og sosiale nettverk. Då blir viktige variasjonar i biletet av normale og avvikande løp

synleg. Dette er ikkje ein utbreidd måte å utforske livsløp på, spesielt ikkje når det gjeld marginalisert og sårbar ungdom. Kapittel 5–12 i denne forskingsrapporten er døme på korleis dette kan bli utforska.

Grenser for avvik og normalitet er på denne måten sterkt innvovne i tida og livsløpet som forventningar og normer om alderspassande innhald i kvalifiseringa. Dei som er annleis merkar dette som krav om framdrift og press mellom etappar i livsløpet. Omgrep i livsløpsteorien som fangar avvik i framdrift, er i rute ('on time') og forseinka ('off time') (Neugarten 1996). Normene for normal fullføring av skule og overgang til arbeid varierer frå land til land. I Noreg reknar SSB fem år til å fullføre vidaregåande opplæring. Etter det blir dei unge kategoriserte som fråfalne og dermed avvikarar. Chelsom Vogt (2017) drøftar dette som ei vesentleg side ved vårt manglande tolmod med ungdom og viser korleis avvik og tid blir konstruerte av systemaktørane, spesielt for dei som følgjer yrkesretta utdanningar. Om vi som forskarar følgjer dette, stiller vi oss bak ei administrativ avviksnorm og er medansvarlege for overflatisk ureflektert avviksutskiljing forankra i lite gjennomtenkte økonomisk-administrative normer.

## **Institusjonaliserte tidsmønster**

Vi ser eit veksande skilje mellom aldersgrupper gjennom kva institusjonar dei har band til, kvar dei bur og kva kulturelle arenaer dei held seg på. Alderssegregeringa er omfattande og nært knytt til institusjonane i samfunnet og måten dei er organiserte på. Dette hindrar kontakt og læring mellom generasjonane og svekkjer tilgangen på personbundne ressursar i sosiale nettverk over tid. Det blir gjerne omtala som alderisme (Hagestad og Dykstra 2016).

Analyserer vi dei institusjonelle samanhengane over tid, ser vi såleis tidleg konturane av eit tredelt system av institusjonar med sterk alderssegregering som strukturerer tid. Dette har eg valt å kalle 'det midttunge samfunnet' (Kvalsund 2013). I den første livsfasen kjem barnehage og skule, som på avgjerande vis vil forme barna sitt livsløp (Mayer 2003). Det er ikkje uvanleg å hevde at denne delen av livet har eigenverdi, at han er verdifull i seg sjølv. Barn og ungdom lærer gjennom leik og spel av forskjellig slag. Koplar vi det til institusjonane som dei aktuelle aktørane er knytte til, kjem likevel den instrumentelle relasjonen til midtpartiet i livet – tida for produktivt arbeid – tydeleg fram. Det er dette livsavsnittet som først og fremst gir meining til barndomen – det barn og unge skal bli seinare. Dette er slik også for dei sårbare



unge i vidaregåande opplæring. Dei skal først og fremst føregripe si rolle som seinare vaksne og tenkje kvalifisering til arbeid som hjelper fram sjølvstendig liv.

Det tredje livsavsnittet er alderdom. Også alderdomen får hovudtyngda av livsmeining frå midtfasen i produksjonen – men då er temaet det du var før i den lønsarbeidande midtdelen av livet. Av dette ser vi at tida i overgangen mellom livsavsnitta inneheld forventningar og normer både om det framtidige og det fortidige – kva som er normale tidspunkt eller alder for å fullføre eller avslutte ein fase. Det set også rammer for livsmeining og dermed for vurdering av skiljet mellom avvik og normalitet. Den instrumentelle relasjonen mellom barndom og vaksenliv stiller krav om å yte ekstra for best mogleg kvalifisering. Det instrumentelle i forholdet mellom alderdom og løna arbeid tidlegare signaliserer at den enkelte må rekne med reduserte ytingar. Forankringa av personens handlingsevne har såleis svært ulikt innhald i dei to livsavsnitta. Spørsmålet er kva som er normalt og kva som er avvikande. Er vi i stand til å handtere noko som verdifullt i seg sjølv som prinsipp for normalitet og verkeleg gi rom for og verdsetje det særmerkte hos den enkelte? Dette er utfordrande fordi det i mange tilfelle ikkje kan graderast. Det er anten eller, for å seie det med eit bilete: ein kan ikkje med god meining hoppe berre delvis over ei større kløft i fjellet.

### **Djupe tidsstrukturar og avviksforståing – funksjonshemmande skule?**

Ein *djupare* tidsstruktur kopla til tidsrekkefølgd eller sekvens kan skape og forsterke avvik ytterlegare. Det er den tilvande rekkefølgja mellom utdanning og arbeid. Sjå t.d. Spjelkavik (2012, 2016). Det vi automatisk legg til grunn som sjølvinnlysande, er at barn og ungdom er under utvikling og derfor har behov for kvalifiserande skule og utdanning utanfor arbeidslivet som eit første tiltak. Først det abstrakte, kontekstvage med vaksenkontroll og styring, deretter den meir konkrete koplinga til livsverdas natur, familie- og arbeidsliv. Problemet her er mangelen på opplevd meining med kunnskapen ved at aktiviteten er innestengd bak klasseromsdører eller i arrangerte eller kunstige praksis- og treningsarenaer på skulen. Koplinga til natur, samfunn og kultur på denne måten er samansett, uklar og i mange tilfelle meiningstom. Dei sårbare unge kan ha større vanskar enn andre med å forstå meininga med det dei gjer i skulen. Eit gjengangarspørsmål er såleis gjerne kvifor dei skal lære dette i klasserom og ikkje i praksis. Dette er den rådande tankegangen som ligg til grunn for den tredelte tidsstrukturen vi omtala ovanfor. Først individuell diagnostisering og kategorisering, dernest kompenserande hjelpetiltak og kvalifisering ('train'), og til slutt utplassering i arbeid ('then place'). Ein kan lære å symje ved å tørrtrene mageliggande på ein benk eller i eit

oppvarma basseng . Dette er læringsfattige skjerma situasjonar samanlikna med trening med våtdrakt i fjøra og sjøen haust og vinter.

Ideen om det du skal bli der framme styrer. Den instrumentelle plan- og tankeretninga går såleis ut frå tenkt eller mogleg praksis i framtid etter overgangen til arbeid, deretter tilbake til abstrakt teori i skulesituasjonen. Dette er forsøk på instrumentelt å føregripe framtid og er derfor abstrakt og vanskeleg å få tak på for mange sårbare unge, særleg når alt der ute er i endring. I denne luftige tankeprosessen, som byggjer på normaliseringstanken, blir personlege føresetnader vurderte og kategoriserte med avviksnamn. Skulen er ein institusjon merkt av det Weick (1995) kallar ‘sense making system’. I dette systemet er viktigaste at dei vaksne tilsette på førehand kan vite kva dei vil møte i løpet av dagen – kva klasser, timar, rom og undervisningstider. Dette gir mening for den vaksne, men er kanskje ikkje det mest vesentlege for å skape opplæring som byggjer på individuell verdsetjing av dei sårbare unge som skal lære. Eit døme her er ei konkret utdanning for å køyre anleggsmaskiner under Reform 94. Den etablerte praksisen var at skulen tok på seg verkelege arbeidsoppdrag med planering og nivellering av areal og tomter. Det var alvor i opplæringa. Med reforma vart dette endra til øving på ein plass som skulen hadde hand om og som ga mening for dei vaksne. Alvoret og konsekvensane av å ikkje møte krava frå verkelege oppdragsgivarar og omverda vart borte. Det var ikkje lenger så nøye. Meir intensive spesialpedagogiske tiltak vart nødvendige. Skulen blir funksjonshemmande (Kvalsund 2013) eller avviksskapande gjennom denne djupe tidsstrukturen – train, then place.

Denne tidsstrukturen stengjer for å bygge hjelpetiltak på kjennskap til den enkelte ungdommen i dei tilfella der tiltaka må ta til med læringssituasjonar og erfaringar frå kvardagsliv i lokalsamfunnet. Når klasserom og skule kjem først, får vi ei ramme for å standardisere tiltak avgrensa til klasserommet utan kritisk gjennomtenking. Men då er risikoen stor for ikkje å møte den enkelte sine særeigne behov. På denne måten stengjer denne tankemodellen for fruktbare hjelpetiltak, og det blir synleg gjennom livsløpsperspektivet.

Livsløpsperspektivet vekker både tanken på det avvikande og normale og inviterer til handling på ein annan måte enn tversnittstudiar. Snur vi på dette slik at arbeidssituasjonen kjem først, endrar vi dermed innhald og retning på forventningar, normer og roller til unge med ulik bakgrunn og ulike føresetnader ved overgangen. ‘Frå skule til arbeid’ er noko vesentleg annleis enn ‘frå arbeid til skule’. Arenaer i den konkrete livsverda gir praktiske

rammer for læringa ved at dei sårbare unge får øve på konkrete og verkelege arbeidsplassar i arbeidslivet. Banda mellom praksis og teori blir då orienterte ut frå verkelege og konkrete arbeidsoppgåver. Denne koplinga kan utvidast til andre relevante praksisfelt og knytast til teori, som på denne måten får konkret forankring og mening. ‘Place, then train’ viser seg å ha normaliserande verknader (Corrigan og McCracken 2005, Spjelkavik 2012, Wik og Tøssebro 2015). Med dette utgangspunktet kan ein bryte sirkelvegane utan ende mellom skule og praksis/arbeid.

## **Ei tankefelle?**

Vi oppdagar ofte at dei etter kvart er i ferd med å bli framande framfor eit system dei sjølve har skapt. Over tid har vi gjennom rasjonelle prosessar skapt eller tenkt ut ordningar som dei og eiga tenking viser seg å bli fanga i. Dei misser meininga og forståinga av viktige samanhengar. Avviksskapande mønster blir lett oppfatta som variantar av det normale. Mykje tyder på at det eigenskapsorienterte eller medisinske omgrepet for avvik og normalitet – det at forklaringa på særskilde vanskar er å finne i personen – framleis står sterkt på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Relevante faktorar som kjem fram gjennom longitudinelle studiar, får ikkje plass. Avviksogrep utan tidsdimensjon er saman med tidsstrukturen ‘train, then place’ døme på det Weber omtalar som eit rasjonalitetens jarnbur (jf. kapittel 3 om det eigenskapsorienterte, det vilkårsorienterte og det relasjonelle avviksogrepet). Denne tenkinga er reduksjonistisk, innestengd og blir gjerne teken for gitt. Dette er såleis både ei *tankefelle* og ei *handlingsfelle*. Ein stor del av hjelpetiltaka i skulen vil med desse føresetnadane ikkje treffe den enkelte sine behov fordi dei blir innestengde i klasserom. I dette kapitlet er det argumentert for eit livsløpsorientert avviks- og normalitetsogrep som er forankra i samspelet mellom eigenskapar og vilkår over tid. Det sprengjer klasseroms-konteksten og utvidar vilkårs- og handlingsfeltet som forklaringsområde for avvik og normalitet på ein måte som gir betre innsikt og forståing. Vi får med endringar over tid. Dette skaper bruer av tiltak frå spesialpedagogikk til sosialpolitikk. Spesialpedagogikken er neppe tent med å vere fanga i ei felle – innestengd i klasserom i tanke og handling. Normalisering held fram som det rådande tankemønsteret framfor individuell verdsettjing av dei som er annleis i lys frå ein samfunnsretta spesialpedagogikk.

## Litteratur

- Borge, A.I.H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cuervo, H. og Wyn, J. (2012). *Young people making it work. Continuity and change in rural places*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Clausen, J.M. (1998). Life Reviews and Life Stories. I Giele, J. Z. og Elder, G.H. Jr. (Red.) (1998). *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- Corrigan, P.W. og McCracken, S. G. (2005). Place First, Then Train: An Alternative to the Medical Model of Psychiatric Rehabilitation. *Social Work*, 50(1), 31–39.
- Elder, G.H., jr. og Giele, J.Z. (2009). Life Course Studies: An Evolving Field. I: Elder, G. jr. og Giele, J.Z. (red.). *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press.
- Elder, G.H., jr., Johnson, M. og Crosnoe, R. (2003). “The Emergence and Development of Life Course Theory.” I Mortimer, J.T., og Shanahan, M.J. (eds.), *Handbook of the Life Course*, 3–19. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ferraro., K.F. og Shippee, T.P. (2009). Aging and Cumulative Inequality: How does Inequality Get Under the Skin? I *The Gerontologist*, 49(3): 333–343.
- Furth, H.G. (1976). *Piagets teori om erkendelsesprosessen*, København: Rhodos
- Gerber, P.J. (2012). “The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidence-based Literature for Research and Practice in Adult Education.” *Journal of Learning Disabilities* 45(1): 31–46. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219411426858>
- Hagestad, G. og Dykstra, P.A. (2016). Structuration of the Life Course: Some Neglected Aspects. I Shanahan, M.J. et.al. (eds) (2016). *Handbook of the life course*. Handbooks of Sociology and Social Research. DOI 10.1007/978-3-319-20880-0-6.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. London: Polity Press.
- Kvalsund, R. (2007). Brillene vi ser med – utfordringer i profesjonelt arbeid med funksjonshindra barn og ungdom. I: Ekeland, T.J. og Heggen, K. (red.). *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* (s. 144–164). Oslo: Gyldendal
- Kvalsund, R. (2013). Sosial læring: Funksjonshemma unge eller funksjonshemmande skular? *Spesialpedagogikk* 2013, (5): 24–31.
- Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2013). Kvalifisering til sosialt liv i vaksen alder – ein longitudinell studie. *Spesialpedagogikk*, 2013(5):38–44.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996): Nedst ved bordet. I Blichfeldt, J.F. et al (1996): *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Langøy, E.E. (2018a). *Livsløp i ulendt terreng? Tidlegare særtilkårslevar ferd mot vaksenlivet*. Artikkelbasert doktoravhandling. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Institutt for sosialt arbeid. Trondheim: NTNU
- Luthar, S. S. (2003): *Resilience and vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversity*. USA: Cambridge University Press
- Mayer, K.U. (2003). The Sociology of the Life Course and Lifespan Psychology: Diverging or Converging Pathways? I: Staudinger, U. M. og Lindenberger, U. (red.). *Understanding Human Development: Dialogues with Lifespan Psychology* (463–481). Boston: Springer.
- Myklebust, J.O. og Kvalsund, R. (2000). *Særtilkårslevar med fysiske funksjonsvanskar – opplæringsvilkår under Reform 94*. Arbeidsrapport nr 90. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Neugarten, D.A. (1996). *The Meanings of Age: Selected papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: University of Chicago Press.
- Priestly, M. (2003). *Disability. A life course approach*. London: Polity Press.

- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Shuster
- Oswell, D. (2013). *The agency of children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuervo, H. og Wyn, J. (2012). *Young people making it work. Continuity and change in rural places*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Skårbrevik, K.J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsordenen. Evaluering av prosjektet 'Omstrukturering av spesialundervisning'*. Forskningsrapport nr 14. Volda: Møreforskning Volda og Høgskulen i Volda.
- Solvang, P.K. (2019). *(re)habilitering. Terapi, tilrettelegging, verdsetting*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spiker, H. (1999). *A History of Disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Spjelkavik, Ø. (2012). Supported Employment in Norway and in the other Nordic countries. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37(3): 163–172.
- Spjelkavik, Ø. (2014). Ordinært arbeid som metode og mål. I: Frøyland, K. og Spjelkavik, Ø. (Red.). *Inkluderingskompetanse: Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vogt, K. C. (2017). "Vår utålmodighet med ungdom" [Our impatience with Youth]. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1: 105–119. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking In Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Wik, S.E. og Tøssebro, J. (2017). Når politikken treffer bakken: Arbeidsavklaring og oppfølging av unge funksjonshemmede i NAV. *Fontene Forskning*, 10(2): 4–16.
- Wyn, J. og White, R. (1997). *Rethinking youth*. London: Sage.



## **Kapittel 5. Frå tal til tale: Tidlegare særtilkårslevarar erfaringar frå overgangen til vaksenlivet**

*Emmy Elizabeth Langøy*

Ferda mot vaksenlivet kan vere ei utfordring for unge. Ei rekkje val skal gjerast og viktige overgangar forserast. Ein skal fullføre utdanning og få arbeid, flytte heimanfrå, etablere ein sjølvstendig økonomi, eit sosialt liv og kan hende få seg kjærast og eigen familie. Men ikkje alle finn farbare vegar inn i vaksenlivet.

Mange fell utanfor og risikerer å verte tidleg uføretrygda i Noreg. Dei som slit i overgangane, vert ofte etter kvart diagnostiserte med psykiske vanskar og lidingar. Eit fåtal av dei som treng hjelp og oppfølging frå Arbeid- og velferdsetaten NAV, har fysiske funksjonsnedsetjingar. Dei som treng hjelp, er unge som står utanfor arbeidslivet på grunn av psykiske lidingar, sosiale problem eller liten formell kompetanse, eller ein kombinasjon av desse (Dyrstad, Mandal og Ose 2014). Dei som vert ståande utanfor arbeidslivet, vert samstundes utsette for dei økonomiske og sosiale følgjene dette kan ha for den enkelte.

Det vil difor vere interessant å undersøkje nærare korleis det gjekk vidare frå skuleåra og framover for personar med slike utfordringar. Dette fekk eg som doktorgradsstipendiat høve til, med både kvantitative og kvalitative metodar, gjennom prosjektet som ligg til grunn for denne rapporten (jf. kapittel 2 og vedlegget). Dette kapittelet byggjer såleis på nokre av dei kvantitative og kvalitative analysane frå doktorgradsavhandlinga (Langøy 2018b). Dei er kort samanfatta i dei to avsnitta nedanfor *Sjølvstende etter overgang frå skuletid til vaksenliv – det tal fortel* og *Når tidlegare særtilkårslevar kjem til orde – erfaringar frå opplæringa*.

Gjennomgangen av relevant forskning i avhandlinga viser at denne metodiske kombinasjonen av longitudinelle studiar av sosial inkludering for unge vaksne som tidlegare vart kategoriserte til å ha psykososiale vanskar (PSV) og generelle lærevanskar (GLV), knappast finst i norsk samfunnsforskning. Men internasjonalt finst det slike studiar (jf. Langøy (2018b: 9–23)). Avhandlinga inneheld også utdjupande omtale av livsløpsperspektivet som ligg til grunn

for analysane. Dette kapitlet set søkjelyset på utvalde tema i tilpassinga med hovudvekt på dei 21 unge vaksne fortel i retrospektive kvalitative intervju.

## **Unge vaksne i sårbare livssituasjonar**

Dei unge i delstudiane mine kom seg ikkje gjennom skulen og inn i arbeidslivet på forventa vis. Felles var at dei fekk opplæring på særlege vilkår då dei tok til i vidaregåande opplæring. Desse unge var kjenneteikna av at dei vart kategoriserte til å ha *psykososiale vanskar* – åtferds- eller tilpassingsvanskar, problemåtferd, emosjonelle og sosiale problem – eller *generelle lærevanskar* – kognitive vanskar knytte til læreevne og intellektuell fungering som omfattar både personar med og utan utviklingshemming (jf. Befring og Tangen 2004).

Det store fleirtalet av dei hadde vanskane i mildaste grad. Personar med slike vanskar har ikkje nødvendigvis ei funksjonshemming som har vore kjend for familien og omgjevnadene frå dei var barn, og det er ofte ikkje eit etablert hjelpeapparat som 'veit om' dei, ved overgangane mellom skulestega, eller frå skule til vaksenliv. Slike vanskar vert kalla 'usynlege funksjonsvanskar' eller 'non-obvious disabilities' (Portway og Johnson, 2005) og skaper risiko for å vert mistolka og oversett. Dei verte karakteriserte som ei 'gråsonegruppe' og møter difor i realiteten allmenne forventningar, normer og krav som er knytte til overgangane til vaksenliv.

Dei tidlegare særvilkårselevane er ei heterogen gruppe. Intervjua syner at somme framleis, i slutten av trettiåra, kan oppleve seg sette 'på vent'. Hovudintrykket er at jamt over alle har strevd mykje. Ferda er opplevd både vanskeleg og stundom veglaus. Sjølv hos dei som kom seg fram til eit sjølvstendig vaksenliv, var ferda alt anna enn lett. Dei følgde tidvis godt farbare vegar, men møtte også motbakkar, omvegar og hinder. Her skal vi drøfte nokre av utfordringane dei fekk. Eg nyttar nemninga *sårbare livssituasjonar* heller enn sårbare unge. Å fokusere meir på situasjonen eller vilkåra dreg også personen som opplever funksjonsvanskar, inn i 'samfunnet' (Winance, 2007: 634) eller inn i normaliteten. Først kort om kva dei kvantitative analysane viser, før vi går djupare inn i noko av tematikken i dei kvalitative.

## **Sjølvstende etter overgang frå skuletid til vaksenliv – det tal fortel**

I dei kvantitative studiane undersøkte eg kva som kan påverke risikoen for å vere i ein avhengig livssituasjon når ungdomane var i slutten av tjueåra. Ved hjelp av logistisk regresjonsanalyse fann eg ut korleis tidlegare særvilkårselevar med psykososiale vanskar eller



generelle lærevanskar tilpassa seg, samanlikna med tidlegare særtilkårslevar, utan *desse* vanskane. To artiklar (Langøy, Kvalsund og Myklebust, 2016 og Langøy og Kvalsund, 2018) analyserer korleis faktorar av både individuell og strukturell karakter påverkar risikoen for å verte ståande utan fulltidsarbeid, som trygda og utan eigen bustad. Dei kvantitative analysane viser at det å ha vorte kategorisert til å ha psykososiale vanskar eller generelle lærevanskar, gjev auka risiko for å vere i ein avhengig situasjon i tjuåra. Det å ha hatt lærarassistent, forseinking eller fråfall i opplæringa eller vore i spesialklasse, gjev auka trygderisiko samanlikna med særtilkårslevar utan desse erfaringane. Særleg dystre er resultat for menn med psykososiale vanskar. Eit eksempel når det gjeld trygderisiko: Menn midt i 20-åra med psykososiale vanskar (men utan generelle lærevanskar), har fem gonger så stor risiko som jamgamle menn utan slike vanskar (Langøy, Kvalsund og Myklebust, 2016: 231). I denne analysen er det kontrollert for ei rekkje relevante uavhengige variablar. Ein annan analyse viser at for personar kategoriserte til å ha psykososiale vanskar er risikoen høg for å kome i ein *avhengig livssituasjon* (bu hos foreldre, i bufellesskap eller institusjon) i slutten av tjuåra når vi kontrollerer for innverknaden frå dei uavhengige variablane i skulekonteksten. Dette er situasjonen også for dei som er kategoriserte med lågast funksjonsnivå (Langøy og Kvalsund, 2018).

Desse særtilkårslevarane er altså alt i tjuåra i ein avhengig og usjølvstendig posisjon nesten ti år etter vidaregåande skule er fullført. Det å ha vorte kategoriserte og ha hatt særordningar i skulen har såleis store konsekvensar for seinare livsløp. Dette har ofte komplekse årsaksforhold påverka av samspelet mellom individuelle føresetnader og møtet med omgjevnadene og dei strukturelle vilkåra. Omgjevnadene kan vere prega av manglande kompetanse og lita forståing for korleis dei usynlege funksjonsutfordringane viser seg, og dette leier vidare til risiko for stemping og stigmatisering.

Det er difor, på bakgrunn av dei kvantitative resultata, interessant å undersøkje korleis tidlegare særtilkårslevar sjølve opplevde desse livsløpsfasane. Mønstra som er påviste, viser kva for hinder og opningar dei unge møter i det sosiale og kulturelle landskapet ved overgangen til og i vaksenlivet. Det neste spørsmålet er korleis dei unge konkret handlar i møte med dette landskapet. Dette blir nærare undersøkt i dei kvalitative, tilbakeskodande (retrospektive) intervjuar og er tema i dei neste avsnitta.

## **Når tidlegare særtilkårslevar kjem til orde – erfaringar frå opplæringa**

I 2015 intervjuar eg 21 personar som var kategoriserte med anten GLV eller PSV. Prosjektet hadde følgt dei i tjue år, og dei var i slutten av trettiåra då dei sjølve gjennom langvarige samtalar kom til orde med sine historier (jf. kapittel 2 og vedlegget). Tema for intervjuar spenner over fleire sentrale livsområde, som skulegang, arbeidsliv, familieliv, parforhold, økonomi, helse og livskvalitet.

Informantane opplever større og mindre utfordringar kring sentrale overgangar til vaksenlivet, som det å fullføre utdanning, få og behalde arbeid, få ein sjølvstendig økonomi, flytte heimanfrå og skape eit sjølvstendig sosialt liv der det ikkje var familien som stod for dei fleste sosiale kontaktane kring personen.

Mønsteret av faktorar som påverkar dei unge si livstilpassing, finn vi også i dei to kvalitative delstudiane. Dei rekonstruerte minnebiletta av erfaringane med skule og hjelpeapparat er ofte prega av nederlag og negative opplevingar. Personane har erfaring med å vere annleis, kjenner seg utanfor og ikkje verte forstått (Langøy, 2018a). Dersom ein har 'non-obvious disabilities', får ein lett kjensla av å ikkje passe heilt inn (Portway og Johnson, 2005). Personane blir gjerne oppfatta som annleis, men ikkje annleis nok til å verte møtte med den forståing og dei omsyn dei treng. Portway og Johnson (2005) undersøkte situasjonen til unge med Aspergers syndrom, og fann både kortsiktig og langsiktig risiko for personar som har funksjonsvanskar som omgjevnadene ikkje identifiserer eller erkjenner. Omgjevnadene er difor heller ikkje klar over dei problem som kan knytast til denne situasjonen. Dei kortsiktige konsekvensane av å ha ei slik funksjonsutfordring er risikoen for å verte misforstått, mobba og sosialt ekskludert (Portway og Johnson, 2005). Dette samsvarer med erfaringane hos dei tidlegare særtilkårslevarane (Langøy, 2018b). Også når det gjeld dei langsiktige konsekvensane av sein diagnostisering (Portway og Johnson, 2005) eller rettare sagt sein identifikasjon av reelle funksjonsutfordringar samsvarer dette med resultatane mine. Slike langsiktige konsekvensar er dårleg måloppnåing, eksklusjon frå skulen, langvarig avhengigheit av foreldre og sårbarheit for psykiske helseproblem. Langsiktige konsekvensar i form av sosial eksklusjon ligg kan hende bak kjensla av utanforskap, som eg skal utdjupe i det følgjande.

## **Utanforskap – kampen for normaliteten**

Det viser seg både undervegs i intervjuar og i dei seinare analysane av det kvalitative datamaterialet, at livsløpa til desse personane i stor grad er farga av det eg vil karakterisere som 'kampen for normaliteten'. Tematikk knytt til normalitet og avvik, og kven som er innanfor eller utanfor, går att på tvers av dei ulike livsområda i intervjuar. I dette høvet er ikkje

det å vere 'innanfor' ein gitt storleik, men ei oppfatning om å vere som dei andre og verte rekna som vanleg og 'normal'. Kampen om normaliteten i vidaregåande har sitt opphav dels i kategoriseringa som den enkelte særtilkårsseleven møter, men også i dei spesialpedagogiske tiltaka som fortel at dei er annleis, og ulik 'the mainstream' av elevar. Dei tidlegare særtilkårsselevane opplevde ofte å vere verken heilt innanfor eller heilt utanfor. Dei er marginaliserte.

Det å skilje mellom dei såkalla avvikande og normale, sluttar ikkje ved skuleporten (Isaksson, 2009). Opplevinga av å ikkje *passé inn* kjenneteiknar livsløpa på meir enn éin arena. Dette er ikkje ei slags subjektiv kjensle som berre rører seg *inne* i individa sjølve. Mange hadde heilt konkrete erfaringar med å ikkje *passé inn*, og dei hamna i situasjonar der dei vart sett i liminale posisjonar. *Liminalitet* er eit omgrep som blir nytta ved såkalla overgangsritual, der personen går frå ein posisjon til ein annan, til dømes å vere mellom barn og vaksen (Murphy, 1987). Det er eit heilt særleg stadium i ritualet, der dei det gjeld er i ein slags verken-eller-situasjon (Wæhle, 2013). I liminale posisjonar er personane uplasserbare og står i ein spesiell og risikabel posisjon der dei er verken innanfor eller utanfor. Viss denne verken-eller-fasen held fram, altså ved langvarig liminalitet, kan personen verte oppfatta som ein slags 'tvitydig artsfrende' (Tøssebro, 2010, s. 67). Dette vil ha konsekvensar for den enkelte undervegs i dei livløpsfasane der viktige sider av sjølvoppfatning og identitet vert forma samstundes som omgjevnadene sitt bilete av personen veks fram.

Folk med diffuse, uavklarte vanskar, eller folk som har samansette kombinasjonar av vanskar, risikerer å ikkje *passé inn* i nokon av kategoriane. Eit døme på denne verken-eller-posisjonen ser ein hos ei kvinne med både somatiske og psykiatriske diagnosar, som i oppveksten gjekk på terapi-riding for barn med funksjonsvanskar. Der opplevde ho å ikkje *passé inn* fordi omgjevnadene ein dag meinte at ho ikkje trong tilbodet lenger. Ho fortel: "Og så ble jeg for god til terapi-riding, så ville de at jeg skulle gå på vanlig rideskole. Og så gikk jeg der et år, men det klarte jeg ikke helt da." Ho måtte gjere seg leie erfaringar med å mislukkast og ikkje *passé inn* nokon av stadene, før ho vart send i ein u-sving attende til det første tilbodet. Ei anna kvinne gav eit døme på ein liminal posisjon som personar i gråsonegrupper ofte kan hamne i. Ho fortel at ho fall utanfor ved ein skule der halvparten av elevane hadde ei eller anna funksjonshemming og den andre halvparten ikkje hadde det. For som ho så treffande uttrykte det: "Eg var for god til å vere den. Og eg var for dårleg for å vere den. Så eg vart litt

sånn à la midt imellom" (Langøy, 2018a). Slike posisjonar, der individet blir vanskeleg å plassere, skaper risiko for mobbing og eksklusjon.

### **Frå tal til tale – døme på korleis kvalitative metodar kan utdjupe kvantitative resultat**

Som eit døme på korleis kvalitative metodar kan utdjupe kvantitative resultat, vil eg trekkje fram historia til ei kvinne og deretter drøfte i kva grad hjelpeapparat og skule er merksame på korleis det sosiale sjølvbiletet kan hende lir meir enn det faglege ved mange høve.

Ei kvinne med Aspergers syndrom og angst fekk etter mange, tunge år ein jobb som gav livet ny mening. Ho fekk arbeid på ein besøksgard som tek imot barnehagar og andre grupper. Der får ho òg ha sin eigen hest.

Men åra på attføring og kontakten med hjelpeapparatet gav blanda erfaringar. Sjølv om ho no hadde fått ein VTA-plass (varig, tilrettelagt arbeid), kunne ho ikkje fri seg frå tanken om at det kunne gått endå betre, endå tidlegare, viss ho hadde blitt høyrd undervegs. Ho opplevde det som om hennar eigne preferansar og oppfatningar om kva som motiverte henne, vart devaluert samanlikna med systemet si oppfatning:

Jeg fikk jo bare gå på det [yrkesrettet attføring] i, jeg tror det var bare tre år, [...], de gav meg veldig fort opp. De bare satte meg på 'ung uføretrygd', liksom. Ja, for jeg prøvde å fortelle dem at jeg ville jobbe i en stall og sånn, men de sa at det var for vanskelig for meg. Så de gav meg opp veldig fort. Men nå har jo NAV vært egentlig ganske grei, når de har fått meg til å få en VTA, plass og sånt da. Men de skulle ikke ha gitt meg opp så fort. [...] Jeg kunne ha jobbet, kanskje 50 prosent, og fått 50 prosent lønn, og 50 prosent trygd da. Det kunne jeg ha gjort, i en stall eller noe. (Solbjørg)

Med til historia høyrer det at kollektivtransport med mykje folk er sterkt angstframkallande for denne kvinna og difor var ei utfordring ho søkte å unngå. Men i dette tilfellet kan ein sjå ein sterk motivasjon og ansvarskjensle ved at ho, for å kome på jobb kvar dag, tek buss. Men fordi Solbjørg aldri veit om ho må gå av bussen på grunn av sterk angst og hjartebank, må ho ta bussen minst ein time før ho skal møte på jobb, slik at denne risikoen var lagd inn i tidsskjemaet. Greier ho å ta bussen rake vegen til jobb, er det ein siger, men då kjem ho fram lenge før ho skal begynne på arbeid. Dette viser at ved å ta utgangspunkt i noko som gjev reell mening for individet, kan handlingsevna påverkast, og situasjonen kan gje motivasjon og krefter ikkje nokon trudde personen hadde.

Solbjørgs historie er ikkje berre ei forteljing om kva personlege preferansar og interesser kan ha å seie for motivasjon og meistring. Det er òg ei forteljing om kva sosialt verdsette roller kan ha å seie. No er ho også ei som er venta. Hestane skal ha sitt, kollegane lit på henne. Ho er rekna med. Jobben, og det den representerte for henne, er så viktig at ho meistrar dagleg å møte store utfordringar knytte til angst. Vil det vere for pretensjøst å seie at ho har kjempa seg veg inn i ein meiningsfull kvardag, inn i ein slags 'normalitet', ved å halde ut, ikkje gi seg i leitinga etter noko å lukkast med og ved dagleg å utfordre angsten?

Poenget med å trekkje fram ei enkelthistorie er at det nettopp er meir enn ei enkelthistorie. Det er eit mønster i det at fleire meistra ting dei ikkje hadde trudd dei kunne meistre, og kom lenger enn dei hadde trudd dei kunne kome, når dei rette omstenda var til stades. Men dei rette omstenda er ikkje noko som kan presenterast som ei standardisert hjelp, til dømes som eit fast spesialundervisningstiltak, eller ei form for 'pakkeforløp' hos NAV. Her er det, bokstaveleg talt, like mange forløp som det er personar og situasjonar. Og dette er skulen og hjelpeapparatet si store utfordring, først å innsjå det og så handle ut frå innsikta om verkeleg individuell tilrettelegging.

Det at det er like mange forløp som det er personar, kan verke som eit håplaut utgangspunkt. Men nokre fellestrekk ved dei rette omstenda hos dei som lukkast, kan ein likevel spore i studiane mine. Det eine er å treffe hovudpersonen med noko som interesserer og motiverer, noko som gjev gjenklang hos den enkelte, slik *han eller ho kjenner seg sjølv*. Det er ikkje særleg sannsynleg at ein kan lukkast med å overstige barrierar, og klyve steile motbakkar, viss ikkje motivasjonsmotoren er oppstarta. Individu sine *handlingsevner* er ikkje noko som opptrer fråkopla motivasjon og handlingsrom.

Det andre er å verte møtt av nokon som har trua, fungerer som stigfinnar og som kan gå langsmed eit stykke på ferda. Foreldre søker ofte å fylle denne rolla, og utan foreldra som skubbar og dreg, hadde det for mange sett vesentleg dårlegare ut. Dette syner seg også i ei tidlegare arbeid (Langøy, 2013). Men ved meir samansette og langvarige behov for hjelp og støtte er ikkje dette tilstrekkeleg sidan meinigmann verken har kompetansen, systemkunnskapen eller myndet som ein ventar at skule og hjelpeapparat har. Makta til å opne eller stengje vegar og rå over ulike alternativ, og ansvaret som følger med slik makt, ligg hos skule og hjelpeapparat. Dei som lukkast, forklarte at den viktige støtta, i tillegg til familien, oftast kom frå lærarar som ikkje gav opp, eller aktørar i hjelpeapparat som fann vegar eller

opningar i regelverk og slik hjelpte dei vidare. Dette er døme på korleis *samanknytte liv* påverkar individa si utvikling og meistring og er bundne til ulike sosiale nettverk og relasjonar (jf. kapittel 1,2 og 7).

Det tredje viktige punktet på 'rette omstende' var meir tid og nye mulegheiter. Dei trong tid til å mognast, og dei trong fleire sjansar til å få prøve om att. Også dei som hadde lukkast med å gå utdanningsvegen inn mot arbeidslivet, hadde som oftast trunge meir tid undervegs i utdanninga. Det var mykje som skjedde etter at dei tilmålte åra i vidaregåande opplæring var over. Ulike ordningar og reglar kan både stengje og opne vegar og dermed vise korleis *tid og stad* kan spele ei rolle. Døme på dette er korleis retten til vidaregåande opplæring har tidsavgrensing for den som anten har vorte for gammal eller har mislukkast og gjort omval for mange gonger. Dette har òg samanheng med timing når i livsløpet eller livsløpsfasen overgangane skjer.

### **Kvalitativ utdjuping og klargjering av kvantitative resultat**

Suksesshistoria, om jobben som gav Solbjørg eit heilt nytt liv, var ikkje synleg i dei kvantitative analysane. Når eg undersøkte korleis ferda inn mot arbeidslivet hadde vore for desse særtilkårslevane, kom personar som Solbjørg opp som ein av dei som ikkje fekk varig fotfeste i ordinært arbeidsliv og tidleg vart trygda, noko ein lett kan kome til å vurdere einsidig som ei historie om nederlag. Begge versjonar er rette, på kvar sitt vis. Solbjørg *er* trygda og sit i ei mellombels kommunal leilegheit, med dårleg økonomi og mange erfarte nederlag frå skuletid og frå gjentekne arbeidsmarknadstiltak ho ikkje har lukkast i. Men Solbjørg er også ei som overvinn stengsler kvar dag og gjer ein jobb ho meistrar, og som ho hadde ønskt seg og bedd om i fleire år før ho fekk sjansen til å arbeide med dyr. Ho har endeleg lukkast og jobben er hennar så lenge ho ønsker det.

Dette syner, etter mi vurdering, korleis dikotomiar (til dømes trygd – ikkje trygd) ikkje er dekkjande dersom målet er å få eit mest mogleg heilskapleg bilete av korleis livet har fare med folk. Ved å intervjuje desse vaksne personane om deira overgangar til vaksenlivet, vart biletet, som var skapt ut frå dei kvantitative analysane, utfylt på ein heilt annan måte. Utan å skulle bagatellisere konsekvensane av å verte uføretrygda og såleis ha svært lite pengar, er det framleis slik at dei sosialt verdsette rollene ikkje treng henge saman med inntekt. Den statusen som ligg i det å verte tiltrudd ansvar, verte sett på som kompetent og høyre til eit arbeidsmiljø, må ikkje verte avgrensa til eit spørsmål om fast tilsetjing på ordinære vilkår (jf. kapittel 9).

Dette er døme på historier om resiliens der personens handlingsevne gir ny retning i den aktive tilpassinga. Men utviklinga kan også gå den andre vegen – der dikotomien i dei kvantitative analysane er uttrykk for vedlikehald eller også forsterking av vanskane over tid. Også her vil retrospektive, kvalitative intervju kunne utdjupe innhaldet i det den funksjonshindra har erfart og opplevd over tid.

Meir generelt er det grunn til stille spørsmålet om 'hjelparar' på nokon måte kan *treffe* viss dei ikkje kjenner til personens eigen ståstad og eigne mål på kva som er verdsett. Dersom skulen eller hjelpeapparat ikkje er kjend med den einskilde si eiga sjølvopfatning, korleis kan lærarar eller hjelparar då setje i gang denne motivasjonsmotoren som må kunne starte same kva for endring ein vil få til?

Blant dei intervjua var det både personar som visste kva dei ønskte seg, og personar som var fylte av tvil om kva dei ville eigne seg til. Det har diverre vist seg at både arbeidsevne- vurderinga og oppfølginga frå NAV passar ressurssterke brukarar best. Dei som ikkje meistrar rolla som aktiv brukar er dermed avhengig av å passe inn i eksisterande praksis ved NAV-kontoret (Wik og Tøssebro, 2017). Det gjeld også i dei tilfella der hovudpersonane sjølv heller ikkje veit kva dei egentleg vil eller kunne tenkje seg. Men her er det 'hjelparar' i skule og anna apparat som skal finne fram til det som kan vere akkurat dette individet sin vesle startmotor, same kor liten han er eller kor godt han synest gøymd.

### **Sjølvopfatning og stigma**

Samanknytte liv kan, som vi tidlegare har vore inne på, representere høgst ulike kvalitetar i individa sine liv, anten det er tale om familie, vener eller meir perifere aktørar. Sosial samhandling påverkar oss, både på godt og vondt. I familiesamanheng kan ein sjå positive ringverknader, av til dømes god økonomi eller verdifull sosial kapital. På same måten kan ein kan sjå negativ påverknad gjennom familiemedlemmer sine problem, ved til dømes rusproblem eller andre belastningar.

Viktige utgåver av samanknytte liv finn vi også blant dei aktørane hovudpersonen møter i skule eller hjelpeapparat, og det kan ha mykje å seie for hovudpersonen seinare i livet. Dei kan til dømes påverke kva vegar som opnar eller blir stengde når det gjeld tiltak, hjelp og støtte. Dette representerer ein meir open påverknad. Men slike aktørar er ikkje uvesentleg

sidan dei også har makt til å påverke kva tolkingar av personen og personen sin situasjon som blir formidla til omgjevnadene.

Gjennom slike definerande prosessar blir omgjevnadene si oppfatning av personen forma av til dømes diagnosar og personlege særdrag, men slike prosessar formar også sjølvoppfatninga hos hovudpersonen. Sjølvoppfatning kan vi definere som "heilskapen i den enkelte sine tankar og kjensler som har referanse til seg sjølv som eit objekt (Rosenberg, 1979, s. 79).

Sjølvoppfatninga påverkar dermed også korleis vi forhold oss til andre (Grue, 2001, s. 111), og kva forventning, innsats og motivasjon vi møter ulike utfordringar med (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 72).

Personane som har særordningar, eller vert haldne fram som annleis, risikerer å verte stigmatiserte. Eit stigma kan vere basert på fysiske trekk eller karaktermessige feil (Goffman, 2009, s. 46). Hos informantane i dette kapittelet kan 'karaktermessige feil' gjennom deira psykososiale vanskar eller generelle lærevanskar innebere eit stigma, men både avvikkategoriseringa og skuletiltaka kan representere ytterlegare stigma. Stigmatisering kan setje spor i utviklingsbanane og påverke den vidare utviklinga av livsløpet. Eg vil difor i det følgjande trekkje fram nokre interessante resultat og drøfte korleis desse tilhøva sette spor i personane sine livsløp på ulikt vis.

### **Særordningar i skuletida – ein ‘medisin med biverknader’?**

Personane i denne studien har fått eit vedtak om spesialundervisning, og desse særordningane var å anten verte sette i smågrupper utanfor vanleg klasse, ha ein-til-ein-undervisning med lærer eller ha ein assistent. Retten til spesialundervisning gjeld elevar som «ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet» (Opplæringslova, § 5–1). Spesialundervisning skal bidra til at barn og unge, med til dømes ulike lærevanskar, får eit godt og tilpassa opplæringstilbod. Å få undervisning på særlege vilkår skal altså, for dei som får vedtak om dette, gje betre resultat enn å få undervisninga på vanlege vilkår. Ideologisk og retorisk er integrering vektlagt i Noreg, men praksis i skulen og samfunnet er ikkje alltid i samsvar med dette idealet (Kvalsund, 2004, s. 174 og Wendelborg, 2010, s. 72).

Med tanke på det store talet elevar i grunnskulen i Noreg som har enkeltvedtak om spesialundervisning, er det slik at ein kan undrast om det er alle desse enkeltelevane, eller om



det er skulen sjølv, som treng 'medisin'. I doktorgradsavhandlinga mi studerte eg enkeltelevar som fekk slik medisin i vidaregåande opplæring. Ved å undersøkje situasjonen i vaksenlivet hos desse personane, var målet å få eit innblikk i korleis særordningane påverka dei.

Årsakene til at dei unge fell utanfor og opplever seg annleis, er sjølvsagt ulike. Hos nokre kunne problem knytte til eigne vanskar vere ein faktor, andre sleit til dømes med å lese og lære, medan atter andre opplevde vanskar i det sosiale samspelet med jamaldringar. Men same kva for vanske dei hadde, så vart deira 'annleisheit' ytterlegare forsterka og understreka av særordningane. Slik kunne det som var meint som hjelp, heller setje annleisheita på utstilling' (Tøssebro 2010). Særordningane hadde nokre leie og utilsikta biverknader. Eg vel her å snakke om biverknader sjølv om dette tradisjonelt er knytt til legemiddel. «En bivirkning er en uønsket virkning av en medisin» (Felleskatalogen.no), og «Ved godkjenning av en medisin vil myndighetene vurdere om nytten ved å bruke medisinen er større enn risikoen (Felleskatalogen.no). Nett av denne grunn er det relevant å diskutere kva biverknader som er akseptable, særleg i lys av at (dei ønskte) verknadane heller ikkje er openberre.

Dei fleste av dei tidlegare særvilkårselevane som eg intervjuja, hadde opplevd mobbing gjennom skuletida, både i grunnskulen og i noko mindre grad i vidaregåande skule. Enkelte opplevde at det å vere teken ut av klassen og plassert i det ein av dei kalla 'idiotklassen' leidde til mobbing, medan andre fortalde at dei vart mobba frå før, men at særordningane forsterka dette. Fleire hadde måtte bytte skule undervegs i oppveksten og meinte som vaksne at mobbinga hadde hatt følgjer for deira psykiske helse.

Shifrer (2013) peikar på at i debatten om 'labelling theory' har frontane har stått mellom ulike oppfatningar om grunnane til stigmatisering. Nokon meiner at rota ligg i symptoma på individet sine vanskar, medan andre meiner det er 'the label itself'. Eg vurderer det slik i desse studiane at all kategorisering og tiltak som 'annleisgjer', uvilkårleg vil kome i tillegg til symptombiletet personen har. Kategoriseringar og særordningar har såleis kraft til både å skape og, gjennom stemping, forsterke avvik. Ein biverknad er dermed også dei sosiale kostnadene dette kan ha for eleven. Det å opphalde seg heile eller delar av tida utanfor klassefelleskapen, kan ha følgjer for den enkelte, både med omsyn til sjølvoppfatning og identitetsdanning. Og i dei tilfella der dette ikkje gjer seg utslag i mobbing eller anna negativ åtferd, vil særordningane likevel ha ein innverknad på korleis dei andre på skulen vurderer personen. Kategorisering av enkeltindivid og særordningar er eit språk som uvilkårleg kommuniserer noko. Det kan også ha følgjer med omsyn til den faktiske tida ein ikkje er saman med klassekameratane. Det kan vere vanskelegare å verte medrekna på sosiale arenaer

i friminutta og på fritida viss ein ikkje har vore på same arena elles. Anna forskning har vist at for personar med funksjonsnedsetjing tek vegen ut av jamaldringsmiljøet tidleg til med segregering i undervisning og mindre jamaldringskontakt på fritida, og det same mønsteret viser seg også seinare i livsløpet (Kittelsaa og Wendelborg, 2014, s. 217). Dette ser ein også i kapittel 11 og 12.

Ein annan biverknad kan vere dei forventningane til læring og prestasjonar slike særordningar kan føre til. Ein kvantitativ studie i England viste at lærarar og foreldre har markant lågare forventningar til læring hos elevar plassert, i kategorien med "lærevanskar" enn hos elevar som *ikkje* var kategorisert med lærevanskar, men som viste tilsvarende prestasjonar og åtferd (Shifrer, 2013, s. 475). Same låge forventningar frå skulen har vist seg for funksjonshemma elevar (Gjertsen, 2014, s. 60). Plassering i spesialundervisning bidrar i slike høve heller til å byggje barrierar enn å redusere dei.

I tillegg veit ein at ein tredje biverknad ved særordningane kan vere at desse elevane, som er kategoriserte til å ha behov for særskild pedagogisk hjelp og støtte, får tilgang til lågare pedagogisk kompetanse og dermed lærer mindre enn ordinærelevane. Ein engelsk studie konkluderer med at 'teaching assistant' (lærarassistent utan pedagogisk utdanning) blir hovudpedagogen for elevar med behov for spesialundervisning, og særleg overfor elevar med lærevanskar eller åtferdsvanskar, og dette har negative effektar på elevane si faglege utvikling (Webster et al., 2010). Samla sett er såleis biverknadene av å vere kategoriserte med særlege vanskar i skulen og å ha særordningar, ei annleisgjering som truleg gjev mindre pedagogisk oppfølging og aukar risikoen for stigmatisering og utanforskap.

Men problemstillingar omkring det å skulle ta imot tilbodet av slike særordningar er ikkje enkle for elevar og føresette. Dersom ein elev ikkje i tilstrekkeleg grad greier å nyttiggjere seg den ordinære opplæringa, er både eleven og eventuelle føresette i ein situasjon der det kan verte gale same kva dei gjer. Fråvær av nødvendig hjelp og støtte kan auke risikoen for å verte hengande etter i skulen, noko som igjen kan opne for ufullført utdanning, fråfall og større utfordringar ved overgangane til arbeidslivet. Nærvær av hjelp og støtte kan gje risiko for stigmatisering viss ordningane representerer eit avvik i seg sjølve.

Men slike utilsikta biverknader ved særordningar blir det sannsynlegvis sjeldan snakka ope om, verken i skulen eller i anna involvert hjelpeapparat. I praksis veit verken elev eller

føresette, på det tidspunktet særordningane tek til, noko om at dette valet kan ha utilsikta konsekvensar lenger inn i framtida. Foreldre og elev lit truleg på skulen, og mellom anna difor må det verte eit uttalt mål for skule og andre institusjonar at tiltaka ikkje risikerer å skade meir enn dei gagnar. Det er resultatane av tiltaka som må styre praksis, ikkje intensjonane.

## **Omvegar og overgangar til arbeidslivet – det gamle arbeidslivet og det nye**

I det 'gamle arbeidslivet' var det fleire inngangar til arbeid for ufaglærte. Ein del av mennene vart godt integrerte i arbeidslivet. Ved hjelp av kontaktar i nettverket kom nokre av gutane på fiske eller andre arbeidsplassar, der dei lærte seg arbeidet i praksis. Når dei, i tillegg til yrkeserfaringa, etter kvart bygde på med kortare kurs eller sertifikat, kom ein del menn utan utdanning likevel ut i godt lønt arbeid både på sjø og land. For kvinnene er det derimot meir komplisert (Langøy 2018). Den delen av arbeidsmarknaden som rekrutterer ufaglært arbeidskraft endrar seg over tid. Nokre arbeidsplassar forsvinn, medan andre kjem til. Nye grupper som studentar og arbeidsinnvandrarar kjem inn som nye konkurrentar om slike jobbar. Resultatet er at færre unge som ikkje har fullført vidaregåande opplæring kjem i arbeid (Fedoryshyn og Segiet 2020).

Dei kvantitative analysane viser at kvinnene er i meir utsette situasjonar med omsyn til arbeidsdeltaking, og dei kvalitative analysane stadfesta dette. Kvinnene som har ei usikker tilknytning til arbeidslivet, løftar fram stress og dårleg helse som årsak til fråfall i utdanning, nederlag i arbeidssituasjonar eller utfordringar i arbeid med menneske (Langøy, 2017). Kvinnedominerte yrke gjev generelt større belastning, både fysisk og psykisk, enn mannsdominerte yrke (Ose, Jiang og Bungum, 2014, s. 3), og for eksempel ufaglærte og lågt utdanna helsearbeidarar har fleire helseplager og høgare sjukefråvær enn høgt utdanna helsearbeidarar (Rønning, 2010, s. 42). Dette kan ha fleire årsaker. Men eit relevant spørsmål er om det er andre kvalitetar som krevst i dei ulike yrka kvinner og menn oftast trer inn i. Ligg det i dei typiske 'kvinneyrka' meir krav til kommunikasjon og sosialt samspel enn i mange manuelle, mannsdominerte yrke? Fleire av jentene har erfaringar med at omsorgsarbeid, over tid, vart for krevjande. Å yte tenester overfor barn, funksjonshemma eller eldre krev store sosiale og kommunikative evner. I kvinnedominerte yrke med få eller låge krav til utdanning kan ein finne særskilte komplekse og krevjande stillingar, eksempelvis som tilsett i barnehage, skule eller i omsorg for eldre eller funksjonshemma. Desse yrka inneber eit stort spekter av ulike samhandlingssituasjonar. Dette gjeld samhandling med brukarar av tenestene (barnehgebarn, elevar, funksjonshemma og eldre), deira føresette/pårørande, kollegaer og

fagfolk i sosialtenestene. I slike yrke vil det gjerne skje raske endringar ein ikkje fullt ut kan bu seg på. Både hovudpersonar, pårørande, kollegaer og leiarar sender ulike signal og kan stundom ha kryssande interesser. Å manøvrere i slikt farvatn krev evne til å utøve skjøn, handtere stress, ta val og iverksetje tiltak, også under tidspress. For mange av kvinnene eg møtte, kan høge sosiale eller kommunikative krav vere særleg utfordrande. Dette kan ha si rot i eit samspel mellom eigne vanskar og erfaringar som kunne ha gjeve låg sjølvtilitt, som til dømes nederlag, mobbing og tidleg eksklusjon.

Kjønn er ikkje berre eit fysiologisk faktum. Kjønn er å forstå både som eigenskap, vilkår og prosess. Kjønn som eigenskap kan vere måten som folk vert fortolka og forma på, i møtet med omgjevnadene. «Man fødes ikke som kvinne, man blir det,» sa Beauvoir (2001). Utsegna knyter an til kjønn som vilkår og prosess. Ein tankegang basert på ein common sense-oppfatning om 'naturlege' anlegg for enkelte område kan vidareføre ei tradisjonell kjønnsrolletenking, der stereotypiar for kategoriane jente eller gut får prege vilkåra for begge kjønn.

Dette kan snevre inn utdannings- og yrkesvala og verte ei slags kanalisering inn mot visse yrkesval (Båtevik 1998). Resultatet kan verte at alternativa blir færre og meir baserte på kjønn enn på føresetnader og preferansar når line i vidaregåande skule skal veljast. Å verte slusa inn mot utdanningar og arbeid, som stiller særlege krav til kommunikative og sosiale evner, gjer motbakkane både fleire og brattare for kvinner på vegen inn mot arbeidslivet. Men det 'gamle' arbeidslivet, der unge utan formell kompetanse kunne kome i ordinært arbeid på sjø eller land, er endra. Det vil seie at unge av begge kjønn no møter større konkurranse om dei ufaglærte arbeidsplassane, samtidig som dei gjerne fell gjennom på den delen av arbeidsmarknaden der dei møter krav til formalisert kompetanse.

### **Standardiserte eller individtilpassa tiltak?**

Når vi har sett korleis personar med slike usynlege, meir diffuse funksjonsvanskar erfarer møta med skule, hjelpeapparat eller arbeidsliv, kan ein konkludere med at det ikkje er tilfredsstillande. Standardiserte tiltak som blir sette i verk utan omsyn til kva for verknader ein ønskjer og kva for biverknader ein risikerer, er ikkje tilstrekkelege.

Sidan individa alltid er påverka av strukturelle faktorar som kjønn, sosioøkonomisk status, etnisitet og geografisk plassering (Fouad og Byars-Winston, 2005), vil heller ikkje resultata av utviklingsprosessane vere eit spørsmål om individressursar åleine. Både kontekstuelle og strukturelle faktorar spelar ei vesentleg rolle, noko som peikar inn mot sosial lagdeling. Sosial

lagdeling inneber at gode som inntekt, status, makt, vener og partnerar er ulikt fordelte og slik ulikskap er i dagens vestlege samfunn, ifølgje Aakvaag (2013), knytt til klasse, kjønn og etnisitet. Slik ulikskap, som nok også kan utvidast til å omfatte funksjonshemmingar og funksjonsvanskar, avgrensar fridomen til individa. Individa som Aakvaag (2013) kallar fridomstaparane, er kjenneteikna av relativ fattigdom og låg grad av inklusjon i basisinstitusjonane. Skulen som basisinstitusjon kan utilsikta risikere å bidra til å skape utanforskap og eksklusjon gjennom særordningane overfor enkeltelevar. Trusselen om marginalisering etterlèt den enkelte med svært lite fridom (Aakvaag 2013). Svak eller manglande tilknytning til arbeidslivet vil òg, som tidlegare nemnt, resultere i låg inntekt og redusert sosial inklusjon. Til saman vil eksklusjon frå sentrale fellesskap i skule og seinare arbeidsliv kunne påverke heile livsløpet hos det einskilde individ. Å motverke at livsløpet blir ført inn i slikt uframkomeleg terreng, krev eit blikk for korleis strukturelle faktorar samspelear med individets føresetnader. Kunnskap og kompetanse om slike usynlege vanskar må vere påkrevd i skule og hjelpeapparat, og samstundes må tiltak verte skreddarsydd, slik at deiagnar den enkelte. Vi må kunne forvente ein skule og eit hjelpeapparat som er stand til å gje hjelp, utan samstundes å bere stein til børa.

## Litteratur

- Aakvaag, G. (2013). *Frihet. Et essay om å leve sitt eget liv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beauvoir, S. de (2001). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax.
- Befring, E. og R. Tangen (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Båtevik, F. O. (1998). Kanalisering mot yrkesfag? I: R. Kvalsund, L. Børe, K. Heggen, K.A. Madssen, og S. Waage (red.). *Lærende fellesskap*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Dyrstad, K., R. Mandal og S.O. Ose (2014). *Evaluering av Jobbstrategien for personer med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Fedoryshyn, N. og Segiet, K. (2020). Dårlegere start på arbeidslivet for lavt utdannede. *SSB analyse*. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/darligere-start-pa-arbeidslivet-for-lavt-utdannede>
- Felleskatalogen. Henta 14. mai 2019 fra <https://www.felleskatalogen.no/t/medisin/nyttig-om/bivirkninger>
- Fouad, N. og Byars-Winston A. M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *Career Development Quarterly* 53 (3), 223-233.
- Gjertsen, H. (2014). Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse - hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? *Søkelys på arbeidslivet*, 31(1-2), 60-82.
- Goffman, E. (2009). *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Grue, L. (2001). *Motstand og mestring: Om funksjonshemming og livsvilkår*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo: NOVA.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: Print och Media.
- Kittelsaa, A. og C. Wendelborg (2014). Ungdomstid. I: J. Tøssebro og C. Wendelborg (red.). *Oppvekst med funksjonshemming med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 200-217). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2004). Inclusion - in Disabling Schools. Research from the National Evaluation of the 1994 Reform of Upper Secondary Education in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(2), 151-181.
- Langøy, E. E. (2013). «Jeg vil greie tingene på egen hånd!» En kvalitativ studie av hvilke utfordringer ungdom med diagnosen Asperger syndrom møter i overgangen til et voksent liv og hvilke holdninger de har til å få hjelp utenfra. Masteroppgave, Høgskulen i Volda, Volda.
- Langøy, E. E. (2017). Mellom mestring og avmakt: Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere 'særvilkårselever' i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82(5).
- Langøy, E. E. (2018 a). Anleis er ikke noe man er, men noe man blir? Strategier i identitetsforhandlinger blant voksne kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker i videregående skole. *Fontene Forskning*, 11(1), 42-55.
- Langøy, E. E. (2018 b). *Livsløp i ulendt terreng? Tidligere særvilkårselevs ferd mot voksenlivet*. PhD-avhandling. NTNU, Norges teknisknaturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Langøy, E. E. og R. Kvalsund (2018). Vulnerable Youth – Dependency or Independence? School Experiences, Transitions and Adaptation to and within Adult Life. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), 296-305.

- Langøy, E. E., R. Kvalsund og J. O. Myklebust (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(3), 221-240.
- Murphy, R. (1987). *The Silent Body*. New York: W.W. Norton & Company.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 14. mai 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ose, S. O., L. Jiang og B. Bungum (2014). *Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet og kvinners arbeidshelse: En gjennomgang av forskningen*. SINTEF rapport nr. A26056. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Portway, S. M. og B. Johnson (2005). Do you know I have Asperger,s syndrome? Risk of a non-obvious disability. *Health, Risk and Society*, 7(1), 73-83.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rønning, E. (2010). Kvinner i helse- og sosialyrker: "Helsearbeidere" – tøffe kvinner i deltidsjobber. *Samfunnsspeilet*, 23(1).
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462–480.
- Skaalvik, E. og S. Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 23 (1997–98). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Webster, R., P. Blatchford, P. Bassett, P. Brown, C. Martin og A. Russell (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. PhD-avhandling, NTNU, Norges teknisknaturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wik, S. E. og J. Tøssebro (2017). Arbeidsavklaring og oppfølging av unge funksjonshemmede i Nav. *Fontene Forskning* 10(2), 4-16.
- Winance, M. (2007). Being normally different? Changes to normalization processes from alignment to work on the norm. *Disability & Society*, 22(6), 625-638.
- Wæhle, E. (2013). Liminalitet. I: Store norske leksikon. Hentet 1. mai 2013 fra <http://snl.no/liminalitet>





## **Kapittel 6. Sårbare unge vaksne på NAV-tiltak – på veg mot betre liv?**

*Gerd Skjong*

Kapitlet omhandlar livsvegar for tidlegare særtilkårslevar som av ulike omstende er i NAV-tiltak når dei nærmar seg førti år. Den berande tanken er å vise korleis livsløpa deira er vovne saman med samfunnsstrukturar og andre sine liv, og korleis også handlingsvene påverkar utforming av livsløpet. I teksten blir fire historier trekte fram for å peike på likskapar og forskjellar i dei levde liva. Kva rolle spelar NAV i livstilpassinga for sårbare unge vaksne?

Med narrativ analyse som metodisk tilnærming er historiene bygde opp av data innhenta frå informantane sjølve, foreldra deira og tilsette i vidaregåande skule. Livsløpsteori, Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell, og teori om resiliens er brukt som rammeverk i diskusjonen om korleis sentrale samfunnsendingar kan gi konsekvensar for individuelle livsløp.

### **Materiale og analytisk tilnærming**

Til grunn for kapitlet ligg data innhenta gjennom ein 20-årsperiode fram til 2015 gjennom spørjeskjema og telefonintervju (Sjå kapittel 2, som dokumenterer dei forskjellige innsamlingsrundane som i starten midt på 1990-talet omfatta 760 særtilkårslevar frå fire fylke.) Ein tidlegare artikkel (Skjong og Myklebust 2016) analyserer den problematiske situasjonen for tidlegare særtilkårslevar som strevar i spenningsfeltet mellom økonomisk sjølvstende og trygdetilpassing. Basert på fellesdata frå prosjektet og eigne nyare kvalitative oppfølgingsintervju, diskuterer eg i dette kapitlet kva rolle NAV spelar i livstilpassinga for sårbare unge vaksne.

Den longitudinelle studien gjer at vi kan sjå samanhengar mellom notidig situasjon og tidlegare hendingar og handlingar. Slik kan historier om levde liv, frå informantane tok til i vidaregåande til dei nærmar seg førti år, bli presenterte. Ved innsamlingsrunden i 2012, då dei fleste informantane var midt i trettiåra, opplyste sju kvinner og sju menn å vere på NAV-tiltak. Ved innsamlingsrunden i 2015 viste det seg at to av desse informantane, ei kvinne og ein mann, var døde. Dei tolv andre informantane er følgde med spørjeskjema og

telefonintervju. For å vise variasjon i utvalet er fire historier valde ut for dette kapitlet. Dei valde historiene fortel om individuelle livsløp, men også om likskapar og forskjellar i dei levde liva.

Narrativ analyse er brukt for å rekonstruere historier ut frå materialet som er alt tilgjengeleg. Ifølgje Polkinghorne (1995:5) er det nødvendig å skilje mellom to former for analyse: *analyse av narrativ* og *narrativ analyse*. I analyse av narrativ er sjølve forteljinga utgangspunktet, og ein analyserer delane. I narrativ analyse, derimot, nyttar ein delelement av data og byggjer opp narrativ, eller historier. Elementa kan handle om ulike situasjonar over lengre tid, og det kan vere fleire informantar, nett slik det er i forskingsprosjektet vårt.

Det finst ikkje mange tilsvarande studiar av sårbar menneske der denne varianten av narrativ analyse er brukt. Men ei liknande tilnærming finn ein for eksempel hos Frank (2012:47) som opererer med tre hovudtypar av sjukdomshistorier: *restitusjonsnarrativ*, *kaosnarrativ* og *søkje-* eller *reisenarrativ* (quest narrative). Hauser og Allen (2006) bruker også denne analysemetoden når dei studerer variantar av resiliens hos ungdom med opphald på psykiatriske institusjonar. I Noreg finst det sjølvsagt eksempel på *analyse av narrativ* som gjeld sårbar menneske, for eksempel Schanke og Thorsen (2014) som dokumenterer korleis menneske med veksthemming utviklar strategiar for å handtere stigma i eit livsløpsperspektiv.

Men her til lands er *narrativ analyse* så langt lite brukt. Eit unntak er Letnes (2014) som i si doktoravhandling analyserer kva som skjer når barnehagebarn og pedagogar skaper multimodale forteljingar, for eksempel i samspelet mellom tekst og bilete. Her konstruerer ho narrativ basert på video-opptak og feltnotat: «Fortellingen blir på denne måten konstruert i *ettertid* ved hjelp av ulike empiriske segmenter og empirisk materiale (Letnes 2014:74). Dette er tydeleg *narrativ analyse* som liknar Polkinghornes tilnærming, men korkje i dette eller andre arbeid har eg sett at denne spesielle tilnærminga er brukt i longitudinelle analysar.

## **Teoretisk rammeverk**

Livsløpsteori, resiliensteori og Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell har fleire tangeringspunkt. Bronfenbrenner (1995) framhevar den generelle verdien av livsløpstilnærming, og Elder (1999) slår fast at sosialøkologisk tenking har mykje til felles med livsløpsteori ved at interaksjon mellom individ og miljø på ulike nivå er sentralt. Også resiliensteorien har systemisk tilnærming for å forstå individuell utvikling i livsløp. Livsløpsteori legg vekt på både individuelle føresetnader og samfunnsmessige vilkår,

samtidig som individet si sosiale forankring og utforming av eige liv blir understreka. Som forskar må ein difor rette blikket mot både den sosiale verda og den individuelle verda for å undersøkje dei prosessar som knyter desse saman. Ein av fordelane med livsløpstilnærminga er studiane av dei lange linene i sosial endring, gjennom fasar og overgangar i livsløpet. Dette gjer livsløpsteorien godt eigna som tolkingsgrunnlag i longitudinelle studiar (jf. kapittel 1 og 2).

Analysemodellen som blir brukt i dette kapitlet, vart opphavleg utvikla av Glen Elder (1998) og er seinare presentert i ulike versjonar (Elder og Giele 2009). I analyse av livsløp er det fleire omgrep som er sentrale. *Overgang* er eitt av dei. Overgangar viser etappar i livsløpet i eit kortare tidsperspektiv, som til dømes overgangen mellom skule og arbeidsliv. Nokre gonger kan også manglande overgangar vere tema.

I alle samfunn finst det normative forventningar om kvar i livsløpet vi skal vere komne ved ulike aldrar (Neugarten 1996). Ifølgje denne oppfatninga finst det eit sosialt bestemt tidsskjema for store livshendingar. Overgangar kan vere «on-time» eller «off-time», altså innanfor eller utanfor aldersnorma, og dette kan påverke livsløpet til den enkelte. Dermed er omgrepet *timing* (tidsplassering) sentralt når vi tematiserer viktige overgangar i livet.

Nokre overgangar kan bli klare *vendepunkt* og gi livet ny retning i positiv eller negativ lei (Elder og Johnson 2003). Eit døme på dette kan og vere å avslutte vidaregåande skule utan formell kompetanse, noko som kan prege personens utvikling og vegar vidare. Eit anna døme kan vere når det å stifte eigen familie gir positive eller negative ringverknader for livsløpet vidare. Livsløp er vovne saman med liva til andre viktige personar som familie, vener, lærarar, kollegaer og naboar (Elder og Giele 2009), og omgrepet *samanknytte liv* blir brukt når vi studerer desse sosiale relasjonane. Både overgangar og vendepunkt for individet må sjåast i relasjon til andre personar i miljøet.

I livsløpsperspektivet blir individa også plasserte i *historisk tid* og *geografisk stad*. Folk som er fødte på forskjellige tidspunkt og ulike stader møter unike historiske og geografiske forhold med varierende moglegheiter og avgrensingar (Elder og Shanahan 1997). Historiske endringar innverkar på samfunnsvilkår både i storsamfunn og lokalsamfunn, og då også for den einskilde. Samtidig er individet si *handlingsevne* i utforming av eige liv understreka i livsløpsteorien, då det å gjere gjennomtenkte val og å ha tru på eigne evner påverkar utforming av livsløpet. Samtidig må vi vere merksame på at tilfeldige hendingar og

handlingar kan skape overgangar som kan gi både positive og negative endringsspiralar. Retninga på ein livsarena påverkar retninga på ein annan. Eit eksempel på dette kan vere etablering med eigen familie, ikkje planlagt graviditet, behov for meir husrom, flytting og behov for annan turnus på jobb.

Bronfenbrenners *økologiske utviklingsmodell* deler menneskeleg interaksjon inn i ulike system. Mikrosystemet er det nivået der menneske har direkte kontakt med kvarandre, eksempelvis familien, skulen eller venegjengen (Bronfenbrenner 1995). Mesosystemet seier noko om samspelet mellom to eller fleire mikrosystem som den enkelte deltek i, som for eksempel mellom heim og skule. Eksosystemet omfattar prosessar mellom miljø der individet er medlem, og system der vedkomande ikkje deltek direkte. Desse systema er likevel viktige fordi det som skjer her, har konsekvensar for vedkomande, for eksempel om eit arbeidsmarknadstiltak blir avslutta.

Makrosystemet refererer til dei overordna mønstra i samfunnet, som politikk, økonomi og verdigrunnlag. I livsløpsteorien omtalar Giele og Elder (1998) slike forhold som historie og kultur. Eit eksempel på dette kan vere korleis «arbeid» blir forstått i vår kultur.

Bronfenbrenner (1995) har også lagt til eit femte nivå i modellen, kronosystemet, der han inkluderer tidsdimensjonen. Tenkinga er langt på veg identisk med livsløpsperspektivet si vektlegging av tid som ein gjennomgåande akse i livsløpshistorier.

*Resiliensteorien* er styrkebasert. Den har ei særleg merksemd på faktorar og forhold som kan skape god fungering, trass erfaringar med stor risiko. Det blir slik sentralt å forstå samspelet mellom individ og miljø (Borge 2018). Resiliens blir definert som ei motstandskraft mot miljøskapte risikoopplevingar, det å kome seg etter stressfylte problem, eller ha relativt godt utfall på tross av risikoerfaringar (Rutter 2012). Den tradisjonelle tilnærminga til resiliens er basert på systemteori, der det blir vist til samanhengar mellom risiko- og vernefaktorar, sirkulære samanhengar og overføringsprosessar. Særleg tre dimensjonar er viktige for utvikling av resiliens: individuelle faktorar som erfaring og personlege eigenskapar, relasjonelle faktorar som kvaliteten på nære relasjonar, og karakteristiske trekk ved det sosiale miljøet (Borge 2018). Eigenskapar ved personen blir kopla til eigenskapar i miljøet, og resiliens handlar om dette samspelet. Ifølgje Rutter (2012) er trua på egne evner til å påverke eige liv (jf. Bandura 1997) kanskje den mest tydelege faktoren i resiliens, samtidig som utvikling av denne handlingsevna er påverka av sosiale relasjonar. Tidsdimensjonen er sentral i både resiliensteori, livsløpsteori og Bronfenbrenners utviklingsmodell. Den notidige

situasjonen blir sett i samheng med forhold og faktorar som er knytte til tidlegare tidspunkt, og utvikling av resiliens kan sjåast i forhold til den aktive samhandlinga mellom miljø, samfunn og person.

## **Utdanningsreform og sosialpolitisk reform**

Livsløpet til informantane vart påverka av to store reformer i Noreg: Reform 94 og NAV-reforma. *Reform 94* blei sett i verk frå skuleåret 1994–95, samtidig som informantane tok til i vidaregåande skule. Sidan utdanningsstrukturar kan skape både barrierar og moglegheiter, er det nyttig å kjenne til den utdanningskonteksten dei var i. I vidaregåande opplæring var det hovudsakleg to studieveggar: allmennfag og yrkesfag. Elevar som fullførte det treårige studieprogrammet allmennfag, fekk studiekompetanse som gir opptak til universitet og høgskular, medan elevar som studerte yrkesfag og tok fagbrev, kunne ta påbygging til studiekompetanse. Reforma gav alle ungdomar med fullført grunnskule våren 1994 eller seinare rett til vidaregåande opplæring i tre år, og elevar med særskilde behov kunne få inntil to år ekstra for å fullføre. Samtidig vart det innført meir teori i skulen, noko som førte til at elevar med meir praktiske enn teoretiske talent kunne slite med å fullføre (Trippestad 2009). For meir utfyllande informasjon om Reform 94 sjå m.a. Markussen (2000).

*NAV-reforma* i arbeids- og velferdstenestene kom i 2006, då informantane var i slutten av tjueåra. Reforma var både ei reorganisering av forvaltninga og ei sosialpolitisk reform, der NAV-tiltaka kom som insentiv for deltaking i arbeidslivet. Døme på slike tiltak er tilrettelegging, kvalifisering, arbeidsavklaring, oppfølging og tilskot til lønsutgifter. Tiltaka kan vare over kortare eller lengre tid, og skal vere tilpassa den einsskilde sine behov for kvalifisering og arbeidstrening for å kome i arbeid. To rapportar (Løvvik 2012 og Fevang, Markussen og Røed 2013) viser likevel at NAV-reforma gav færre i arbeid og fleire på trygd. Den fleirårige evalueringa av NAV-reforma er avslutta, og Andreassen og Aars (2015) byggjer sin analyse på forskning gjord gjennom dei evalueringar som følgde reforma. Dei viser til at reforma har vore meir prega av spesialisering og arbeidsdeling enn av integrering og samordning av tenester.

## **Fire historier med livsløpsvariasjon**

I denne delen er livsløpet til to kvinner og to menn presenterte. Historiene er valde ut for å synleggjere likskapar og skilnader i dei levde liva, og viser på kvar sine måtar korleis samfunnsmessige vilkår, sosiale strukturar og individuelle faktorar samverkar i livsløpet. Nokre detaljar er endra slik at desse menneska ikkje kan atkjennast.

### **Johnny – mange tiltak frå barnevernet, ingen tiltak frå NAV**

To år etter ungdomsskulen begynte Johnny på line for mekaniske fag i vidaregåande. Sjølv kallar han utdanningsstaden for spesialskule med internat. Han var registrert med lettare generelle læreveskar og kom frå ein ungdomsheim. Frå han var tre år budde han i fosterheimar og barnevernsinstitusjonar. I 13-årsalderen, medan han var i fosterheim, ville han ta livet sitt, og vart difor tilvist Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri. «Eg følte at eg var til bry for alt og alle», seier han i intervjuet, 36 år gammal.

Etter opphaldet på senteret vart han flytta til ein ungdomsheim, der det viste seg å vere mykje rusbruk, og Johnny kjende seg utrygg. Men han heldt seg unna rusmiddel og meiner at dette vart avgjerande for livet vidare. «Barnevernet svikta», seier han, «eg hugsar kor eg håpte dei skulle ta kontakt for å høyre korleis eg hadde det». Johnny er einebarn, og som vaksen er han utan kontakt med familie.

Tidleg i 20-åra vart Johnny tildelt trygd som ung ufør. Ti år etter tok han kontakt med NAV for å få arbeidsevnevurdering, for han ønskte å kome i arbeid. Ifølgje Johnny vart ikkje vedtaket følgt opp av NAV, sidan han ikkje fylte ut eit skjema det var krav om. Livslang skrivesperre gjorde at prosessen stoppa der. 38 år gammal er han ikkje i arbeid eller aktivitet, og har framleis uføretrygd. Johnny har hatt sambuar sidan midt i tjuetåra. Dei har to barn saman, og klarar seg godt økonomisk med hans trygd og hennar løn frå arbeid i butikk. «Med min oppvekst kunne eg ha hamna på skråplanet, så eg er fornøgd med dit eg er komen i livet», seier Johnny avsluttande i intervjuet.

### **Heidi – barnevern, rus og arbeidsmarknadstiltak**

Heidi vaks opp i ulike fosterheimar. Då ho tok til på line for helse- og sosialfag i vidaregåande, hadde ho gått eitt år på folkehøgskule. Ho var registrert med mindre lese-, skrive- og reknevanskar, men karaktarsnittet var i overkant av middels. Som 18-åring vart ho mor, og medan barnet vaks opp hos andre, fullførte Heidi skulen og tok fagbrev i helse- og sosialfag. Ho fekk fast heiltidsarbeid i omsorgsbustad og var ved god helse. Men tidleg i trettiåra hadde ho rusvanskar og var i institusjon for behandling. Tre år etter fekk ho framleis hjelp for rusvanskane, ho budde då i leilegheit med sambuar. Ho vart tildelt NAV-tiltak for arbeidsavklaring.

37 år gammal møter ho jamleg i gruppa for oppfølging av personar i LAR (legemiddelassistert rehabilitering). Utover dette har ho lite kontakt med jamaldringar, ho

bruker mesteparten av tida med sambuaren. Foreldre eller søsken har ho ikkje kontakt med, men ho møter ofte barnet sitt, som no er nærare 20 år. Fysisk og psykisk helse er blitt dårlegare dei tre siste åra, noko som gjer ho litt motlaus for framtida. Men arbeidsavklaringa gir håp, sidan det kan gi ho tilknytning til arbeidslivet igjen. Ho ønskjer ein deltidsjobb for å kjenne seg nyttig igjen. Om framtidsutsiktene seier ho: 'Rus er noe dritt, men jeg trengte den for å flykte og glemme. Nå har jeg en som er glad i meg for den jeg er, og jeg tror det skal gå bra nå.'

### **Bente – solid utdanning, ti år med arbeidsmarknadstiltak**

Bente er fødd med ein funksjonsvanske og er avhengig av rullestol. I tida på vidaregåande budde ho hos mor. Skuleresultata var gode, og ho tok fagbrev i helse- og sosialfag og fekk generell studiekompetanse. Tidleg i tjuetåra vart ho tildelt yrkesretta attføring og tok barnevernspedagogutdanning, men ho fekk ikkje arbeid. I staden vart det mange kortvarige arbeidsmarknadstiltak, som for eksempel kontorpraksis i slutten av tjuetåra. Fritida vart brukt til trening, musikk og vener.

I starten på trettiåra var Bente framleis i arbeidsmarknadstiltak. Ho erfarte å få gode tilbakemeldingar frå arbeidsgivarar, men ikkje tilbod om tilsetjing. Funksjonshindringa skapte vanskar for ho i arbeidslivet, og Bente fekk etter kvart sterk mindreverdskjensle og sviktande psykisk helse. Ho brukte mange former for helsetenester.

Men som 36-åring er Bente fast tilsett på kontor og er svært fornøgd med arbeidssituasjonen sin. Ho har funne jobben sjølv etter å ha fått tips gjennom mora sitt nettverk. Etter mange år i arbeidsmarknadstiltak seier ho: «Eg ser i dag at all arbeidstreninga og praksisplassane gjennom NAV var uheldig for meg. Eg kjende meg stempla som udugeleg for arbeidslivet, så eg prøvde ikkje å finne jobb sjølv heller.»

### **Martin – fast heiltidsarbeid, utan formell kompetanse**

Martin hadde store lese- og skrivevanskar då han tok til i vidaregåande, på line for mekaniske fag. Han budde hos mor og hadde svake karakterar på skulen. Etter eitt år slutta han. Som tjuetåring var han likevel i fulltidsjobb i ei industribedrift, og i slutten av tjuetåra hadde han både fast jobb og sertifikat. Martin budde åleine, utan helseplager av noko slag.

Tidleg i trettiåra gifta han seg, og dei fekk to barn på tre år. Martin brukte mykje tid med vener, helsa var framleis god, og han såg lyst på framtida. Han vart arbeidslaus ein periode og fekk økonomisk støtte frå NAV for å etablere eiga bedrift. Når Martin er 37 år, har både han

og kona arbeid med sal og utleige av bular. I tida med økonomisk støtte frå NAV erfarte han at det var overraskande lite oppfølging. 'Eg berre gjekk der, og dei berre overførte pengar. Men det ordna seg likevel, for eg er flink med praktisk arbeid.'

## Diskusjon

Livsvegane vart ulike for desse fire unge vaksne, men dei har til felles å ta til på vidaregåande som særtilkårslevar, og å vere i kontakt med NAV tidleg i trettiåra for å få hjelp til å kome i arbeid.

Fram til 30-årsalderen er det mange livsløpsovergangar som skal gjennomførast på kort tid, som å flytte frå foreldreheimen, fullføre utdanning, få arbeid, finne kjæraste, etablere eigen heim og få barn. Talet på overgangar varierer sjølvsagt frå person til person, men perioden blir likevel ofte kalla ein overgangstett fase i livet (Buchman og Kriesi 2011).

For Heidi var tida frå 17 år og til først i tjuetåra prega av overgangstrengsel. Ho tok til på vidaregåande, fødte eit barn, begynte i ny skuleklasse, fullførte fagbrevet, etablerte seg i eigen bustad og i arbeidslivet. Tidleg i trettiåra utvikla ho helseproblem i form av rusavhengigheit. Helseproblem kan definerast som kumulativ risiko, då dårleg helse kan bli vendepunkt og markere starten på negativ utvikling i eit livsløp, ofte kalla kumulativ ulempe (jf. O'Rand 2009). Vellykka rusbehandling kan tilsvarande vere starten på positive kumulative prosessar.

I vurdering av resiliens i vaksen alder ser ein at vendepunkt kan føre til både forbetring, stabilitet og forverring for personen (Borge 2018). Det at Heidi søkte hjelp for vanskan sine knytt til rusmisbruk, og at ho fekk sambuar, kan sjåast som ein resiliensprosess. Trass alvorleg risiko har ho kraft til å nytte ressursar i seg sjølv, miljøet og samfunnet som kan skape god utvikling for ho. Å sjå etter overgangar og vendepunkt er sentralt både i livsløpsforskning og resiliensforskning. Martin erfarte tette overgangar då han var tidleg i trettiåra. Han gifta seg, fekk barn og stifta familie, samstundes som han vart arbeidslaus etter å vore i industriarbeid i meir enn ti år. Dette vart eit vendepunkt i livet hans og gav livet ny retning i form av annan type arbeid. Kanskje vart dette ei endring til noko betre enn slik det var før vendepunktet kom.

Også manglande overgangar kan påverke eit livsløp, slik vi ser det var i årevis for Bente. Ho kom ikkje i arbeid etter utdanning, og heller ikkje etter ulike arbeidsmarknadstiltak. Dette verka negativt for sjølvkjensla hennar. Som Neugarten (1996) viser samanliknar



enkelpersonar seg med jamaldringar når dei opplever overgangar i utdanning, arbeidsliv og familieliv.

Både Martin og Johnny gjekk line for mekaniske fag på vidaregåande, og ingen av dei fullførte. Også dette representerer manglande normativ overgang. Ifølgje forskning (Gravseth ofl. 2007, Røys og Myklebust 2013) er trygderisikoen stor for dei som ikkje fullfører vidaregåande utdanning. Martin, som var i ein slik situasjon, kom likevel i fast heiltidsarbeid. Samspelet mellom tida Martin var fødd inn i og hans sosiale situasjon gav positive verknader for livsløpet hans.

Utviklinga viser at arbeidslivet er meir kunnskapsbasert no enn det var for ti år sidan (Frøyland og Spjelkavik 2014). Ein meir kompetansekreivjande arbeidsmarknad skaper større utfordringar i arbeidslivet, særleg for unge vaksne og innvandrarar (Widding-Havnerås 2016). Studiar gir også klare funn om at personar med funksjonsvanskar støyter på fleire problem enn andre i jobbsøking (Lergard 2012, Wik, Tøssebro og Magnus 2012). Dette var noko Bente fekk erfare. Som fysisk funksjonshindra var ho i arbeidsmarknadstiltak i meir enn ti år etter utdanning, før ho sjølv fann seg ordinært arbeid. Martin hadde store lese- og skrivevanskar, Johnny berre lettare generelle lærevanskar. Likevel var det Martin som kom i arbeid. Korleis kan vi forstå det? Myklebust understrekar i kapittel 1 at livsløp er kjenneteikna ved lokalisering i tid og stad, dei er vovne saman med andre menneske sine livsløp, og mennesket er aktivt handlande. Johnny hadde ein uroleg oppvekst i fosterheimar og barne- og ungdomsinstitusjonar, utan støtte frå familie. Martin budde hos mor og hadde mykje kontakt med vener.

Mykje kan synast likt i livsløpa til Heidi og Johnny. Ingen av dei vaks opp hos foreldra, men i omsorgstiltak frå barnevernet. Begge hadde utsett start på vidaregåande, og som vaksne hadde dei ingen kontakt med familie. Johnny hadde sambuar allereie midt i tjuetåra, Heidi budde åleine heilt fram til midten av trettiåra. Heidi vart rusavhengig, Johnny takka nei til rus. Truleg medverka dette til at livsløpet hans etter kvart tok ei retning som kan beskrivast som *restitusjonsnarrativ* (jf. Frank 2012:47). Den same nemninga kan også langt på veg brukast om Martins liv. Hos dei to kvinnene, Bente og Heidi, er det også innslag av restitusjon, men her kan delar av livsløpet best karakteriserast som *kaosnarrativ* (jf. Frank 2012:47).

Vi kan undre oss over kva som er med og styrer livsløpa. Å forske ut frå eit livsløpsperspektiv inneber å fange opp samspelet mellom handlingsevne, samfunnsforhold og livsløpsendingar

over tid, slik desse pregar livet på ulike vis. Perspektivet er ein innfallsvinkel til å studere endringar i livsløp, der ein legg til grunn at det kan vere komplekse samanhengar mellom individuelle handlingar og samfunnsmessige endringar.

Hovudformålet med arbeidsmarknadstiltak er å styrkje deltakarane sine sjansar til å skaffe seg, eller bli verande, i arbeid. Men tiltaka kan ha ein utilsikta innlåsningseffekt i NAV, slik Bente er eit eksempel på. Studiar viser at deltakarane ofte ikkje er aktive arbeidssøklarar medan dei deltek i program (Harsløf og Melmberg-Heimonen, 2013). Løvvik (2012) og Fevang, Markussen og Røed (2013) peiker i tillegg på tilsynelatande vedvarande negative verknader av kontakt med NAV for unge mottakarar av helserelaterte ytingar. Hyggen (2017) viser til at det å ha NAV-tiltaket arbeidstrening på CV-en, gjer det vanskelegare å få arbeid. Men Rygh (2018) meiner dette er ein forenkla versjon av samanhengar, at undersøkinga ikkje har teke høgde for variasjon i andre faktorar.

Systemteoretiske perspektiv fokuserer på korleis menneske oppfører seg i samspel med omgivnadene, noko som er sentralt i sosialt arbeid. Dersom vi skal forstå handlingar i kontekst, er det essensielt å inkludere dei systema og ulike kontekstane som personen er ein del av. Sosialarbeidarar skal vere i stand til å vurdere forholdet mellom individ, gruppe og samfunn og slik vurdere korleis samfunnsforhold påverkar livsvilkår for den einskilde (Levin 2015). Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell er uttrykk for eit holistisk perspektiv, mellom anna fordi dei ulike systemnivåa er tett samanknytte (Myklebust 2007). Tiltak på makronivå, som for eksempel når det i 2018 vart bestemt at rett til vidaregåande utdanning er utvida til fylte 24 år, vil gi endringar på mikronivå ved at unge med særlege behov får lengre tid til å fullføre. Også endringar frå 2018 i reglane for arbeidsavklaringspengar er døme på tiltak på samfunnsnivå som gir konsekvensar for einskildpersonar. Makstida for arbeidsavklarings-pengar er redusert frå fire til tre år, og vilkåra for å få utvida tid er kraftig skjerpa. Dette kan gjere at tilsette i NAV-kontor tenkjer at rommet for å utøve skjøn er innskrenka. Endå meir alvorleg er det at denne innstrammainga har fått dramatiske følgjer for folk i ein allereie krevjande livssituasjon.

Det er ei utbreidd oppfatning at skjønnsutøving er kjernen i profesjonelt arbeid (Molander 2013). Å bruke skjøn inneber å omsetje felles handlingsreglar til einskildsaker på ein måte som ikkje kan skje heilt mekanisk (Grimen og Molander 2008). Terum (2003) hevdar at eit stort rom for skjønnsutøving kan vere ein fare for likebehandlinga, samstundes som det gir høve til individuelle tilpassingar. Ifølgje Jessen og Tufte (2014) er det eit rimeleg stort innslag

av skjønnsutøving i aktiviseringspolitikken, medan Røhnebæk (2016) hevdar at NAV kan sjåast som eit «skjermbyråkrati», der rommet for skjønnsutøving blir avgrensa. Djupvik, Eikås og Tuastad (2018) meiner å finne at sosialarbeidarar ved lokale NAV-kontor erfarer å ha gode vilkår for å utøve skjøn.

Med innstramma av vilkår for arbeidsavklaringspengar står Heidi no i fare for ikkje å få utvida makstida, då ho gjennom fleire år med rusrehabilitering har motteke slik stønad. Det er grunn til å tru at innstramma i vilkår for arbeidsavklaringspengar kan føre til fleire uføretrygda, sidan mange treng meir enn tre år til rehabilitering. Samtidig kan vi tenkje at strengare tidsavgrensing gir større press på tilsette i NAV-kontor om oppfølging og individuelt tilpassa tiltak, og at dette såleis kan motverke det Bente opplevde, nemleg i årevis å bli plassert på kortvarige arbeidspraksisar.

NAV-reforma kan seiast å vere eit ambisiøst forsøk på skape betre samordning og auka individuell tilpassing i arbeids- og velferdstenestene, men har ifølgje Andreassen og Aars (2015) heller gitt meir spesialisering og arbeidsdeling enn integrering og samordning av tenester. Ein sentral tanke med NAV-reforma var at individuelt tilpassa tiltak skulle gjere tenestene meir treffsikre, og på den måten bidra til realisering av NAV sine overordna mål om å få fleire i arbeid (Helgøy, Kildal og Nilssen 2011). Samtidig gjekk det føre seg fleire digitaliseringsprosessar der interne arbeidsprosessar endra karakter gjennom integrering i digitale fagsystem (Røhnebæk 2016). Samspelet mellom digitalisering og skjerpa krav i velferdsforvaltninga gir endringar i yrkesroller i NAV-kontor og påverkar mål om individuell tilpassing. Dette kan også skape stengsler, slik Johnny erfarte då det vart venta at han på eiga hand brukte digitale system og skjema.

Unge vaksne med omfattande og samansette bistandsbehov har jamt over mindre utdanning og yrkeserfaring enn sine jamaldringar (Bragstad og Sørbo 2014). Dette, kombinert med dårleg psykisk helse og rusmisbruk, aukar faren for utanforskap. Førebyggjande oppfølging av ungdom, med mellom anna samarbeid mellom NAV, helsesjukepleiar og vidaregåande skule, er godt etablert mange stader. Det er ønskeleg med meir forskning på korleis slike samarbeid kan vere med og gi gode føresetnader for positive utviklingsspiralar i dei unge sine livsløp.

## Oppsummering

Informantane er følgde sidan midt på 1990-talet, frå dei tok til i vidaregåande skule med særskilde opplæringsbehov til dei er i NAV-tiltak når dei nærmar seg førtiåra. Historiene er samla sett eit uttrykk for at livssituasjonen som vaksen ikkje er bestemt berre ut frå individuelle evner og krefter, men også av samspelet med faktorar utanfor individuell kontroll. Samfunnsmessige vilkår, sosiale strukturar og individuelle faktorar samverkar, og det enkelte liv er uløysleg vove inn i ein sosial og samfunnsmessig kontekst.

Vi har sett at Reform 94 og NAV-reforma hadde innverknad på livsløpet til dei tidlegare særvilkårselevane. Begge reformene var meint å hjelpe personar til ei vellykka tilpassing i vaksenlivet, men ifølgje den presenterte forskinga kan reformene også ha skapt hindringar. Vi kan undre oss på korleis livsvegane deira ville ha vore utan dei to store reformene, og om det er slik at særlege vilkår i oppvekst og utdanning disponerer for eit vaksenliv på særvilkår. Ifølgje Langøy (2018) kan det å ha vore særvilkårselev gitt varige negative verknader for sjølvkjensle og handlingsevne og kan dermed ha påverka dei andre livsbanene.

I både forskinga og i velferdstenestene må vi vere på stadig jakt etter vendepunkta som kan gi positive endringsspiralar for dei som har eit meir krevjande utgangspunkt enn sine jamaldringar. Vi veit ikkje nok til å kunne forklare korleis livsvegane er blitt som dei er. Tilfeldige hendingar på vegen er blitt viktig på ein eller annan måte, som for eksempel tilbod om rusmiddel. Vi kan ikkje gløyme at folk gjer sine val innanfor dei rammer livssituasjonen gir, og at desse vala gir føringar for livsløpet deira.

## Litteratur

- Andreassen, T.A. og Aars, J. (2015). *Den store reformen: da Nav ble til*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Borge, A.I.H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bragstad, T. og Sørbo, J. (2014). Hvem er de unge med nedsatt arbeidsevne? *Arbeid og velferd*. 1.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. I: Moen, P., Elder, G.H. and Lüscher, K. (eds.) *Examining lives in Context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington DC, American Psychological Association.
- Djupvik A.R., Eikås, M. og Tuastad, S. (2018). Sosialarbeidarar og skjøn – fagleg fridom i yrkesutøvinga? *Fontene forskning*. 11(2):44–57
- Elder, G.H. (1999). *Children of the great Depression. Social Change in Life Experience*. Boulder, Westview Press.
- Elder, G.H. (1998). The life course of human development. I: Damon, W. and Lerner, R.M. (eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Elder, G.H. and Giele, J.Z. (2009). Life Course Studies: An Evolving Field. I: Giele, J.Z. and Elder, G.H. (eds.). *The Craft of Life Course Research*. New York: Guilford Press.
- Elder, G.H. and Johnson, M. (2003). The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions. I: Settersten, R.A. (ed.). *Invitation to the life course. Toward New Understandings of Later Life* (49–81). New York: Baywood Publishing Company.
- Elder, G.H. og Shanahan, M.J. (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv. I: Frønes, I., Heggen, K. og Myklebust, J.O. (red.). *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fevang, E., Markussen, S. og Røed, K. (2013). *Til, fra og mellom inntektssikringsordninger – før og etter NAV*. Oslo: Stiftelsen Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning.
- Frank, A.W. (2012). Practicing Dialogical Narrative Analysis. I: Holstein, J.A. and Gubrium, J.F. *Varieties of Narrative Analysis*. London: Sage.
- Frøyland, K. og Spjelkavik, Ø. (2014). Inkluderingskompetanse: ordinært arbeid som mål og middel. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Giele J.Z. and Elder, G.H. (1998). *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Gravseth, H.M., Bjerkedal T., Irgens L.M., Aalen O.O., Selmer R. and Kristensen P. (2007). Life course determinants for early disability pension: a follow-up of Norwegian men and women born 1967–1976. *European journal of epidemiology*. 22(8):553–543.
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I: Molander, A. og Terum, L.I. (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harsløf, I. og Melmberg-Heimonen, I. (2013). Tiltak mot marginalisering i livsfasen fra ungdom til voksen. I: Hammer, T. og Hyggen, C. (red.) *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hauser, S.T. and Allen, J.P. (2007). Overcoming Adversity in Adolescence: Narratives of Resilience. *Psychoanalytic Inquiry*. 26, 4:549–576.
- Helgøy I., Kildal, N. og Nilsen, E. (2011). *Mot en spesialisert veilederrolle i Nav? En dokumentasjonsrapport*. Rokkansenteret.
- Hyggen, C. (2017). Etterlater arbeidstrening arr hos unge ledige? Et vignett-eksperiment av arbeidsgiveres beslutninger ved ansettelser av unge i Norge. *Søkelys på arbeidslivet*. 34(4):236–251.

- Jessen, J. T. and Tufte, P.A. (2014). Discretionary Decision-Making in a Changing Context of Activation Policies and Welfare Reforms. *Journal of Social Policy*, 43(2):269–288.
- Langøy, E. (2018). Annerledes er ikke noe man er, men noe man blir? *Fontene forskning*. 1/2018.
- Lergard, S. (2012). *Overgangen mellom utdanning og arbeid for unge med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: NOVA.
- Letnes, M-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen. Barnehagebarns meningsskapning i arbeid med multimodal fortelling*. Trondheim: Doktoravhandlinger ved NTNU 2014:250.
- Levin, I. (2015). Sosialt arbeid som spenningsfelt. I: Ellingsen, I.T. ofl. (red.) *Sosialt arbeid. En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Løvvik, N. (2012). *Flere i arbeid og færre på trygd?* Bergen: Rokkansenteret. Rapport 9/12.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Fafo-rapport 341.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I: Molander, A. og Smeby, J.C. (red.). *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myklebust, J.O. (2007). Lange linjer. Livsløpsperspektiv på helse og velferd. I: Ekeland, T.-J. og Heggen, K. (red.). *Meistring og myndiggjøring. Reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Myklebust, J.O., Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Volda: Høgskulen i Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- Neugarten, B. (1996). The Meanings of Age. I: Neugarten, D.A. (ed.). *Selected Papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: The University of Chicago Press.
- O’Rand, A.M. (2009). Cumulative Processes in the life course. I: Elder, G.H. jr. and Giele, J.Z. (eds.): *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: Hatch, J.H. and Wisniewski, R. (eds.). *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- Rutter, M. (2012). Resilience. Causal pathways and social ecology. I: Ungar, M.(ed.). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.
- Rygh, G. (2018). Viser Hyggen hvorfor arbeidstrening påvirker jobbsøking negativt? *Søkelys på arbeidslivet*. 35(1–2):127–131.
- Røhnebæk, M. (2016). Fra bakkebyråkrati til skjermbyråkrati. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 4.
- Røys, E.F. og Myklebust, J.O (2014). Trygd og sosialhjelp blant sårbar ungdom. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 2:47–62.
- Skjong, G. and Myklebust J.O. (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and social security dependence. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3):302–313.
- Skjong, G. (2018). Livsvegar frå vidaregåande til Nav-tiltak. *Spesialpedagogikk*. Nr.6:53–64.
- Terum, L I. (2003). *Portvakt i velferdsstaten. Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Trippestad, T.A. (2009). *Kommandohumanismen: en kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Doktorgradsavhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Widding-Havnerås, T. (2016). Unge voksne som verken er i arbeid eller utdanning: en registerbasert studie, 1993–2009. *Søkelys på arbeidslivet*. 4.

Wik, S.E., Tøssebro, J. og Magnus, E. (2012). *Unge funksjonshemmete og arbeidsavklaring: rapport fra første fase*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning – Mangfold og inkludering.





## Kapittel 7. Oppturar og tilbakeslag på vegen mot arbeid

*Eli Fjeldseth Røys*

Det har lenge vore eit sentralt politisk mål å auke deltakinga i arbeidslivet og ha færrest mogleg på trygd. Det vert kalla arbeidslina. I Norge er 70 prosent av yrkesbefolkninga, men berre 43 prosent av personar med funksjonshemming i arbeid (SSB 2018 og SSB 2019). Arbeids- og velferdsdirektoratet gir sjølve uttrykk for at innsatsen for å unngå trygd for tidleg, kan vere for puslete i forhold til behova (Hernes 2014:32).

I dette kapitlet har eg valt å analysere eit utval unge menneske som alle er i ordinært arbeid. Før dette har dei hatt trygd eller vore i ein situasjon der dei har stått i fare for å falle utanfor systemet. Det siste kan for eksempel handle om vanskar i vidaregåande, der eit teoritungt opplegg eller mangel på læreplass auka faren for avbrot. Kapitlet gir innblikk i livsløpet til kvinner og menn som tok til på vidaregåande opplæring med særskild tilrettelegging midt på 1990-talet, og som er følgde over ein periode på 20 år. Mange forhold påverkar denne delen av livsløpet. Samspelet mellom dei tidlegare elevane og nærpersonane rundt vil for eksempel vere sentralt. På bakgrunn av dette ønskjer eg å illustrere *korleis handlingsevne og samanknytte liv kan medverke til ein vellukka overgang til arbeid*. Ved hjelp av eit longitudinelt forskingsopplegg er det mogleg å observere situasjonar på fleire tidspunkt. Det gir høve til å reflektere over kor vidt det som skjer på eitt tidspunkt, kan ha samanheng med tidlegare handlingar og hendingar, altså kunne sjå etter kva som kan ha ført til dagens situasjon.

Empiri presentert i tre artiklar ligg til grunn i drøftinga, to om prosessen frå trygd til arbeid (Røys 2012 og 2020) og ein om foreldreforventningar og tilpassingsprosessar til arbeidslivet (Røys 2015). Kvifor er denne kunnskapen viktig? Grunnane er fleire. Lønsinntekt kan hindre fattigdom. Det gir romslegare økonomi til livsopphald, og det kan avgjere i kva grad dei vaksne og barna i familien får ha sosiale liv. Å vere deltakar i yrkeslivet påverkar dessutan eiga identitetsoppfatning sidan lønsinntekt er det normale.

Trygdesystemet byggjer dessutan på eit solidarisk prinsipp. Innbyggjarane betaler skatt av inntekt og formue, og får økonomisk hjelp tilbake i utfordrande livssituasjonar. Eit slikt

system er viktig som «sikkerhetsnett» for kvar einiskild, og ei velferdsordning som dette krev økonomisk bereevne – over tid. Kunnskap om faktorar som kan medverke til lønsinntekt for alle dei som kan vere i arbeid, vert verdifull også av den grunn.

## **Trygd og arbeid**

Det er to typar trygdeytningar. Den eine typen dekkjer utgifter til nødvendig livsopphald. Det gjeld dagpengar ved arbeidsløyse, sjukepengar, arbeidsavklaringspengar (som avløyste rehabiliteringspengar, attføringspengar og tidsavgrensa uførestønad i 2008), uføretrygd, alderspensjon og overgangsstønad ved åleineomsorg for barn. Den andre typen stønad kompensere for utgifter til helsetenester, rehabilitering og til barnetilsyn for åleineforsørgjar under utdanning (Haider 2018:20–21 og 122–23). I dette kapitlet er den første stønadsforma særleg aktuell. Det gjeld attføringspengar spesielt, men også økonomisk støtte elles. Attføring og rehabilitering har vore definert som systematisk arbeid for å oppnå mest mogleg sjølvstende og «høveleg sysselsetjing». I 2018 kom orda «deltaking i arbeidsliv» inn i definisjonen. Arbeid er såleis siktemålet for desse økonomiske tilskotsordningane.

## **Teori om handlingsevne og samanknytte liv**

Handlingsevna er viktig for å forstå det som skjer i menneska sine livsløp. Den refererer til prosessen der personane vel roller og situasjonar innanfor gitte rammer. Evne til å planleggje og ta eigne val legg grunnlag for å kontrollere livet (Clausen 1995:524–525). Det personen sjølv ønskjer å realisere, vert sentralt. Ungdomar som vel seg roller, ser seg kanskje inn i eit spesielt yrke i framtida. Å gjere val – innanfor gitte rammer – er gjerne avhengig av livserfaringane og det ein ser for seg som realistisk. Utdanningstilboda i seg sjølv vert også viktige. Den enkelte si handlingsevne er påverka både av krav i situasjonen og av eigne føresetnader.

Overgangar mellom ulike livsområde, frå elevrolla i skulen til ny rolle som yrkesutøvar, er døme på dette (Green 2017:24–25). Slike overgangar er eit tydeleg skifte av status.

Overgangar kan skje over kort tid eller lang tid. I prosessar som tek lang tid, er det banene ein studerer, det som faktisk hender personane på dei ulike arenaene. Under utdanning kan det handle om å skifte studieretning, bryte av utdanning eller å ta pause. Inn mot overgangen til rolla som fast tilsett kan det vere deltidsarbeid på vegen dit og kanskje arbeidsløyse i periodar. Livet til ein person er dessutan vove saman med livet til andre viktige personar som familie, venner, lærarar, kollegaer og naboar (Elder og Giele 2009:13). I slike samanknytte liv vert ein

påverka av relasjonane. Av og til kan det her vere snakk om komplekse samspel (jf. kapittel 1).

Familien og vennene utgjer den heilt nære konteksten, som både kan redusere ein person si handlingseve og skape vekst og utvikling. I skulen og i arbeidslivet er det formell og uformell kontakt som kan skape samanknytte liv. Ein lærar kan sjå moglegheitene som andre ikkje har sett hos eleven. Tilsvarande kan arbeidsgivaren oppdage verdifulle ressursar hos vikaren eller eleven i praksis. Dette kan for somme verte drivkraft som gir livsløpet ny retning.

Sosiale relasjonar i samanknytte liv er også knytt til timing, sjølv tidsplasseringa av overgangar. Endringar som skjer på kritiske tidspunkt kan gjere livet vanskeleg. Eit døme er kvinner som får barn tidleg og får eineansvar. I slike situasjonar har kvinnene langt høgare trygderisiko enn kvinner som ikkje får barn tidleg (Røys og Myklebust 2014:56). Dette kan gå svært bra, men det kan også skape utfordringar. Seinare i kapitlet kjem eg inn på dette.

### **Status på forskingsfeltet**

Som fleire av kapitla i denne rapporten tematiserer, kan overgangen frå utdanning til arbeid vere krevjande (jf. kapittel 5, 6 og 9). Dette er også eit stort forskingsfelt, ikkje minst med tanke på studiar av ungdom som korkje er i arbeid eller utdanning (NEET – not in education, employment or training). Mawn ofl. (2017) viser aktualiteten i desse spørsmåla, basert på at ungdom globalt utgjer 40 prosent av alle arbeidsløse. Artikkelen til Mawn og hennar medforfattarar er ein metastudie som viser betydninga av ulike intervensjonar for å redusere arbeidsløysa blant desse ungdomane.

Sjølv om den delen av ungdomane som står utanfor både skule- og arbeidslivet er lite i Noreg, jamført med mange andre land (Hyggen ofl. 2018), kan slike situasjonar vere vanskelege for den det gjeld. I norsk samanheng har det også vore gjort longitudinell forskning på temaet (Hammer og Hyggen 2013). Den aktuelle studien såg på ungdom som var utanfor arbeidsliv og utdanningssystemet midt på 1980-talet. Desse ungdomane vart følgde fram til dei var i første halvdel av 40-åra. Hammer og Hyggen viser at mange av dei som var utanfor arbeid og skule i overgangen til vaksenlivet, hadde kome i arbeid som vaksne (83 prosent). Ungdom med rus- og helseproblem sleit meir enn andre med tilknytninga til arbeidsmarknaden. Analysane viste også at dei ungdomane som hadde foreldre med høg inntekt hadde mindre sjanse for å bli ekskluderte frå arbeidsmarknaden enn andre.

Betydninga av foreldre er interessant i forhold til dei spørsmåla som blir drøfta i dette kapitlet. Ei doktoravhandling frå England understrekar mellom anna kor viktige signifikante andre er, med tanke på korleis ungdom kjem seg vidare etter å ha vore i ein situasjon der dei har vore utanfor arbeid og utdanning. Den emosjonelle og praktiske støtta ein får i ein slik situasjon, både frå familie og andre personar som den enkelte ungdomen er i kontakt med, var sentral for å kome seg over i ein annan livssituasjon (Gabriel 2015:212–213).

## **Data og metodar**

Forskningsprosjektet vårt kom i gang midt på 1990-talet. Studien har eit longitudinelt forskingsdesign, der ein har følgd ungdom frå seks fylke som i 1994 og 1995 tok til på vidaregåande opplæring på særvilkår. Den siste datainnsamlinga var i 2015 (jf. Myklebust, Båtevik, Kvalsund og Bele 2016). Elevane var registrerte med somatiske, psykiske og/eller sosiale vanskar av ulikt slag. Fråsegner frå sakkunnig personell ved pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) og informasjon frå klassestyrarar låg til grunn.

Røys (2012) nyttar data frå innsamlingsrundane i 2002 og 2007, då ungdomane var 23 og 28 år. Artikkelen tek utgangspunkt i eit avgrensa fokusert utval som vert følgd opp med kvalitative retrospektive intervju. Personane var på første tidspunktet registrerte med trygd, men var fem år seinare i arbeid. Grunna fråfall av ulik årsak, stilte 9 av totalt 23 personar til intervju. Blant desse ni hadde to kvinner hatt overgangsstønad som einsleg mor, to hadde hatt fødselspengar, tre menn hadde hatt arbeidsløysetrygd etter militærtjeneste og to yrkesretta attføring. Følgjande aspekt viste seg å vere viktig på vegen mot arbeid, utdanningspolitiske endringar (rett til omval av studieretning, rett til lengre utdanningstid, opplæring på praksisarena) og positive relasjonar til nære personar, foreldre, lærarar og kollegaer ved arbeids- eller praksisplassen.

I Røys (2020) er det seks historier som byggjer på fleire datainnsamlingar frå det same forskningsprosjektet. Informasjonen er henta frå ein periode på 20 år. Utvalskriteria er: 1) arbeidsinntekt å leve av i alderen 36–37 år, og 2) vanskar med tilknytning til arbeidsmarknaden før dette. Alle hadde trygd i ein periode. Fire hadde hatt yrkesretta attføring, éin hadde rehabiliteringspengar, medan vi ikkje har opplysningar om kva type trygdeordning den siste av dei seks hadde.

Som metode er det nytta narrativ analyse. Det vil seie at eg har brukt svara i spørjeskjema og bygd opp narrativ eller historier om kvar enkelt (jf. Polkinghorne 1995:5–6). Denne

informasjonen kjem frå lærarar, foreldre og personane sjølve. Funna kan oppsummerast slik: Personane har utvist handlingsevne ved å skaffe seg tidleg arbeidserfaring, førarkort og meir utdanning i vaksen alder. Samanknytte liv gir grunnlag for vidare utvikling, men også risiko for å møte barrierar.

Den tredje artikkelen tek for seg foreldreforventningar om mogleg arbeid til søner og døtrer (Røys 2015). Foreldra svarar då ungdomane er vel 20 år. Desse informantane utgjør også underutval henta frå det same omtalte prosjektet. Det er dei ti foreldra som svarer mest utfyllande på opne spørsmål i spørjeskjemaet. Det er utarbeidd narrativ på same måten som nemnt ovanfor. I undersøkinga får ein høyre foreldre som er pessimistiske, dei som har godt håp, og dei som gir uttrykk for tvil om arbeidsutsiktene. Følgjande faktorar ser ut til å vere viktig for å kome i mål: tidleg tiltak i vidaregåande, støtte frå foreldre og andre nære, og ny arbeidslivspolitik. I eitt tilfelle synest haldningar i arbeidsmiljøet å ha bremseeffekt.

### **Unge mødrer med eineansvar for barn**

Personar som bur åleine eller som bur åleine med barn, er generelt mindre nøgde med livet enn dei som bur i parforhold med barn (Vrålstad 2017). Om dei er tilfredse er også avhengig av inntekt. Dess betre økonomisk stilt hushaldninga ein bur i er, dess høgere er andelen som trivst. Kvar fjerde person blant dei med lågast inntekt er ifølgje Vrålstad lite tilfredse. Unge mødrer med eineansvar for barn står i fare for å kome i ein slik situasjon.

I prosjektet som ligg til grunn for boka (jf. kapittel 2 og vedlegget) finn ein at menn som vert fedrar tidleg, ikkje har nemneverdig høg trygderisiko (Røys og Myklebust 2014:56).

Kvinnene som får barn før 23-24-årsalderen, har derimot langt større trygderisiko enn kvinnene som ikkje får barn tidleg. Dei unge mødrene har nemleg eineansvaret for barnet og har overgangsstønad for å sikre inntekt. Dette kan prege vidare livsløp og deira forhold til arbeidslivet. To kvinner i datamaterialet skildrar dette, Bodil og Kjersti.

**Bodil** var åleinemor. Om yrkesvalet første gongen seier ho dette: «Med små barn og med min sjølvtilitt var det einaste jobben». Det kjem fram at svak økonomi er problematisk. Etter familieetablering vert Bodil åleine med barna igjen. Ho får overgangsstønad og økonomisk sosialhjelp. I arbeidslivet får ho nokre avbrot (Røys 2012:36).

**Kjersti** er som 21 åring ikkje i arbeid grunna familieetablering og barn. Ho manglar dessutan formell utdanning. Trivselen i vidaregåande var berre «sånn passe», seier ho. Som 28-åring er ho åleine med barnet, har tilfeldig arbeid og yrkesretta attføring (Røys 2020:7).

Livsløpa våre er vovne saman med livsløp til andre viktige personar. Bodil sitt liv vert knytt saman med fleire livsløp. Ho får barn og etter kvart fleire sambuarforhold. Det var stort for ho å verte mor, men strabasiøst å verte åleine. Handlingsevna er avhengig av økonomiske og sosiale ressursar (Elder og Shanahan 1997:38). Offentleg økonomisk hjelp vert «sikkerhetsnettet» til denne kvinna, supplert med litt lønsinntekter.

Verken Bodil (21) eller Kjersti (28) har yrkeskompetanse då dei får eineansvaret for barna. I data frå prosjektet finn ein at det for kvinner tidleg i tjueåra er nesten tre gonger meir sannsynleg å ha trygd når ein manglar yrkes- eller studiekompetanse frå vidaregåande opplæring samanlikna med dei som har slik kompetanse (Røys og Myklebust 2014:54).

Sjansen for lønnsinntekt er såleis større for kvinner som Bodil og Kjersti med eineansvar for barn om dei har formell kompetanse.

### **Når foreldre, fagpersonar og arbeidskollegaer er tett på**

Den som skal yte hjelp, må vere i stand til å «finne personen der han er» og begynne der (Kirkegaard 1859). Gode relasjonar kan slik påverke handlingsevna positivt. Georg Herbert Mead er oppteken av personleg identitet som konsekvens av samhandling. Gjennom sosial handling og erfaring vert identitet endra kontinuerleg i kommunikasjon med andre (Vaage 1998:249). Foreldre, lærarar og kollegaer i rammeteksten nedanfor er eksempel på personar i slike relasjonar som i lag med ungdomane skaper vekst og utvikling.

**Bodil** tok til i ny jobb og vart verande. «Jeg måtte få opp selvtilliten litt. Jeg måtte ikke tenke negativt, men positivt. Dette klarer jeg. Det fikk vi høre hele tida.» Det var arbeidsgivaren som gav uttrykk for dette (Røys 2012:36).

**Mor til Siri:** «Har måttet stå på selv for at vår datter skulle få oppfølging og komme inn på spesielle vilkår» (Røys 2015:54). Etter to år var Siri i arbeid, og etter ytterlegare to år hadde ho fagbrev. **Ei anna mor** såg seg også nøydd til å engasjere seg for at dottera skulle få hjelp. Dei fekk ikkje hjelp første halvåret, men «gjennom fylkesskolesjefen fikk jeg pressa fram noe andre året». På det tidspunktet var eleven i ferd med å ville slutte (Røys 2015:56).

**Randi** er i spesialklasse. «En meget dyktig spesiallærer så muligheter hos eleven.» Det gav sjølvtilitt, og ho tok til på nytt i første klasse (Røys 2015:56).

**Emil** hadde levd eit sjølvstendig liv i fleire år då han prøvde seg i skulen att. Men det gjekk ikkje bra, og han trong hjelp. Familien var der, dei bekymra seg og brydde seg. «Jeg kom meg fort opp igjen da», seier Emil (Røys 2012:38).

**Rolf** valde å avbryte vidaregåande opplæring. Han var to år i arbeidslivet og gjorde erfaringar der som førte til ei endra retning då han tok til att på skulen. Han justerte det utdanningsløpet han hadde begynt på og fekk økonomisk hjelp gjennom ordninga yrkesretta attføring (Røys 2012:37–38).

Alle ungdomane som er omtalte her, kjem seg i ordinært lønnsarbeid. Det gjeld Bodil som hadde hatt overgangsstønad, og Emil som hadde yrkesretta attføring. Når det gjeld Siri og eleven på same alder, med mor som «pressa fram» tiltak hos fylkesskolesjefen, så trong ikkje desse to ungdomane trygd på vegen mot yrkeslivet. Foreldra var tett på, og det resulterte i tiltak i skulen tidleg nok. Døtrene fekk begge fagbrev på normaltid og raskt etter det ordinært lønt arbeid på heiltid (Røys 2015:54 og 56). Overgangen frå elevroller til nye roller som yrkesutøvarar gjekk svært greitt, trass i at desse to elevane hadde teke til på vidaregåande på særvilkår. Det viser mødrer med handlingsevne i viktige valsituasjonar for døtrene.

Bodil trivst også godt på arbeidsplassen. Ho seier at kunnskap derfrå kan brukast til å skaffe seg ein endå meir utfordrande jobb i framtida. Ynskje for framtida er utgangspunktet for menneske, og kunnskapen om situasjonen påverkar oppfatninga om handlingalternativ og moglegheiter. Bodil er kvinna som saman med andre kollegaer fekk høyre frå arbeidsgivaren at dei måtte tenkje positivt, og dei måtte få opp sjølvtilitten. Handlingsevna dreier seg såleis

om meir enn individuelle faktorar. Samspelet med andre personar og omliggjande strukturar spelar også inn (jf. Elder og Shanahan 1997:29).

Randi sin spesiallærer (jf. ramma) er ein annan formell person som møter ein elev, ser moglegheitene og engasjerer seg. Eleven tok til på nytt i første klasse i vidaregåande. Ho får sjølvtrillit og kjem seg i ordinært arbeid seinare – etter høgskuleutdanning (Røys 2015:55–56).

Livet til desse to ungdomane vert såleis vove saman med livet til to andre viktige personar, ein arbeidsgivar og ein profesjonell fagperson (jf. Elder og Giele 2009:13). Med grunnlag i desse relasjonane får dei to unge styrkt forventningane om eiga meistring og handlingsevne. Emil hadde levd eit sjølvstendig liv i fleire år då han plutselig trong hjelp – og fekk det – av familien. For han vart dette eit vendepunkt. Støtta han fekk gav han håp. Ein annan norsk studie omtaler slik handlingsevne som «foreldrekrift» (jf. Hasle 2013:146–147 og 320). Gjennom nære relasjonar kan ein møte kjærleik og omsorg, og få styrke og håp når livet gir motgang. Men sjansane for endring er sjølvstendig også påverka av strukturelle faktorar. Trygdesystemet er døme på det. Emil hadde attføringspengar på dette tidspunktet, og intensjonen var å oppnå «høveleg sysselstjing» ved hjelp av den ordninga.

Emil fortel korleis livet hans trass alt var gunstig. Han kom seg inn på eit nytt spor i jobbsamanheng, og han fekk seg kjæraste. Han skaffa seg vikariat på ein supplybåt og fekk seinare tilbod om fast jobb. Den hendinga tolka han slik: «De ser når folk kan å jobbe eller ikke.» Ein får eit klårt inntrykk av at Emil og arbeidsgivaren hans hadde den same positive oppfatninga av situasjonen. Arbeidet Emil utfører, vert lagt merke til. Derfor får han tilbod om fast tilstjing. Denne ungdomen som kjende på nederlaget og trong hjelp då han mislukkast i vidaregåande, kvalifiserte seg seinare for fagbrev nesten berre gjennom praksis.

Ein annan person frå den same studien hadde sterk grad av dysleksi og møtte store problem med lesing på vidaregåande. Av den grunn meinte han at det var svært nyttig med ekstra tid i arbeidslivet før han tok fagbrev som elektrikar. Ein lærar som eleven sjølv opplevde som særleg engasjert, hadde gitt han individuell fagleg oppfølging (Røys 2012:39).

Rolf (jf. ramma) planla å endre sitt utdanningsløp etter ei tid i arbeid. Ved å justere kursen opplevde han større kontroll innanfor nye strukturar. Ein dansk studie frå yrkesfagleg utdanning viser den verdien som faglege rollemodellar har for elevane sin identitet (Nielsen og Kvale 2003:331). Det ein lærer av kollegaer, vert opplevd meir personleg. Det samsvarar også med Mead si oppfatning når han seier at det er gjennom sosial handling og erfaring – i



kommunikasjon med andre, at identitet endrar seg (i Vaage 1998:249). Rolf fekk støtte frå arbeidskollegaer før eksamen også. Dette opplevde han som verdifullt. Han kom i fast arbeid på heiltid etter det, og på intervjudispunktet vurderer denne unge mannen å kvalifisere seg ytterlegare.

Samla sett er det klare indikasjonar på at samanknytte liv har medverka til meistring på vegen mot arbeid for dei unge. Grunnane til å hevde det, finn ein i dei døma som er presenterte. Foreldre utøver ekstra hjelp og omsorg ved motgang, mødrer påpeiker tiltak som endrar utdanningsløp, engasjerte fagpersonar legg merke til ressursar og utnyttar handlingsrom, og arbeidskollegaer og leiarar som påpeiker styrke, skaper håp for eit betre liv.

### **Individuell handlingsevne**

Det er ulike måtar å kvalifisere seg på for å sikre ein vellukka overgang til fast arbeid. Den individuelle handlingsevna er ein av fleire viktige faktorar, og i longitudinelle studiar der hendingar er tidfesta, er det nettopp mogleg å registrere dette.

Ungdomane som kjem seg ut i lønnsarbeid i etterkant av avbrotet i vidaregåande opplæring, viser handlingsevne. Dei har ei felles historie der dei avbraut vidaregåande og fekk seg lønt arbeid i staden (Røys 2020:15–16). På denne måten skaffa dei seg tidleg kunnskap om yrkeslivet. Dei grip også høvet dei får seinare – i vaksen alder – og fullfører utdanninga si. Nokre tek fagbrev, og andre supplerer dei eksamenane dei hadde med ei meir spissa, målretta utdanning (Røys 2020:17). Til å finansiere dette nyttar dei den ordninga som er i systemet, nemleg attføringspengar.

Alle dei aktuelle personane hadde førarkort. Gjennom sertifikatet hadde dei lagt grunnlaget for større fleksibilitet i både kvardagsliv og yrkesliv. Førarkort aukar nemleg sjansen for arbeid sidan det kan vere inngangsbillett til ein del yrke ein elles ikkje vil ha tilgang til. Ein veit dessutan at mangel på sertifikat aukar trygderisikoen betydeleg (Røys og Myklebust 2014:58).

Dette er unge menneske som har synt at dei kan handtere ulike utfordringar. Dei tok til på vidaregåande etter innføringa av Reform 94. Omlegginga som la meir vekt på teori i fagutdanningane over fire år, passa dei tydelegvis dårleg, og då trengst gjerne handlingsevne for å meistre alternativ. Avbrot på skulen gav overgang til arbeid og tidleg yrkeserfaring. Ungdomane evna å ta meir utdanning i vaksen alder og skaffe seg sertifikat. Moglegheitene som var der, greip dei tak i, dei planla for å auke sjansen til å kontrollere livet (jf. Clausen

1995:524). I dette ligg det spor av handlingsevne, ei evne som kan medverke til å hindre varig utestenging frå arbeidslivet.

Slik handlingsevne er sjølvstøtt ikkje uavhengig av den konteksten desse unge menneska inngår i. Å få yrkeserfaring som 17-åringar mot slutten av 1990-talet var til dømes lettare enn det er i dag (Epland 2017:1–3).

## **Avslutning**

I dette kapitlet har eg teke for meg korleis *handlingsevne og samanknytte liv* har medverka på vegen mot ordinært arbeid. Det handlar om personar som har stått i fare for å falle ut av utdanningssystemet. Somme har hatt trygd i ein periode, andre har vore i sårbare situasjonar på andre måtar. Ein høyrer om foreldre som var tett på med omsorg og støtte ved nederlag. Mødrer fortel om korleis dei gjennom dialog fekk endra vilkår i skulen, og viktige fagpersonar handla då dei såg moglegheiter. Arbeidsgivarar og kollegaer hadde også viktige roller. Ungdomane kunne identifisere seg med erfarne fagutøvarar under arbeid. Rolf fekk avklart sitt vidare utdanningsløp medan han var i praksis, Emil motiverte seg for å ta eksamen, og Bodil såg med ny kunnskap for seg anna og meir spennande arbeid i framtida.

Fleire unge viste tydeleg handlingsevne ved å *skaffe seg arbeid* etter avbrotet i skulen, *førarkort* og *meir utdanning* i vaksen alder. Personane inngår i mønsteret som viser at tidleg arbeidserfaring aukar sjansane for arbeid seinare i livet (Markussen 2016:48, Fedoryshyn og Segiet 2020). Trygdeordninga yrkesretta attføring var eit viktig økonomisk sikkerheitsnett som gjorde det mogleg å kvalifisere seg. Formell utdanning medverka til overgangen for fast tilsetjing i yrkeslivet, og hjelpetiltaket bidrog følgjeleg til det som i livsløpsteorien vert omtalt som positive endringsspiralar (jf. O`Rand 2009).

Reform 94 med større vekt på teori hadde gitt desse ungdomane utfordringar. Dette resulterte både i periodar med trygd, avbrot og utdanningspausar. Men avbrota og utdanningspausane opna også for arbeidslivserfaring som gav utvikling, ikkje minst erfaringar utanfor utdanningssystemet. Slik erfaring motiverte og gav meistringskjensle. Utdanningspolitikken avgrensar handlingsrommet på den eine sida, men det å falle utanfor i utdanninga opna altså samtidig for andre opplevingar. Ein ikkje-intendert effekt av dette var såleis at fleire fekk erfaringar som vart til hjelp seinare i livsløpet.

## Litteratur

- Clausen, J.A. (1995). *American lives. Looking Back at the Children of the Great Depression*. Berkeley, Los Angeles, London: University of the California press.
- Elder, Jr. G.H. and Giele, J. (2009). Life Course Studies. An Envolving Field. I: G.H. Elder Jr., and J. Giele (red.). *The Craft of Life Course Research*. New York og London: The Guilford press.
- Elder, G.H. og Shanahan M.J. (1997). Oppvekst, sosial endring og hadlingsevne. Et livsløpsperspektiv. I: I. Frønes, K. Heggen og J.O. Myklebust (red.). *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Epland, J. (2017). *Færre unge har deltidsjobb*. Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/faerre-unge-jobber>
- Fedoryshyn, N. og Segiet, K. (2020). Dårlegere start på arbeidslivet for lavt utdannede. *SSB analyse*. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/darligere-start-pa-arbeidslivet-for-lavt-utdannede>
- Gabriel, J. (2015). *Young people's experiences of moving out of being 'not in education, employment or training' (NEET): an exploration of significant factors*. Birmingham. The University of Birmingham
- Green, L. (2017). *Understanding the life course. Sociological and Psychological Perspectives*. (2nd. Edition). Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Haider, I.H. (2018). *Innføring i trygderett*. (5. utgåve – etter Asbjørn Kjønstad). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammer, T. og Hyggen, C. (2013). Gårdagens arbeidsløse, morgendagens arbeidskraft? I Hammer og Hyggen (red.). *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. Oslo: Gyldendal.
- Hasle, B. (2013). *Kjærlighet og verdighet i tilfriskningsprosesser. Om foreldreskap når barn har en psykisk vanske*. (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hernes, T. (2014). Et bakteppe. I: T. Hernes, I. Heum og Haavorsen, P. (red.). *Arbeidsinkludering. Om det nye politikk- og praksisfeltet i velferds-Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hyggen, C., Kolouh-Söderlund, L., Olsen, T. og Tägtström, J. (2018). Young People at Risk. School Dropout and Labour Market Exclusion in the Nordic countries. I R. Halvorsen og Hvinden, B. (red.), *Youth, Diversity and Employment*. Edward Elgar Press.
- Kirkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min forfatter-virksomhed: en ligefrem meddelelse, rapport til historien*. Volumer 1-9. København: C.A. Reitzels forlag.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I: K. Reegård og J. Rogstad (red.). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mawn, L, Oliver, E. J, Akhter, N., Bambra, C. L og Torgerson, C. (2017). Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement interventions. *Systematic reviews* Vol. 6. DOI:10.1186/s13643-016-0394-2
- Myklebust, J.O., Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Volda: Høgskulen i Volda.  
<http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- Nielsen, K. og Kvale, S. (2003). *Vandringar i praktikkens læringslandskap I*: K. Nielsen og S. Kvale (red.). *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbeide*. København: Akademisk forlag.

- O`Rand, A. M. (2009). Cumulative Processes in the Life Course. I: G. H. Elder og J. Z. Giele (red.). *The Craft of Life Course Research*. New York – London: The Guilford Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. I: J. A. Hatch og R. Wisniewski (red.). *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- Røys, E.F. (2012). Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid. *Spesialpedagogikk* 12(5): 33 – 41.
- Røys, E. F. og Myklebust, J. O. (2014). Trygd og sosialhjelp blant sårbar ungdom. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 14 (2). S. 47-62.
- Røys, E. F. (2015). Arbeid til unge som starta vidaregåande med særskilt opplæring – om foreldreforventningar og tilpassingsprosessar. *Fontene forskning* 15(1), S. 48–59.
- Røys, E.F. (2020). Den krunglete vegen mot arbeid – om tidlegare elevar på særvilkår. *Spesialpedagogikk* – upublisert
- Statistisk sentralbyrå (2019). Arbeidskraftundersøkelsen. <https://www.ssb.no/aku>
- Statistisk sentralbyrå (2018). Funksjonshemmede, Arbeidskraftundersøkelsen. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/akutu>
- Vaage, S. (1998). (red.) *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. Georg Herbert Mead i utval*. Oslo: Abstract forlag as.
- Vrålstad, S. (2017). *Slik har vi det – livskvalitet og levekår*. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/livskvalitet>

## **Kapittel 8. Risiko for psykisk lidning hos tidlegare særtilkårslevar. Eit samspel mellom personeigenskapar og kontekstuelle skulefaktorar?**

*Vidar Myklebust og Rune Kvalsund*

Psykiske lidningar kan ha ulike årsaker. Familien kan vere arenaen for belastande faktorar som omsorgssvikt, overgrep og traume (Carr et al. 2013). Slike erfaringar set gjerne spor – også i skuletida. Som sosial og kulturell arena har skulen stort tidsomfang kvar dag året gjennom, der det som går føre seg på dagtid, blir påverka av det som hende både før og etter. Skuleopplevingar over lang tid – både akademiske og sosiale – vil ha konsekvensar for det som hender ved overgangen til og i sjølve vaksenlivet. Skulen påverkar dermed barns oppvekst tungt. Det gjeld også den psykiske helsa (McLaughlin og Clare 2010). I skulen kan vi finne både beskyttande og belastande faktorar når det gjeld psykisk helse. Evne til meistring vil vere avgjerande for om akutte eller kroniske påkjenningar utløyser psykisk lidning (Rutten et al. 2013). I dette kapitlet analyserer vi korleis ulike skulerelaterte faktorar, kjønn og skilsmisse hos foreldra påverkar psykisk helse over tid. Temaet er kva som påverkar psykisk helse i vaksenlivet blant unge som har fått særskilt tilrettelagd opplæring i vidaregåande skule.

### **Teoretisk tilnærming**

Om lag halvparten av den norske befolkninga vil i løpet av livet bli ramma av psykisk lidning (Mykletun, Knudsen og Mathiesen 2009). Dette kan vere milde og kortvarige plager, men også alvorlege lidningar som skaper vanskar over ein lang periode. Dei vanlegaste psykiske sjukdomane er depresjon, angst og rusproblem. Å forstå og forklare psykiske lidningar når tidsdimensjonen er med i analysane, er relevant forskning både for individet og fellesskapen.

Å gå frå skule til arbeidsliv, flytte frå foreldreheimen og få eigen familie er overgangar i livsløpet, og dei er vovne saman over tid. I Noreg får nesten ein tidel av elevane som går frå grunnskule til vidaregåande skule, spesielt tilpassa opplæring (Markussen et al. 2011). Longitudinelle studiar gjer at vi kan forstå utvikling over tid. Men forskning som følgjer ungdom utover den første ungdomstida til tilpassing i vaksenlivet, er sjeldan (Gerber 2011,

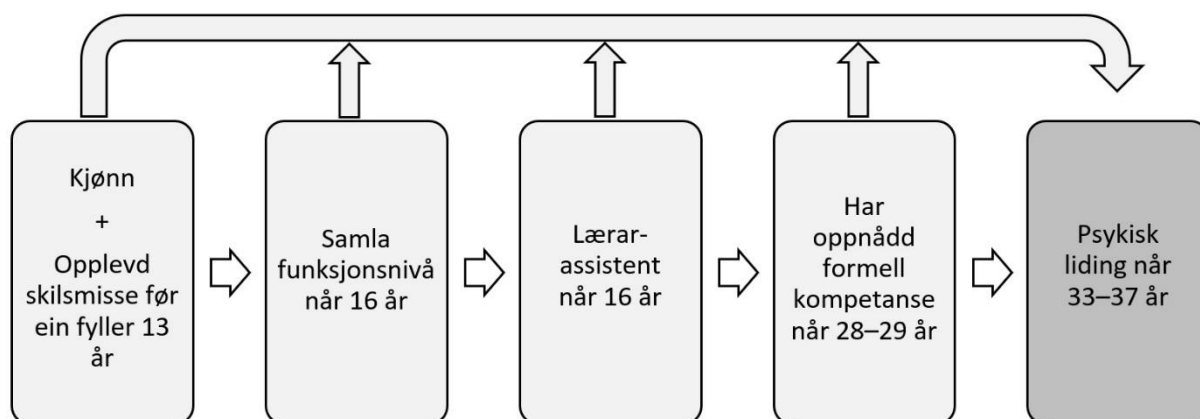
Buchmann og Kriesi 2011). Betydelege kontekstforskjellar mellom utdanningssystema (sjå t.d. Kerckhof 2003) gjer det ofte vanskeleg å overføre kunnskap frå studiar i andre land. For omtale av norsk og internasjonal longitudinell forskning i livsløpsperspektiv, viser vi til kapittel 1. Temaet psykisk helse blant unge vaksne med tidlegare spesialpedagogisk tilrettelegging er sjeldan på dagsordenen, men eit unntak her er Myklebust og Myklebust (2017).

Deltakarane i denne studien kan vi forstå som eit risikoutval, fordi dei tok til på vidaregåande opplæring med særskilt tilrettelagd opplæring på grunn av ulike funksjonsvanskar – somatiske, psykiske eller sosiale. Livsløpet for desse unge vaksne kan såleis vere meir utfordrande enn for jamaldringane.

Studien er forankra i teori om endringar i livsløpsmønster (Giele og Elder 2009) og livsløpsovergangar (George 1993). Livsløpet er historisk bestemt og kan bli rekonstruert i ulike livsbaner som t.d. psykisk helse, utdanning, arbeid og familieliv. Livsløpet er kopla til enkeltpersonar, tid, stad og meir situasjons- og kontekstuelle samanhengar som t.d. strukturen i det spesialpedagogiske arbeidet i vidaregåande opplæring. Helseproblem både somatiske og psykiske, kan verke inn på handlingsutsikter i livsløpet (Avison 2010, George 2013). Helsetilstanden kjem ofte til uttrykk som endringsspiralar, negative (problem hopar seg opp) eller positive (fordelar aukar) (O’Rand 2009, George 2003, Ferraro 2001). Men det tilfeldige spelar også inn. Utan dette kan omtalen av banene i livsløpet få eit preg av å vere meir rasjonelle enn det dei faktisk er. Dette gir rom for også å analysere ikkje-tilsikta konsekvensar ved overgangar i livsløpet. Sentrale omgrep i livsløpsperspektiv og longitudinell forskning er omtala og drøfta i kapittel 1–4.

## **Faktorar som kan påverke utvikling av psykiske lidningar hos særvilkårselevar**

Psykiske vanskar oppstår oftast i eit samspel mellom individuelle særdrag og strukturelle forhold. Samverknaden mellom faktorar som ligg til grunn for psykisk lidning, er kompleks. Dette gjeld også det vi studerer – psykiske vanskar. I prosjektet vårt har vi tilgang til relevant informasjon om variablar som kan brukast i analysen av psykiske lidningar. For å gjere det lettare å skjønne tankegangen i den følgjande teksten, er logikken i analysen er framstilt visuelt i figuren under.



Figur 1. Tenkt samanheng mellom fem uavhengige variablar og psykisk lidning.

Som indikator på psykiske lidningar, nytta vi *Hopkins Symptom Check List* (HSCL-10), som måler symptom på angst og depresjon (Derogatis, Lipman, Richels, Uhlenhuth, og Covi 1974). Instrumentet er validert og mykje brukt i epidemiologiske undersøkingar og i klinisk arbeid (Strand, Dalgard, Tambs, og Rognerud 2003). Denne kartlegginga har 10 spørsmål om plager i løpet av sist veke. Svara blir gitt i ein firedelt skala med «ikkje plaga», «litt plaga», «ganske mykje plaga», og «veldig mykje plaga», skåra med verdiane 1 til 4. Samla skår på HSCL-10 er gjennomsnittsskåren på dei ti spørsmåla i indeksen og kan gi ein indikasjon på mogleg psykisk lidning i form av angst og depresjon. Etter etablert praksis indikerer ein skår over 1,85 på HSCL-10 psykisk lidning. Av dei i alt 282 tidlegare særvilkårselevane som hadde fylt ut HSCL-10 då dei var med i undersøkingane i 2012 og 2015, var det knapt 19 prosent som hadde indikasjon på angst eller depresjon.

Fem uavhengige variablar er valde ut på grunnlag av det tidlegare forskning viser. Vi veit at kjønn har klar innverknad på risikoen for å utvikle psykiske vanskar og lidingar (Lengua og Stormshak 2000). Den neste variabelen er det å ha opplevd at foreldra som først har budd i lag, har flytta frå kvarandre. Dette er ei belastning mange barn opplever, og som vi veit det kan vere knytt negative effektar til, t.d. oppleving av traume og mogleg omsorgssvikt (Bohman et al. 2017). At ein som barn har opplevd at foreldra flytta frå kvarandre før ein fylte 13 år, er såleis den andre uavhengige variabelen.

Informantane var tekne inn på vidaregåande skule etter sakkunnig vurdering. I 1995 hadde vi data om funksjonssvanskar på 13 område: synsvanskar, høyrevanskar, rørslehemming,

motoriske koordinasjonsvanskar, språk-/kommunikasjonsvanskar, tale-/artikulasjonsvanskar, lese-/skrivevanskar, reknevanskar, generelle lærevanskar, psykososiale vanskar, merksemdssvikt, medisinske vanskar og psykososialt stress. Desse vart av sakkunnig skåra på ein firedelt skala (Skårbrevik 1996) frå ingen vanske på området, til svært store vanskar.

Ein uavhengig variabel med utgangspunkt i funksjonsvanskar registrerte ved inntak i vidaregåande 16-åring vart laga ved å summere skårane på alle indikatorane på funksjonsvanskar og så lage ein todelt indikator: beste halvdel og dårlegaste halvdel. Variabelen *funksjonsnivå* (som også kan kallast *samla funksjonsvanskar*) fortel såleis om både breidde og nivå og om det som oftast er situasjonen – at funksjonsvanskar er samansette.

Skuleopphaldet er langvarig – både i timar kvar dag, veker kvar månad og månader i mange år. Om denne tida blir opplevd negativt, er risikoen stor for at det kan gi opphav til og forsterke psykiske vanskar. Vi ønskte derfor eit mål for korleis skulesituasjonen var for elevane, spesielt kva pedagogiske hjelpetiltak dei hadde. Men verda er gjerne fleirtydig med risiko for at velmeinte tiltak også kan ha negative og ikkje-tilsikta konsekvensar. For å analysere dette valde vi *lærarassistent eller ikkje* som indikator på korleis tradisjonell spesialpedagogisk tilrettelegging kan påverke seinare vaksenliv. Tidlegare har mellom andre Webster et al. (2010) i deira longitudinelle studie påvist utslakta konsekvensar av det å bruke TA (lærarassistent) i England. Denne ein variabel er såleis med i debatten om kva skuleerfaringar som kan bidra til utvikling av psykiske vanskar og er den fjerde uavhengige variabelen.

Sidan utvalet er tidlegare særtilkårselevar registrerte med ulike funksjonsvanskar, er det mange som har vanskar med å fullføre vidaregåande og få formell kompetanse som kvalifiserer for eit yrke. Låg utdanning kan vere kjelde til negativ sjølvvurdering. At ein ikkje meistarar som dei andre, kan dermed påverke risikoen for psykiske vanskar. Den femte uavhengige variabelen er om den unge vaksne i alderen 28 til 29 år har *oppnådd ein formell kompetanse eller ikkje*. Eit viktig poeng er at alle dei fem uavhengige variablane i figur 1 var verksame før indikatorane på den avhengige variabelen vart målte. Her er det derfor ikkje risiko for omvend påverknadssamanheng, som ofte kan skje ved korrelasjonsstudiar.



Desse variablane blir nytta i ein regresjonsanalyse i tre steg for å få fram den relative forklaringskrafta til dei uavhengige variablane kvar for seg når dei samverkar, uttrykt som oddsratio for kvar faktor. Samverknaden er skjematisk presentert i figur 1.

Alle dei uavhengige variablane påverkar den avhengige variabelen – psykisk lidning som 33–38-åring – langs ei tidslinje med faktorar frå fjernt i tid (distale) til nærare i tid (proksimale). Dette er illustrert med grå pil i figur 1. Startpunktet er *kjønn* og ein viktig belastningsfaktor i barneåra, *at foreldra flyttar frå kvarandre*. Vidare vil *funksjonsnivå* påverke korleis den unge blir møtt og handlar i vidaregåande skule. (For detaljar om funksjonsnivå sjå Myklebust ofl. 2016 og kapittel 2.) Til saman dannar desse tre uavhengige variablane *Modell 1* i regresjonsanalysane (tabell 1). Dei har ein påverknad på samla fungering og kva behov for hjelp elevane kan ha i vidaregåande, t.d. om dei har behov for eit hjelpetiltak som *lærerassistent i klassa*. Dette er i dei fleste tilfelle personar som skal avlaste, hjelpe eller assistere læraren i spesialpedagogiske oppgåver. Dei som er lærerassistentar, har i dei fleste tilfelle ikkje formell lærarutdanning, men oftast uttrykt interesse for arbeid med barn og unge. Desse fire faktorane er *modell 2* i analysane og kan igjen vere med å påverke om ein oppnår *formell kompetanse* sist i 20-årsalderen. Samla er dei fem uavhengige variablane i *modell 3* såleis uttrykk for korleis samspelet mellom alle desse kan medverke til psykisk lidning når ein er 33–37 år gammal. Dette er illustrert med dei kvite pilene i figur 1 og resultatata av dei tre modellane for logistisk regresjonsanalyse som er presenterte i tabell 1.

### **Påverknadsmønster for utvikling av psykiske vanskar hos særvilkårselevar**

Resultata av *bivariate* analysar – ikkje viste her – tyder på ein parvis samanheng mellom kvar enkelt av dei uavhengige variablane og den avhengige, psykiske lidingar ved 33–37 år. Men desse uavhengige variablane samvarierer og påverkar den avhengige variabelen på intrikate måtar. Det krev meir utdjupande analysar av *multivariate* samanhengar med logistisk regresjon. Logistisk regresjon seier oss om noko vil hende eller ikkje, som til dømes det å få psykisk lidning eller ikkje. Meir allment er spørsmålet om eit fenomen kan omtalast som hending/ikkje-hending. Då analyserer vi den samtidige og relative forklaringsstyrken som uavhengige variablar eller påverknadsfaktorar har på den dikotome avhengige variabelen – her HSCL-10.

Eit problem i logistisk regresjon er at analyseutvalet ikkje kan vere for lite, noko som kan skje i longitudinelle studiar med respondentfråfall. Hosmer og Lemeshow (2000) og Vittinghof og McCulloch (2007: 710–18) minner også om at den minste svarkategorien i den avhengige variabelen avgjer kor mange uavhengige variablar analysemodellen kan ha. Basert på retningslinjer hos dei nemnde forfattarane, vurderer vi det slik at det er fagleg akseptabelt med fem uavhengige variablar i modellen.

Tabell 1. Risikoen for å ha psykisk lidning som 33–37-åring (HSCL-skår  $\geq 1,85$ ) ( $N = 282$ ).

Uavhengig variabel	Modell 1	Modell 2	Modell 3
0 Mann			
1 Kvinne	2.2*	2.2*	2.0 <sup>+</sup>
0 Har ikkje opplevd at foreldra flytta frå kvarandre før ein fyller 13 år			
1 Har opplevd at foreldra flytta frå kvarandre før ein fyller 13 år	3.4**	3.5**	3.3**
0 Blant dei i høgste halvdel av funksjonsnivå ved 16-årsalderen			
1 Blant dei i lågaste halvdel av funksjonsnivå ved 16-årsalderen	1.9 <sup>+</sup>	1,6	1.4
0 Hadde ikkje lærarassistent i klasserommet			
1 Hadde lærarassistent i klasserommet		2.6*	2.3*
0 Oppnådd formell kompetanse i 28–29-årsalderen			
1 Ikkje oppnådd formell kompetanse i 28–29-årsalderen			2.6*
Nagelkerke R <sup>2</sup>	.110	.142	.184

*Merknad:* Referansekategori på kvar kovariat er 0. *Signifikansnivå:* <sup>+</sup>  $p < 0.10$ ; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.005$

Resultata i stegvis logistisk regresjon er presentert i tabell 1 og viser korleis nye uavhengige variablar påverkar forklaringsmønsteret. *Modell 1* viser at risikoen for psykisk lidning midt i 30-åra for kvinner er vel to gonger større enn for menn. Dei som har opplevd foreldreskilsmiss, har heile 3,4 gonger større risiko for psykisk lidning enn dei som ikkje har hatt ei slik oppleving. Halvdelen som er registrert med lågast funksjonsnivå, har nesten to

gonger større risiko for psykisk lidning midt i 30-åra enn dei som er plassert i den halvdelen som har høgst funksjonsnivå. *Modell 2* viser at kjønn og samlivsvariabelen har same relative forklaringsstyrke som i modell 1, medan funksjonsnivå ikkje lenger er signifikant. Det å ha hjelp frå lærarassistent i klasserommet har derimot klar negativ effekt:

Dei som har lærarassistent har 2,6 gonger større risiko for seinare psykisk lidning enn dei som ikkje har slik hjelp. I *Modell 3* har vi innført den siste uavhengige variabelen, kompetansenivå sist i 20-åra. Den fullstendige modellen forklarar vel 18 prosent av variansen i den avhengige variabelen (Nagelkerke  $R^2$ ). Kjønn som forklaring har no litt mindre relativ forklaringskraft, men framleis har kvinner dobbelt så høg risiko for seinare psykisk lidning som menn. Å ha opplevd samlivsbrot i barndomen held seg framleis sterk som forklaringsfaktor for seinare psykisk lidning (meir enn tre gonger større risiko). Den sjølvstendige forklaringsverdien av funksjonsnivå er no ganske svak og ikkje lenger signifikant. Men det å ha lærarassistent i klasserommet står seg framleis som forklaring og inneber meir enn to (2,3) gonger større risiko for seinare psykisk lidning samanlikna med det å ikkje å ha slik assistanse. Dei som ikkje har oppnådd formell kompetanse før dei er sist i 20-åra, har meir enn to og ein halv gong større risiko for psykisk lidning når dei er midt i 30-åra samanlikna med dei som har oppnådd slik kompetanse.

## **Refleksjonar og drøftingar – forsøk på å forstå og forklare**

Først må vi her seie noko om utvalet som er brukt i denne analysen. Dette gjeld elevar som tok til på vidaregåande skule midt på 1990-talet, opptekne på særskilt grunnlag på grunn av funksjonsvanskar. Det gav dei rett til inntak utanom vanleg ordning med karakterar. Utvalet er frå seks fylke. Informantane er elevane sjølve, spesialpedagog ved PPT-kontoret i kommunen, skulens eigen sakkunnige, klasselærarar og i nokre tilfelle foreldre. Ei utfordring med longitudinelle studiar er fråfall (sjå kapittel 2 om fråfall og eventuelle skeivskapar i materialet). Fråfallet har medverka til at analyseutvalet truleg har noko betre psykisk helse enn det opphavlege utvalet vi tok til med då ungdomane var i alderen 16–17 år. I longitudinelle studiar er det oftast slik at dei med helseproblem oftare fell frå.

Som tidlegare sagt er HSCL-10 er ein mykje brukt indikator på psykisk helse, t.d. i Statistiske sentralbyrå (SSB) si levekårsundersøking frå 2008 (Wilhelmsen 2009). Vi kan dermed samanlikne HSCL-10-skår for aldersgruppa 30–39 år med utvalet vårt (33–37 år). I SSB si levekårsundersøking er gjennomsnittleg HSCL-10-skår for personar i 30-åra på 1,34. I

materialet vårt er talet 1,40 – altså marginalt høgare enn i SSB si undersøking. Høgare skår for respondentane våre er venta fordi vi har eit spesielt utval som har større og meir omfattande vanskar enn befolkninga elles. Slike faktorar aukar tendensen til psykiske plager (Dalgard et al. 2015). Vi kunne vente høgre HSCL-skår i vårt materiale, men denne er mindre truleg på grunn av større fråfall hos dei med størst vanskar.

Både teoretiske og empiriske studiar vektlegg det dynamiske samspelet mellom personeigenskapane, livshistoriene og dei kontekstuelle faktorane som påverkar og skaper forskjellar i livstilpassing for funksjonshindra unge vaksne. Studiar som nyttar prospektive data, rekonstruerer samanhengen mellom tilpassing i vaksenlivet og tidlegare prosessar og vilkår som har skapt tilpassingsresultatet. Hendingar som vi ikkje kunne vite om på førehand, det tilfeldige, kan skape nye hendingskjeder som aukar kompleksiteten og påverkar tungt mønsteret i livsløpet. Det er såleis ikkje tale om sikre årsaksforklaringar, men heller forsøk på å forstå og forklare *tendensar og sannsyn for positiv påverknad eller risiko for negativ verknad* – her gjennom samspelet mellom personeigenskapar og kontekstuelle faktorar. Dette har også samheng med at vi i studien nyttar teoretiske utval og ikkje sannsynsutval. Vi har nytta *logistisk regresjonsanalyse* for å kunne vurdere den relative, men samtidige påverknadsstyrken for faktorane i modellen. Det longitudinelle forskingsopplegget med livsløpsperspektiv ordnar påverknadsfaktorar slik at vi kjenner tidsrekkefølgja mellom dei.

I diskusjonen legg vi hovudvekt på dei signifikante faktorane. Men først vil vi peike på nokre svake og sterke sider ved data som er viktige for analysane som er presenterte. Låg svarprosent over tid er ein risiko ved longitudinelle studiar av sårbare grupper (Levine og Norse 1998). Fråfallsanalysane viser i kva grad analyseutvalet er skeivt samanlikna med basisutvalet det er henta frå. Den viktigaste skeivskapen i materialet vårt skapt av fråfall, er at dei med dei største funksjonsvanskane i vidaregåande opplæring i noko større grad har falle frå. Dette må vi ta omsyn til i generaliseringa av resultatata. Trass i fråfallet er det analytiske utvalet med 282 respondentar heller stort samanlikna med dei fleste longitudinelle studiar av unge med funksjonsvanskar. Medianstorleiken i dei 24 longitudinelle studiane i Gerbers litteraturanalyse av samanhengen mellom lærevanskar og seinare vaksenliv, var såleis berre 44 personar (Gerber 2011). Analyseutvalet i studien er såleis stort i samanlikning. I tillegg er tidsspennet på 20 år i vår studie relativt langt. Begge særmerka er heller uvanleg for studiar på det spesialpedagogiske forskingsfeltet – ikkje minst i Noreg. Hos Robert, Séguin og O'Connor (2010) går det fram at av 57 longitudinelle studiar av mentale helsebaner, var det berre 40

prosent som varte i meir enn ni år. Longitudinelle studiar gjennomførde som *prospektive kohortstudiar*, er tilrådde (Bynner og Wadsworth 2014: 210). Då kan vi følgje aktørar over tid for å sjå om tidlegare erfaringar, vilkår og prosessar skaper endring eller stabilitet i livsløpet og slik forklarar utfall som til dømes dårleg psykisk helse – her for særvilkårselevar i ein spesiell inntakskohort til vidaregåande opplæring. Livsløpsteoretiske omgrep blir trekt inn i tolkingsarbeidet.

Regresjonsanalysen viser at risikoen for seinare psykisk liding er svært høg dersom dei tidlegare særvilkårselevane har opplevd samlivsbrot mellom foreldra i barndomen. Fleire longitudinelle studiar har vist samanheng mellom skilsmisse hos foreldre og psykisk liding hos barna når dei blir vaksne (sjå t.d. Bohman et al. 2017). Andre forskarar har funne svak eller ingen samanheng mellom opplevd skilsmisse i barndomen og psykisk helse i vaksen alder (Ängarne-Lindberg og Wadsby 2009). Men som understreka i Hetherington og Stanley-Hagan (1999), kan effekten av foreldreskilsmisse i barndomen vere ulik mellom ulike individ. Nokre barn er meir sårbare, andre er meir motstandsdyktige, noko som er avhengig både av individet sjølv, familien og omgivnadene elles. Resiliente tilfelle viser seg såleis også.

Samanhengen mellom skilsmisse i barndomen, seinare fungering og psykisk helse er samansett. For det første kan barn som opplever skilsmisse, ha levd med ugunstige familietilhøve også før skilsmissa – t.d. foreldrekonflikt, mindre trygge relasjonar til foreldre, dårlegare økonomi. Skilsmissa kan også innebere vidare foreldrekonflikt etter skilsmissa, nedsett foreldrefunksjon, tap av viktige relasjonar (til omsorgsperson, slekt, venner) og dårlegare økonomiske vilkår. Som gruppe risikerer barn som har opplevd skilsmisse, nedsette skuleprestasjonar og avbrot i skulegangen. For ei oversikt over faktorar som kan påverke utviklinga til barn etter skilsmisse, sjå Kelly (2003). Utvalet vårt er nettopp ungdomar som har andre hinder eller utfordringar i livet sitt, og som kan vere ekstra sårbare for skilsmisse i tillegg. I så fall har vi her tilfelle av kumulative negative effektar.

Lærarassistent i klasserommet under vidaregåande opplæring medverkar i materialet vårt ikkje til å redusere risikoen for seinare psykisk liding, snarare tvert imot. På denne måten kan analysen vår avdekkje ein utilsikta konsekvens. Ein liknande utilsikta konsekvens vart vist av Webster et al. (2010) i deira longitudinelle studie om bruk av TA (lærarassistent) i England (Webster et al. 2010: 323). Denne samanhengen kan også ha kome av at det er vanleg å tilsetje lærarassistentar utan spesialpedagogisk kompetanse eller kompetanse som lærar. Då

sparer ein pengar. Ein vesentleg grunn til den negative effekten av TA-støtte ser såleis ut til å vere avgrensa kontakt med kvalifiserte lærarar (Giangreco 2010: 343, Webster et al. 2010: 331). Shifrer (2013) viser at både lærarar og foreldre har tendensar til å rette merksemda mot funksjonsvanskane og ha lægre pedagogiske forventningar til barn som er spesialpedagogisk kategoriserte enn til dei som ikkje er det. Det er nærliggjande å hevde at det at ein elev har lærarassistent, flaggar tydeleg for alle at det er noko spesielt med denne eleven – synleggjering av avviket – som kan utløyse tilsvarande forventningsmekanismer og skape vidare isolasjon, negative utgåver av samanknytte liv. Tøssebro og Wendelborg (2014) har vist at assistentbruk i skulen påverkar negativt den sosiale deltakinga i fritida hos barn og unge med funksjonsvanskar, truleg ved at det avgrensar dei sosiale relasjonane desse elevane får høve til å danne på fritt grunnlag i skulesituasjonen. I prosjektet er det vist at det å gå i spesialklasse, som mange av dei tidlegare særtilkårslevane har erfart i skulen, skaper sosial isolasjon fleire år etter. Sjå kapittel 11 og 12. Sosial isolasjon og låge forventningar i samhandling med andre aukar truleg risikoen for svekt psykisk helse.

Ein må sjølvsagt også vere open for motsette samanhengar, at tidlege psykiske vanskar kan auke sjansen for bruk av lærarassistent i vidaregåande skule. Dette kan t.d. vere fordi tidlege psykiske vanskar går ut over skuleprestasjonar, og det gjer at den unge får lærarassistent. Vi har tre indikatorar i datamaterialet på moglege psykiske vanskar i vidaregåande: *merksemdsvikt, psykososiale vanskar og psykososialt stress*. Merksemdsvikt og psykososiale vanskar viser klar statistisk signifikant samanheng (chi-kvadrat,  $p < .001$ ) med det å ha lærarassistent i vidaregåande. Psykososialt stress gjer det ikkje. Men samanhengen mellom desse indikatorane på moglege tidlege psykiske vanskar viser klart svakare statistisk samanheng med seinare psykisk liding enn det bruk av lærarassistent i seg sjølv viser. Så ein eventuell samanheng frå tidlege psykiske vanskar via bruk av lærarassistent er i alle fall svak og med fleire mellomliggjande påverknadsfaktorar. Bruk av lærarassistent er først og fremst grunna i at den unge har behov for særskild hjelp og støtte. I analysematerialet vårt finn vi at 11 av dei 13 funksjonsvanskane vi har data på frå vidaregåande skule, har statistisk signifikant samvariasjon med det å ha lærarassistent. Det er klar samanheng mellom funksjonsnivå eller grad av samla funksjonsvanskar i vidaregåande og bruk av lærarassistent. Som vi har sett tidlegare, er derimot samanhengen mellom samla funksjonsvanskar i vidaregåande og psykisk liding i vaksen alder svak. Dette tyder på ein eigen innverknad frå det å ha lærarassistent i vidaregåande i retning psykiske vanskar i vaksen alder, ein samanheng som ikkje fullt blir

forklart av andre variablar i materialet, t.d. tidlegare psykiske vanskar eller samla sett av funksjonsvanskar.

Den siste uavhengige variabelen i analysen er *formell kompetanse sist i 20-åra*.

Regresjonsanalysen viser ein klar samheng mellom det å ikkje ha oppnådd kompetanse og auka risiko for dårleg psykisk helse. Dette samsvarer godt med tidlegare forskning på feltet (sjå t.d. Muntaner et al. 2013). For vårt utval av informantar kan det vere rimeleg å tenkje seg at det å få seg ei utdanning gir betre psykisk helse. Utdanning gir meistringsoppleving, auka sjanse for arbeid, meir tilfredsstillande arbeidssituasjon, betre økonomi, auka sosial status og større sosialt nettverk. Alt saman er faktorar som kan betre psykisk helse.

Men samanhengen kan også gå den andre vegen, at personar med tidleg dårleg psykisk helse både har auka risiko for seinare dårleg psykisk helse og større problem med å fullføre utdanning (Kawachi, Adler og Dow 2010, Halpern-Manners et al. 2016). Det kan også tenkjast at ein annan faktor ligg bak både vanskar med å fullføre utdanning og dårleg psykisk helse. Dette kan t.d. vere genetiske faktorar og manglar i omsorg og beskyttande faktorar i oppveksten (Halpern-Manners et al. 2016) .

Formell kompetanse sist i 20-åra viser gjennomføringa av vidaregåande opplæring og signaliserer forventningar til den enkelte. Den individuelle erfaringa av tid må vi forstå som forankra i konteksten og kulturen ho er ein del av gjennom institusjonane i samfunnet – her skulen. Vi kan såleis identifisere aldersnormer for når ulike etappar i skulegangen er forventa fullførte og på den måten ramme inn alderspassande åtferd. Om desse normene blir følgde eller brotne, er døme på fenomen som det å vere i rute, ‘on-time’, eller vere forseinka, ‘off-time’ (jf. kapittel 1 og 4, Neugarten 1996). Dei som ikkje har fullført vidaregåande opplæring innan fem år etter oppstart, er i Noreg ‘off-time’ og identifiserte som avvikarar. Denne tidsnorma er nytta av Statistisk sentralbyrå (SSB). Vogt (2017) omtalar dette som ‘vår utolmodighet med ungdom’, og den råkar spesielt yrkesfagselevar. I Danmark er denne aldersgrensa 25 år. Dette avspeglar og viser det relative styrkeforholdet mellom personens handlingsevne og livsløpsomgrepet *strategisk tilpassing (timing)*. Når slike livsløpsovergangar skjer, blir handlingsevne aktualisert for å handtere konsekvensane av å ikkje makte å leve opp til forventningane og normene. Det er nærliggjande å vurdere dette som ein risikofaktor.

Det er ein klar kjønnskilnad i utvikling av psykisk lidning. Kvinner i materialet vårt har dobbelt så stor risiko som menn for å oppleve psykisk lidning (depresjon og angst) i 30-åra. Dette dominerande mønsteret viser seg tidleg i livet. I barndomen har gutar ein tendens til å ha utoverretta symptom som rastløyse og åtferdsforstyrning, medan jenter har ein tendens til å ha innoverretta symptom som å vere trist, og oppleve frykt og angst (Lengua og Stormshak 2000). Desse skilnadene blir førte vidare gjennom heile vaksenlivet.

Vi ser såleis eit tydeleg mønster i materialet. Kontekstuelle faktorar kopla til livet i familie og skule synest å ha negativ innverknad på psykisk helse hos tidlegare særtilkårsselevar i vidaregåande skule *mange år etter at faktorane var verksame*. Dette er slik også når vi analyserer den samtidige verknaden av relevante eigenskapar, til dømes funksjonsnivå (*samla funksjonsvanskar*). Det er verd å merkje seg at funksjonsvanskane til desse elevane blir den minst viktige påverknadsfaktoren for framtidig psykisk helse for elevane i utvalet vårt. Det kan synast som om tidsavstanden – tidsfjerne faktorar samanlikna med tidsnære – mellom verksame faktorar og hendingane spelar inn når konteksten endrar seg. Livsløpsperspektivet skapar på denne måten forklarande meining i mønsteret vi har fått fram gjennom regresjonsanalysane.

Skilsmisse fører til at barna erfarer at foreldra flyttar frå kvarandre. Sårbare unge får lærarassistent, og medelevar får ikkje dette. Begge desse hendingane er døme på relasjonsfenomen. Dette er såleis konkretiseringar av omgrepa *samanknytte liv* og *sosial integrasjon*. Dei sårbare unge ser ikkje ut til å makte å mobilisere eiga handlingsevne, slik at dei eventuelle negative verknadene av skilsmisse og lærarassistent blir reduserte. Vi har såleis med heller tunge, utslagsgivande kontekstuelle risikofaktorar å gjere. Dette er variablar som viser moglege tiltaksveggar – som for eksempel å bryte ut av dei institusjonelle ordningane med lærarassistent og spesialklasse (jf. kapittel 3, 4 og 10). Ein veg vidare er å prøve å leggje til rette for konkret arbeidsretta aktivitet og knyte meir av opplæringa til dette.



## Litteraturliste

- Avison, R. A. (2010). Incorporating Children's Lives into a Life Course Perspective on Stress and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior* 51(4) 361-375.
- Bohman, H., Låftman, S. B., Päären, A., og Jonsson, U. (2017). Parental separation in childhood: a community-based study of adolescents screened for depression and followed up after 15 years. *BMC Psychiatry*, 17(1), 11.
- Buchmann, M. og Kriesi, I. (2011). Transition to adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37: 481-503.
- Bynner, J. (2008). Developmental Science in the Melting Pot. *Journal of Social Issues*. 64(1), 219-225.
- Bynner, J. og Wadsworth, M. (2014 [2011]). Generation and change in perspective. I: M. Wadsworth og J. Bynner (Red.), *A Companion to Life Course Studies. The social and historical context of the British birth cohort studies* (s. 203-221). London: Routledge.
- Carr, C. P., Martins, C. M. S., Stingel, A. M., Lemgruber, V. B., og Juruena, M. F. (2013). The Role of Early Life Stress in Adult Psychiatric Disorders. A Systematic Review According to Childhood Trauma Subtypes. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(12), 1007-1020.
- Dalgard O. S., Mykletun, A., Rognerud, M., Johansen, R., og Zahl, P. H. (2007). Education, sense of mastery and mental health: results from a nationwide health monitoring study in Norway. *BMC Psychiatry* 7(20).
- Derogatis, L., Lipman, R. S., Richels, K., Uhlenhuth, E. H., og Covi, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1-15.
- Ferraro, K. F. (2001). Aging and Role Transitions. I: R. H. Binstock and L.K. George (Red.), *Handbook of Aging and the Social Sciences*. New York: Academic Press.
- George, L. K. (1993). Sociological Perspectives on Life Transition. *Annual Review of Sociology* 19, 352-373.
- George, L. K. (2003). What Life-Course Perspectives Offer the Study of Aging and Health. I: R. Settersten (Red.), *Invitation to the Life Course. Toward New Understandings of Later Life* (s. 49-81). New York: Baywood Publishing Company.
- George, L. K. (2013). Life-Course Perspectives on Mental Health. I: C. S. Aneshensel et al. (Red.), *Handbook of the Sociology of Mental Health*. Second Edition. New York: Springer.
- Gerber, P. J. (2011). The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidence-Based Literature for Research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31-46.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341-345.
- Giele, J. Z. og Elder, G. (2009). *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- Hal, G. V. (2015). The true cost of the economic crisis on psychological well-being: a review. *Psychology Research and Behavior Management*. 2015(8), 17-25.
- Halpern-Manners, A., Schnabel, L., Hernandez, E. M., Silberg, J. L. og Eaves, L. J. (2016). The Relationship between Education and Mental Health: New Evidence from a Discordant Twin Study. *Social Forces*, 95(1), 26, 107-131.

- Hetherington, E. M. og Stanley-Hagan, M. (1999). The Adjustment of Children with Divorced Parents: A Risk and Resilience Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 129-140.
- Hosmer, D. W. og Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression* (2. utg.) New York: John Wiley and Sons Inc.
- Kawachi, I., Adler, N. E., og Dow, W. H. (2010). Money, schooling, and health: Mechanisms and causal evidence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186(1), 13.
- Kelly, J. B. (2003). Changing perspectives on children's adjustment following divorce. A
- Kerckhof, A.C. (2003). From Student to work. I Mortimer, J.T. og Shanahan, M.J. (eds), (2003). *Handbook of the Life Course*, (s.251-267). New York: Springer, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lengua, L. J., og Stormshak, E. (2000). Gender, Gender Roles, and Personality: Gender Differences in Prediction of Coping and Psychological Symptoms. *Sex Roles*, 43(11/12), 109-115.
- Levine, P. og Nourse, S.W. (1998). What Follow-Up Studies Say About Postschool Life for Young Men and Woman with Learning Disabilities: A Critical Look at the Literature. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 212-233.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B. og Borgen, J. S. (2011). Early Leaving, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. I: S. Lamb et al. (Red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Practice* (s. 253-271). Parkville Victoria: Springer.
- Mayer, K.U. (2009). New Directions in Life Course Research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413-433.
- McLaughlin, C., og Clarke, B. (2010). Relation matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational og Child Psychology*, 27(1), 91-103.
- Muntaner, C., Ng, E., Vanroelen, C., Christ, S., og Eaton, W. W. (2013). Social Stratification, Social Closure, and Social Class as Determinants of Mental Health Disparities. I: C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, og A. Bierman (Red.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (Second ed., s. 205-227). New York: Springer.
- Myklebust, J.O., Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Volda: Høgskulen i Volda.  
<http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- Myklebust, J. O. og Myklebust, V. (2017). Mental health among former students with special educational needs who are now in their mid-30s. *British Journal of Special Education*, 44(2), 126-143.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. og Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Folkehelseinstituttet rapport 2009:8. Henta frå:  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf.pdf>
- Neugarten, B. L. (1996). *The Meanings of Age: Selected Papers of Bernice L. Neugarten*. Neugarten, D. A. (Red.). Chicago: University of Chicago Press.
- Olsen, T. S. og Jentoft, N. (2010). Et liv jeg ikke valgte. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), 206-216.
- O'Rand, A. M. (2009). Cumulative Processes in the Life Course. I: J. Z. Giele and G. H. Elder, Jr. (Red.), *The Craft of Life Course Research* (s. 121-140). New York: Guilford Press.
- Priestley, M. (2003). *Disability. A Life Course Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Robert, M., M. Séguin and K. O'Connor (2010). The evolution of the study of life trajectories in social sciences over the past five years: A state of the art review. *Advances in Mental Health*, 9(2), 190-210.
- Rutten, B. P. F., Hammels, C., Geschwind, N., Menne-Lothmann, C., Pishva, E., Schuers, K., Wichers, M. (2013). Resilience in mental health: linking psychological and neurobiological perspectives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 128, 3-20.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480.
- Skårbrevik, K. J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Strand, B. H., Dalgard, O. S., Tambs, K., og Rognerud, M. (2003). Measuring the mental health status of the Norwegian population: A comparison of the instruments SCL-25, SCL-10, SCL-5 and MHI-5 (SF-36). *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(2), 113-118.
- Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vittinghoff, E. og McCulloch C. E. (2007). Relaxing the Rule of Ten Events per Variable in Logistic and Cox Regression. *American Journal of Epidemiology*, 165(6), 710-718.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.
- Webster, R, Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. og Russel, A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
- Wilhelmsen, M. (2009). *Samordnet levekårsundersøkelse 2008 - Tverrsnittundersøkelsen. Dokumentrapport*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Ängerne-Lindberg, T. og Wadsby, M. (2009). Fifteen years after parental divorce: mental health and experienced life-events. *Nordic Journal of Psychiatry*, 63(1), 32-43.



## **Kapittel 9. Arbeid for livet? Tidlegare særtilkårslevar på arbeidsmarknaden**

*Finn Ove Båtevik*

Tilgang til arbeid blir i vår kultur primært sett på som eit gode. Det er eit mål for samfunnet å leggje til rette for at så mange som mogleg er i arbeid. Arbeidslina er tufta på ein slik tankegang og har ei heilt sentral rolle i norsk velferdspolitik (Terum og Hatland 2014). Viktige velferdsgode er direkte, men også indirekte knytte til arbeidsinnsatsen til den enkelte. Omfanget på alt ifrå utbetalingar under fødselspermisjonar til alderstrygd blir påverka av deltaking i lønsarbeid. Å falle utanfor arbeidsmarknaden kan, i tillegg til å påverke livssituasjonen direkte, ha konsekvensar for fordelinga av velferdsgode seinare i livet. Tilknytninga til arbeidsmarknaden påverkar oss såleis på ulike måtar gjennom livsløpet.

Politisk er målet at flest mogleg er i arbeid. Ulike ordningar er etablerte for personar som slit med å stå i jobb eller med å kome inn på arbeidsmarknaden. Intensjonsavtalen om eit inkluderande arbeidsliv er sentral her. Samtidig er utfordringane for å nå eit slikt mål fleire. Arbeidsmarknaden er i stadig endring. Auka digitalisering, bruk av kunstig intelligens og robotteknologi er aktuelle døme på det. Same kor langt eller kort politikken rekk, eller kva utviklingstrekk som gjer seg gjeldande, er spørsmålet om tilgang på arbeid viktig. Det handlar om fordeling av samfunnsgode og tiltak for å motverke sosial ulikskap.

Overgangen frå utdanning til arbeid er gjerne ein kritisk fase på vegen over i yrkeslivet. Det handlar om hendingar som kan få mykje å seie for vesentlege delar av livet seinare. Dette kapitlet tek opp nokre sentrale sider ved denne overgangen for tidlegare særtilkårslevar. Felles for desse er at dei var teke inn på særskilde vilkår då dei tok til i vidaregåande opplæring. Spørsmålet er for det første korleis vegen fram mot stabil arbeidstilknytning er for tidlegare særtilkårslevar, når vi følgjer dei gjennom etableringsfasen og inn i vaksenlivet. Analysen avdekkjer klare forskjellar i etableringa på arbeidsmarknaden for mennene og kvinnene i denne gruppa. Desse skilnadane er derfor eit sentralt tema i kapitlet.

Omgrepet særtilkårslevar er brukt for å vise at vilkåra dei får i opplæringa er vel så viktige som personeigenskapar (jf. kapittel 3 og Kvalsund og Myklebust 1996). Livsløpsperspektivet

(jf. kapittel 1) står sentralt, og ligg også i botn for drøftinga. Likeins blir ulike perspektiv på arbeid tematisert.

## **Bakgrunn og kontekst**

Mange særtilkårselvar tek korte yrkesretta utdanningar og er såleis tidleg klare for overgangen frå utdanning til arbeid. Samtidig vil dei første åra etter avslutta skulegang for mange vere ein periode prega av prøving og feiling (Levine og Nourse 1998). Overgangen frå ungdom til vaksenlivet er forlengd (Buchmann 1989). For nokre av dei meir privilegerte ungdomsgruppene handlar det om nye utdanningsval og eventuelt eigenvald pendling mellom arbeid, friperiodar og utdanning. For andre handlar det om vanskar med å etablere seg på arbeidsmarknaden, arbeidsløyse og manglande tilgang på stabilt arbeid (Bradley og Devadason 2008:120). Akronymet NEET (not in education, employment or training) er brukt om ungdomar som korkje er i arbeid, under utdanning eller i anna opplæring. Det blir rett nok understreka at omfanget av dette fenomenet er lite både i Noreg og elles i Norden (Hyggen ofl. 2018:36). Det viktige i vår samanheng er likevel at overgangen frå utdanning til arbeid er ein prosess, som for mange tek relativt lang tid, gjerne også prega av overgangstrengsel (jf. kapittel 1). Denne overgangen kan såleis forståast som ein del av ein etableringsprosess der tidsperspektivet er relativt langt og grensene mellom ungdoms- og vaksenlivet er uklare.

Utgangspunktet for kapitlet er at særtilkårselvarne representerer eit utval ungdom som står i risiko for å møte større vanskar på arbeidsmarknaden enn ungdom elles. Statusen som særtilkårselvar er knytt til at dei hadde særlege behov for tilpassingar i skulekvardagen i vidaregåande. Utfordringane dei møtte i opplæringa, kan påverke seinare yrkesaktivitet. Samtidig kan både tilrettelegging av opplæring og det at arbeidslivet representerer ein annan type arena enn skulen, opne nye dører vidare i livet. Kapitlet viser kva som pregar situasjonen på arbeidsmarknaden for særtilkårselvarne i ulike delar av etableringsprosessen. Vidare blir det sett på forhold som påverkar sjansane for å kome i arbeid. Kjønn er vesentleg her, blant anna fordi menn og kvinner etablerer seg på ulike delar av arbeidsmarknaden. Kapitlet byggjer primært på empiri frå tre artiklar (Myklebust og Båtevik 2005, Båtevik og Myklebust 2006 og Båtevik 2019) frå prosjektet som ligg til grunn for rapporten (jf. kapittel 2 og vedlegget). Felles for artiklane er at dei er baserte på kvantitative analysar. Samtidig fangar artiklane opp ulike sider ved arbeid som fenomen. Dei gir såleis også eit utgangspunkt for å diskutere ulike forståingar av kva som er arbeid.

Det store biletet er at ungdom som tok til på vidaregåande opplæring på midten av 1990-talet, har hatt relativt gode vilkår for å kome inn på arbeidsmarknaden. Dei var ein del av dei små fødselskulla frå siste delen av 1970-talet. Det var såleis relativt få å konkurrere med når dei skulle ut i jobb for første gong (jf. kapittel 1). Nokre ekstra skjær i sjøen kunne dei likevel møte, særleg første åra. Veksten i sysselsetjinga var nemleg relativt svak tidleg på 2000-talet (Eika 2008). Ut over dette har derimot det norske samfunnet vore prega av sterk vekst i sysselsetjinga i store delar av dei 10–15 første åra av vaksenlivet deira.

I 2001 kom også intensjonsavtalen om eit meir inkluderande arbeidsliv. Dette er ein avtale mellom styresmaktene og partane i arbeidslivet der eitt av måla er å auke yrkesdeltaking blant personar med funksjonshemmingar. Spørsmålet er likevel kva praktiske konsekvensar avtalen har hatt for denne målgruppa. I alle fall har det vore små endringar i sysselsetjinga blant personar med funksjonshemmingar, slik Statistisk sentralbyrå definerer desse, i åra etter 2001 (Bø 2018). Det er såleis usikkert om avtalen har hatt noko vesentleg å seie for dei tidlegare særvilkårselevane som opplever funksjonshindringar, ikkje berre i skulen, men også i møtet med arbeidslivet.

### **Bruk av arbeidsomgrepet i tre artiklar**

Den som har utført minimum ein time inntektsgivande arbeid i veka, blir rekna som sysselsett (<https://www.ssb.no/akutu>). Dette utgjer basisen for sysselsetjingsstatistikken til Statistisk sentralbyrå. Statistikken omfattar såleis ei stor variasjonsbreidd av arbeidstilpassingar, med alt frå fulltidsarbeid til deltidsarbeid, der den siste varianten kan omfatte sjølv små prosentstillingar. Korleis omgrepa sysselsetjing og arbeid blir definert, er såleis vesentleg. Dette handlar om meir enn talet på timar den enkelte er i arbeid. Det handlar også om innhaldet i arbeidet. Eit spørsmål er om forskjellane mellom lønt og frivillig arbeid alltid er like tydelege. Innhaldet i oppgåvene som blir utført kan for eksempel i nokre tilfelle vere likt, sjølv om det i nokre tilfelle er definert som frivillig og andre som løna arbeid (jf. Taylor 2004). Spørsmålet blir stilt med utgangspunkt i at sysselsetjing og arbeid kan forståast ulikt avhengig av historisk tid og kulturelle forskjellar. Taylor peikar på at den allmenne forståinga av arbeid i den vestlege verda har utspring i industrialismen. Ho argumenterer, som ein motsats til dette, mellom anna for at arbeid både kan vere ulønt og ha ein uformell karakter.

Som tidlegare nemnt, byggjer kapitlet på tre artiklar frå prosjektet vårt. I desse tre artiklane er tre variantar av tilknytning til arbeid omtalte. Alle desse representerer ulike variantar av lønsarbeid. Den første varianten er *fast arbeid*. Denne er i samsvar med den vide definisjonen av sysselsetjing. Spørsmålet er kven som er i fast arbeid eller ikkje. Hovudregelen i Noreg er at lønt arbeid skal organiserast som fast tilsetjing. Opplysningane om fast arbeid er i studien vår basert på eigenrapport frå dei tidlegare særvilkårselevane. Både heil- og deltid er inkludert. Det same gjeld arbeid der større eller mindre delar av løna blir kombinert med trygd. Arbeid av meir tilfeldig karakter blir ikkje rekna med.

Den andre varianten skil mellom *arbeid som gir økonomisk sjølvstende* eller ikkje. Det kan vere fleire forhold som gjer at arbeid gir økonomisk sjølvstende for nokre, og ikkje for andre. Dei som er økonomisk sjølvstendige, er slik vi definerer det, dei som har fulltidsjobb og ei lønsinntekt som er tilstrekkeleg til å klare seg på eiga hand. Dei andre vil vere dei som ikkje er i lønsarbeid, dei som kombinerer arbeid og trygd, dei som er avhengige av løna til andre i same hushald, og liknande. I begge dei to første artiklane møter vi dei tidlegare særvilkårselevane som unge vaksne tidleg i tjuåra (23 og 24 år i 2002), Den første artikkelen tek opp spørsmålet om fast arbeid. Den andre artikkelen ser på spørsmålet om økonomisk sjølvstende.

Den tredje varianten tematiserer stabiliteten i arbeidstilknytninga. Alle som har fast heil- eller deltidsarbeid over tid, er i dette tilfellet inkluderte i dei aktuelle analysane, slik som i den første varianten nemnt over. Forskjellen er at vi er opptekne av om det er snakk om ei stabil tilknytning til arbeidsmarknaden over tid. *Stabil arbeidstilknytning* er i våre analysar baserte på kven som var registrerte med fast arbeid både seint i tjuåra (tidlegare særvilkårselevar som var 28 og 29 år i 2007) og midt i trettiåra (36 og 37 år i 2015). Dei som var i utdanning seint i tjuåra og registrerte i arbeid midt i trettiåra, er inkluderte i gruppa som er rekna med stabil arbeidstilknytning. Det siste fordi enkelte av dei som tok høgare utdanning, framleis ikkje var ferdige med denne utdanninga seint i tjuåra.

Dei tre artiklane gir grunnlag for å seie noko om sjansane for å vere i arbeid i første delen av vaksenlivet. Analysane er kvantitative og gjer seg nytte av logistisk regresjon. Dei viser korleis samspelet mellom fleire uavhengige variablar påverkar desse sjansane. Eit viktig kjenneteikn ved logistisk regresjon er at den avhengige variabelen har to verdiar. I praksis betyr dette at ein studerer kven som fell innanfor, gitt ein definisjon av arbeid, og kven som



ikkje gjer det. I tillegg er det ein livsløpsdimensjon i analysane. Den kjem til uttrykk på fleire måtar. Samspelet mellom ulike livshendingar blir eksempelvis tematisert, som forholdet mellom kompetanse i opplæringa og seinare arbeidstilknytning.

Forståing av rammene rundt det enkelte livsløp er viktig. Det kan dreie seg om meir overordna forhold, til dømes strukturelle endringar på arbeidsmarknaden. Det kan også vere hendingar på mikronivå. Det å få barn kan vere ei slik hending. Ein slik overgang påverkar gjerne tilknytninga til arbeidsmarknaden ulikt, avhengig av kjønn.

### **Status på forskingsfeltet**

Studiar frå fleire land, inkludert vårt eige, viser at personar med funksjonshemmingar i mindre grad enn andre er i lønt arbeid (Bø 2018, Hansen, Andreassen og Meager 2011, Lergard 2012, Newman et al. 2011, Pallisera 2011). Rett nok kan det vere vanskeleg å samanlikne ulike studiar, ikkje minst på tvers av landegrensene (Tøssebro og Wik 2015:12–16). Det handlar mellom anna om at studiane definerer funksjonshemming ulikt. Tøssebro og Wik meiner likevel at det er tilstrekkeleg talgrunnlag til å slå fast at det skjer ei monaleg marginalisering av personar med funksjonshemmingar på arbeidsmarknaden.

Ei lang rekkje studiar som tematiserer tilrettelegging av overgangen mellom utdanning og arbeid. Kefallinou, Symeonidou og Meijer (2020) gir for eksempel innsikt i nyare europeiske studiar på området, inkludert omtale av studien som ligg til grunn for denne rapporten. Vidare kan arbeid basert på The National Longitudinal Transition Study frå USA nemnast, for eksempel presentert i ein artikkel av Chiang, Cheung, Li og Tsai (2013). Ved bruk av logistisk regresjon viser forfattarane av denne artikkelen mellom anna kor viktig karriererettleing i løpet av skulegangen er for seinare yrkesdeltaking.

Det er derimot er få longitudinelle studiar som følgjer yrkeskarrierane til sårbare unge gjennom større delar av etableringsfasen (sjå også kapittel 2 om longitudinell forskning). Den nemnde artikkelen til Chiang ofl. (2013) følgde for eksempel ungdomane frå dei var i alderen 13–16 år i ein periode på åtte år, det vil seie fram til dei var tidleg i tjuetåra. Eit eksempel på ein studie som følgjer ungdomar litt lenger på vegen inn i vaksenlivet, er Lindstrom, Doren og Miesch (2011). Forskarane dokumenterte her yrkeskarrierane til åtte tidlegare særvilkårselevar gjennom 7–10 år, fram til aktuelle ungdomane var mellom 25 og 28 år. Når

vi i dette kapitlet, så vel som i andre bidrag i denne rapporten, følger yrkeskarrierane til sårbare unge langt inn i trettiåra, gir dette ny kunnskap på forskingsfeltet.

### **Tilknytning til arbeidsmarknaden for tidlegare særtilkårsselevar**

Av dei tidlegare særtilkårsselevarane som ikkje var under utdanning, var 74 prosent av mennene og 63 prosent av kvinnene i fast arbeid tidleg i tjuåra (Båtevik og Myklebust 2006). Denne fordelinga endrar seg lite fram til gruppa er midt i trettiåra, om vi legg tverrsnittsdata til grunn. Tala skjuler likevel underliggjande endringar. Midt i trettiåra er det få som er under utdanning, og dei som er i utdanning, kombinerer dette ofte med arbeid. I tillegg er det fleire som endrar arbeidsstatus over tid. Det gjeld personar som både går ut av og inn i lønsarbeid. Om vi samanliknar situasjonen seint i tjuåra og midt i trettiåra, var for eksempel 14 prosent i fast arbeid ved første registrering, utan å vere i arbeid åtte år seinare. Dette utgjorde i alt 25 personar. Samtidig var det 26 personar som korkje var i arbeid eller utdanning seint i tjuåra, men som alle hadde fast arbeid midt i trettiåra. Netto utgjør forskjellen ein vekst på ein person meir som er i arbeid. Bruk av livsløpsdata viser såleis dynamikken bak dei aggregerte tala, ein dynamikk tverrsnittsstudier ikkje gir innblikk i.

Forskjellane mellom kvinner og menn blir tydelegare om vi ser på dei som hadde hatt ein stabil arbeidstilknytning frå slutten av tjuåra til midt i trettiåra. Det var såleis 73 prosent av mennene som hadde ei slik tilknytning til arbeidsmarknaden over tid, mot tilsvarende 55 prosent for kvinnene (Båtevik 2019, 162). Når det gjeld stabilitet på arbeidsmarknaden, er såleis mennene klart «vinnarane» blant tidlegare særtilkårsselevar. Vi gjer merksame på at personar som er i foreldrepermisjon på dei aktuelle registreringstidspunkta, er rekna blant dei som er i arbeid.

Mennene var såleis i større grad i arbeid enn kvinnene. Det gjeld både tidleg i tjuåra og midt i trettiåra. Forskjellane gjeld uavhengig av kva variant av arbeidstilknytning vi ser på, men er størst mellom dei som har arbeid som gir økonomisk sjølvstende og dei som ikkje har slikt arbeid. Tidleg i tjuåra hadde meir enn halvdel av mennene (57 prosent) eit arbeid som gav slikt sjølvstende. For kvinnene galdt det i underkant av kvar tredje (29 prosent). Supplerande analysar av materialet viser at også desse forskjellane er relativt stabile fram til midten av trettiåra.

Det er såleis klare forskjellar i arbeidstilknytninga blant tidlegare særtilkårsselevar, avhengig av om dei er kvinner eller menn. Omfanget av deltid er ein del av forklaringa, i alle fall når økonomisk sjølvstende er tema. Forskjellane i arbeidstilknytninga mellom kjønna handlar likevel etter alt å døme om meir enn dette. Dette blir derfor tematisert vidare i kapitlet.

## **Vegar til arbeid**

Mange forhold påverkar tilgangen til arbeidsmarknaden. Geografisk og historisk plassering kan i ulik grad prege individuelle livsløp. Det same gjeld individuell handlingsevne (jf. kapittel 1). Forhold på den lokale arbeidsmarknaden kan vere avgjerande, særleg for grupper der pendling eller flytting er lite aktuelt som alternativ. Dei som bur i store byar, kan dra fordel av at det er fleire jobbar å velje mellom, men samtidig kan innbyggjarar i små samfunn dra nytte av tette sosiale band for å kome i arbeid. Vi har alt nemnt at det å høyre til små fødselskull frå slutten av 1970-tallet kan påverke overgangen til vaksenlivet for dei som var særtilkårsselevar midt på 1990-talet. Med små fødselskull blir konkurransen om arbeidsplassane mindre for dei som er på veg inn på arbeidsmarknaden.

Dei demografiske føresetnadene er sjølvsagt berre ein av faktorane knytt til historisk plassering. Økonomiske konjunkturar er ein annan. Det er også nærliggjande å tenkje på kva Reform 94 har hatt å seie, i og med at den studien som ligg til grunn for analysane, hadde utspring i denne reforma. Reforma gjorde at tilbodet av og innhaldet i vidaregåande opplæring vart vesentleg endra, samanlikna med tilbodet for føregåande kull. Alle ungdomar fekk for eksempel rett til vidaregåande opplæring. Opplæringsløpet vart annleis gjennom ein sterk reduksjon i talet på grunnkurs, med ei kraftig svekking av breidda i tilbodet første året. Samtidig fekk den teoretiske delen av opplæringa meir plass, og den praktiske vart svekt (Olsen 2013). I dette ligg ein fare for einsretting på kostnad av variasjon, noko som kan vere særleg utfordrande for dei som tok til på opplæringa som særtilkårsselevar.

Konsekvensane av slike forhold har i større eller mindre grad betydning for dei som er på veg inn på arbeidsmarknaden. Korleis slike forhold verkar inn på overgangen til yrkeslivet, kan variere, både individuelt og for ulike grupper. Kontekstforhold er viktige, samtidig som det kan vere krevjande å fange opp mangfaldet av slike faktorar. Vilråa vil variere over tid. Studien vår fangar primært opp situasjonen til dei første kulla som tok opplæring under Reform 94, og dei vilråa dei møtte i opplæringa og i første delen av vaksenlivet. Samtidig vil

dei erfaringane desse har gjort og dei vilkåra dei har møtt, gi innsikt som peikar ut over det som gjeld akkurat for desse ungdomane og deira veg inn i vaksenlivet.

Ein klar styrke ved studien er bruken av tidsdesign. Eit slikt design gir longitudinelle data, der vi har opplysningar om dei same personane på fleire tidspunkt. Slike data gir mellom anna høve til å sjå overgangen frå utdanning til arbeid som ein del av etableringsprosessen. Samtidig treng vi kunnskap om korleis utviklingstrekk ved samfunnet påverkar gruppene vi studerer. Det kan for eksempel gjelde kunnskap om allmenne endringar som set preg på overgangen frå ungdom til vaksen. At etableringsfasen blir lengre og skiljet mellom ungdomsliv og vaksenliv meir utydeleg, er uttrykk for dette. Longitudinelle data, der vi kan følge personane gjennom denne delen av livet, blir viktige for å få innsikt i og forstå desse prosessane.

Logikken bak livsløpsstudiar er at livshendingar heng saman. Eit viktig utgangspunkt for studien vår, var at dette galdt ungdomar som alle var tekne inn i vidaregåande opplæring på særskilt grunnlag. I dette ligg det at dei er kategoriserte som ei gruppe med risiko for å møte særlege vanskar i opplæringa. I eit livsløpsperspektiv blir spørsmålet kva vanskane som vart registrerte ved inngangen til vidaregåande opplæring, seinare har hatt å seie for tilknytninga til arbeidsmarknaden på vegen over i vaksenlivet.

Dei tre artiklane som ligg til grunn for dette kapitlet (jf. tabell 1), gir innsikt i korleis utvalde uavhengige variablar påverkar tre avhengige variablar, nærare bestemt sjansane for at dei tidlegare særvilkårselevane, var i *fast arbeid* tidleg i tjuåra (Båtevik og Myklebust 2006), om dei opplevde *økonomisk sjølvstende* tidleg i tjuåra (Myklebust og Båtevik 2005) eller hadde ei *stabil arbeidstilknytning* frå slutten av tjuåra og fram til midten av trettiåra (Båtevik 2019). Dei tre avhengige variablane representerer såleis tre variantar av arbeidstilknytning. Desse tre er til dels overlappende. For å bli rekna som økonomisk sjølvstendige tidleg i tjuåra, må ein vere i fast arbeid. Derimot kan ein vere i fast arbeid utan å oppleve økonomisk sjølvstende.

Tabell 1 viser korleis samspelet mellom ulike faktorar påverkar tilknytninga til arbeidsmarknaden gjennom ulike delar av etableringsprosessen. Han viser også at dei uavhengige variablane påverkar menn og kvinner ulikt. Vidare gir tabellen innsikt i noko av kompleksiteten i fenomenen som blir studerte, der nokre variablar er verksame over tid, medan andre synest å vere relevante berre i enkelte delar av etableringsprosessen.

Tabell 1. Oversikt over dei tre artiklane som ligg til grunn for analysane i dette kapitlet. Tabellen inkluderer berre uavhengige variablar som er signifikante på minst 10-prosentnivået. (Sjå dei enkelte artiklane for ei oversikt over alle variablane som inngår i analysane.)

Artikkel	Datamateriale	Tal respondentar	Uavhengige variablar	Avhengig variabel
Båtevik og Myklebust (2006)	Datamateriale til og med 2002-innsamlinga. Alder ved registrering av arbeid: 23-24 år	Menn n=280	Kompetanse ** Førarkort <sup>+</sup>	Fast arbeid
		Kvinner n=163	Barn*** Funksjonsnivå *** Kontraktfesta opplæring i bedrift** Fars arbeid** Kompetanse <sup>+</sup> Førarkort <sup>+</sup>	
Myklebust og Båtevik (2005)	Datamateriale til og med 2002-innsamlinga. Alder ved registrering av arbeid: 23-24 år	Menn n=280	Førarkort*** Kompetanse*** Funksjonsnivå** Klassetype*	Økonomisk sjølvstende
		Kvinner n=163	Barn*** Kompetanse***	
Båtevik (2019)	Datamateriale til og med 2015-innsamlinga, med hovudregistrering av arbeid som 27-28-åringar i 2007 og 36-37-åringar i 2015	Menn n=157	Førarkort ** Kompetanse** Barn <sup>+</sup>	Stabil arbeidstilknytning
		Kvinner n=96	Kompetanse**	

\*\*\* p<0,001, \*\* p<0,01, \* p<0,05, + p<0,10. Med unntak av Båtevik og Myklebust (2006) har alle artiklane brukt 10 prosent som signifikansnivå. Artikkelen til Båtevik og Myklebust (2006) brukte opphavleg 5 prosent som signifikansnivå. I tabellen er derimot alle variablar som er signifikante på minst 10-prosentnivå inkluderte, også for analysane som låg til grunn for artikkelen frå 2006.

I analysane er det kontrollert for kva vanskar som vart registrerte for kvar enkelt elev ved inngangen til vidaregåande opplæring. Variabelen funksjonsnivå er basert på denne registreringa. Den gir eit samla uttrykk for dei funksjonsvanskane som gjorde at møte med skulen utløyste behov for særskilt tilrettelagd opplæring. Desse opplysningane er baserte på rapportar frå skulane, som igjen byggjer på den sakkunnige vurderinga som gav grunnlag for særskild tilrettelegging.

Det er nærliggjande å tenkje at dei vanskane elevane opplevde i møte med vidaregåande opplæring, vil påverke seinare livsløp, mellom anna sjansane for seinare arbeid. Dei jentene som hadde størst vanskar ved inngangen til vidaregåande, har då også mindre sjansar for å vere i fast arbeid tidleg i tjuetåra enn resten av jentene. For gutane reduserer slike vanskar sjansane for arbeid som gir økonomisk sjølvstende tidleg i tjuetåra.

Analysane viser derimot at det slett ikkje alltid er slik at rapporterte funksjonsvanskar er det som i størst grad påverkar tilknytninga til arbeidsmarknaden. Andre forhold kan vere vel så viktige. Nokre av desse er knytte til skule og opplæring. Ein sentral variabel er om ein har oppnådd formell kompetanse frå vidaregåande opplæring eller ikkje. Det same gjeld den kompetansen ungdomane har tileigna seg gjennom å ta førarkort. Andre livshendingar, som det å få barn tidleg, reduserer klart sjansane for at kvinnene er i arbeid tidleg i etableringsfasen. Det siste gjeld anten den avhengige variabelen er fast arbeid eller økonomisk sjølvstende. For mennene med fortid som særtilkårsselevar er biletet annleis. Det vart ikkje registrert nokon forskjell på tilknytninga til arbeidsmarknaden anten desse mennene hadde barn eller ikkje tidleg i etableringsfasen. Mennene med barn har derimot ei meir stabil tilknytning til arbeidsmarknaden enn andre menn med særtilkårsbakgrunn når vi møter dei att midt i trettiåra (Båtevik 2019, 163). Ligg noko av grunnen til at desse mennene lukkast betre enn kvinnene på arbeidsmarknaden i den starten ein del av jentene har med barn tidleg i etableringsprosessen? Vi veit for eksempel at det var langt vanlegare at særtilkårsselevar vart mødrer tidlegare enn sine jamaldringane (Myklebust 2018).

Eit anna trekk ved dei tre artiklane, er den betydninga det å oppnå kompetanse har for å arbeidsstatusen til dei tidlegare særtilkårsselevarane. Dette gjeld både kvinnene og mennene. Det er tilfelle uavhengig av om vi ser på situasjonen tidleg eller seint i etableringsprosessen. Det å tileigne kompetanse frå vidaregåande opplæring aukar såleis sjansane for å vere i arbeid. I tillegg er det særleg ei anna form for kompetanse som også aukar sjansane for å vere i arbeid, nemleg det å ha førarkort. Men her er det klare forskjellar på menn og kvinner. Det er blant mennene at det å ha førarkort aukar sjansane for å vere i arbeid. Slike mønster kan vere uttrykk for at mennene etablerer seg på ein annan del av arbeidsmarknaden enn kvinnene. Kan dette også medverke til dei som er menn blant tidlegare særtilkårsselevar, lukkast betre på arbeidsmarknaden enn kvinnene?

Spørsmåla vi reiser her tek vi med oss vidare. Før dette vil vi understreke nokre poeng frå analysen som ligg til grunn for dei tre artiklane i tabell 1. Den som les artiklane vil sjå at det i analysane blir kontrollert for fleire uavhengige variablar enn dei som er presenterte i tabellen. Det betyr for eksempel at vi gjennomgåande har kontrollert for variabelen vi har kalla funksjonsnivå. Andre uavhengige variablar inngår også i dei aktuelle analysane utan at ein kan lese dette ut av tabell 1, som berre presenterer variablar som er signifikante.

## **Ein tyngre start på arbeidskarrieren for unge mødrer?**

Etablering av eigen familie er ofte ein viktig del av overgangen frå ungdom til vaksen. Mange av dei tidlegare særtilkårsselevane som vart mødrer tidleg i tjuåra, fekk etter alt å døme ein annan inngang til arbeidslivet enn sine jamgamle medsøstrer. Å vere mor tidleg i tjuåra reduserte sjansane for å vere i arbeid monaleg. Det galdt både det å ha fast arbeid, og det å ha arbeid som gir økonomisk sjølvstende (tabell 1). Dette trass i at desse unge kvinnene vart vaksne i ein periode der permisjonsordningane ved fødsel var godt utbygde. I og med at det var relativt mange unge mødrer blant dei tidlegare særtilkårsselevane, medverkar såleis tidelege fødselar til ein forseinka oppstart på yrkeskarrieren blant fleire av dei aktuelle kvinnene (jf. Myklebust 2018 for nærare omtale av særtrekk ved tidspunkt for første barn blant tidlegare særtilkårsselevar). I verste fall kan ein slik start skape vanskar for overgangen til arbeid seinare også. Å få barn tidleg kan gjere vegen inn på arbeidsmarknaden tyngre seinare, i alle fall for kvinnene.

Det ser derimot ikkje ut til at det å ha barn reduserer sjansane for ei stabil tilknytning til arbeidsmarknaden når kvinnene er i slutten av tjuåra og fram til midten av trettiåra. I denne alderen har ein større del av kvinnene fått barn. Dette inkluderer kvinner som var godt i gang med yrkeskarrieren før dei fekk barn. Her finn vi kvinner som allereie var etablerte på arbeidsmarknaden, og som held fram som yrkesaktive også etter at dei vart mødrer. Etter kvart som denne gruppa får barn, blir også bilete av gruppa sett under eitt endra. Det betyr ikkje nødvendigvis at situasjonen for subgruppene er endra. Det kan framleis vere slik at fleire av dei som fekk barn tidleg, stiller svakare på arbeidsmarknaden også når dei er i trettiåra. Eitkvart tidsbilete vil såleis vere resultat både av samtidige og fortidige prosessar. Tverrsnittsdatabe frå siste registreringstidspunkt vil såleis kunne «dekke over» forskjellar med røter i føregåande prosessar.

## **Formell kompetanse er viktig, særleg for kvinnene**

Formell kompetanse frå vidaregåande opplæring kvalifiserer for arbeid og vidare studiar. Analysane frå dei tre artiklane viser at slik kompetanse aukar sjansane for å kome i arbeid (jf. tabell 1). Dette gjeld både sjansane for å vere i fast arbeid tidleg i tjuåra, og å kome i ein posisjon der arbeidet gir økonomisk sjølvstende. Vidare aukar sjansane for ei stabil tilknytning til arbeidslivet med oppnådd formell kompetanse. Det er særleg grunn til å understreke verdien av formell kompetanse for kvinnene. Uavhengig av kva variant av arbeidstilknytning vi

ser på, aukar sjansane for at kvinnene er i arbeid monaleg dersom den formelle kompetansen er på plass. Det gjeld både tidleg og seint i etableringsfasen.

Vegen fram til kompetanse kan vere særleg krevjande for dei som ikkje får formell utteljing av opplæringa. Når vi møter dei tidlegare særvilkårselevane tidleg i tjueåra, har det gått sju–åtte år frå dei tok til på vidaregåande opplæring. På dette tidspunktet hadde 45 prosent av særvilkårselevane oppnådd formell kompetanse. Til samanlikning hadde tett oppunder 70 prosent av dei første reformkulla slik kompetanse etter fem år (Markussen 2016:24). Blant dei som følgde yrkesfaglege utdanningsprogram, var litt over halvparten komne like langt i kvalifiseringa (Markussen 2016: 28). Sjølv om tala ikkje kan samanliknast direkte, gir dei ein klar indikasjon på at særvilkårselevane hang etter i løpet fram mot formell kompetanse tidleg i tjueåra.

Eit sentralt mål med Reform 94 var å styrkje den formelle kompetansen og å gjere nye ungdomskull i stand til å møte eit stadig meir kompetansekreivjande arbeidsliv. I så måte representerte reforma eit politisk mål til å styrkje yrkesopplæringa og sikre fleire eit opplæringsløp som gav formell kompetanse på vidaregåande nivå. Resultatet vart ei standardisering av utdanningsløpa, der den praktiske delen av fagopplæringa vart utsett. Fleire studiar viser ifølgje Olsen (2013:149) at ei slik utsetjing av praksis ikkje fungerte etter intensjonane. Den teoretiske delen vart fråkopla praktisk bruk og oppleving av faget.

Fråfallet, i tydinga manglande oppnådd kompetanse fem år etter starten på vidaregåande opplæring, har vore høgt sidan innføringa av Reform 94 (Reegård og Rogstad 2016). Det gjeld ikkje minst dei som tok til på yrkesfaglege utdanningar (Markussen 2016:26–28). I praksis viser det seg at veggen fram til formell kompetanse for mange tek lengre tid enn reforma føresette. Samtidig er det alternative vegar til yrkeskompetanse, noko som gjer at fleire oppnår slik kompetanse på lengre sikt (Vogt 2017). Praksiskandidatordninga representerer ei slik ordning. Den gir vaksne høve til å ta fagbrev (Bratsberg, Nyen og Raaum 2017). Mange tidlegare reformelevar har gjort seg nytte av dette. Meir enn kvart tredje fagbrev i perioden 1998–2017 kom til dømes til gjennom denne ordninga.

Våre eigne data viser at fleire særvilkårselevar rapporterte om oppnådd kompetanse på vidaregåande nivå frå ei datainnsamling til den neste. Dette gjeld både for kvinner og menn. Mange særvilkårselevar trengde såleis ekstra tid på veggen fram mot kompetanse. Dersom dei



får den tida som trengs, gir slik kompetanse ein klar fordel på arbeidsmarknaden. Som alt påpeikt, synest tilgang på slik kompetanse å vere særleg viktig for at kvinnene skal kunne etablere seg på arbeidsmarknaden.

### **Førarkort – ein «alternativ» veg til arbeid?**

Førarkort kan også vere ein viktig billett til arbeid. Det gjeld i alle fall for tidlegare særvilkårselevar. Sjansane for å vere i fast arbeid, å ha stabilitet i tilknytninga til arbeidslivet over tid og for å vere i arbeid som gir økonomisk sjølvstende, er klart større for dei som har førarkort enn for dei som ikkje har. Verdien av førarkort skil likevel klart mellom kjønna. Det er berre blant mennene at samanhengen mellom førarkort og arbeid er signifikant.

Å ha førarkort er ein kompetanse som kan påverke deltakinga i arbeidslivet på fleire måtar (Aretun og Norbakke 2014, Lindsay 2017). For mange er førarkortet ein føresetnad for å kome seg enkelt til og frå arbeid. Førarkort kan også vere ein føresetnad for å kunne velje mellom fleire arbeidsplassar. Det gjeld anten behovet for å byte arbeidsplass er frivillig eller ikkje. Slik sett gir førarkort større handlingsrom for den enkelte.

Når fordelene av førarkort er større blant mennene enn for kvinnene, er det nærliggjande å sjå dette i samheng med at arbeidsmarknaden er kjønnsdelt. Tradisjonelle kjønnsrelaterte vegval synest å prege særvilkårselevane heilt frå inngangen til vidaregåande opplæring. Det er ei tydeleg kanalisering av særvilkårselevane mot enkelte utdanningsval, der mekaniske fag dominerer blant gutane og helse- og sosialfag blant jentene (Båtevik 1998). Når desse ungdomane seinare kjem ut i arbeid, skal mennene ofte inn i yrke der førarkort kan vere eit vilkår for å få jobben. Transportnæringa er det mest nærliggjande dømet. I tillegg går mennene i større grad enn kvinnene inn i jobbar der arbeidet er basert på at dei møter på ulike stader, for eksempel innan bygg- og anleggsnæringa.

### **Når tida går**

Livet endrar seg sjølvsagt etter som tida går. Den enkelte tileignar seg ny kompetanse, møter hindringar, men også nye opningar som kan gi livet ny retning. Kontekstane vi er ein del av, endrar seg også. Arbeidsplassar kjem og forsvinn. Ordningar for å sikre eit inkluderande arbeidsliv kan vere prisgitt kommuneøkonomi og samarbeidet mellom det offentlege og

næringslivet. Enkelte forhold påverkar sjansane for å vere i arbeid i bestemte livsfasar. Andre endringar set meir varige spor.

Samla synest vegen fram mot ei stabil kopling til arbeid tyngre for tidlegare særtilkårsselevar, dersom dei er kvinner samanlikna med menn med same bakgrunn. Medan nærare tre av fire menn i utvalet vårt hadde stabil tilknytning til arbeidsmarknaden fram mot midten av trettiåra, galdt tilsvarende berre i overkant av halvdelen av kvinnene (Båtevik 2019, 162). Ei av hindringane på vegen for ein del av kvinnene var at dei fekk barn før dei var skikkeleg etablerte på arbeidsmarknaden.

Den longitudinelle studien viser vidare at mange tidlegare særtilkårsselevar tileignar seg formell kompetanse først eit stykke ut i etableringsprosessen. Fleire har oppnådd kompetanse på trass av, meir enn på grunn av den reforma som dei var ein del av ved oppstarten av vidaregåande. Oppnådd kompetanse er i stor grad resultat av at det har vore opningar for å nå målet om formell kompetanse etter at dei var vaksne. Slik kompetanse er særleg viktig for kvinnene. Det som meir enn noko skil mellom kvinnene som er i jobb og dei som ikkje er det, er nettopp om dei har oppnådd kompetanse frå vidaregåande opplæring.

Andre vegar til arbeid er meir frikopla frå vidaregåande opplæring. Blant gutane er det å ha førarkort noko som i seg sjølv tydeleg styrkjer sjansane for å vere i arbeid, uavhengig om dei har formell kompetanse på vidaregåande nivå eller ikkje. Når Vogt (2018) viser at unge menn med lite utdanning greier seg betre på arbeidsmarknaden enn unge kvinner i same situasjon, kan ein av grunnane vere at desse mennene går inn på delar av arbeidsmarknaden der andre kvalifikasjonar enn formell kompetanse frå utdanningssystemet er avgjerande. Ein annan grunn kan vere at dei kvinnene som blir mødrer i ung alder, får utsette yrkeskarrierar, og i verste fall opplever vanskar med å kome seg inn på arbeidsmarknaden i ettertid. Materialet vårt er for lite til gjere ein statistisk analyse av slike underutval. Det er likevel lett å tenkje seg at kombinasjonen av manglande formell kompetanse og det å bli tidleg mor kan gi særlege vanskar for seinare overgang til arbeid for fleire av desse kvinnene. Mange av kvinnene blant særtilkårsselevane har i tillegg følgd ei utdanningsretning som gjer at dei går inn i krevjande jobbar i helse- og omsorgssektoren (jf. Båtevik 1998). Her møter dei stress og helseutfordringar som gjer dei særleg utsette på arbeidsmarknaden (jf. kapittel 5). Det kan vere særleg utfordrande for dei som allereie møtte funksjonshindringar ved inngangen til vidaregåande opplæring.

Vidare synest situasjonen for ufaglærte i følge tal frå Statistisk sentralbyrå å ha vorte verre utover 2000-talet (Fedoryshyn og Segiet 2020). Basert på analyse av to kohortar viser Fedoryshyn og Segiet for det første at unge utan formell kompetanse frå vidaregåande har langt større risiko for å vere arbeidslause to år etter at dei avslutta skulegangen enn andre unge. For det andre auka delen som er arbeidslause i denne situasjonen i 2015, samanlikna med dei som var i same situasjon i 2010. For det tredje er denne utviklinga særleg tydeleg blant unge kvinner.

I kva grad dei tidlegare særvilkårselevane er i ein posisjon som gir livslangt arbeid, er eit anna spørsmål. At berre vel halvdelen av kvinnene har ei stabil tilknytning til arbeidsmarknaden frå dei var i slutten av tjueåra og utover i trettiåra, gir i seg sjølv grunn til uro. At færre enn tredjedelen av desse kvinnene reknar seg som økonomisk sjølvstendige, forsterkar denne uroa. I lys av dette kan det sjå ut til at det er eit stykke fram til realisering av tanken om eit inkluderande arbeidsliv for tidlegare særvilkårselevar, særleg for kvinnene.

## Litteratur

- Aretun, Å. og Nordbakke, S. (2014): *Developments in driver's licence holding among young people. Potential explanations, implications and trends*. Linköping: vti.
- Båtevik, F.O. (1998): Kanalisering mot yrkesfag? Om særvilkårselevar i vidaregåande opplæring. I: Kvalsund, R. m. fl. *Lærande fellesskap*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Båtevik, F.O. (2019): From School to Work – Long-term Employment Outcomes for Former Special Educational Needs Students *Scandinavian Journal of Disability Research*, forthcoming.
- Båtevik, F. O. og Myklebust, J. O. (2006): The Road to Work for Former Students with Special Educational Needs: Different Paths for Young Men and Young Women? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8: 38–52.
- Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1997): *På særvilkår. Om gråsoner, overgangar og kanalisering i vidaregåande opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Bø, T.P. (2018): Potensial for flere funksjonshemmede i arbeid. *SSB analyse*. <https://www.ssb.no/ssb-analyse/2018>
- Bradley, H. og Devadason, R. (2008): Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets. *Sociology* 42: 119–136. Accessed January 23, 2018 DOI: 10.1177/0038038507084828
- Bratsberg, B. , Nyen, T. og Raaum, O. (2017): Fagbrev i voksen alder. *Søkelys på arbeidslivet*, 34:1/2, 24–43 DOI: 10.18261/issn.1504-7989-2017-01-02-02
- Buchmann, M. (1989): *The script of life in modern society: entry into adulthood in a changing world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chiang, H-M., Cheung, Y. K., Li, H., Tsai, L. Y. (2013). Factors Associated with Participation in Employment for High School Leavers with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43: 1832–42. DOI:10.1007/s10803-012-1734-2
- Eika, T. (2008): Det svinger i norsk økonomi. *Samfunnspeilet*, nr. 5-6/2008. <https://www.ssb.no/nasjonaltregnskap-og-konjunkturer/artikler-og-publikasjoner/det-svinger-i-norsk-okonomi>
- Fedoryshyn, N. og Segiet, K. (2020). Dårlegere start på arbeidslivet for lavt utdannede. *SSB analyse*. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/darligere-start-pa-arbeidslivet-for-lavt-utdannede>
- Hansen, I. L.S., Andreassen, T.A. og Meager, N. (2011): Employment of disabled people in Norway and the United Kingdom. Comparing two welfare regimes and why this is difficult. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13: 119–133.
- Hyggen, C., Kolouh-Söderlund, L., Olsen, T. og Tägtström, J. (2018). Young People at Risk. School Dropout and Labour Market Exclusion in the Nordic countries. I R. Halvorsen og Hvinden, B. (red.), *Youth, Diversity and Employment*. Edward Elgar Press.
- Lergard, S. (2012): *Overgangen mellom utdanning og arbeid for unge med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Work Research Institute.
- Levine, P. og Nourse, S.W. (1998): What Follow-Up Studies Say About Postschool Life for Young Men and Woman with Learning Disabilities: A Critical Look at the Literature. *Journal of Learning Disabilities*, 31:212 –233.
- Lindsay, S. (2017): Systematic review of factors affecting driving and motor vehicle transportation among people with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation*, 39: 837-846. Accessed April 23, 2018. DOI: 10.3109/09638288.2016.1161849

- Lindstrom, L., Doren, B., and Miesch, J. (2011). Waging a Living: Career Development and Long-term Employment Outcomes for Young Adults with Disabilities. *Exceptional Children* 77(4): 423–434. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440291107700403>
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996): Nedst ved bordet. I Blichfeldt, J.F. ofl. (1996): *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Markussen, E. (2016): Forskjell på folk! I: Reegård, K. og Rogstad, J. (red.). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*, 22–61. Oslo: Gyldendal.
- Myklebust, J.O. (2018). Too early or too late? Transition to parenthood among former students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 45: 192–209. doi.org/10.1111/1467-8578.12219
- Myklebust, J.O. og Båtevik, F.O. (2005): Economic Independence for Adolescents with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, No. 3, August 2005, pp. 271–286.
- Myklebust, J.O., Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Volda: Høgskulen i Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- Newman, L., Wagne, M., Knokey, A-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D. og Wei, X. (2011): *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School*. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International.
- Olsen, O.J. (2013): Bredder og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring. Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97: 141–154.
- Pallisera, M. (2011): Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26: 495-507.
- Reegård, K. og Rogstad, J. (2016): Introduksjon. I: Reegård, K. og Rogstad, J. (red.): *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*, 9–21. Oslo: Gyldendal.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. og Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Taylor, R.F. (2004): Extending Conceptual Boundaries: Work, Voluntary Work and Employment. *Work, Employment & Society*, 18: 29-49. DOI: 10.1177/0950017004040761.
- Terum, L.I. og Hatland, A. (2014): Sysselsetting og trygd under arbeidslinja. *Søkelys på arbeidslivet*, 31, 3–22.
- Tøssebro, J. og Wik, S.E. (2015): *Funksjonshemmedes tilknytning til arbeidslivet: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Forskningsrådet.
- Vogt, K.C. (2017): Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58: 105–119. DOI: [10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05](https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05)
- Vogt, K.C. (2018): Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2: 177–193



## **Kapittel 10. Utdanningsløpet for sårbar ungdom. Fungerer spesialklasse og lærerassistent som hjelpetiltak?**

*Jon Olav Myklebust*

### **Innleiing**

Vidaregåande opplæring er sjølvstøtt for norsk ungdom. Når nesten alle som går ut av ungdomsskolen om våren, er å finne i vidaregåande hausten etter, vil det seie at ein også har fått med elevar som tidlegare i liten grad fekk slik opplæring. Dette gjeld mellom anna elevar som etter sakkunnig vurdering har fått rett til særskild tilrettelegging, og dei blir derfor her kalla *særtilkårslevar* (jf. kapittel 3). Desse elevane kan ha ulike typar problem, både somatiske, psykiske og sosiale. I dette kapitlet skal eg med utgangspunkt i longitudinelle data analysere kva som medverkar til fullføring av vidaregåande utdanning. Deretter kjem ein kortfatta dokumentasjon om kva for utdanning desse ungdommane har teke etter vidaregåande og ein analyse av kva faktorar som medverkar til utdanning på høgre nivå. Til slutt blir verdien av longitudinelle data framheva.

Søkjelyset her er først og fremst på korleis hjelpetiltaka *spesialklasse* og bruk av lærerassistent fungerer for kompetanseoppnåing, eit av dei viktigaste måla i vidaregåande opplæring. Kompetanse-utteljing for elevar som går i spesialklasse og elevar som går i ordinærklasse, blir systematisk samanlikna, samstundes som analysen kontrollerer for ei rekkje andre relevante variablar. I Noreg har det vore lite tilsvarende longitudinell forskning. Det som mest liknar på tilnærminga vår, er studiane gjennomførte ved *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*. (For ei oversikt sjå Markussen ofl. 2019:42–44.) Seinare i kapitlet kjem eg tilbake både til desse arbeida og relevante undersøkingar frå andre land.

### **Teoretisk tilnærming**

Om vi skal få kunnskap om korleis det går med særtilkårslevane i vidaregåande opplæring, og om hjelpetiltaka fungerer, må vi ha opplysningar om dei same individa over lengre tid. I prosjektet vårt har vi samla inn slike longitudinelle data (jf. kapittel 2). Men med mykje informasjon innsamla til ulike tidspunkt er det lett å gå seg vill i datajungelen. Derfor må

empirien vente til det er etablert ei teoretisk ramme for forståing av gjennomstrøyminga i vidaregåande opplæring. Dette er perspektiv basert på teori om livsløp og sosiale overgangar. Ikkje minst er dette ei nyttig teoretisk tilnærming når vi skal studere menneske som på ulike måtar skil seg litt frå hovudstraumen i opplæringssystemet (jf. kapittel 1).

## **Overgangar i utdanningsløpet**

Ein overgang er eit markant og meir eller mindre varig omskifte som er påverka av sosiale normer og forventningar. Eksempel på overgangar kan vere utflytting frå foreldreheimen, oppflytting til høgre kursnivå eller overgang til ny utdanning. I utdannings sosiologisk forskning om opplæring er overgangsomgrepet særleg nyttig, fordi problema ofte kjem til syne ved flytting mellom skular og skuleslag eller ved sviktande normert oppflytting til høgre nivå. Problema for særvilkårselevane viser seg ofte ved at dei ikkje maktar å gå i takt med jamaldringane.

Typisk for utdanningsløpet er at det er kjeda saman i ein serie overgangar. Det gjeld såleis utgang av ungdomsskule og oppstart i vidaregåande opplæring. Men det kan også vere snakk om utdanningsavbrot og overgang til arbeid eller lediggang. Desse overgangane kan vere motiverte ut frå utstøyttingsfaktorar i skulemiljøet eller ut frå meir attraktiv tilpassing utanfor skulen. Ofte kan det også vere ei blanding av slike dyttefaktorar (push) og lokkefaktorar (pull) som avgjer om eleven bryt av utdanninga permanent eller mellombels (jf. Entwisle et al. 2004).

For elevar i vidaregåande opplæring vil avbrot i utdanninga vere ein *ekstern* overgang. I tillegg er det *interne* overgangar. Typisk er oppflytting frå det eine kursnivået til det andre. Det kan vi kalle ein *vertikal* overgang, i motsetning til skifte av studieretning på same nivå, som er ein typisk *horisontal* overgang. Eit viktig poeng er at grunnlaget for vellykka tilpassing til arbeidslivet ofte lagt gjennom ryddige overgangar gjennom utdanningsløpet. Dette er i tråd med levekårspektivet i rammefaktorteorien, som ved sida av ulike variantar av livsløpsperspektiv er eit viktig teoretisk utgangspunkt for arbeidet i dette prosjektet (jf. Kvalsund og Myklebust 1996:108, 111). Denne samanhengen blir også sterkt understreka i ein tidleg OECD-rapport der temaet nettopp er overgangen til vaksenstatus for unge funksjonshemma. Her blir det lagt vekt på at det dreier seg om ein overgangsprosess som for



det første omfattar dei siste åra i skulen, deretter sjølv overgangsfasen, og til slutt sjølvstendig vaksenstatus med arbeid og bustad (CERI 1986:9).

Overgangar skjer ikkje i sosiale tomrom. I utdanningsløpet møter elevane aktørar som fungerer som portvakter i overgangssituasjonen (Behrens og Rabe-Kleberg 1992). Spesielt er lærarane viktige her: «Teachers are institutionally appointed to exercise the power of assessment, diagnosis, and differentiated streaming, and are deeply involved in influencing the progression of students through education and this qualifies them for the role of gate keepers» (Cuconato og Walther 2015:288). Solvang (1994:272) er ein av dei som har nytta denne tilnærminga, men han bruker omgrepet «statuspassasje» i staden for «overgang». Når det skal takast avgjerd om ein elev skal flyttast opp eller ikkje, blir lærarane passasjeagentar. Somme av dei fungerer som passasjehjelp, medan andre i uheldige tilfelle er passasjehinder.

Portvaktomgrepet indikerer at livsløpet ikkje er noko sololøp, men at det er innvove i omliggjande strukturar, der mange andre aktørar kan spele avgjerande roller. Det er dette forholdet livsløpsprinsippet om *samanknytte liv* skal minne oss om (jf. kapittel 1). Sentrale personar i nettverket eller veven rundt særvilkårselevane vil oftast vere foreldra, men sysken og besteforeldre er også viktige. Det same gjeld medelevar, lærarar, lærarassistentar og venner i grannelaget.

I prosjektet vårt er det tre typar utdanningsovergangar som er studerte: avhopp frå vidaregåande opplæring, opprykk frå det eine kursnivået til det andre og utgang frå vidaregåande, med eller utan formell kompetanse. Dette er det summerte resultatet av individuelle hendingar og handlingar hos elevane som gir utslag på elevflyten gjennom vidaregåande opplæring, ei gjennomstrøyming som Reform 94 hadde som mål å forbetre. Desse overgangane er ikkje isolerte hendingar i ungdomslivet, men derimot innvovne i individets totale livsløp. Dermed blir livsløp eit sentralt omgrep (jf. kapittel 1). Då er det ikkje likegyldig korleis dette omgrepet blir forstått av dei som forskar på liv og samfunn. Og denne forståinga endra seg monaleg i åra rundt tusenårsskiftet, karakterisert gjennom metaforar som bane, spor, bru, rute, stig, segltur eller seglas (Evans and Furlong 1997, Rudd 1997). Desse språkbileta har noko ulik valør og kan derfor brukast til å nyansere analysen. Om forskaren konsekvent nyttar nemninga «bane» eller «spor», formidlar dette eit inntrykk av at strukturen har avgjerande styring over individets livsløp. Er du først på toget, avgjer skjenegangen kvar ferda går. Men du kan velje mellom stoppestadene! Er «segltur» nemninga, blir inntrykket

fort at aktøren har handa på roret og såleis kan velje ny kurs om farvatnet blir ureint. Denne siste nemninga signaliserer ei oppfatning av at folk «navigerer» gjennom livsløpet, og dermed opnar ein meir for vektlegging av aktørens handlingsevne enn strukturens dominans.

Det er ulike vegar eller løyper frå ungdomsskulen til vidaregåande opplæring. Somme elevar har brukt lengre tid enn andre i grunnskulen, medan andre legg inn ein pause før dei går over i vidaregåande opplæring. Ein del gjer faktisk begge delar. Forseinkingane og pausane kan også variere i lengd. Dei same variantane ser vi når vi følgjer særvilkårselevane gjennom åra i vidaregåande. Dermed kan biletet bli ganske uryddig om vi skal beskrive dei faktiske løypene i detalj. Nærare dokumentasjon om vegen gjennom vidaregåande for særvilkårselevane i dette prosjektet finn ein i Myklebust (1997, 1999), som er kapittel i to bøker som presenterer den omfattande forskinga omkring den nasjonale evalueringa av Reform 94. Med livsløpsteori som utgangspunkt har eg i desse arbeida analysert vandrainga gjennom vidaregåande opplæring for elevar som tok til i vidaregåande med særskilde opplæringsvilkår. Denne skiftande og samansette prosessen omfattar beine, normative løyper så vel som avstikkarar både horisontalt og vertikalt. Denne klatringa i utdanningsstigen kan på mange måtar minne om det som skjer i *stigespelet*, dette brettspellet som mange vaksne kjenner frå eigen barndom. Vi ser korleis ein del av elevane lykkast i å klatre stigen opp til rett tid, korleis dei strevar med å avansere, og korleis somme snublar og må halde fram på eit lågare nivå. Andre veltar spelet og går frå bordet. Innvendinga mot denne metaforen er at i leikens stigespel er det terningkast og flaks som avgjer kven som kjem i mål, og kven som ramlar ned stigen. Men spørsmålet er om livets stigespel er så ulikt. For særvilkårselevane har ikkje valt intellektuell kapasitet og psykisk helse, dei har ikkje valt foreldre og oppvekstmiljø, og dei har ikkje valt lærarar og hjelpepersonell. Flaksen tel også i livets løp.

Men ein bør ikkje oversjå at overgangane i utdanningsløpet kan vere problematiske for langt fleire enn dei som har særvilkår. Myklebust (2000) presenterer ein studie som omfattar rundt 3400 elevar ved 13 skular i forskjellige delar av landet. Nesten alle elevane er ordinærvilkårselevar. Vel femteparten av desse elevane har siste halvåret alvorleg vurdert å bryte av skulegangen. Analysane har avdekt konturane av ein handlemåte som kan kallast *skuledistansering*. Typisk her er at elevane har problem med arbeidsoppgåvene dei får, dei har ikkje karakterar i alle sentrale skulefag, og dei trivst dårleg i klassa. Om dette i tillegg gjeld elevar som til vanleg røykjer i friminutta, synest skuleslutt vere eit aktuelt alternativ. Slike

funn indikerer at det er fruktbart å oppfatte fråfall i opplæringa meir som ein prosess enn som ei enkelt hending (jf. Benner 2011:310).

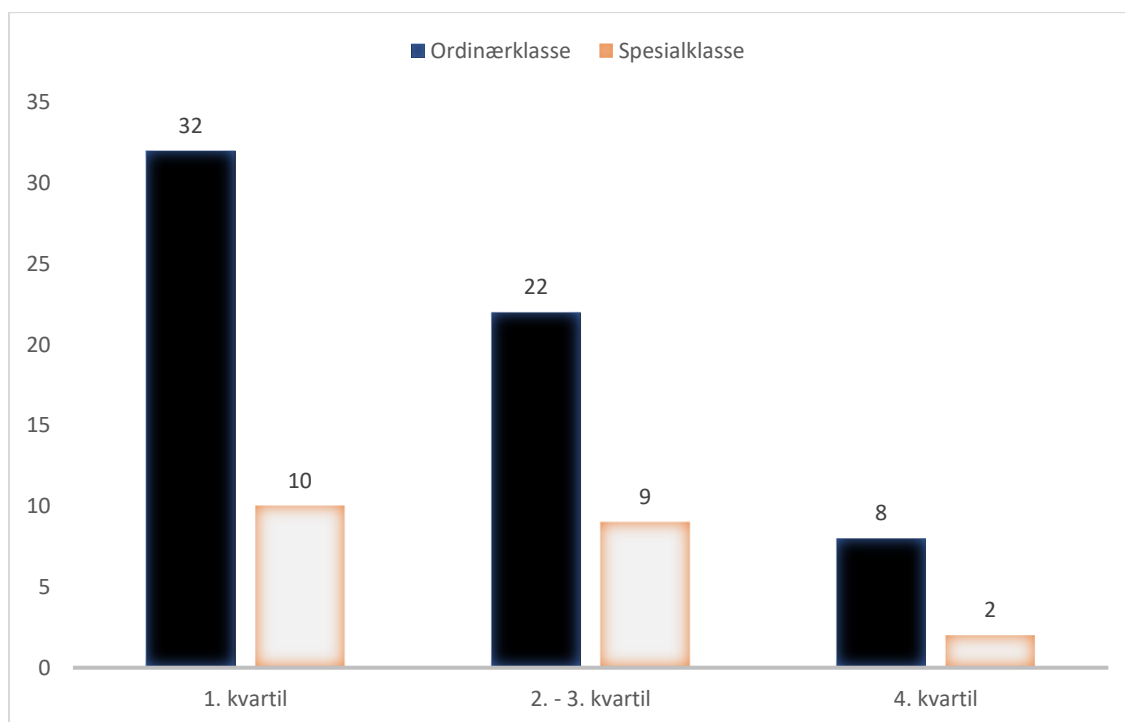
Samanfattande kan det seiast at det er nyttig med kunnskap om dei utdanningsløypene elevane har følgd. Då ser vi at fortida kastar både lys og skuggar. Det er ein tendens til at vellykka tilpassing på eit tidspunkt betrar utsiktene for seinare suksess. Og motsett, nederlaga kan lett hope seg opp om starten er skeiv. Men dette er berre tendensar, og slett ikkje lovmessig utvikling. Vanskar kan overvinnast, og tilbakeslag kan vendast til framgang. Det viser at det er plass for hjelpetiltak og individuell tilrettelegging, ikkje minst for elevar på særtilkår som på mange måtar startar bakerst i køen på si vandring i ulike overgangsløyper. Men då må desse hjelpetiltaka fungere, og det er tema i neste delen av kapitlet.

### **Kva medverkar til utdanningssuksess?**

Då ungdommane i studien vår tok til på vidaregåande opplæring, byrja tre fjerdedelar av dei på yrkesfag, ein åttandedel gjekk på studieførebuande, og ein like stor del hadde uspesifisert tilrettelegging. Statistikken for elevkulla i Noreg frå den same perioden viser eit heilt anna mønster. Vel halvparten byrja på allmennfag og knapt halvparten på yrkesfag. I det nasjonale inntakskullet frå hausten 1994 hadde 68 prosent fullført med studie- eller yrkeskompetanse fem år seinare, 83 prosent av dei på studieførebuande og 50 prosent på yrkesfaglege linjer. (SSB: Statistikkbanken, hentedato 18.11.19). Og om lag på dette nivået vart fullføringsnivået liggjande for dei etterfølgjande kulla, ei klar forbetring jamført med situasjonen før innføringa av Reform 94 (Vogt 2017:106).

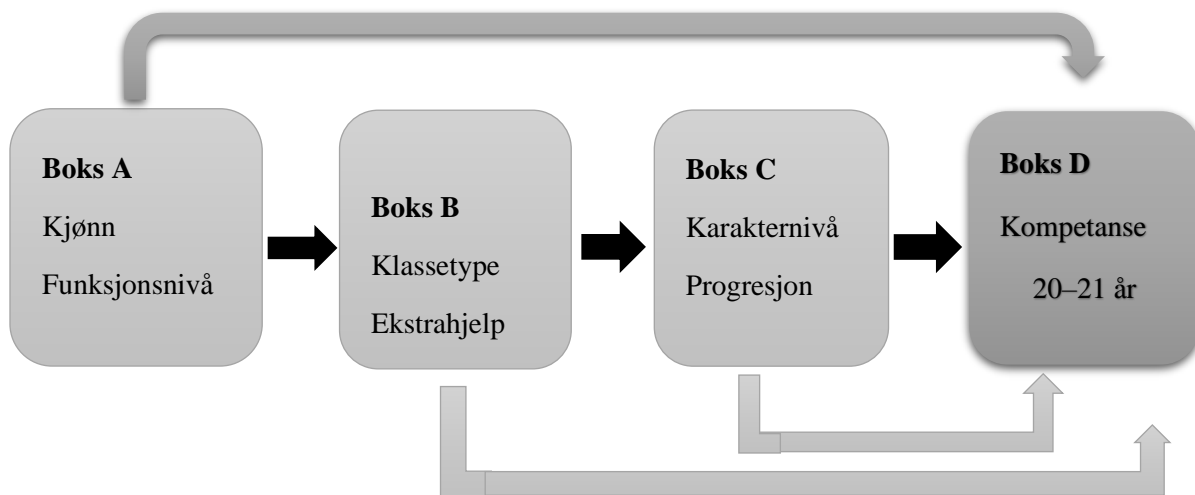
Det er ein fullføringsprosent som ligg langt over det særtilkårslevane oppnår. I studien vår, som gjeld inntakskullet i 1994 og 1995, er det fire til fem år etter oppstart i vidaregåande totalt 14 prosent som har fullført med kompetanse. Det gjeld 23 prosent på studieførebuande, knapt 15 prosent på yrkesfag og vel 3 prosent blant dei som byrja utan spesifikk linjetilknytning. I resten av kapitlet vil det å oppnå yrkes- eller studiekompetanse også bli kalla *utdanningssuksess*. I framhaldet skal eg analysere kva faktorar som medverkar til at særtilkårslevane har utdanningssuksess fire til fem år etter oppstarten i vidaregåande. Spesiell vekt blir lagt på å vise korleis spesialklasser og ordinærklasser fungerer.

Studien vår viser at dei som har all tilrettelegging i ordinærklasser, oppnår yrkes- eller studiekompetanse i langt større grad enn dei som går i spesialklasser – knapt 24 prosent mot 7 prosent. Dei fleste vil nok seie at dette er som venta, sidan dei går ut frå at særvilkårselevar med små funksjonsvanskar går i ordinærklasser, medan dei med større vanskar går i spesialklasser. Men i studien vår er dette ein tendens, ikkje nokon absolutt samanheng. I den 4. funksjonskvartilen (den fjerdedelen som er registrert med lågast funksjonsnivå) går 79 prosent av elevane i spesialklasser, i dei to midtkvartilane gjeld det 54 prosent, og i 1. kvartil dreier det seg om 43 prosent. Sjølv sagt er det slik at funksjonsnivået hos elevane har innverknad på utdanningsløpet. Blant elevane i 1. kvartil er det 22 prosent som har yrkes- eller studiekompetanse, i 2. og 3. kvartil gjeld dette 15 prosent, og i 4. kvartil berre knapt 4 prosent. Når dette er saka, er det mogleg å gjere ein analyse som minner om eit såkalla naturleg eksperiment eller kvasieksperiment (jf. Vogt 1993:150, 184). Ei slik tilnærming vart faktisk etterlyst alt for fleire år sidan: «In methodological terms, we need more highly developed, substantial studies using quasi-experimental approaches to examine strengths, and relative impacts of a range of factors ... » (Lindsay 2003:10). I analysen vår kan vi samanlikne kompetansen til elevar med tilnærma likt funksjonsnivå, men som får undervisninga i ulike typar klasser.



Figur 1. Prosentdel som har yrkes- eller studiekompetanse i alderen 20–21 år fordelt etter funksjonsnivå og klassetype første året i vidaregåande. N = 760.

Her ser vi at for kvart funksjonsnivå er kompetanseutteljinga best for dei elevane som går i ordinærklasser, spesielt gjeld det for dei som er registrerte i den beste funksjonskvartilen. Men det kan tenkjast at det er andre faktorar enn klasstypen og funksjonsnivå som verkar inn på om elevane får utdanningssuksess. Dette kan vi undersøkje ved hjelp av logistisk regresjon. Figuren under viser den forklaringsmodellen som ligg til grunn for analysen.



Figur 2. Tenkte samanhengar mellom seks uavhengige variablar og oppnådd kompetanse frå vidaregåande i alderen 20–21 år. (Grå piler illustrerer direkte samanhengar mellom kompetanseutteljing og kvar av dei uavhengige variablane. Svarte piler illustrerer korleis samspelet mellom dei uavhengige variablane innverkar på kompetansen.)

I den følgjande analysen har vi seks uavhengige variablar. Den første variabelen er *kjønn*, som alltid må vere med i slike analysar. Variabelen *funksjonsnivå* er tredelt og skil mellom 1. kvartil, 2.–3. kvartil og 4. kvartil. (Sjå kapittel 2 om dei forskjellige indikatorane for funksjonsvanskar eller funksjonshindringar.) Den tredje variabelen er *klasstype* første året i vidaregåande, der ein skil mellom dei som har all tilrettelegging i ordinærklasse, og dei som er plasserte i spesialklasser eller har kombinerte ordningar (for eksempel alternerer mellom spesial- og ordinærklasser). Variabelen *ekstrahjelp* differensierer mellom dei som har lærerassistent, og dei som ikkje har det. Den femte variabelen *karakternivå* skil mellom den tredjedelen som har dei høgste, og dei to tredjedelane som har dei lågaste karakterane eller ikkje har karakterar det første skuleåret i vidaregåande. Den sjette variabelen registrerer *progresjonen* i vidaregåande. Den eine kategorien her gjeld dei som er i rute midt i det andre skuleåret, medan den andre kategorien omfattar dei som har etterslep i utdanninga på det tidspunktet. Dette dreier seg om å vere i takt eller utakt med jamaldringane gjennom skuleløpet.

Den logistiske regresjonsanalysen omfattar dei 760 ungdommane som i dette prosjektet er følgde fram til 20–21-årsalderen. Her analyserer ein kva innverknad kvar uavhengig variabel har på kompetanseoppnåing når det samstundes er kontrollert for effekten av dei fem andre uavhengige variablane som er med i modellen. Analysen dokumenterer – ikkje vist i tabellform her – at i alderen 20–21 år har gutane oppnådd yrkes- eller studiekompetanse i noko større grad enn jentene. Vidare kjem det fram at den fjerdedelen av elevflokket som er registrert med høgst funksjonsnivå, har noko betre kompetanseutteljing enn dei som er plasserte i dei to midtkvartilane, som igjen kjem langt betre ut enn den fjerdedelen som har lågast funksjonsnivå. Analysen viser også at sjansane for utdanningsuksess er godt over dobbelt så store for dei som går i ordinærklasser, enn for dei som har tilrettelegging i spesialklasser. Det syner seg også at andre ekstra hjelpetiltak fungerer relativt dårleg. Dei som har lærerassistent, oppnår faktisk ikkje noko betre kompetanse enn dei som ikkje har eit slikt pedagogisk hjelpetiltak. Karakterane gir utslag. Tredjedelen av elevane med dei høgste karakterane første året i vidaregåande har som venta fullført skulegangen med formell kompetanse i langt større grad enn dei med dårlegare karakterar. Progresjonen i utdanningsløpet spelar også inn. Dei som er i rute midt i det andre skuleåret, har klart betre kompetanseoppnåing enn dei andre.

Eg har altså dokumentert at kompetanseutteljinga er klart betre for elevar som går i ordinærklasser enn for dei som har tilrettelegginga i spesialklasser, og dette er ein forskjell som også gjeld når det blir kontrollert for dei andre fem uavhengige variablane som inngår i analysen. Denne skilnaden står også ved lag når ungdommane er blitt tre år eldre (Myklebust 2007:225). Det er også verdt å understreke at fordelene med ordinærklasser er blitt stadfesta i ei liknande norsk undersøking frå den same perioden, dvs. sist på 1990-talet. Etter å ha følgd nesten 800 elevar med spesielle opplæringsbehov i fem år etter oppstarten i vidaregåande hausten 1994, kan Markussen (2004:33) konkludere med at desse elevane har lågare kompetanseoppnåing i spesialklasser enn tilsvarende elevar har i ordinærklasser. I desse analysane er det også kontrollert for innverknaden av ei rekkje relevante variablar. Denne konklusjonen blir heller ikkje avgjerande endra etter at nokre få nyare studiar kjem til dei neste 5–6 åra:

Funnet er gjort i flere undersøkelser i løpet av en 15-årsperiode, og vi betrakter det som et funn som fortsatt har gyldighet. Funnet er basert på så grundige kvantitative analyser, at det kan danne grunnlag for en klar utdanningspolitisk og pedagogisk anbefaling om å redusere bruken av egne klasser med redusert elevtall som en mye brukt løsning innenfor spesialundervisningen (Markussen 2010:14).

Men Markussen (2010:14) viser også til at kvalitative studiar gir eit meir samansett bilete, og derfor opnar han for at eigne klasser med redusert elevtal kan vere den beste løysinga for enkelte elevar. Markussen (2019:44–47) omtaler internasjonal forskning som i hovudsak gir det same biletet, dvs. at dei fleste elevane med særlege opplæringsbehov får best fagleg utbyte av å gå i ordinære klasser, men at eit mindretal kanskje gjer det betre i spesialklasser.

Ein nyleg publisert gjennomgang av internasjonal litteratur på feltet konkluderer også med at inkludering i ordinærklasser er det beste alternativet for dei som treng ekstra hjelp i skulen: «Learners with disabilities educated in inclusive settings may perform academically and socially better than learners educated in segregated settings» (Symeonidou 2018:14).

Men det ser ikkje ut som arbeida omtalte ovanfor har separate analyser for kvart kjønn for å undersøkje om dei uavhengige variablane kan gi ulike utslag for jenter og gutar. I kva grad dette er tilfelle i denne studien, er dokumentert i tabell 1.

*Tabell 1. Logistisk regresjon. Korleis kompetanseoppnåing for jenter og gutar i alderen 20–21 år er influert av funksjonsnivå, klassetype, ekstra hjelpetiltak, karakternivå første året i vidaregåande og progresjon i vidaregåande.*

	<i>Gutar</i>	<i>Jenter</i>
<i>Funksjonsnivå:</i>		
Registrert å tilhøyre 4. kvartil funksjonsnivå		
Registrert å tilhøyre 2. og 3. kvartil funksjonsnivå	4.1***	2.3
Registrert å tilhøyre 1. kvartil funksjonsnivå	5.3***	2.4
Spesialklasse det første året i vidaregåande		
Ordinærklasse det første året i vidaregåande	1.9**	4.0***
Har lærarassistent det første året i vidaregåande		
Har ikkje lærarassistent det første året i vidaregåande	0.9	1.2
Utan karakterar eller karaktersnitt inntil 2,5 (lågaste 2/3)		
Karaktersnitt 2,6–5,1 (høgste 1/3)	1.7*	1.9+
Ikkje i rute ved starten av det andre skuleåret		
I rute ved starten av det andre skuleåret	1.6*	2.6**
Nagelkerke R <sup>2</sup>	0.19	0.31
N	466	294

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

Det går fram av tabellen at denne modellen med fem uavhengige variablar forklarar betre kompetanseoppnåing blant jenter enn blant gutar. Nagelkerke-koeffisienten viser at for jenter

forklarer modellen nesten tredjedelen av kompetanseoppnåinga og for gutar knapt femtedelen. Tabellen viser elles at funksjonsnivået som venta gir utslag på kompetanseoppnåing for begge kjønn, for gutar i større grad enn for jenter (der utslaget ikkje er statistisk signifikant).

Klassetype har klart større innverknad for jenter enn for gutar. Jenter i ordinærklasse har fire gonger så stor sjanse for å ha oppnådd yrkes- eller studiekompetanse samanlikna med jenter i spesialklasse. Gutar i ordinærklasse har knapt dobbelt så stor sjanse jamført med gutar i spesialklasse. Å ha lærarassistent synest derimot ikkje å innverke noko særleg på kompetanseutteljinga, korkje for gutar eller jenter. Karakternivået det første året gir utslag på seinare kompetanse for både gutar og jenter. Jenter som tilhøyrrer tredjedelen med best karakterar, har nesten dobbelt så stor sjanse for å oppnå kompetanse som jenter med svakare karakternivå. Hos gutane gir karakternivået om lag det same utslaget som hos jentene. For å oppnå yrkes- eller studiekompetanse er det ein fordel å ha god progresjon i utdanningsløpet. Jenter i rute har vel 2,5 gonger større sjanse til å oppnå yrkes- eller studiekompetanse enn jenter med etterslep i utdanningsløpet. Gutar i rute har vel 1,5 gonger større sjanse enn gutar som ikkje er i rute.

I tabell 1 ser vi altså at inkludering i ordinærklasser er viktig for utdanningssuksess, og det i langt større grad for jenter enn for gutar. At jentene gjer det klart betre i ordinærklasser enn i spesialklasser, er også dokumentert i ein tidlegare artikkel frå prosjektet (Myklebust 2007:226). Her dreier analysen seg om oppnådd kompetanse frå vidaregåande når ungdommane er 23–24 år gamle. I denne alderen har fram mot 45 prosent yrkes- eller studiekompetanse. I dette arbeidet blir eit par andre kontrollvariablar brukte, for eksempel livsstil (røyking) og heimemiljø (eventuell opplevd skilsmisse i oppvekstheimen). Men desse variablane endrar ikkje mønsteret som viser at særleg for jentene er ordinærklasser betre enn spesialklasser. I denne analysen gir klassetype ingen utslag i det heile for gutane (Myklebust 2007: 226).

Ei tentativ forklaring på at jenter presterer dårlegare enn gutar i spesialklasser, er at dei kan vere meir sårbare for den stigmatiseringa som ofte er knytt til plassering i spesialklasser, der *meistringsforventninga* (jf. Bandura 2001 et al. 91–96) er heller låg. Grunnen til dette kan vere at i slike klasser blir signala om faglege prestasjonar heller utydelege. At forventningane til elevane er høgare i ordinærklasser enn i spesialklasser, er eit moment som også blir framheva i Markussen ofl. (2019:43). Ein noko meir omfattande diskusjon om potensielle



grunnar til at klasstypen synest gi ulike kompetanseutslag for jenter og gutar, finn ein i Myklebust (2007:227–29).

## **Utdanning etter vidaregåande**

Mange av dei tidlegare særtilkårsselevane held fram med utdanninga seinare i livet. Sist i 20-årsalderen opplyser knapt tredjeparten at dei har teke meir utdanning etter vidaregåande. Det gjeld i størst grad dei med relativt små funksjonsvanskar, men skilnadene her er ikkje store. Meirutdanning er registrert hos 35 prosent i den halvparten som er registrert med høgst funksjonsnivå, mot knapt 26 prosent blant halvdelene med lågast funksjonsnivå. Derimot er det som ein kanskje kunne vente, ein markant skilnad på type utdanning. Dei med høgst funksjonsnivå har i større grad enn dei andre teke høgskule- eller universitetsutdanning. Det er for eksempel nokre som har mastergrad i historie, statsvitenskap eller idrettsfag. Ein del fleire har teke eksamen i fag på bachelor-nivå i tekniske fag, sjukepleie, sosialfag eller lærarutdanning. Blant dei som er i halvdelene med lågast funksjonsnivå, er folkehøgskule og kortare kurs vanleg, og få av dei har teke vidareutdanning på universitet og høgskular. Men nokre unntak finst, for dette gjeld dette opplæring i vernetiltak og tryggleik i samband med oljeutvinning, journalistutdanning og mellomfag i religionsvitenskap. Det bør også leggast til at ein del har vidareutdanna seg seinare i livet, fram til midten av 30-åra. Her er nokre som i denne alderen har byrja på ganske høg utdanning, for eksempel mastergradar eller profesjonsstudiar i psykologi.

Så langt har eg gitt nokre eksempel på kva utdanning dei tidlegare særtilkårsselevane har tatt i åra etter vidaregåande. Men her kan også gjerast kvantitative analysar. Då ser vi at midt i 30-årsalderen er det knapt 22 % som har fullført eller er i gang med studiar på høgskule- eller universitetsnivå. Men kva er det som medverkar til at tidlegare særtilkårsselevar går vidare med høgare utdanning? Eit svar får ein gjennom logistisk regresjon med utgangspunkt i den same forklaringsmodellen som vart nytta i analysen av kompetanseoppnåing i vidaregåande (jf. figur 2).

Tabell 2. Logistisk regresjon. Korleis utdanningsnivået i alderen 33–37 år er influert av kjønn, funksjonsnivå, klassetype, ekstra hjelpetiltak, karakternivå første året i vidaregåande og progresjon i vidaregåande.

	Alle	Menn	Kvinner
Gutar			
Jenter	1.2		
Registrert å tilhøyre 4. kvartil funksjonsnivå			
Registrert å tilhøyre 2. og 3. kvartil funksjonsnivå	1.2	2.0	0.8
Registrert å tilhøyre 1. kvartil funksjonsnivå	1.6	3.3	0.8
Spesialklasse det første året i vidaregåande			
Ordinærklasse det første året i vidaregåande	1.6	1.8	1.4
Har lærarassistent det første året i vidaregåande			
Har ikkje lærarassistent det første året i vidaregåande	2.2	2.1	2.0
Utan karakterar eller karaktersnitt inntil 2,5 (lågaste 2/3)			
Karaktersnitt 2,6–5,1 (høgste 1/3)	1.8+	1.7	2.1
Ikkje i rute ved starten av det andre skuleåret			
I rute ved starten av det andre skuleåret	2.5**	2.2+	3.2*
Nagelkerke R <sup>2</sup>	0.17	0.17	0.21
N	292	181	111

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

Naglekerke-koeffisienten viser at modellen forklarar 17% av variasjonen i utdanningsnivået i alderen 33 til 37 år, for kvinner i noko høgre grad enn for menn. Med så mange variablar i modellen er det vanskeleg å få signifikante utslag når utvalet er såpass lite som i dette tilfellet. Med det in mente bør dei følgjande kommentarane lesast, der eg kommenterer kva utslag kvar enkelt kovariat har på sjansane for høgre utdanning når ein tek omsyn til innverknaden frå dei andre uavhengige variablane i modellen.

Vi ser at kjønn gir lite utslag når det gjeld høgre utdanning. Men det gjer funksjonsnivå, spesielt for menn, men ikkje for kvinner. Både spesialklasse og lærarassistent første året i vidaregåande synest ha ein viss negativ innverknad på sjansane for å prøve seg på høgre utdanning. Det gjeld for begge kjønn. Som venta er det dei med nokolunde brukbare karakterar i vidaregåande første året som tek høgre utdanning, og det gjeld både kvinner og menn. Vidare ser vi at normal progresjon i vidaregåande aukar sjansane for høgre utdanning mange år seinare, spesielt gjeld dette for jentene. Heilt til slutt bør leggjast til at denne

analysen berre til ein viss grad gir same resultat og så klare utslag som den tilsvarande analysen av utdanningsresultat i vidaregåande (jf. tabell 1). Det er vel heller ikkje å vente sidan utvalet i den første analysen er meir enn dobbelt så stort som utvalet i analysen presentert i tabell 2. Men det er viktig å understreke at ingen av analysane viser at det er gunstig med spesialklasser og lærerassistentar om målet er at flest mogleg av menneske med funksjonsvanskar skal oppnå kompetanse frå vidaregåande eller høgre utdanning. Og dette er eit synspunkt som også er i samsvar med internasjonal forskning. Ein nyleg gjennomført litteraturstudie konkluderer at inkludering i vanlege klasser aukar sjansane for at elevar med funksjonsvanskar seinare skal ta til på høgre utdanning: «Attending and receiving support within inclusive education settings increases the likelihood of enrolling in higher education» (Symeonidou 2018:14.)

Ungdom med forskjellige funksjonshindringar tek altså utdanning både i 20- og 30-årsalderen. Som vist tidlegare i kapitlet er det også eit faktum at mange treng noko ekstra tid for å fullføre vidaregåande utdanning. Det burde kanskje indikere at ein bør redusere litt gjennomføringspresset og den stadige uroa for fråfall i utdanninga. Kanskje bør ein dempe litt meir utolmodet vårt med dei unge om å marsjere i takt gjennom dei forskjellige utdanningsløypene (jf. Vogt 2018).

### **Verdien av lengdesnittdata**

Det er viktig å dokumentere kva som medverkar til at sårbar ungdom greier å fullføre vidaregåande opplæring, ikkje minst fordi slik kompetanse kan vere avgjerande for seinare tilpassing til forskjellige arenaer i vaksenlivet. I mange år har vi studert den innverknaden utdanning har for tilpassing på arenaer i vaksenlivet: arbeid, trygd, mental helse og reproduksjon. Her vil eg berre vise til tidlegare publikasjonar, for eksempel Myklebust (2012, 2013, 2014, 2015, 2018; Myklebust og Myklebust 2017, Røys og Myklebust 2014). Ein gjennomgåande tendens her er at fullført vidaregåande med yrkes- eller studiekompetanse betrar sjansane for vellykka tilpassing på dei forskjellige arenaene i vaksenlivet.

I dei førnemnde studiane har vi sett kva effekt kompetanse frå vidaregåande – i samspel med andre variablar – har på den avhengige variabelen, for eksempel trygderisiko, når ein samstundes kontrollerer for dei andre uavhengige variablane som er med i modellen. Men i jakta på enkeltvariablars effektutslag må ein ikkje gløyme at samspelet mellom dei

uavhengige variablane kan føre til kumulasjon, det vil seie opphoping av både gunstige og ugunstige utviklingstrekk. Dette blir på engelsk kalla *cumulative advantages and disadvantages* (jf. O'Rand 2009). Ikkje minst kan overgangen til vidaregåande og det vidare skuleløpet vere ein risikofase for mange unge. Benner (2011:321) refererer til longitudinelle studiar som indikerer «some evidence of accumulating disadvantage among adolescents who struggle across the high school transition». Slike trekk kjem også til syne i analysane våre, for eksempel slik: Blant dei som i vanleg alder byrjar i vidaregåande og går i ordinærklasse, og som i løpet av fire-fem år har fullført vidaregåande med kompetanse eller er i lære, er det *femtedelen* som har trygd fram mot midten av 20-årsalderen. Men det same gjeld heile *to-tredjedelar* av dei som har forseinka inngang til vidaregåande som går i spesialklasse, og som har slutta i vidaregåande utan kompetanse. (Meir om trygderisiko blant tidlegare særtilkårslevar, sjå Røys og Myklebust 2014.)

I dette kapitlet har vi sett kva som medverkar til at særtilkårslevane får yrkes- eller studiekompetanse. Det har også blitt framheva kva slik kompetanse har å seie for seinare livsløp, for eksempel når det gjeld risikoen for å bli avhengig av trygd. Det er slike mønster som kan dokumenterast når ein følgjer dei same individa over lengre tid, slik det er gjort i prosjektet vårt. Men dei fleste overgangsstudiane har svært kort tidsperspektiv. Ein gjennomgang av 37 slike studiar (sjå Benner 2011:302–306) viser at meir enn halvparten har eit tidsspenn mindre enn to år, og berre knapt sjuandeparten varer meir enn tre år. Slike kortvarige lengdesnittstudiar eignar seg dårleg til å fange opp meir langvarige effektar av hjelpetiltak.

Men studien vår har langt nok tidsspenn til å dokumentere at opplæring i spesialklasse ikkje medverkar til skuleframgang og vellykka tilpassing i vaksenlivet, men heller synest skape problem, for eksempel at folk ikkje greier skaffe seg arbeid til å leve av og derfor blir avhengige av trygd. Heller ikkje hjelp frå lærarassistent synest gi dei unge betre utdanningsresultat, truleg fordi det gjer at elevane får mindre kontakt med velkvalifiserte lærarar. At omfattande bruk av lærarassistentar i opplæringa av funksjonshemma unge er uheldig, er dokumentert i ein systematisk analyse av internasjonal litteratur på feltet (Sharma og Salend 2016). Dette hjelpetiltaket har negativ innverknad både for fagleg utvikling hos elevane og sosial kontakt med klassekameratane.

At spesialklasse og lærerassistent ikkje gir positive resultat, er eit paradoks som gjer at desse ordningane bør revurderast. Kanskje er det ein tanke å gi mest mogleg av ekstrahjelpa til elevar både med og utan funksjonshindringar innanfor rammene av ordinære klasser. På den måten kan ein unngå den stigmatiserande effekten som slike hjelpetiltak ofte har. Men på dette feltet skulle vi sjølvsagt hatt nyare studiar som viser effekten av klasstype og andre hjelpetiltak når ein samstundes kontrollerer for innverknaden av andre relevante forklaringsvariablar. Då ville ein kunne sjå om dei mønstra vi har dokumentert, blir repeterte hos seinare kull sårbar ungdom i vidaregåande opplæring.

## Litteratur

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. and Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*. Vol. 72. No. 1:187–206.
- Behrens, J. and Rabe-Kleberg, U. (1992). Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Typology. I: Heinz, W.R. (ed.): *Institutions and Gatekeeping in the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, A. D. (2011): The Transition to High School: Current Knowledge, Future Directions. *Educ Psychol Rev*. 23(3): 299–328.
- CERI (1986). *Young People with Handicaps. The Road to Adulthood*. Paris: OECD.
- Cuconato, M. and Walther, A. (2015): 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 28, No. 3:283–296.
- Coles, B. (1997): Vulnerable youth and processes of social exclusion: a theoretical framework, a review of recent research and suggestions for a future research agenda. In: Bynner, J. et al. (1997): *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Aldershot: Ashgate.
- Entwisle, D. R., Alexander, K.L. and Olson, L.S. (2004). Temporary As Compared to Permanent High School Dropout. *Social Forces*. 82(3):1181–1205.
- Evans, K. and Furlong, A. (1997): Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories and navigations. I: Bynner, J. et al. *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Aldershot: Ashgate.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996). Nedst ved bordet? Vidaregående opplæring på særskilte vilkår under Reform 94, i Blichfeldt, J.F. (red.): *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lindsay, G. (2003): Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*. Vol 30. No. 1:3–12.
- Markussen, E. (2004) Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, No. 1:33–48.
- Markussen, E. (2010). Spesialundervisning i videregående opplæring fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. *Acta Didactica*, 4(1): 1–17.
- Markussen, E., Carlsten, T.C., Grøgaard, J.B. og Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...» *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge i skoleåret 2018–2019*. Oslo: NIFU. Rapport 2019:12.
- Myklebust, J.O. (1997). Overgang på særvilkår. Oppflytting og utdanningsavbrot i videregående opplæring. I: Lødding, B. og Tornes, K. (red). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Myklebust, J. O. (1999). Særvilkårselevar i videregående – vegar og vegval. I: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. og Aamodt, P.O. (red.). *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Myklebust, J. O. (2000). Skuledistansering. Om intendert avbrot blant elevar i videregående opplæring. *Spesialpedagogikk* 6:3–8.
- Myklebust, J.O. (2007). Divergent Paths: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 1, No. 2: 215 – 231.
- Myklebust, J.O. (2012). The transition to adulthood for vulnerable youth. *Scandinavian Journal of Disability Research*. No.1:1–17.

- Myklebust, J. O. (2013): Disability and adult life: dependence on social security among former students with special educational needs in their late twenties. *British Journal of Special Education*. Vol. 40. No. 1:4–12.
- Myklebust, J. O. (2014). Livsløp i utakt: trykderisiko blant menneske som har hatt særskild tilrettelegging i videregående opplæring. *Spesialpedagogikk* 3:47–57
- Myklebust, J. O. (2015). How disability and school-related variables influence social security dependence among vulnerable young people in their late twenties. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Vol. 20. (3):252–264.
- Myklebust, J.O. (2018). Too early or too late? Transition to parenthood among former students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. Vol. 45. No. 2:192–209.
- Myklebust, J.O. and Myklebust, V.K. (2017). Mental health among former students with special educational needs who are now in their mid-thirties. *British Journal of Special Education*. Vol. 44. No.2:126–143.
- O'Rand, A. M. (2009). Cumulative Processes in the Life Course. In: Elder, G.H. jr and Giele, J.Z. (eds.): *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press.
- Roberts, K. (1997). Structure and agency: the new youth research agenda. I: Bynner, J. et al. (eds.). *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Aldershot: Ashgate.
- Rudd, P. (1997). From Socialisation to Postmodernity: a review of theoretical perspectives on the school-to-work transition. *Journal of Education and Work*, Vol. 10, No. 3:257–279.
- Røys, E. F. og Myklebust, J. O. (2014). Trygd og sosialhjelp blant sårbar ungdom. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 14 (2): 47–62.
- Sharma, U. and Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8).
- Solvang, P. (1994). *Biografi, normalitet og samfunn. En studie av handikappedes veier til utdanning og arbeid i Skandinavia*. Bergen: Sosiologisk institutt/SEFOS. Universitetet i Bergen.
- SSB. Statistikkbanken 09326: Gjennomføring i videregående opplæring, etter kjønn, studieretning/utdanningsprogram, fullføringsgrad, statistikkvariabel og intervall. Hentedato 18.11.2019.
- Symeonidou, S. (ed.) (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Nr. 1, Vol 58:105–119.
- Vogt, P.V. (1993): *Dictionary of Statistics and Methodology. A Nontechnical Guide for the Social Sciences*. London: Sage.





## **Kapittel 11. Sosial inkludering – når skulen slepper taket**

*Rune Kvalsund og Irene Velsvik Bele*

Vi blir menneske i møte med andre. Sosiale relasjonar er sentrale i denne prosessen. Vi får tilhøyrse til staden, utviklar sjølvoppfatning og identitet og formar eit liv i samspel med andre. Livsløpet viser seg i overgangar mellom ulike livsområde og kontekstar i tilpassingsprosessen over tid. Eit sentralt mål for den norske vidaregåande skulen er at personar med funksjonsnedsetjing skal få inkluderande opplæring saman med dei andre elevane. Korleis dette blir, kan påverke den aktive tilpassinga desse personane gjer seinare i livet. Og for å kunne seie noko om dette har vi i mange år følgt ungdom som tok til på vidaregåande med særskild tilrettelegging midt på 1990-talet. I dette kapitlet formidlar vi hovudfunn frå forskingsarbeid der sosiale relasjonar på ulike arenaer står i søkjelyset.

Kapitlet er basert på fleire tidlegare arbeid som kombinerer kvantitative og kvalitative data. Dei viktigaste er Kvalsund (1999, 2000, 2002, 2004), Kvalsund og Bele (2010a, 2010b, 2013), Bele og Kvalsund (2013, 2016), som tek for seg påverknad og danning av sosiale nettverk for dei som er annleis. Artikkane gjer greie for tidlegare forskning, design, og metodiske detaljar om operasjonisering og omgrepssinnhald for variablane i analysane. Myklebust ofl. (2016) dokumenterer fråfall og innsamlingsmetodar i arbeidet med dei data vi byggjer på. I desse tidlegare publiserte arbeida presenterer vi også samanhengar mellom dei mest sentrale teoriperspektiva som vi legg til grunn (livsløpsteori, teori om sosiale nettverk, teori om avvik og normalitet og vitskapsteoretisk forankring), metode og materiale, og meir presise tilvisingar til faglitteratur som vi byggjer på. Nokre av desse spørsmåla er også utdjupa i kapittel 1–4 i denne rapporten.

### **Bakgrunn**

Litteraturgjennomgangen det er vist til ovanfor, dokumenterer at forskinga på feltet har vore dominert av tverrsnittsstudier, tufta på den medisinske forståinga av funksjonsvanskar, og har bygd sine analysar på personeigenskapar som dei sentrale forklaringsfaktorane for slike vanskar. Forskingsgjennomgang viser at samanhengen mellom spesialpedagogiske læringsvilkår og prosessar i skulen sett i samfunnsperspektiv, er sjeldan. Forskinga legg vekt på korleis segregerande samanlikna med inkluderande spesialpedagogisk tilrettelegging

påverkar det faglege læringsutbyttet. *Perspektivet inkluderande opplæring* er med, men sosial inkludering er avgrensa til korleis elevane opplever å høyre til i klasse- og skulefellesskapen (Markussen ofl. 2019: 41). Den spesialpedagogiske forskinga er på denne måten innestengd i klasserom og skule.

Vi har som omtalt i tidlegare publiserte artiklar knappast funne longitudinell norsk forskning på feltet. Dette samsvarer også med nye forskingsoversyn. Ifølgje Markussen ofl. (2019: 44) la ei ekspertgruppe fram ein rapport om norsk spesialundervisning i vidaregåande skule (Nordahl ofl. 2018). Denne rapporten bygde i vesentleg grad på forskning i perioden 1994–2009. Markussen ofl. (2019: 42) skriv at etter dei første åra med kunnskapsløftet dvs. etter 2009, er det ikkje gjennomført omfattande forskingsprosjekt som har undersøkt omfang, organisering eller utbytte av spesialundervisning i vidaregåande opplæring i Noreg. Dette kan vere sant nok, men mykje tyder i tillegg på at omgrepet utbytte, er heller snevert avgrensa til fagleg utbytte i klasseroms- og skulekonteksten. Tradisjonelt har personeigenskapar fått stor vekt i forsøka på å forstå og forklare.

Forsking der ein studerer *sosial inkludering i samfunnsperspektiv*, tek opp sosial samhandling og deltaking i lokalsamfunnet på ulike felt. Rett nok finn vi rapportar der ekspertpanel av forskarar kjem med *spådommar* om kva teknologiske *trendar* som vil kome i norsk skule. (jf. New Media Consortium, 2018). Dette er *spådommar* om moglege endringar som vil kunne påverke sosial relasjonsdanning. Men det er ikkje forskning. Skal forskarane undersøkje sosial inkludering i samfunnsperspektiv, studerer dei det å kome seg i *arbeid*, stifte eigen *familie*, vere med i *sosiale nettverk* og det å *leve uavhengig* av andre (jf. kapitla i del 2). Internasjonal forskning som beskriv omfanget av tilpassinga på desse felta for personar med funksjonsnedsetjing er omfattande, men har ein vesentleg mangel – forskinga undersøker ikkje innverknaden frå inkluderande spesialpedagogisk opplæring (Symeonidou 2018: 27–28), t.d. i vidaregåande skule, eller innverknad frå faktorar i andre etterfølgjande samfunnskontekstar over tid. Undersøkingane som må til for å rette på dette, er sjeldne, og dei vil nødvendigvis gå føre seg over tid dvs. vere longitudinelle. Forskinga frå vårt prosjekt kastar lys over dette spørsmålet og er breitt referert i ein nyleg publisert gjennomgang av forskingslitteratur på feltet (Kefallinou, Symeonidou og Meijer 2020).

Forskinga som blir presentert i dette og det neste kapitlet, byggjer nettopp på dette perspektivet. Forskingstemaet er avgrensa til inkludering i sosiale nettverk og korleis desse

nettverka er påverka av tidlegare erfaringar frå det som ifølgje programmet for den vidaregåande skulen skulle vere inkluderande spesialpedagogisk opplæring. Vi analyserer også påverknadsfaktorar i skiftande kontekstar frå skuletida og gjennom overgangar til og i vaksenlivet. Skulen blir dermed opna mot omverda, slik at spesialpedagogikkens konsekvensar kan analyserast over tid (jf. figur 1).

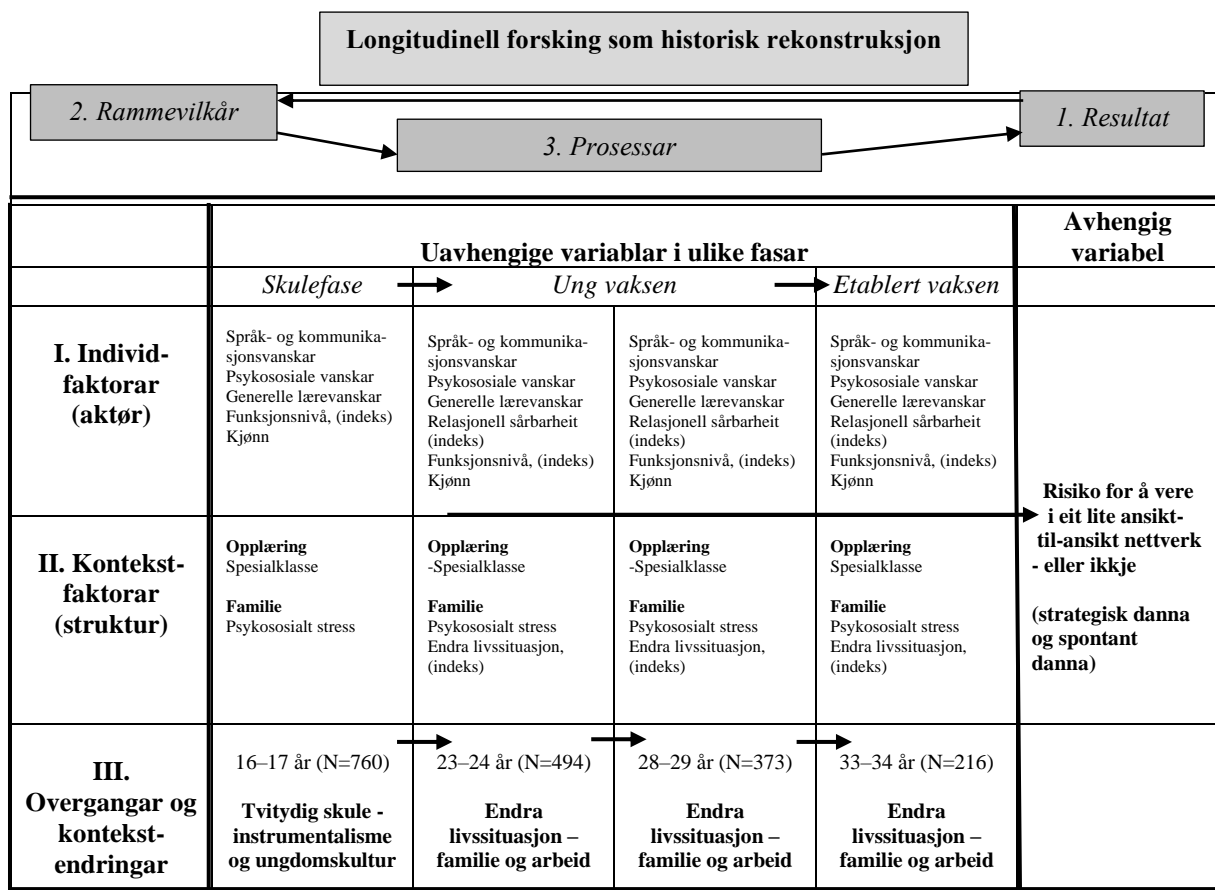
Vår undring er dermed kva erfaringar som påverkar dei sårbare unge si handlingsevne i det å bli inkludert i og høyre til sosiale nettverk i skuletida og i vaksen alder. Korleis endrar den sosiale inkluderinga seg når kontekstane endrar seg over tid? Kva for endringar kan vi spore i den relative forklarings- eller påverknadskrafta frå personbundne eigenskapar som uavhengige variablar, i overgangar til nye kontekstar? Kva for kontekstfaktorar er verksame over tid når vi samstundes kontrollerer for andre faktorar?

## **Analysemodell**

Vi tenkjer oss at sosiale relasjonar er uttrykk for kollektive mønster av å gi eller få informasjon, støtte og omsorg, fellesskap og menneskegjerrande samhandling. Figur 1 nedanfor byggjer på den realiteten at tida går, slik at alt vi vil forstå og forklare i samfunnsvitskap og pedagogikk, er historisk. Her gjeld det storleiken på sosiale nettverk hos tidlegare særvilkårselevar. Vi har lagt til grunn at små isolerande og skjermende nettverk på det meste har tre medlemmar medrekna personen sjølv. På denne måten får vi fram ein kvantitativ indikator på kva retning sosial samhandling har, basert på nettverksdata frå dei unge sjølve (Myklebust ofl. 2016:18–21). Nettverka blir formidla ansikt-til-ansikt, men vi kan berre rekonstruere dei gjennom forskning. Resultata eller nettverksmønstra kan vi berre forstå ved å kartleggje vilkåra fenomenet som vi studerer, er forankra i og kva for samhandlingsprosessar vilkåra verkar gjennom og slik skaper resultata – her både dei strategisk forma og dei spontant danna sosiale nettverka. Det er såleis aldri ein direkte relasjon mellom vilkår og resultat. Desse samhengane er skisserte øvst i figur 1 og utdjupande framstilt som avhengige og uavhengige variablar i ulike fasar eller overgangar mellom kontekstar i livsløpet. Overgangane går frå den instrumentelle og samtidig ungdomskulturelle opplæringssituasjonen i skulekonteksten til kontekstar prega av omsynet til eigne barn og familie, arbeid og bustad. Nettverksstorleik er vidare spesifisert og drøfta i avsnittet om vidare forskning nedanfor.

Vi har nytta logistisk regresjonsanalyse (sjå t.d. Christophersen 2013, Fugleberg ofl. 2018 , jf. også kapittel 2) for å studere kva som påverkar sosial integrasjon og marginalisering gjennom desse livsløpsfasane. Slike analysar er vanlegvis nytta for å finne ut om noko har hendt eller ikkje, her det å vere i eit lite sosialt nettverk eller ikkje. Dette er resultatane vi studerer – den avhengige variabelen. Vi vil finne ut om personen har erfart sosial inkludering i ansikt -til- ansikt-nettverk. Med logistisk regresjon kan vi bestemme den relative og samtidige innverknaden faktorar som til dømes personeigenskapar og kontekstfaktorar i skule og vaksenliv (uavhengige variablar), har på sosial inkludering i ulike fasar av livsløpet. Dei uavhengige variablane er i figur 1 grupperte i to kategoriar, aktør-relaterte og struktur-relaterte faktorar for kvar fase eller overgang.

**Figur 1.** Analysemodell med variabeloversyn. Samanhengar mellom livsløpsovergangar, kontekstendringar og mønster i sosiale relasjonar. Individfaktorar og kontekstfaktorar i ulike fasar.



Analysane i dette kapitlet omfattar situasjonen og kontekstane på tidspunkta dei sårbare unge var 16–18 år, 23–24 år, 28–29 år og 33–34 år. Figuren viser korleis dei tilhøyrande

uavhengige variablane (jf. I. Individfaktorar og II. Kontekstfaktorar i figur 1) verkar inn på den avhengige variabelen *risikoen for å vere i eit lite ansikt-til-ansikt nettverk eller ikkje* i to variantar – anten *uformelt strategisk danna* av hjelparar eller *spontant danna* av dei sårbare unge sjølve. Etter overgangen frå skulefasen kjem tilpassinga til det å få egne barn, eigen familie, mobilitet i samband med dette, men også knytt til det å ha sertifikat for bil. Dette har vi kalla *endra livssituasjon*, ein uavhengig indeksvariabel. For å unngå at modellen får for mange variablar, har vi også slått saman sentrale personeigenskapar som påverkar sosial inkludering og kalla variabelen *relasjonell sårbarheit*. Variablane i modellen er klargjorde i detalj og drøfta i Bele og Kvalsund (2013: 10–13) og Bele og Kvalsund (2016: 318–322).

Analysemodellen byggjer på det vitenskapsteoretiske perspektivet kritisk realisme, som legg til grunn at verkelegheita eksisterer uavhengig av medvit og tenking og er samansett, kompleks og lagdelt (Bhaskar og Danermark 2006, jf. også kapittel 3). I analysane våre er ikkje alt mogleg å observere, men eksisterer likevel uavhengig av våre tankar, omgrep og teoriar. Bhaskar hevdar at nokre mekanismar blir balanserte av mot-mekanismar. I våre studiar, ein mekanisme vere sosialt avgrensa samhandling i spesialklassene med konsekvensar for seinare relasjonsdanning. Ein motmekanisme kan her vere det vi har kalla ny livssituasjon med sosial relasjonsdanning i eigen familie, arbeid og auka mobilitet ved å ha sertifikat. Forholdet mellom mekanisme og mot-mekanisme kan resultere i god sosial tilpassing, men også havari og seinare vellukka tilpassing trass i vanskar (resiliens).

## **Analysemodell og data**

Endringar i kontekst er såleis sentralt for å forstå og forklare: Hendingar viser seg i overgangane mellom kontekstar endra forventningar og normer, her tre ulike tidspunkt (jf. figur 1). Det er såleis tale om historiske rekonstruksjonar og samanlikningar av kontekstar og variabelsamanhengar over tid i lys frå rammefaktor-teoretisk tenking (Dahllöf 1971, Kvalsund 1995, Kvalsund og Myklebust 1996). Dette analyseperspektivet krev longitudinelle data der særvilkårselevar er følgde gjennom vidaregåande opplæring og ut i vaksenlivet gjennom meir enn 20 år. Etter fråfallsanalyse vurderer vi svarprosenten som rimeleg høg (Myklebust ofl. 2016). Denne overgangen går frå abstrakt instrumentalisme og kvalifisering av arbeidskraft i skuleinnhaldet saman med konkurranseretta jamaldringskultur til ein omsorgsretta livssituasjon i eigen familie. Tilrettelegginga i opplæringa skjer med forankring i det vi har kalla ‘timeplankulturens’ handlingsmønster og abstrakt instrumentalisme (Kvalsund 2013).

Mange av dei sårbare unge har samansette vanskar av psykisk, sosial, fagleg eller somatisk art. Det vanlege spesialpedagogiske tiltaket er fleire timar i fag dei slit med og spesialklasse. Dei som går i spesialklasser, opplever å vere utskilde som annleis. Dei møter lågare forventningar om progresjon og faglege krav. Å vere i spesialklasse til vanleg er sosialt avgrensande for sårbare unge i ein periode av livet der relasjonsdanning er eksistensielt viktig. Kontakten mellom spesialklasseelevane og dei andre elevane i skulen er vanlegvis avgrensa. I prosjektet har vi også sett fleire døme på at særvilkårselevar vel å avslutte opplæringa for å berge eige sjølvbilete og slik avvise innhald i opplæringa som ikkje gir mening.

Korleis verkar eigenskapar som er kategoriserte ved starten av vidaregåande, og kontekstuelle faktorar inn på det å forme sosiale nettverk i starten av vaksenlivet der banda til oppvekstfamilien mest truleg varer ved?

### **Analyseresultat – drøfting**

Det som avgjer kva sosiale tilpassingar til vaksenlivet den enkelte får, her storleik og meningsinnhald i det sosiale nettverket, er samansett. Kontekstendringar er krevjande å handtere og utforske. Dei aukar risikoen for negative konsekvensar i den sosiale læringa, t.d. at relasjonsdanninga blir avgrensa, ikkje minst hos tidlegare særvilkårselevar og sårbare unge vaksne. I analysemodellen vår har vi derfor samanlikna korleis tradisjonelle spesialpedagogiske faktorar (særeigne personeigenskapar) og faktorar i skiftande kontekstar i vaksenlivet har påverka den sosiale inkluderinga. Kvantitative analysar identifiserer hovudtrekk i landskapet der dei unge tek seg fram. Dette omfattar kor godt skodde dei unge er sjølve under dei faktiske forholda i landskapet – om beinvegen kan følgjast eller om omvegar må veljast. Opplevinga av detaljane i det å ta seg fram får vi berre gjennom samtalar med dei unge sjølve. (jf. kapittel 5) Vår interesse her er å forstå korleis faktorar i skulekonteksten og seinare kontekstar i vaksenlivet, samanlikna med tradisjonelle faktorar som spesielle personeigenskapar, påverkar den sosiale inkluderinga uttrykt ved mønster i dei sosiale nettverka.

Vi har såleis analysert kva faktorar som i ulike kontekstar og aldersfasar påverkar risikoen for å kome i eit lite sosialt nettverk som gjennomgåande tilpassingssituasjon. Erfaringane frå spesialklasse i skulekonteksten er relativt sett den tunge forklaringsfaktoren når vi kontrollerer for kategoriserte eigenskapar. Har den sårbare unge gått i spesialklasse som gjennomgåande

tiltak, er risikoen, når vi kontrollerer for dei andre uavhengige variablane, 3,5 gonger større for å vere i eit lite sosialt avgrensa nettverk i 23–24-årsalderen samanlikna med dei som har gått i vanleg klasse (Bele og Kvalsund 2016: 322). Det spesialpedagogiske regimet i vidaregåande har brei sosial inkludering som mål. Å gå i spesialklasse innanfor dette regimet har likevel ein sterk sosialt avgrensande verknad på dei unge. Det er ein fase av livet der sosiale relasjonar er eksistensielt viktige.

Men for å forstå må vi leggje til grunn at skulekonteksten er noko meir enn fagleg kvalifisering. I det norske samfunnet er institusjonaliseringa av livet omfattande. Eit hovudtrekk er at kvalifiseringa skjer i institusjonar. Opplæringa blir flytta bort frå konkrete situasjonar i kvardag og oppvekstmiljø og overført til opphald i eigne hus med barnehage, grunnskule og vidaregåande opplæring. Institusjonaliseringa har auka markant over tid, og på vidaregåande har utdanninga omfatta meir enn 95 prosent av årskullet. Skulen er ein ungdomsarena. Men dette viser også eit organisasjonsforankra press. Opplæring av ‘mainstream’-elevane blir utgangspunktet for spesialpedagogisk tilrettelegging – fleire støttetimar i faga og utskiljing i spesialklasse. Dette er å leggje større vekt på *normalisering* (jf. kapittel 3) basert på omsyn til elevfleirtalet enn tiltak basert på verdsetjing av den enkelte som er annleis.

Danninga av sosiale relasjonar kjem i klemme mellom fagleg instrumentelle kvalifiseringskrav og eksistensielle behov hos den enkelte. Det gjer at kvalifiseringa i den vidaregåande opplæringa har tvitydige forventningar og normer. Det skaper *paradoksale* trekk i skulen. Vi kvalifiserer såleis ungdom til produksjon og vaksenliv ved i all hovudsak å halde dei utanfor produksjonen og vaksenlivet. Skulen blir ein ungdomsarena. Dei som reagerer på systemet og ordningane, får hjelpetiltak (t.d. ekstratimar i fag dei slit med). Dette skjer medan ‘sense-making’-systemet held fram som før. Det som gir meining (sense) for dei vaksne er å kunne gå til sine timar, fag og rom som før. Skulen blir ein aldersdelt og barne- og ungdomsretta arena der *gjensidig sosialisering mellom jamaldringar* står sterkt. Dermed får uformell læring stor plass ved sida av den formelle, men abstrakte faglege opplæringa. Dette er ikkje minst tydeleg i yrkesfaglege klasser, der opplæringa har blitt meir fråkopla praksis og meir abstrakt (Kvalsund 1999, Kvalsund 2013: 26–31). Spørsmålet er om det å bli kategorisert med funksjonshemming set i gang fråkoplinga frå jamaldringsgruppa tidlegare enn for dei unge som ikkje blir kategoriserte som annleis. Vidaregåande opplæring i spesialklasse og med ufaglært lærarassistent vil vere påverka av balansen i dette dilemmaet.

Edwardsen (1981, 1983) har kalla dette ‘kampen om øyeblikket’, kva tida skal brukast til i løpet av skuledagen. Dei som er annleis, avvikarane, er skulens mest nødvendige aktørar ved at dei gjer normaliteten tydeleg ved å markere kva som ikkje er normalt. Det er såleis grunn til å stille spørsmål om skulen gjennom sin bruk av spesialklasser er funksjonshemmande for dei som annleis (Kvalsund 2004, Kvalsund 2013).

Analysane viser elles at den samtidige innverknaden frå sakkunnig vurderte kategoriar ikkje er påviselege eller signifikante i alderen 23-24 år. Dette gjeld dei spesielt relevante faktorane med tanke på sosiale relasjonar og nettverksdanning, dvs. språkvanskar, kommunikasjonsvanskar, psykososiale vanskar og psykososialt stress (Bele og Kvalsund 2016: 322). Ein førebels konklusjon er derfor at velmeint spesialpedagogisk tilrettelegging (spesialklasse) har klar negativ og sosialt avgrensande, men neppe tilsikta innverknad på den sosiale nettverksdanninga og sosial inkludering for dei tidlegare særtilkårslevane fleire år etter at tiltaka er sette i verk. I jamaldringskulturen ligg dessutan forventninga om å ha venner og vere sosialt integrert som noko som er like viktig som fagleg læring. Samstundes møter dei sårbare unge forventningane om gode skuleprestasjonar i den konkurranseretta abstrakte skulen som dei strevar med å meistre. Spesialklasse for dei som er kategoriserte til å vere annleis, er tufta på ein tankegang om normalisering (jf. kapittel 2).

Analyserer vi verknaden av å gå i spesialklasse for gutar og jenter kvar for seg, ser vi at risikoen for å kome i skjermende, isolerende nettverk ved terskelen til vaksenlivet nesten er fem gonger større for jentene og tre gonger større for gutane som har gått i spesialklasse, samanlikna med dei som har gått i ordinærklasse (Bele og Kvalsund 2013: 14–15). Men kan ikkje dette berre vere tilsynelatande samanhengar? Kanskje kan intellektuelle funksjonsvanskar liggje bak og forklare at tilrettelegging i spesialklasse slår ut nettopp på denne måten. Svaret på spørsmålet er nei. Mønsteret blir ikkje endra når vi legg til kontrollvariablar i analysen.

Når dei sårbare unge er i 28–29-årsalderen, er konteksten endra. Det å ha gått i spesialklasse avgrensa frå jamaldringane har ikkje lenger vesentleg innverknad på risikoen for å kome i eit lite, sosialt isolerende eller marginaliserende nettverk av relasjonar til andre. Det same gjeld dei uavhengige variablane som viser kva kategoriserte eigenskapar hos aktøren som sterkast vil påverke danninga av sosiale nettverk – språk- og kommunikasjonsvanskar, psykososiale vanskar, generelle lærevaranskar og psykososialt stress i familien. Dei uavhengige variablane



som har verknad, avspeglar kontekstendringa. Sjølv om skulefasen er tilbakelagd for mange, er oppvekstfamilien framleis ein hjelpar. Den offentlege hjelparen i nettverket kan også vere med om systemet fungerer, men vi ser då konturane av eit lausare kopl, men kompenserande nettverk av sosiale relasjonar.

Overgangen til å få egne barn, endrar tyngdepunktet i forventningar og normer. Familien og dei nye medlemmene blir ankerfeste for innhaldet i og talet på sosiale relasjonar som blir danna. Dette skjer gjerne gjennom rutiniseringa av sosial samhandling til kvardags i familien, og det følgjer nesten automatisk ved sosiale endringar som dette. Samstundes er det slik at arbeid gir nødvendig inntekt å leve av, slik at den nye familien kan ha eige husvære. I dei fleste tilfelle krev dette biltransport til og frå arbeid, skule og barnehage. Det å ha sertifikat er eit uttrykk for dette, og det set dermed også avtrykk på relasjonane i familien – både på eigen familie og oppvekstfamilien. Analysane tyder på at koplinga til jamaldringsnettverket frå skuletida er svekt. Lokal mobilitet er nødvendig. Det er dette som kjem til uttrykk i den uavhengige variabelen ny livssituasjon – det å ha stifta eigen familie med barn eller ikkje, og det å ha sertifikat for bil eller ikkje. Forventningane og normene er dermed annleis i vaksenlivskontekstane samanlikna med skulen. Jamaldringar frå skuletida misser gradvis normgivande kraft. Dei nye kontekstane omfattar gjerne prøving av arbeidsevne styrt av NAV og den såkalla arbeidslinja i fleire rundar. Det aukar risikoen for at tidlegare særvilkårselevar i vidaregåande opplæring står utan arbeid, noko som særleg synest å gjelde jenter (jf. kapittel 9). Brannan og Nilsen (2005) har studert kva dei unge tenkjer om sine vegar inn i vaksenlivet, og viser at det berre er dei best kvalifiserte som kan velje og planleggje framtida. Det mest treffande omgrepet for å fange det som hender, er strukturert individualisering. Individuelle val og handlingsevne er avgrensa av institusjonsforankra strukturar og ordningar i samfunnet.

Dei logistiske regresjonsanalysane viser at korkje personeigenskapar eller klassetype lenger har signifikant innverknad på risikoen for å kome i små og sosialt fattige og marginaliserande nettverk sist i 20-åra. Det er derimot meir enn to gonger større risiko for å hamne i små, avgrensa og ansikt-til-ansikt-nettverk dersom du ikkje har stifta eigen familie med barn og ikkje har sertifikat – dvs. endra livssituasjon – i slutten av 20-åra (Bele og Kvalsund 2016: 322). Separate analysar for kvinner og menn viser at risikoen for å kome i eit lite og sosialt marginaliserande nettverk for kvinnene er tre gonger høgre dersom du ikkje har fått ein ny livssituasjon. Situasjonen for menn viste ikkje-signifikant (om enn positiv) samanheng. Kvinner med alvorlege generelle lærevanskar hadde likevel stor sjanse for å kome i eit stort,

inkluderande og prøvande nettverk ved 28–29-årsalder. Dette er kanskje uttrykk for at den dominerande praksisen er tett oppfølging for dei kvinnelege aktørane med generelle lærevanskar. Det vekker likevel undring at vi ikkje finn tilsvarande for menn.

Mykje tyder på at det sosiale innhaldet i denne kontekstendringa frå skule til endra livssituasjon som ung vaksen har *resiliente* verknader knytt til endringar i konteksten. Organiseringa av norske lokalsamfunn gjer at foreldre må delta i ulike utval og grupper som gjeld barns oppvekst i møte med velferdsstatens tenester på helsestasjonen, i barnehagen, skulen og frivillige klubbar og organisasjonar. Dette er strukturelle ordningar som innbyr til deltaking og relasjonsdanning. Innhaldet i livsverda (relasjonar til egne barn og familie, arbeid og sertifikat som gir utvida høve til sosial kontakt) på dette tidspunktet opphevar eller dempar sterkt verknaden av faktorar som tidlegare førte til sosial marginalisering og isolasjon. Det gir også redusert innverknad at eigenskaps- og skulekontekstfaktorane som spesialklasse no er meir tidsfjerne.

Regresjonsanalysane viser også at dei individuelle ‘eigenskapane’ eller kategoriseringane som dei tidlegare særtilkårslevane er assosierte med i skulen, blir tydelege som påverknadsfaktorar på ny. Midt i 30-åra er såleis intellektuelle funksjonsvanskar den sterkaste påverknadsfaktoren (Bele og Kvalsund 2016: 322). Den meir tidsfjerne faktoren å vere i *spesialklasse* har ikkje lenger tydeleg påverknad på risikoen for å kome i nettverk prega av skjerming og isolasjon. Det gjeld også påverknadsfaktoren *endra livssituasjon*. Dette kan ha samanheng med at funksjonsvanskane og kategoriseringa vi vurderer, i stor grad er ‘usynlege funksjonsvanskar’. Sjå til dømes Portway og Johnson, 2005 som nyttar omgrepet *non-obvious disabilities*. Når tida går, blir forventningane om sjølvstende i vaksenlivet frå omgivnadene ståande som noko dei tidlegare særtilkårslevane ikkje greier å leve opp til. Kategoriseringa eller dei sosiale definisjonane av særtilkårslevane som funksjonshemma, gjer seg dermed gjeldande på ny.

Overgang er eit sentralt omgrep i livsløpslitteraturen. To forhold ved omgrepet kan vektleggjast. Anten legg vi vekt på brot og endringar (t.d. nye relasjonar i eigen familie) eller kontinuitet og vidareføring samanlikna med den føregåande fasen ( t.d. relasjonar i oppvekstfamilien). Overgangar blir analyserte i lys av nye og endra forventningar og roller, men utan at koplinga til tidlegare relasjonar blir borte. Tida etter gjennomført vidaregåande opplæring er derfor krevjande. Dei unge skal halde på gamle og samstundes skape nye

relasjonar. Kanskje skal dei få seg eigen bustad og familie utan å bryte banda til oppvekstheimen og familien der, eller til venner og jamaldringar. Men oppvekstfamilien representerer i mange tilfelle sosial, kulturell og materiell hjelp og støtte dei første åra etter vidaregåande. Endringane frå eit sjølvsentrert, eksistensielt, men ungdomskulturelt nettverk i vidaregåande til eit meir omsorgsretta, altruistisk nettverk kopla til eigen familie saman med vel etablerte slektsrelasjonar i åra etterpå, alt dette skjer gradvis og overlappande. Nettverka i oppvekstfamilien representerer derfor kulturelle reservoar av hjelp ved overgangen til vaksenlivet, t.d. med å skape samfunnsoversikt i den nye tilpassingssituasjonen etter vidaregåande eller besteforeldres hjelp med barnebarn. Endringane med overgangar i livsløp og kontekstinnhald, t.d. i skule og arbeidsliv, ramar inn den sosiale relasjonsdanninga. Det er uomgjengeleg slik at det ikkje berre er personen som endrar seg, men også kontekstane. Ungdomsfasen tek i dag klart lengre tid. (Jf. også kapittel 4 om tidsstrukturen i ‘det midttunge samfunnet’). Det betyr utsett arbeidsdeltaking. Det går mange år før dei unge kan brødfø seg sjølve. Til dømes er det ikkje uvanleg at personar er 30 år og meir før dei kjem i arbeid. Andelen unge som er i utdanning, har vakse kraftig på alle alderssteg. Det er kombinert med lønsarbeid på deltid og mellombels tilsetjing, særleg for yngre arbeidsseljarar (Skrede 2005, Ellingsæter 2009). Krav til sjølvstende og det å vere uavhengig av andre gjennom arbeid får større plass, men skaper samstundes aukande risiko for å mislukkast i nettopp dette fordi vegen vidare for dei aller fleste går gjennom stadig meir abstrakt skulegang. Dette gjeld truleg også for dei tidlegare særvilkårselevane i vår studie. Det representerer ei fråkopling frå arbeidskonteksten samstundes som krava til praksisrelevant kompetanse har auka monaleg. Samstundes er det færre jobbar og større konkurranse for ufaglærte. Dei unge vil oppleve å måtte gå i ring frå utdanning til arbeid og tilbake igjen fleire gonger (Hammer 1996).

Samanfattande kan vi seie at tidlegare særvilkårselevar i vidaregåande opplæring, etter overgang til vaksenliv, erfarer klare endringar i status og rolleforventningar. Det skjer ved at med alderen aukar forventningane til sjølvstende – sjølv om kvardagslivet framleis er nært knytt til eigne barn, foreldre, søsken, hjelparar og naboar gjennom omgrepet samanknytte liv (jf. Elder og Giele 2009). Relasjonane til skulekameratar blir gradvis svekte. Endringar i relasjonane kan vi analysere ved hjelp av meiningstabellar eller typologiar. Kvalsund (1995:127) gir døme på dette ved å kombinere relasjonskvalitetane (direkte-indirekte) med (gjensidig – einssidig) i ein firefeltstabell. I denne studien nyttar vi typologien i tabell 2 og ein typologi der vi kombinerer nettverksstorleik og nettverkstettleik (Kvalsund og Bele 2010). Sjå avsnittet om vidare forskning nedanfor. Dette er empiriforankra

meningstabellar som vi nyttar i tolking av data frå empiriske analysar. Livsverdskonteksten nokre år etter vidaregåande opplæring viser endring i det som kjenneteiknar det sosiale nettverket. Det er uformelt danna, men det strategisk kompenserande nettverket endrar seg til å bli omsorgsretta og støttande ved forskuvinga frå tilpassingssituasjon i skulen (1) til tilpassingssituasjonen i tidleg vaksenliv (2), slik det er vist i tabell 2.

I tillegg til dei uformelt, strategisk danna nettverka, har vi også analysert spontant danna relasjonar og nettverk, situasjonar der nettverket som den unge er med i, blir kopla til ein felles aktivitet, spontant i situasjonar saman med jamaldringar eller unge vaksne i same livssituasjon. Desse spontant danna nettverka blir orienterte bort frå det sjølvsentrerte, sjølvrealiserande jamaldringsnettverket i skuletida og rett etter vidaregåande.

Relasjonsdanninga blir dominert av den sosialt utvida livssituasjonen med barn, familie, sertifikat og dermed breiare sosial kontakt med aktørar utanfor familien som er relevante i denne livssituasjonen. Dersom personen ikkje har endra eller fått ein utvida sosial livssituasjon, er risikoen for ikkje å kome med i spontane nettverk tre gonger så høg som når livssituasjonen er endra (Bele og Kvalsund 2013: 16–17).

Endringa er frå sjølvrealiserande, brubyggjande jamaldringsrelasjonar (3) til sosialt inkluderande og integrerande tilpassing (4) i tabell 2. Det å gå i spesialklasse under eit regime for såkalla inkluderande spesialpedagogisk opplæring i vidaregåande har klart negative verknader. Den sosiale inkluderinga fram til 23–24-årsalder blir negativt påverka fleire år etter avslutta vidaregåande skule. Opplæringa i spesialklasse har sosialt ekskluderande verknader. Men endringar i konteksten med ny livssituasjon ved å stifte eigen familie, viser at faktorane som påverkar risikoen for sosial isolasjon, endrar seg. Å få ein ny livssituasjon med eigen familie opphevar verknadene frå dei no meir tidsfjerne påverknadsfaktorane som det å gå i spesialklasse basert på vurderingar av kategoriserande eigenskapar. Den spesialpedagogisk motiverte kategoriseringa som gjerne er grunngjevinga for hjelpetiltaket spesialklasse, plasserer dei sårbare unge på utstilling som markørar av normalisert tilpassing: avvikarar finst og viser normalitetens avgrensing.

**Tabell 2. Endringar i kontekstar, relasjonar og sosiale nettverk**

Endringar i kontekstar og sosiale relasjonar og nettverk over tid. Unge vaksne, tidlegare særtilkårs-elevar i vidaregåande opplæring.		Kontekstendringar i livsverda	
		frå	til
			
		<b>Skuletid. Individualistisk nyttekalkulerande. Sjølvsentrert</b>	<b>Tid for eigen familie. Kollektivt, altruistisk. Sjølvoppofrande</b>
<b>Nettverkstype og danningmåte</b>	<b>Uformelt danna nettverk. Strategisk orienterte</b>	<b>1.</b> Kompenserande nettverk for avgrensa handlingsevne (SIUV: Spesialklasse)	<b>2.</b> Omsorgsretta og støttande relasjonar og nettverk. (SIUV: Ny livssituasjon)
	<b>Spontant danna jamaldrings-nettverk. Eksistensielt orienterte</b>	<b>3.</b> Sjølvrealiserande, brubyggjande relasjonar og nettverk med risiko for sosial isolasjon. (SIUV: Kategoriserte personeigenskapar)	<b>4.</b> Sosialt inkluderande og integrerande relasjonar og nettverk. (SIUV: Ny livssituasjon)

*(SIUV: Sterkast Innverkande Uavhengige Variabel)*

Men ein del av dei tidlegare særtilkårsselevane frigjer seg frå verknadane av tidlegare sosialt negative erfaringar frå skuletida. I skuleåra er det personeigenskapar kategoriserte i skulesituasjonen og det å gå i spesialklasse som avgjer om dei som er annleis, blir sosialt isolerte. Med endra livssituasjon og eigen familie blir risikoen for sosial isolasjon vesentleg svekt for ei tid. Dette er resiliente tilpassingsmønster. Men analysar av situasjonen seinare i vaksenlivet då dei unge vaksne er midt i 30-åra, tyder på at dei tilskrivne personlege eigenskapane igjen påverkar den sosiale inkluderinga etter nokre år. Det er nærliggjande å tenkje at personeigenskapane i analysemodellen er såkalla usynlege funksjonsvanskar. Dei får ny påverknadskraft når tilpassingsforventningane blir forsterka over tid i nye krevjande situasjonar i den vaksne livsverda. Karakteristiske trekk ved den spesialpedagogiske tilrettelegginga i vidaregåande – identifiserte, funksjonshindrande eigenskapar i skulen og tiltaket spesialklasse – har såleis klare sosialt avgrensande verknader over tid. Vi har også dokumentert dynamiske endringar i normene knytte til endra kontekstar frå overgang til

overgang. Det longitudinelle og samfunnsretta perspektivet på spesialpedagogisk arbeid gir såleis ny kunnskap på feltet.

## **Vidare forskning**

Vår tid er prega av eit press i retning av individualisering. Dette er tema t.d. hos Giddens (1984) og i Becks (1992) risikosamfunn. Nettverka som dei tidlegare særtilkårslevane gir oss informasjon om, er kollektive og kan vere samansette av offentleg tilsette hjelpearar, foreldre, søsken, venner, frivillige og naboar. Dette er altruistisk utvikla nettverk med strategiske og instrumentelle funksjonar for å hjelpe og støtte den unge. Til samanlikning har vi også spontane nettverk som dei unge har danna ved å etablere sine egne private relasjonar til venner og kameratar, og som dei tek med seg vidare. Her kan individretta krav til handlingsevne melde seg.

Dei sosiale relasjonane held ved like dei kollektive åtferdsreglane – det at vi er gjensidig forplikta overfor kvarandre i fellesskap og lokalsamfunn. Heile meininga med sosiale handlingar er ikkje individuell konkurranse, men å skape livsmeining, hjelpe og støtte personar utan å få noko att. Sosialt utbyte gjennom relasjonar er derfor ikkje noko ein rettmessig kan krevje inn som sitt. Om vi tenkjer reint nyttekalkulerande, misforstår vi grunnfenomenet – at sosial samhandling er kommunikativ og skapande, ikkje målrasjonell, konkurranseretta og strategisk utbyteorientert. Sosial samhandling kan bere i seg ei glede eller ei meining som ikkje treng ytterlegare grunngeving. Den gir meining i seg sjølv. Å sjå på samhandling som individuelt nyttekalkulerande, ville – sagt med Skjervheim (1976) – vere eit instrumentelt mistak.

Vi har så langt lagt til grunn at sosiale relasjonar er uttrykk for kollektive mønster av å gi eller få informasjon, støtte og omsorg, fellesskap og menneskegjerrande samhandling. Vi har analysert nettverksstorleik (talet på personar i nettverket) som indikator på sosial inkludering. I vidare forskning kan vi leggje til ein presiserande og kompletterande nettverksvariabel til den vi har nytta i denne studien: nettverkstettleik dvs. kor mange av moglege sosiale relasjonar som er realiserte i det sosiale nettverket til den unge vaksne. Kombinerer vi utfall på desse to variablane, får vi ein meiningstabell eller typologi over ulike variantar av sosial tilpassing med ulikt innhald som kan målast (Kvalsund og Bele 2010: 67, Bele og Kvalsund 2013: 11). Dette er sosiale tilpassingssituasjonar heller enn eigenskapar ved personen åleine og

uttrykkjer sosial marginalisering og isolasjon og sosial integrasjon kopla til variasjon i forventningar og normer. Vi har analysert store og små ansikt-til-ansikt nettverk forankra i eit livsløpsperspektiv. Vi har påvist utslagsgivande samanhengar mellom den spesialpedagogiske tilrettelegginga i vidaregåande opplæring og sosial avgrensing i dei sosiale nettverka seinare i vaksenlivet. Men med utgangspunkt i denne typologien ser vi at små sosiale ansikt-til-ansikt-nettverk kan ha to kompletterande meiningsaspekt – sosial isolasjon og sosial skjerming.

Tabell 1. Tilpassingssituasjonar i vaksenlivet.

Tilpassingssituasjonar i vaksenlivet		Nettverks-storleik	
		Låg	Høg
Nettverks- tettleik	Liten	I Isolerande	II Brubyggande (Bridging)
	Stor	III Skjermande (Bonding)	IV Integrerande

I den første situasjonsvarianten (I) har den unge få personar i ego-nettverket sitt. Sosial isolasjon er ein variant av dette. Då har personen ingen, eller berre ein eller to personar han eller ho vanlegvis samhandlar med. Med få personar med nære eller tette relasjonar til ein forelder, søsken eller nære venner eller eit intimt vennskap får vi innoverretta sosiale nettverk, den nære og skjermande (bonding, Putnam 2000) tilpassingssituasjon (III). Dette nettverket skjermar mot omverda, men utdjuvar relasjonane mellom dei få – på godt og vondt. Små sosiale nettverk ansikt til ansikt er sosial intimisering og innkapsling i små sosiale bobler, som også kan gi risiko for valdsbruk og skjulte maktovergrep. Dette opnar for interessant forskning vidare på Slik forskning kan også dette feltet, kvantitativt med nettverkstettleik. Mål på nettverkstettleik er totalt tal relasjonar dividert med talet på moglege relasjonar i nettverket noko som gir eit tal mellom 0 og 1. Kvantitative eller ekstensive analysar blir kombinert med kvalitative analysar av intervjudata. Dette kan gjennomførast på store nettverk: talet på relasjonane mellom personane utanom den unge sjølv, er relativt høgt. Nettverket har såleis meir enn 3-4 medlemmer. Denne tilpassingssituasjonen ber i seg flest og best utsikter til å kome med i sosiale fellesskap. Men relasjonane kan ha ulik kvalitet, som kan undersøkjast i vidare forskning. I ein variant vil dei unge ha mange parallelle enkeltrelasjonar til fleire personar utan at det er kontakt mellom dei (II). Då er den sosiale tettleiken låg. Dette kan undersøkjast som sosial utprøving – forsøk på å skape sosiale relasjonar som fører utover i

lokalsamfunnet – til dømes ut frå familien, ut frå eit sambuarforhold eller ut frå ein situasjon som eineforsytar mot nye venner. Putnam (2000) omtalar dette som sosial brubgging (bridging) og fangar noko av det Granovetter (1973) kallar ‘the strenght of weak ties’. Situasjonen kan utviklast og bli sosialt inkluderande dersom det blir skapt varige gjensidige relasjonar mellom dei andre personane i nettverket (IV). Men situasjonen kan også over tid føre tilbake til ein sosialt isolerande eller skjermande posisjon (I og III) – det Putnam (2000) omtalar som bonding, dersom personar i nettverket går ut (til dømes på grunn av motsetningar og konflikt med den unge).

Vi har så langt valt å samanlikne dei sosiale nettverka etter storleik. Dei små nettverka kan vere sosialt isolerande og sosialt skjermande med tilpassingssituasjonane I og III. Dei store sosiale nettverka omfattar prøvande, brubggjande og integrerande tilpassingssituasjonar II og IV. Dei er ulike forsøk på å balansere det å søkje tryggleik og det å søkje risiko. Sosial inkludering er såleis dynamisk og har varierende innhald og form som bør undersøkjast vidare. Samstundes kan vi forstå dei som nyanseringar av sosial marginalisering. Det kan vere fruktbart å utforske vidare. Konklusjonen på desse drøftingane er at utvidinga av det skuleinterne perspektivet på spesialpedagogisk forskning til også å omfatte endringar over tid forankra i eit samfunnsperspektiv, er nødvendig. Sosial inkludering på ulike arenaer i lokalsamfunnet har ulike forklaringsfaktorar. Spesialklasse i skulen skaper små, skjerma og isolerande sosiale nettverk for dei som er annleis. Dei som i vaksenlivet ikkje dannar eigen familie (ny livssituasjon), held fram med å vere i slike nettverk. Seinare i vaksenlivet blir dette fjerne kontekstar. Spørsmålet er om kategoriserande eigenskapar som generelle lærevanskar og psykososiale vanskar, melder seg som sterke forklaringsfaktorar for sosial skjerming og isolasjon også i denne livsfasen, slik det var med spontant danna nettverk i skuleåra. Dette vil vere viktig ny kunnskap.



## Litteratur

- Bhaskar, R., og Danermark, B. (2006). Metatheory, interdisciplinarity and disability research: A critical realist perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (8), 278–297. DOI:10.1080/15017410600914329
- Bele, I.V. og Kvalsund, R. (2013). On your own – within a network? Vulnerable youths' social networks in transition from school to adult life. I *Scandinavian Journal of Disability Research*. DOI:10.1080/15017419.2013.847860.
- Bele, I.V. og Kvalsund, R. (2016). A longitudinal study of social relationships and networks in the transition to and within adulthood for vulnerable young adults at ages 24, 29 and 34 years: compensation, reinforcement or cumulative disadvantages? *European Journal of Special Needs Education*, 31(3). S 314–329.
- Brannan, J. og Nilsen, A. (2005). Individualisation, choice and structure: a discussion of current trends in sociological analysis. *The Sociological Review*, 53 (3): 412–428.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse. Regresjonsbaserte metoder og anvendelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahlöf, U. (1971). *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*. New York: Teacher College Press.
- Elder, G.H., and J.Z. Giele. (2009). "Life Course Studies: An Evolving Field." I *The Craft of Life Course Research*, edited by G.H. Elder and J.Z. Giele, 1–24. New York: The Guilford Press.
- Edvardsen, E. (1981): Skolen som parentes i samfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1981 (7).
- Edvardsen, E. (1983): Kateteret og det anonyme levebrød. I Skagen, K. & Tiller, T. (Red.): *Perspektiv på lærerarbeid*. (104-119). Oslo: Aschehoug.
- Enjolras, B., R. Karlsen, K. Steen-Johnsen, og D. Wollebæk. (2013). *Liker, liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fugleberg, O.A., Småstuen, Cvankarova, M. og Tufte, P.A. (2018). *Innføring i logistisk regresjon med eksempler på analyse*. Oslo: Fagbokforlaget
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. London: Sage.
- Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, vol. 78 (9) :1360–1380
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. og Meijer, (2020). *Understanding the Value of Inclusive Education and its Implementation: A Review of the Literature*. European Agency of Special Needs and Inclusive Education. UNESCO IBE 2020
- Kvalsund, R. (1995). *Elevrelasjonar og uformell læring. Samanliknande kasusstudiar av fådelte og fulldelte bygdeskular*. Doktoravhandling, Trondheim og Volda: Universitetet i Trondheim.
- Kvalsund, R. (1999). Inkludering eller ekskludering? Særskild tilrettelagd opplæring under Reform 94 I: R. Kvalsund, T. Deichmann-Sørensen & P.O. Aamodt (1999). *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forsking fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. (187–223). Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. (2000). Særskilt tilrettelagd opplæring – for kven? Reform-94 og timeplankulturen. *Spesialpedagogikk*, nr. 2, s 19–27.
- Kvalsund, R. (2002). Utdanningsavbrot – ein kvalitet ved vidaregåande opplæring? *Spesialpedagogikk*, nr. 5, s. 29-46.
- Kvalsund, R. (2004). Inclusion – In disabling schools. Research from the national evaluation

- of the 1994 reform of upper secondary education in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, nr. 6, s.151–181.
- Kvalsund, R. (2013). Sosial læring – funksjonshemma unge eller funksjonshemmande skular? I *Spesialpedagogikk* nr 5, 2013: 26–31.
- Kvalsund, R., and I.V. Bele. (2010a). Adaptive Situations and Social Marginalisation in Early Adult Life: Students with Special Educational Needs.” *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (1): 59–76.
- Kvalsund, R., and I.V. Bele. (2010b). Students with Special Educational Needs – Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (1): 15–35.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996). Nedst ved bordet? Vidaregåande opplæring på særskilde vilkår under Reform 94. I Blichfeldt, J.F. o fl. (1996). *Utdanning for alle? Evaluering av Reform-94.* (97–125). Oslo: Tano Aschehoug
- Markussen, E., Carlsten, T.C., Grøgaard, J. og Smedsrud, J. (2019). ‘... respekten for Forskjelligheten ...’. *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019.* NIFU-rapport 2019:12.
- Mead, G.H. (1998). Bevissthet og symbolformidla interaksjon. I Vaage, S. (red) (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg.* (s. 113–140). Oslo: Abstrakt forlag.
- Myklebust, J.O., Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report.* Volda: Høgskulen i Volda.  
<http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- New Media Consortium (2018). *Teknologiske framtidsutsikter. Norsk skole i 2013-2018. En regionalanalyse fra NMC Project.* (<https://docplayer.me/2642506-Teknologiske-framtidsutsikter-for-norsk-skole-i-2013-2018.html>)
- Portway, S. M. og B. Johnson (2005). Do you know I have Asperger,s syndrome? Risk of a non-obvious disability. *Health, Risk and Society*, 7(1), 73–83.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. the Collapse and Revival of American Community.* New York: Simon and Shuster.
- Skjervheim, H. (1976). Deltakar eller tilskodar. I Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essay.* (s. 51–72). Serie: Idé og tanke. Oslo: Tanum.
- Symeonidou, S. (2018). (Ed.). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion. A Review of the Literature.* Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Weick, C. (1995). *Sensemaking in organizations.* London: Sage Publications.

## **Kapittel 12. Sosial inkludering – når ‘sosiale medium’ invaderer livsverda**

*Rune Kvalsund og Irene Velsvik Bele*

Ungdom som får særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring, blir registrerte til å ha forskjellige slags problem av psykisk, sosial eller somatisk art. Dette kan påverke tilpassinga seinare i livet. Vi undersøker situasjonen for tidlegare særtilkårsselevar som har fått inkluderande spesialpedagogisk tilrettelagd opplæring i vidaregåande skule. Analysane viser korleis dette har påverka sosial relasjonsdanning og sosiale nettverk. Vi samanliknar mønster i relasjonsdanning og nettverk når dei tidlegare særtilkårsselevane er midt i tretti åra. Forskingstemaet er kva som påverkar den sosiale inkluderinga, slik at vi kan forstå og forklare samanhengar mellom internettformidla relasjonar og relasjonar som blir danna ansikt til ansikt når dei er 33–34 år. Ei undring er om relasjonar og nettverk som er formidla gjennom sosiale medium, kan kompensere for sosial isolasjon i ansikt-til-ansikt-nettverk mellom dei som er annleis.

Dette er del av det vi kan kalle ein samfunnsretta spesialpedagogikk for sosial læring og inkludering, der analysane omfattar kontekstar utanfor klasserom og skule. Kva er verksame faktorar knytt til det som var omtalt som inkluderande spesialpedagogisk tilrettelagd undervisning i vidaregåande opplæring? Er kategoriserte personeigenskapar ved starten av vidaregåande dei mest verksame? Er andre forklaringsfaktorar i skulekonteksten som spesialklasse, eller faktorar i vaksenlivet som det å få ein ny livssituasjon, utslagsgjevande? Vi nyttar resultat frå analysane av ansikt-til-ansikt-nettverk i kapittel 11 til å samanlikne og spore samanhengar mellom ansikt-til-ansikt relasjonar og internettformidla relasjonar når unge vaksne er midt i trettiåra.

### **Bakgrunn**

I Noreg var bruken av digitale medium mellom sårbare unge og vaksne etablert då informantane våre var 33–34 år. Variabelen På Facebook eller Twitter kunne derfor berre analyserast ved å nytte data om internettformidla relasjonar frå 2012. Sosiale nettverksarenaer som Facebook og Twitter var fram til dette tidspunktet blitt kopla tett inn i folks kvardagsliv. Internett skaper og held såleis ved like både kjærastrelasjonar og relasjonar til andre i

lokalsamfunn og region. Det kan bidra til demokratisk deltaking og tilknytning til offentlege velferdsordningar (Enjolras ofl. 2013). Mange forskingsoversyn synest vere tufta på ein logikk som legg til grunn at bruken av internett primært blir nytta av dei yngre. I Noreg var internett i gjennomsnitt brukt av 80 prosent av folket i 2012. Dette var tida (2007- 2015) vi samla våre data om sosiale relasjonar og nettverk. Vaage (2013) peikar på at denne delen er berre marginalt høgare for unge og unge vaksne enn for grupper som er eldre. Studiar av representative utval norske ungdomar (16 år og eldre) som nytta Facebook og Twitter minst ein gong i veka eller meir, viser at dei unge ikkje berre heldt ved like etablerte nettverk med folk som budde andre stader, men også utvida nettverka sine. Spørsmålet er om dette også er blitt slik for dei tidlegare særtilkårsselevane.

Forskning om sosiale medium er omfattande. Men situasjonen er annleis når vi inkluderer funksjonshemma/funksjonshindra og longitudinell forskning som søkjetermar. Vi finn at norsk forskning og fagleg debatt om bruk av nettbasert læring i skulen er heller fagorientert. Det sentrale er å styrkje den faglege læringa digitalt. Digitalt kompetente lærarar i ulike fag er avgjerande (Spurkeland og Blikstad-Balas 2019). Men sosial læring og danning av sosiale nettverk er ikkje eit eige fag i skulen. Denne læringa er gjennomgåande i alt som skjer gjennom kvardagen også utanfor skulen. Bruken av nettbrett og andre skjermar er blitt ein dominerande kvardagsaktivitet i og utanfor skulen. Brochmann (2020) viser tunge indikasjonar på at grunngevingane for å innføre nettbrett til alle i skulen ikkje byggjer på forskingsbasert kunnskap. Han skriv om elevar og foreldre som digitale 'prøvekaniner'. Gabrielsen (2020) reflekterer over og analyserer korleis den aukande bruken av skjermar påverkar oss og viser til at vi er i ferd med å bli skjermslavar. Skjermar er den formidlande flata også når vi brukar sosiale medium. Dette er dominerande vurderingar fem år etter vår siste datainnsamling. Derfor kunne vi heller ikkje vente å finne norsk longitudinell forskning og livsløpsforskning om danning av sosiale relasjonar og nettverk gjennom internett – og kanskje spesielt når personar med nedsette funksjonar er i søkjelyset. Dette er grunnlaget for vår interesse for å utforske dette temaet.

Forskningsgrunnlaget, refleksjonane og analysane i dette kapitlet byggjer elles på fleire tidlegare artiklar som vi har forfatta om longitudinell forskning på sosiale relasjonar mellom sårbare unge med særskild tilrettelagd opplæring. Det omfattar forskingsartiklar både på norsk og engelsk. Sjå Kvalsund 1999, 2000, 2002, 2004, 2010a, 2010b, 2013; Kvalsund og Bele 2010a, 2010b; Bele og Kvalsund 2013, 2016.

Drøfting av livsløpsperspektivet, avvik og normalitet og design og forskningsmetode i livsløpsforskninga finn du i dei fire første kapitla i denne rapporten. Detaljar om innsamling av relasjonsdata finn du i metoderapporten for prosjektet. Sjå (Myklebust ofl. 2016: 18–21, vedlagt i denne rapporten). Vi viser elles til omtalen av relevant forskning i kapittel 11. Større spesialpedagogiske studiar er ikkje gjennomførte i Noreg etter 2009 (Markussen ofl. 2019). Dette gjeld også for longitudinelle studiar av samanhengar mellom ansikt-til-ansikt relasjonar og internettformidla relasjonar hos sårbar ungdom forankra i perspektivet sosial inkludering. Det same biletet blir stadfesta i nye internasjonale forskingsoversyn på feltet (Kefallinou, Symeonidou og Meijer, 2020). Internettformidla relasjonar representerer ei omfattande endring i norske borgarar si livsverd. Dette krev særskild utforsking. Dette kapitlet er eit bidra i så måte. Med perspektiva om livsløp og samfunnsretta spesialpedagogikk tek vi opp samanhengar mellom inkluderande spesialpedagogisk undervisning, personeigenskapar og forklaringsfaktorar i kontekstar i og utanfor skulen for å kunne setje søkjelyset på breiare sosial inkludering. Dette låg til grunn i kapittel 11. Det er basis også for kapittel 12.

## **Sosiale relasjonar og ‘sosiale medium’**

Kva særmerkkjer relasjonane som blir formidla gjennom såkalla sosiale medium?

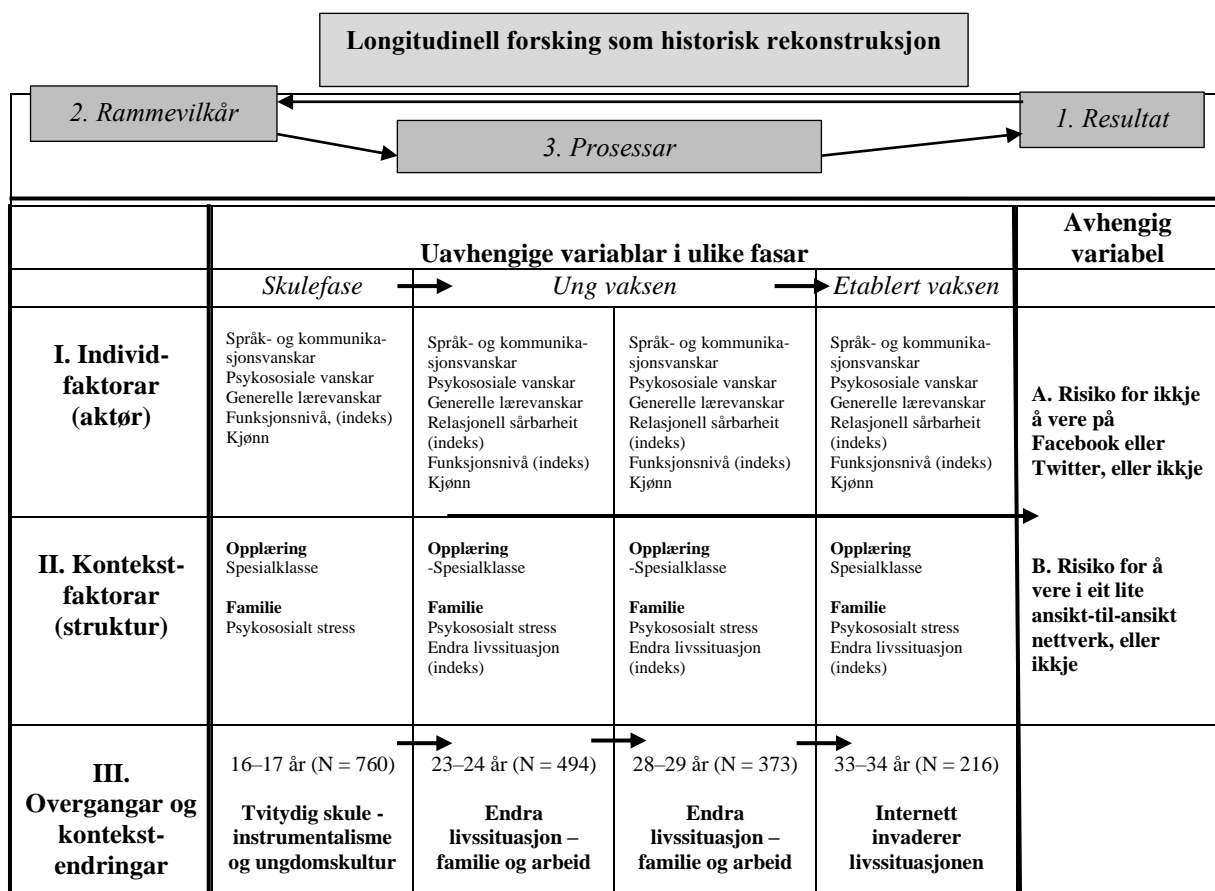
Det blir framheva at elektroniske medium gir rom for å binde saman menneske på grunnlag av sosial kapital og slik fremje sosial integrasjon på tvers av fysiske grenser. Slik sett kan vi alle bli tilgjengelege, få kontakt med andre, utveksle informasjon og på den måten også skape demokratisk deltaking i samfunnet. Sosial kapital er såleis sider ved våre nettverk som innbyr til samhandling, til å lette informasjonsutveksling, skape gjensidig tillit og klargjere og markere felles normer, men også få fram kulturell variasjon. Men vi har også med oss personbundne eigenskapar som ferdigheiter, kunnskap, utdanningsnivå og helse. Dette er menneskekapital som vi tek med som personar når vi går ut i samfunnet til kvardags. Internett som ei kjelde til sosial kapital, blir sagt å gjere det mogleg for dei som er annleis – funksjonshemma eller funksjonshindra – til å delta i samfunnsliv og kommunisere anonymt utan å forlate heimen. Relasjonane er uavhengig av sosial status og informerer ikkje den andre om t.d. kjønn, hudfarge, funksjonshemming eller stadtilknyting. Det er nærliggjande å tenke at dette kan representere ei stor utviding av personars sosiale rom og kan bryte sosial isolasjon.

Relasjonsdanninga kan trekkje vekslar på faktorar som gjeld både sosial kapital og menneskekapskapital. Namn på personeigenskapar som er blitt til, eller kategoriserte i det spesialpedagogiske arbeidet, har tradisjonelt blitt oppfatta som sosialt avgrensande. Ein ny tanke er at tilgang til sosiale medium kan kompensere for dette. Til dømes kan personar med høyrse- og synsvanskar få del i offentlege ordningar ved at nettet blir eit forum for likskap og likeverd. Men nettet kan like godt forsterke avviks-utskiljinga i samfunnet. Samstundes er det slik at i dei økonomiske og kulturelle bakgatene av samfunnet er det mange som ikkje har tilgang til dei nye media. Eit spørsmål her er kva som påverkar og avgjer om dei sårbare unge bruker sosiale medium som Facebook og Twitter.

## Analysemodell

Modellen viser samanhengen mellom faktorar som gjer at vi kan forstå og forklare resultatet på dei to avhengige variablane.

**Figur 1.** Analysemodell med variabeloversyn. Samanhengar mellom livsløpsovergangar, kontekstendringar og mønster i sosiale relasjonar. Individfaktorar og kontekstfaktorar i ulike fasar.



I dette kapitlet analyserer vi først data om den dikotome, avhengige variabelen A. Risiko for ikkje å vere på Facebook og Twitter, eller ikkje. I neste omgang blir desse resultata samanlikna med resultata frå kapittel 11. Her var den dikotome avhengige variabelen B. Risiko for å vere i eit lite ansikt-til ansikt nettverk, eller ikkje. Vi analyserer risiko for ikkje å vere på Facebook og Twitter når dei tidlegare særtilkårslevane er 33-34 år. Men vi nyttar også resultat frå analysane i kapittel 11 når vi samanliknar kva påverknadsfaktorar som er verksame for dei to avhengige variablane. Som analysane i kapittel 11 er denne modellen tufta på rammevilkårsteoretisk tenking om samanhengen mellom resultat, vilkår og prosessar, teori om overgangar i livsløpet og om avvik og normalitet. Dette gjer at analysane blir historiske rekonstruksjonar av ansikt-til-ansikt relasjonar og digitalt formidla relasjonar. At vi nyttar den same modellen som i kapittel 11 er ein føresetnad for samanlikningane i dette kapitlet. Dei uavhengige variablane i modellen, individfaktorar og kontekstfaktorar, er klargjorde i detalj og drøfta i (Bele og Kvalsund 2013: 10–13) og (Bele og Kvalsund 2016: 318–322). To variablar i vårt materiale representerer ein risiko for sosial isolasjon. Dei to variablane er psykososiale vanskar og generelle lærevanskar. Vi har laga ein indeks av dei to variablane som har fått namnet *relasjonell sårbarheit*. Det styrkjer også regresjonsanalysane ved at vi nyttar færre variablar i modellen når talet på respondentar er minkande. Innsamlinga av nettverksdata er omtalt utførleg i (Myklebust ofl. 2016: 18–21, vedlegg X i denne rapporten). Som analysane i kapittel 11 nyttar vi også her logistisk regresjon med vitskapsteoretisk forankring i kritisk realisme. Sjå også omtalen av analysemodellen i kapittel 11.

## **Analysar og resultat**

Vår interesse er å finne ut kva faktorar som påverkar den sosiale inkluderinga for dei tidlegare særtilkårslevane i nettverka som blir formidla gjennom internett. Vi samanliknar og vurderer desse mønsterane med nettverka formidla ansikt til ansikt i alderen 33-34 år. Både strategisk og spontant forma relasjonar og nettverk er analyserte.

Generelle lærevanskar og psykososiale vanskar verkar klart inn på om dei som er annleis er på Facebook eller Twitter. Nyttar vi samlevariabelen for desse to, relasjonell sårbarheit, ser vi at det avgrensar relasjonsdanninga og har avgjerande verknad på risikoen for ikkje å ha internettformidla relasjonar midt i trettiåra. Det er nær fire gonger så stor risiko for *ikkje* å ha digitale nettverksrelasjonar – det å ikkje vere på Facebook eller Twitter – dersom ein er

kategorisert med denne kombinasjonen av særlige eigenskapar samanlikna med når ein ikkje har desse eigenskapane. Slik er det når vi kontrollerer for samtidig innverknad frå andre sentrale faktorar som klasstype, utvida sosial livssituasjon og kjønn. Med høg relasjonell sårbarheit midt i trettiåra er risikoen for ikkje å vere på Facebook eller Twitter meir enn to gonger så stor for menn samanlikna med kvinner.

Analysane av sosial inkludering ansikt til ansikt (lite ansikt-til-ansikt-nettverk eller ikkje) viste at den tidsfjerne kontekstfaktoren spesialklasse ikkje lenger har innverknad når dei tidlegare særvilkårselevane er midt i trettiåra. Familiesituasjonen uttrykt i variabelen psykososialt stress i oppvekstfamilien har heller ikkje innverknad. Det gjeld også den meir tidsnære sosiale kontekstfaktoren ny livssituasjon, der livssituasjonen er sosialt utvida med egne barn, arbeid og sertifikat. Dette gir ny mobilitet og nye høve til relasjonsdanning. I tjueårsalderen var denne faktoren utslagsgjevande – stor risiko for å vere i eit lite sosialt nettverk dersom du ikkje var i ein ny livssituasjon. Men den samtidige verknaden frå desse faktorane midt i trettiåra er ikkje sikkert påviseleg eller signifikant i regresjonsanalysen og kan derfor vere tilfeldig. Språk- og kommunikasjonsvanskar har heller ikkje signifikant innverknad når vi analyserer. Faktorane som relativt sett har den sterkaste innverknaden på om du kjem i eit lite, sosialt avgrensa ansikt-til-ansikt-nettverk midt i trettiåra, er om du er kategorisert til å ha dei individuelle eigenskapane generelle lærevanskar og psykososiale vanskar. Med generelle lærevanskar er det tre gonger større risiko for å kome i eit lite ansikt-til-ansikt-nettverk samanlikna med om ein ikkje har slike vanskar. Bruker vi samlevARIABLEN relasjonell sårbarheit i analysane av nettverk som er spontant danna av dei unge sjølv, er det mellom tre og fire gonger så stor risiko for ikkje å kome med i eit spontant danna kameratnettverk dersom den relasjonelle sårbarheita er høg.

## **Drøfting**

Vi samanliknar sosial inkludering i ansikt-til-ansikt-nettverk med sosial inkludering gjennom internettformidla relasjonar gjennom sosiale medium. Då viser analysane at det er mønster i det vi har kalla menneskekapital, dvs. kategoriserte personeigenskapar ved starten av vidaregåande opplæring, som avgjer det rekonstruerte resultatet eller utfallet på tilpassinga. Det same gjeld både for uformelt danna, men kompensierende og strategisk fungerande nettverk. Dette gjeld også for spontant danna nettverk, der dei unge vaksne er med på aktivitetar heilt på eiga hand. I kapittel 11 fann vi at kategoriserte personeigenskapar vart



utslagsgivande og gjorde at dei sårbare unge i skulefasen av livsløpet vart isolerte når dei var saman med jamaldringar i ein eller annan aktivitet, dvs. spontane nettverk. Eit døme er den sårbare unge som blir sitjande att åleine med colaflaska si medan dei andre dreiv ivrig sjekking på utestaden.

Dei same eigenskapane slår ut og har den største relative forklaringskrafta når det gjeld relasjonar formidla gjennom sosiale medium på internett (på Facebook og Twitter eller ikkje). Midt i trettiåra er såleis sentrale personeigenskapar igjen den tunge forklaringsfaktoren både når relasjonar og nettverk er danna ansikt til ansikt og gjennom internett – og slik er det anten nettverka er strategisk eller spontant danna.

Eit viktig spørsmål er om det å vere med på internett eller ikkje, kan skape *kumulative fordelar* eller *kompensere* for tidlegare uheldig påverknad gjennom opplæringa for dei funksjonshindra borgarane over tid. Det krev samanlikningar og kategoriar som kan formidle meining. Samanhengen mellom sosial inkludering eller nettverk som er danna gjennom ansikt-til-ansikt-relasjonar, og nettverk som er danna gjennom internett, er derfor presentert i ein meiningstabell (jf. tabell 1) med fire utfallsrom eller sosiale tilpassingssituasjonar. Tilpassingssituasjonane er alle variantar av prinsippa i livsløpsteorien om samanknytte liv og individuell handlingsevne.

Dei tidlegare særvilkårselevane har høg risiko for å kome i små isolerte ansikt-til-ansikt-nettverk og samstundes ikkje vere på Facebook og Twitter på grunn av avvikande personeigenskapar. Vi kan tale om *kumulative ulemper* av det å vere annleis (jf. tabell 1, kategori I). Dei internettformidla relasjonane kunne også vere grunnlaget for å formulere ein kompensasjonshypotese.

Då kunne det å vere i eit lite og avgrensa ansikt-til-ansikt-nettverk bli kompensert gjennom brbyggjande internettformidla relasjonar (kategori II). Men slik er de ikkje.

		<b>‘Online’: Internettformidla relasjonar</b>	
		<b>Er ikkje på FBT</b>	<b>Er på FBT</b>
<b>‘Off Line’ ansikt-til- ansikt relasjonar</b>	<b>I eit lite ansikt-til- ansikt- nettverk</b>	<b>I. Kumulative ulemper</b> Forsterka isolasjon og skjerming (bonding) Ekskluderande ansikt-til- ansikt-relasjonar	<b>II. Kompenserande og brubyggande Internettformidla relasjonar</b>
	<b>I eit stort ansikt-til- ansikt- nettverk</b>	<b>III. Ansikt-til-ansikt avgrensa sosial brubygging</b> Integrerande ansikt-til-ansikt- relasjonar,	<b>IV. Kumulative fordelar?</b> Integrerande og utvida brubygging. Ansikt-til-ansikt- og komplementerande internettformidla relasjonar

**Tabell 1.** Meningstabell med fire tilpassingssituasjonar konstruert ved å kombinere to avhengige variablar – risikoen for å vere i eit lite ansikt-til-ansikt-nettverk og risikoen for ikkje å vere på Facebook og Twitter (FBT) i 33–34 årsalderen.)

Når sårbare unge vaksne er i eit stort ansikt-til-ansikt-nettverk, men ikkje på Facebook eller Twitter, driv dei sosialt inkluderande brubygging gjennom sosialt integrerande ansikt-til-ansikt relasjonar (kategori III). Når dei sårbare unge vaksne er i eit stort ansikt-til-ansikt-nettverk og i tillegg har internettformidla relasjonar, kan vi kanskje sjå på det som utvida sosial integrasjon (kategori IV), som kan danne grunnlaget for å formulere ein forsterkingshypotese og snakke om kumulative fordelar. x

Hovudmønsteret i analysane for dei tidlegare særvilkårselevane er kategori I, i tabell 1 – å bli sosialt ekskludert og isolert i små skjermende ansikt-til-ansikt- nettverk og samstundes ikkje vere med på Facebook og Twitter. Og det gjeld anten nettverket er uformelt strategisk danna med ulike private og offentlege hjelparar, eller om det er spontant danna av jamaldringar og den unge vaksne sjølv. Den sterkaste forklaringsfaktoren er at dei tidlegare særvilkårselevane

er relasjonelt sårbare gjennom avvikskategoriserande personeigenskapar. Dei andre uavhengige variablane i modellen anten det gjeld andre personeigenskapar (språk- og kommunikasjons-vanskar, funksjonsnivå) eller kontekstuelle vilkår (klassetype, psykososialt stress, ny livssituasjon), er ikkje signifikante.

Avvikskategoriseringa er grunnlaget for den spesialpedagogiske tilrettelegginga. Det som slår ut er såleis den normaliserande praksisen med spesialpedagogisk avvikskategorisering i starten av vidaregåande framfor verdsetjande praksis og tenking (jf. kapittel 2). Dette er hovudfunnet i denne studien. Den normaliserande praksisen byggjer på elevfleirtalet sine ordningar for skulegang og kvalifisering. Det er nærliggjande å omtale dette som kumulative ulemper over tid. Føresetnaden er sjølvsagt at utvida skjermbruk og internetttformidla relasjonar er sosiale. Dette kan uttrykkje forsterka isolasjon midt i trettiåra meir enn femten år etter at dei sårbare unge vart kategoriserte til å ha desse personeigenskapane i starten av vidaregåande. Spørsmålet er kvifor desse eigenskapane slår ut på nytt og avgrensar den sosiale inkluderinga, men no både når det gjeld ansikt-til-ansikt- nettverk (både strategisk og spontant danna) og ansiktslause internetttformidla nettverk.

Ei nærliggjande forklaring eller tolking er at relasjonell sårbarheit (kombinasjonen av generelle lærevanskar og sosiale vanskar) er det vi kallar *usynlege funksjonshemmingar* (Portway og Johnson, 2005). Situasjonen i midten av trettiåra kan vere at forventningane til individuell handlingsevne og meistring i vaksenlivet blir større, og at dei usynlege funksjonsvanskane dermed blir relevante på nytt når andre prøver å samhandle og forstå. Dette gjer at fleire av desse unge vaksne blir meir avhengige av hjelparar til den sosiale utfordringa det er å handtere både sosial inkludering ansikt til ansikt og gjennom dei nye media, anten hjelparane er foreldre, kameratar, naboar eller offentleg oppnemnde t.d. personlege assistentar. Dette gjeld både det å opprette og vedlikehalde relasjonar. Eiga handlingsevne er truleg ikkje sterk nok. Strukturelle trekk som praksisen med kategorisering som grunnlag for den spesialpedagogiske tilrettelegginga og strukturelle trekk i den vaksne livssituasjonen, er sterkare.

Mykje kan tyde på at den tidlege sosiale og kognitive avviks-utskiljinga ved starten av vidaregåande gjer det krevjande å framstille seg sjølv på sosiale medium og i ansikt-til-ansiktnettverk. Tankegangen om avvikarar festar seg hos dei andre aktørane som potensielt sosiale manglar ved personen. Desse strukturelt forankra mekanismane kan såleis bli

verksame lenge etter at kategoriseringa vart gjennomført. Dei namnsette kategoriane for kvar person kan dermed vise seg når ein ny situasjon tilseier det. Kategoriane og eigenskapane er resultat av sosiale definisjonsprosessar av kva som er avvikande og normalt (jf. kapittel 3 og 4). Opplegget for fleirtalet av elevane skaper rammene for dei sårbare unge (t.d. støttetimar, spesialklasse, lærarassistent). Kategoriseringa av personeigenskapar er kopla til dette som reiskap for å tilrå spesialpedagogiske tiltak, til dømes spesialklasse og ekstra støttetimar. Det melder seg derfor tvil om kategoriseringa som utgangspunkt for spesialpedagogiske tiltak fremjar sosial inkludering.

### **Vidare forskning – etterrefleksjonar**

Respondentane våre møtte internett-teknologien fleire år etter at dei hadde avslutta opplæringa i vidaregåande skule. Då vi tok til med datainnsamlinga midt på nittitalet, var ikkje mobiltelefonen og nettbretta allment tilgjengelege og dermed heller ikkje sosiale medium. Uformell bruk av sosiale medium som Facebook og Twitter utanfor skulesituasjonen vart etter kvart eit dominerande mønsteret også for respondentane våre. – og nye som Snapchat og Instagram har kome til. Dei første åra av denne endringa var det nesten sjølvsagt at internettformidla relasjonar ville skape sosial integrasjon. Vi ville kunne oppretthalde og utvide våre sosiale relasjonar. Datainnsamlinga vart såleis gjennomført i ei tid der knappast nokon stilte kritiske spørsmål om sosiale relasjonar gjennom internett, om korleis dei var sosiale, eller om dei hadde andre kvalitetar som ikkje var opp i dagen. Diskusjonen så langt i dette kapitlet skaper tung tvil om relasjonar gjennom såkalla sosiale medium kan kompensere for marginaliserte sosiale relasjonar ansikt til ansikt for tidlegare særvilkårselevar.

Vi blir forma som menneske gjennom sosiale relasjonar. Dei er menneskegjerrande og sosialt inkluderande på godt og vondt og derfor avgjerande viktig å forske på. Både forskinga vår på sosiale relasjonar så langt og det som ligg framfor oss, fører til at vi må stille eit heilt vesentleg spørsmål om validitet – har vi undersøkt det vi ønskte å undersøkje? Kan vi legge til grunn at internettformidla relasjonar som blir til gjennom såkalla sosiale medium, er sosiale? Dette skal vi prøve å avklare og drøfte i det følgjande.

## **Digitalt formidla relasjonar – kva er innhaldet?**

Fleire personar som samhandlar ansikt til ansikt, har ei felles referanseramme i situasjonen. Folk har relasjonar ansikt til ansikt. Om dei same personane kommuniserer gjennom nettet med mobiltelefon eller nettbrett, får kvar enkelt sin informasjon gjennom kvar sin dataskjerm. Den berande internettformidla relasjonen er då personens forhold til telefonen eller skjermen og ikkje til dei andre personane rundt. Dette er det ikkje-sosiale grunntrekket som vi ser hos personar som er blitt påverka ved kvar dag å stire på ein liten skjerm på mobiltelefonen til dømes medan dei tek seg fram i folkemylderet. Dei som bruker sosiale medium eller blir bundne til skjermbruk gjennom telefon og nettbrett, er ikkje lenger til stades for dei andre i den sosiale situasjonen. Dei andre rundt blir usynlege og kan derfor ikkje få eller gi stadfestande handlingar om kven dei er i ferd med å bli. Bindinga til skjermen skaper nettopp rom for fråværet av sosialt stadfestande handlingar. Dei såkalla sosiale media er på denne måten ansiktslause og berre tilsynelatande sosiale.

Ei anna side som understrekar denne ikkje-sosiale kvaliteten ved nettreasjonane, er at personar ‘står fram’ på Facebook og Twitter på måtar som er nye i det offentlege rommet. Såkalla ‘likes’ er – utan at ein tenkjer over det – formande konsekvensar. Dette er løn eller forsterkarar i åtferdsforminga og blir kalla positiv, negativ og diskontinuerleg forsterking. Det er sentrale læringsprinsipp i tråd med behavioristisk psykologisk kunnskap, t.d. B.F. Skinners prinsipp om operant betinging. Sjå t.d. (Hilgard ofl. 1971: 195–209). Den positive forsterkinga har ofte symbolform – skinande bilete av godteri, pengar, mat eller diamantar i spel, men også ‘likes’ for barn, ungdom og vaksne. Den enkelte får på denne måten direkte tilbakemelding – når han eller ho viser rett åtferd, men oftast utan å vere klar over dei psykologiske mekanismane som er i funksjon. Den negative forsterkinga viser seg gjennom bagatellisering og avvising. Personen blir på denne måten gjort til objekt eller gjenstand utan å forstå samanhengen. Dei ansiktslause internettrelasjonane blir til gjennom ikkje-sosiale, tilslørande psykologiske mekanismar, og grensene for manipulasjon blir overskridne.

Spørsmålet er derfor når vi observerer omfanget i bruken av digitaliserte medium, om ein på denne måten er i ferd med å undergrave sjølve grunnforståinga for korleis folk handlar seg imellom, og korleis menneskelege menneske blir forma sosialt. Mead (1998) studerte utvikling av sjølvvet og identiteten ved å sette søkjelyset på samhandling og gestar. Når ein person handlar overfor eit anna menneske, blir svarhandlingane forma ved at den andre personen prøver å lese den ordlause intensjonen bak den første handlinga. Denne ordlause

samhandlinga ser vi ofte i inviterande angrepsspel i fotball eller handball. Slik skaper dei meining i handlingane saman. Det er i speglende møte med andre menneske vi blir til – sosialt og kulturelt. Internettformidla kommunikasjon forma av forsterkande ytre konsekvensar når ikkje inn til intensjonane bak handlinga. Bruk av likes er i samanlikning ytre åtferdsforming der positiv forsterkande konsekvensar er den formande mekanismen. Det som hender blir dermed seriar av skjulte knep av instrumentell og overtalande handling heller enn overtydande handling og argumentasjon.

Vanlegvis fører slike forsterkingsmekanismer til at dei som nyttar såkalla smarte medium med applikasjonar ('appar') eller dataprogram, på mange felt i kvardagslivet blir avhengige av høg dagleg skjermtid. Dette kan vere situasjonen for mange – også tidlegare særvilkårselevar. Dette er strategiske prosessar med skjult budskap – ofte knytt til personstyrt utnytting. Det er mogleg for personar med få internettrelasjonar å kjøpe seg 'likes' som teikn på relasjonar, hos dei meir populære som har innverknad. Men forskjellen er at kjøpte relasjonar er sosialt falske. Det er derfor på fleire måtar misvisande å omtale internettformidla relasjonar som sosiale. Aktivitet på sosiale medium avgrensar den direkte sosiale samhandlinga ansikt til ansikt. Risikoen blir dermed at prosessen skaper mindre av det som sosialt sårbare unge vaksne nettopp treng.

### **Internettformidla relasjonar når algoritmar styrer**

Ein kniv som reiskap gjer som du vil. Han ser deg heller ikkje. Du har kontrollen, men kan i verste fall misse grepet eller aktivt misbruke reiskapen. Den nye digitale teknologien er heilt annleis – algoritmane i dataprogramma registrerer informasjon om den enkelte, registrerer kvar du bur, kven du kontaktar, kven du ser ut til å vere, og tek avgjerder om kva du mest truleg vil gjere. Manipulerande sosial påverknad gjennom nettet får også tilskot frå det Sennet (2007) peikar på: at intimisering og individuelle og private fenomen trengjer seg på oss i det offentlege. Endringa omtalar han som *intimitetstyranniet*, og vi kan observere at det aukar sterkt i omfang, ikkje minst mellom ungdom og unge vaksne. Dette ser vi på Facebook. Argumenterande samtale vik plassen for overflatisk og privat informasjon som bilete med tekst eller videonuttar om eige kvardagsliv. Vi får høyre og sjå detaljar om middagen i dag, kropp og utsjånad, andre private interesser knytt til familien som sjukdom og plager. Dette blir framskunda gjennom reklamefinansierte påverknadspersonar (influencerar). Dei inviterer gjerne til å markere om ein likar det eller ikkje (likes). Prosessen er understøtta

av ein skog av applikasjonar eller dataprogram (appar) på dei ulike handlingsfelta i kvardagen. Og dei registrerer personleg informasjon som dei formidlar vidare på nettet.

Proessen er gjerne innoverretta mot det private og intime i lukka nettverksgrupper. Dette avgrensar det sosiale og fortrengjer eller stengjer gjerne for identitetsskapande sosiale handlingar med breiare samfunnsrelevans. Diskusjon og debatt er derfor gjerne avgrensa til lukka grupper, dei som meiner det same – det som er kalla ekko-kammer der personar med felles oppfatningar og reaksjonar kan unngå motstemmer og avklarte fakta. Sunstein (2018) set verknaden av slike ekkokammer av meiningslikskap inn i større samanhengar. Han analyserer fenomenet saman med polariseringa som grip om seg i det amerikanske samfunnet. Han vurderer måten sosiale medium fungerer på som eit trugsmål mot det amerikanske demokratiet i boka #republic. Divided democracy in the age of social media. Alvorlege sider ved prosessen som går føre seg i sosiale medium er blitt illustrert og konkretisert dagleg i valkampen mellom Trump og Biden no i 2020. Desse utfordringane finn vi også til kvardags i norske sosiale medium. Men Moe og Ytre-Arne (2019) viser i nylege analysar av mediebruk og demokrati at berre 8 prosent av folket vanlegvis tek del i debattar i sosiale medium som Facebook. Nesten 60 prosent deltek aldri. Dette kan vere norske trendar på feltet demokratisk deltaking og sosiale medium. Personar med funksjonsvanskar er ikkje med i materialet for denne kvantitative spørjegranskinga, men deltek neppe oftare.

Redaktørar har ikkje lenger kontrollen med ytringar. Hendingar lever i små lukka grupper på nettet ved hjelp av mobiltelefonar med redigeringsverktøy som er enkle å bruke. Slik blir personen sin eigen redaktør og kan like gjerne spreie hatefulle som konstruktive kommentarar t.d. om situasjonar som er av interesse for dei som er annleis. Å skrive ‘rett frå levra’ i kommentarfelt på nettet har lengre rekkevidde enn å ‘snakke rett frå levra’ ansikt til ansikt. Å sjå andre i auga når ein kommuniserer har i samanlikning truleg ein meir siviliserande verknad.

Algoritmane i appar og såkalla sosiale medium er måtar eller prosedyrar til å registrere informasjon om nettbrukaren og til å registrere og styre informasjonen gjennom internett-trafikkens kanalar– kvar informasjonen hamnar og kven som får tilgang. Desse ikkje-sosiale prosessane har aukande innverknad på kvardagslivet vårt, men utan at vi veit kva som hender. Personen har ikkje brukskontroll. Rett nok kan den enkelte prinsipielt sett velje. Men vi blir lett fanga til å handle etter dei ikkje-uttalte forsterkingsprinsippa frå åtferdspsykologien.

Prinsippa er innlagde i prosessane vi møter på nettet, og vi møter dei som sosial løn i ulike former for 'likes'. Sårbare unge vaksne vil ha vanskar med å sjå dei manipulerande samanhengane i åtferdsforminga. Samstundes er det underkommunisert kva det gjer med oss som menneske, at vi i aukande omfang prøver å kommuniserer med det ansiktslause som om det hadde ekte menneskeleg handlingsevne. Det er mange 'chatte-robotar' eller algoritmar for såkalla *snakk-med-oss-samtalar* på nettet. Dette er fiktive sosiale relasjonar.

### **Internettformidla relasjonar i system**

Høgt aktivitetsnivå i bruken av skjermar påverkar måten vi tenkjer på, minnefunksjonen, måten vi er merksame overfor andre på og dermed vår evne til å danne sosiale relasjonar. Det påverkar også korleis det å meistre varig konsentrasjon trass i distraksjonar, blir fortrennd av selektiv konsentrasjon eller evne til å fange opp hendingar i randsona av sansefeltet (Spitzer 2014, Vassnes 2015). Dette er også høgt på dagsordenen i den norske faglege debatten som går (Melinder 2019). Skjermtida avgrensar også høvet til å sjå seg sjølv med andre sine auge og dermed få del i den sosialt formidla identitetsdanninga. Nyare forskingsarbeid (Delgado og Salmeron 2018) viser at det å lese tekstar på papir gir betre forståing av innhaldet for både unge og vaksne samanlikna med om lesinga skjer frå skjerm. Mykje tyder på at det forsterkar vanskar med å lese og skrive. Det vil setje grenser for sosial samhandling.

Tema på samfunnsnivå er sentrale i den norske faglege debatten om bruk av internett og sosiale medium (Grasaas-Stavenes 2019). Vi kan nytte Habermas (1983, 1985) sitt skilje mellom system og livsverd til å ordne diskusjonen. Systemet kjem til uttrykk gjennom internett ved at også det offentlege har valt å bruke internett til å formidle sine ordningar i velferdsstaten både på nasjonalt (Din side), kommunalt nivå (heimesidene til kvar kommune) og på institusjonsnivå (t.d. skulane). Facebook som medium er ein del av dette. Systemet er retta ovanfrå og ned med ei interesse for å gjere tilgjengeleg vedtekne ordningar og tiltak. Bruk av internett i det offentlege dokumenterer korleis internasjonal kapital grip inn og spelar på lag med det offentlege byråkratiet i eit felles system. Men systemet sikrar ikkje offentleg tilknytning og demokratiske medverknad, og relasjonane er ikkje sosiale. Vi møter på denne måten nettalgoritmar, ikkje personar, i det offentlege.

Det andre omgrepet hos Habermas er livsverda, som er karakterisert ved ansikt-til-ansikt-relasjonar. Livsverda er komplementær til systemet og er retta nedanfrå og opp. Livsverda femner om lokalt kvardagsliv der menneske har gjeremål som gir mening. Det er verdifullt i



seg sjølv og er knytt til lokal natur, produksjon, kulturelt og sosialt liv. Schumacher (1977/2010) fangar noko av dette i boka *Small is beautiful*.

Men styrken og makta i systemet er forankra både i det offentlege byråkratiet (jf. målstyringslogikken i det offentlege) og i den internasjonale kapitalen si marknadstenking. Det gjer internettsystemet så sterkt at det invaderer livsverda. Norske fagfolk prøver å møte utfordringane i det å kunne delta i demokratiske prosessar og få tilknytning til det offentlege gjennom nettbruk. Analysane og diskusjonen gjeld sosiale, juridiske og etiske problem ved bruk av digitale medium (Bergsjø ofl. 2018, Engen ofl. 2017). Men situasjonen er meir krevjande for funksjonshemma og funksjonshindra unge vaksne. Innpakninga av dei internettfremidla relasjonane er tilsynelatande sosial ved at vi og den andre parten stadig er tilgjengelege for kvarandre. Kjernen er likevel eit system av ikkje-sosiale, utvendige og teknisk-digitale relasjonar og prosessar.

### **Internettformidla relasjonar – sosiale eller kommersielle?**

Nye felt for internettfremidla relasjonar får auka omfang gjennom det såkalla ting-internettet – byggverket av ‘smarte’ einingar. Døme her er kjøleskap som registrerer endringar i hyllene og behov for etterfyll. Radioar kan registrere det eigarane seier i rommet. Smart-telefonar har stemmestyring, finger- og ansiktsattkjenning. Bilar kartlegg omgivnadene dei køyrer i, med bilete og elektroniske kart. Bankkort set spor etter økonomisk handling. Eldre i institusjon får tilbod om trøyst med elektroniske kosedyr som gir frå seg karakteristisk lyd. Alt dette kan gi personleg handlingsinformasjon om den enkelte og kunne skapt verdifulle sosiale relasjonar. ‘Men i systemverda skjer relasjonsdanning gjennom internett på ein spesiell måte.

Internasjonale private firma som t.d. Google, Apple, Amazon og Facebook, eig dei digitale arenaene og prosessane. Den enkelte brukar finn fram til internettdresser som er av interesse, men set spor etter seg om når, kvar, kva han eller ho søker etter på nettet. Dette representerer eit informasjonsoverskot som brukaren ikkje tenkjer over, men som får verdi når det blir samla. Zuboff (2019) kallar dette åtferdsoverskot eller informasjonsoverskot. Dette forsterkar prosessen som prøver å omdanne samfunnet til marknad utan at brukaren får vite at informasjon om overskotsåtferda blir samla i stor stil. Datasett om enkeltpersonar blir omforma med algoritmar og maskinlæring. Denne informasjonen blir deretter seld vidare som informasjon med reklame-potensiale til andre firma utan at brukaren – her den sårbare unge – som eig informasjonen, får vite det. Kva som eigenleg skjer på nettet, er derfor omtalt som forretningsløyndomar utanfor demokratisk kontroll, slik det blir påstått å måtte vere når

marknaden rår. Selskapa dikterer på føydalt vis vilkåra for alle, medrekna regjeringar som krev skatt av selskapa. Harvard-professoren Zuboff (2019) viser til at internett på denne måten gir makt på heilt nye måtar og snakkar om overvåkingskapitalisme. Omsyn til teknologisk effektivitet og økonomi vinn over behovet for avgrensing, ansvar, nasjonal og individuell kontroll.

Dei internasjonale selskapa samlar opplysningar om det vi gjer på nettet. Vi søker svar på spørsmål eller leitar opp ting eller aktivitetar på nettet. Men desse netthandlingane inneheld tilleggsinformasjon eller det Zuboff kallar åtferdsoverskot. Kopla til personopplysningar kan selskapa som eig nettet få fram mønster i nettaktivitetane og skape brukarprofilar som blir nyttig kundeinformasjon. Det vi står overfor er at informasjon om internettrelasjonane og åtferda ikkje blir formidla og nytta til personens beste, men kartlagd, ordna og seld med profitt som grunnlag for målretta reklame og vidare inntening. Dette er praksisen sjølv om den enkelte internettbrukar eig informasjonen om eigne netthandlingar. Problema er nyleg empirisk dokumentert i ein omfattande fagleg rapport (Forbrukerrådet 2020) og nyleg drøfta i Nagell (2020). Forskarar har spora og dokumentert korleis forbrukarane sine handlingar med applikasjonar på nettet blir registrerte og samla. Rapporten frå Forbrukerrådet slår fast at informasjonen om detaljar frå internett-trafikken blir vidareformidla og seld til eit stort tal firma som forbrukaren ikkje får vite om. Dette gjeld også Facebook og Twitter. Praksisen er omtala som lovstridig på fleire viktige punkt. Brota på dei europeiske General Data Protection Regulation (GDPR) er omfattande – sjølv om det er snart to år sidan desse reglane vart gjorde gjeldande. Asymmetriske maktrelasjonar, manglande transparens, manipulasjon, diskriminering, svindel og avgrensing av ytringsfridom blir framheva som skadelege verknader av denne praksisen. Den omfattande rapporten, som er på engelsk, har fått den talande tittelen Out of control. How consumers are exploited by the online advertising industry. Det meste vi gjer på nettet betaler vi ikkje for. Dei elektroniske spora vi set på nettet, blir derfor sett på som råmateriale eller overskotsmateriale til fri bruk og vidare omsetning for nettselskapa som tilbyr appar og nett-tenester. Bak alt det overflatiske ligg den definerande kjernen: Relasjonane er ikkje sosiale, dei blir overvaka og er grunnleggjande kommersielle.

### **Internettbrukarar – elektronisk liveigne?**

På overflata og på kort sikt kan digitalisert kommunikasjon på Facebook og Twitter bli opplevd som nyttig – også for personar med funksjons-nedsettingar. Men relasjonen mellom internasjonale nettselskap og den enkelte forbrukaren er grunnleggjande asymmetrisk og

konfliktfylt når det gjeld makt. På den andre sida ser vi også forsøk på statleg overvaking og disiplinering av borgarane ved å bruke løn og straff med ansiktsattkjenning og sinnrike poengsystem. Dette er i utvikling i Kina. Snowden (2019) har vist at massiv overvaking, registrering, analysar og utveksling av data om borgarane i landet går føre seg også i vestlege demokrati.

Overvakinga styrkjer grunnane for å hevde at det digitale systemet invaderer folks livsverd. Sosial inkludering er såleis ikkje det mest tydelege trekket ved dette systemet, for å seie det forsiktig. Det som hender ligg vesentleg nærare sosial utbyting. Dei som på førehand er marginaliserte, vil mest truleg vere mellom dei som nyttar nettet med minst oversyn og med mest avgrensa utbyte eller størst risiko for å bli offer. Dei risikerer å bli makteslaust fanga i systemet utan innsikt i dei djupare bindingane. Internettssystemet har såleis føydale trekk. Så langt peikar konklusjonen mot at i dette systemet av internettformidla relasjonar, kan sårbare unge med nedsett funksjonar lett bli *digitalt fanga* eller *elektronisk liveigne*.

## Til slutt

Temaet i dette kapitlet er kva mønster av sosial inkludering vi finn når sosiale medium invaderer livsverda til personar med nedsette funksjonar. Ein vesentleg del av svaret er *sosial isolasjon* som *kumulativ ulempe* når vi ser verknadene av ansikt-til-ansikt-relasjonane og internettformidla relasjonar i samanheng. Kategoriseringa av særigne personeigenskapar er sentrale forklaringsfaktorar. I innleiinga til desse etterrefleksjonane med tanke på vidare forskning, stilte vi validitetsspørsmålet om vi kan leggje til grunn at internettformidla relasjonar faktisk er sosiale? Svaret er klart, nei. At internettformidla relasjonar som å vere på Facebook og Twitter, ber i seg desse ikkje-sosiale særdraga kan vere ein del av utfyllande forklaringar på dei negative verknadane på sosial inkludering:

Påverknaden er at personrelasjonar blir erstatta av relasjonen til ein skjerm og digitale algoritmar. Spesielt språk og intrikate brukskodar kan hindre situasjonsforståinga. Skjermrelasjonane kan vere praktiske og tidssparande, men dei er overflatiske og berre tilsynelatande sosiale. Den skjermstyrte, men skjulte kartlegginga av mønster i det vi gjer på nettet, er del av det ansiktslause. Folk blir på denne måten i mange tilfelle instrumentelt bundne og avhengige av å bruke internett utan å kjenne til kva som skjer under overflata. Den individuelle fridomen og høvet til å velje er svært avgrensa. Dette er tingleggjering av personane. Nettet gjer noko med personane, ikkje saman med dei i sosial forstand. Dei

internettformidla relasjonane er ikkje-sosiale, men grunnleggjande kommersielle. Dei er del av det Zuboff (2019) kallar den internasjonale overvakingsskapitalismen. Med si omfattande informasjonsmakt blir internettet ei samling sosiale feller. Brukarar blir makteslaust fanga i nettverk utan å forstå den djupare samanhengen.

Ein sentral del av skulens samfunnsoppdrag er relasjonsdanning og sosial læring for understøtte personane si utvikling. Digital kommunikasjon via skjerm skal kome alle til del. Bruk av bøker kan vere på hell. Vi er såleis på veg inn i nettbrettstider utan at verdiane som styrer denne prosessen, er drøfta og avklara. Utan å vere tufta på vitskapleg kunnskapsgrunnlag blir rollene som er tildelt ungdom og foreldre det Brochmann (2020) har kalla 'prøvekaninar'. Det er vist at omfattande skjermbruk svekkjer lesedugleiken både hos unge og eldre. Det vi har drøfta ovanfor, viser at internett for funksjonshindra unge aukar risikoen for strukturelt skapt og forsterka sosial ulikskap. Det fører i sin tur til skeivfordelt sosial verdsetjing og inkludering. Det er eit poeng at vi veit svært lite om det som er i ferd med hende tufta på longitudinell forskning om dei langsiktige konsekvensane av skjermbinding og nettbruk for desse gruppene av unge. For oss som forskarar er det etisk tvilsamt å legge til grunn at sosiale medium skal kunne brukast som spesialpedagogiske tiltak. Systemet av internettformidla relasjonar er dokumentert utanfor kontroll. Så langt må bruk av internettformidla relasjonar som kompensierende tiltak for tidlegare særvilkårselevar som vart sosialt isolerte, seiast å vere blindveggar til sosial inkludering i vaksenlivet. Vidare forskning må setje søkjelyset på konsekvensane av dei ikkje-sosiale, ansiktslause sidene av internettformidla relasjonar og nettverk.

## Litteratur

- Apenes, G. (2000). *Panoptikon. Vårt gjennomsiktede samfunn*. Oslo: Geelmuyden Kiese.
- Bele, I. og Kvalsund, R. (2016). A longitudinal study of social relationships and networks in the transition to and within adulthood for vulnerable young adults at ages 24, 29 and 34 years: compensation, reinforcement or cumulative disadvantages? *European Journal of Special Needs Education*, 31(3): 314–329.
- Bergsjø, H., Malmedal, B. og Windvik, R. (2018). *Barn på nett. En veileder for foreldre og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brochmann, G. (2020). *De digitale prøvekaninene. Historien om hvorfor barnet mitt plutselig kom hjem med en iPad i skolesekken*. Oslo: Cappelen/Damm.
- Delgado, P. og Salmeron, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. I *Educational Research Review*, November 2018, Vol (25): 23–38)
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K. og D. Wollebæk. 2013. *Liker, liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Forbrukerrådet (2020). *Out of control. How consumers are exploited by the online advertising industry*. 186 sider. Rapport 14.1.2020. Oslo: Forbrukerrådet.
- Gabrielsen, B. (2020). *Skjerm-slaver. Hva skjermene har gjort med oss, og hva vi kan gjøre med dem*. Oslo: Kagge
- Grasaas-Stavenes, E. (2019). Fotsoldatens nett. Portrett av Gisle Hannemyr. *Klassekampen* 23.november 2019: 36–38.
- Habermas, J. (1983). *The theory of Communicative Action, Vol I and II*, Cambridge Mass.: MIT Press.
- Habermas, J. (1985). Questions and counter questions. I Bernstein, R.B. (ed.), *Habermas and modernity*. (192–216). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hilgard, E.R., Atkinson, R.C. og Atkinson, R. (1971) *Introduction to psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. og Meijer (2020). *Understanding the Value of Inclusive Education and its Implementation: A Review of the Literature. European Agency of Special Needs and Inclusive Education. UNESCO IBE 2020*
- Kvalsund, R. (1999). Inkludering eller ekskludering? I: R. Kvalsund, T. Deichmann-Sørensen & P.O. Aamodt (1999). *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. (2000). Særskilt tilrettelagd opplæring – for kven? Reform-94 og timeplankulturen. *Spesialpedagogikk*, nr. 2: 19–27.
- Kvalsund, R. (2002). Utdanningsavbrot – ein kvalitet ved vidaregåande opplæring? *Spesialpedagogikk*, nr. 5, s. 29–46.
- Kvalsund, R. (2004). Inclusion – In disabling schools. Research from the national evaluation of the 1994 reform of upper secondary education in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, nr. 6, s.151–181.
- Kvalsund, R., and I.V. Bele. (2010a). Adaptive Situations and Social Marginalisation in Early Adult Life: Students with Special Educational Needs.” *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (1): 59–76.
- Kvalsund, R., and I.V. Bele. (2010b). Students with Special Educational Needs – Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (1): 15–35.
- Kvalsund, R. (2013). Sosial læring – funksjonshemma unge eller funksjonshemmande skular? I *Spesialpedagogikk* nr 5, 2013: 26–31.
- Larnier, J. (2019). *Ti argumenter for å slette sosiale medier nå*. Oslo: Res Publica.

- Markussen, E., Carlsten, T.C., Grøgaard, J. og Smedsrud, J. (2019). ‘... respekten for Forskjelligheten ...’. *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019*. NIFU-rapport 2019:12.
- Mead, G.H. (1998). Handlingskreativitet og identitetsdanning. S. 203 –210. I Vaage, S. (red.) (1998). *Å ta den andres perspektiv. Grunnet for sosialisering og identitet. Georg Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Melinder, A. (2019). Utviklingseksperimentet. Omfattende skjermbruk gir strukturelle endringer i voksne hjerner. Hva da med barns uferdige hjerner. Kronikk. *Klassekampen* 21.november 2019.
- Moe, H. og Ytre-Arne, B. (red.) (2019). *Informerte borgere? Offentlig tilknytning, mediebruk og demokrati*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nagell, H. (2020). *Digital revolusjon. Hvordan ta makten og friheten tilbake*. Oslo: Res Publika.
- Portway, S. M. og B. Johnson (2005). Do you know I have Asperger,s syndrome? Risk of a non-obvious disability. *Health, Risk and Society*, 7(1), 73–83.
- Schumacher, E. F. (2010/1973). *Small is beautiful. Economics as if people mattered*. Forlag: Harper Perennial.
- Sennet, R. (2007). *Intimitetstyrraniet*. Oslo: Cappelen.
- Snowden, E. (2019). *Systemfeil*. Oslo: Ashehoug.
- Spitzer, M. (2012). *Digital Demens*. Oslo: Pantagruel forlag.
- Spurkeland, S. og Blikstad-Balas, M. (2016). Digitalisering av skolen: De største utfordringene. *Bedre skole*, nr 2 (18s), 2016.
- Sunstein, C.R. (2018) *#republic. Divided democracy in the age of social media*. Princeton: Princeton University press.
- Thorbjørnsrud, K. (2019). De trauste etaters klikkjegere forleder oss. Institutt for Samfunnsforskning. Kommentar i *Morgenbladet*, nr 31: 18–19.
- Vassnes, B. (2015). *Homo digitalis*. Oslo: MARGbok forlag
- Vaage, O. F. 2013. Norsk mediebarometer. Oslo: SN (SSB).
- Zuboff, S. (2019). *Overvågningskapitalismens tidsalder. Kampen for en menneskelig fremtid ved maktens nye frontlinjer*. København: Informations forlag.

## **Kapittel 13. Lærdommar frå eit longitudinelt forskingsprosjekt**

*Jon Olav Myklebust*

Denne rapporten viser utsnitt av arbeid utført i eit forskingsprosjekt som har vart i meir enn 20 år. I sluttkapitlet blir det naturleg nok lagt mest vekt på den forskinga som er presentert i dei føregåande kapitla. Men i tillegg blir også erfaringar frå andre delar av prosjektarbeidet omtalte.

Ulike variantar av livsløpsperspektiv er brukte i forskinga om vaksentilpassinga hos tidlegare elevar med særskilt tilrettelagd opplæring (jf. kapittel 1, Kvalsund og Myklebust 1996). Sluttkapitlet legg særleg vekt på kva vi har lært av å studere eit utval sårbare unge menneske gjennom to tiår, livsløpsbaner som går frå starten i vidaregåande til godt forbi midten av trettiåra. Liknande forskning finn ein sjølvsagt i fleire land, for eksempel USA, men her er det spesielt overgangen til tidleg vaksenliv ein konsentrerer seg om (jf. Osgood et al. 2005, Settersten et al. 2005).

I dette prosjektet har vi studert utvikling og endring hos hundretals ungdommar, vanlege på nokre livsområde, uvanlege på andre. Men desse åra med longitudinell forskning har også prega og endra forskarane, ikkje minst fordi fleire av oss samstundes har observert utviklinga hos egne barn, som langt på veg er jamgamle med deltakarane i studiekohorten vår. Det har gitt eit nyttig og tankevekkjande perspektiv på livsløp, spesielt kva rolle tilfeldige hendingar kan ha i menneskelivet. Ikkje minst har nærkontakt med unge med medfødde funksjonshemmingar vist kor urettferdig det genetiske sjansespelet kan vere. Det same kan også seiast om møtet med hjelpeapparatet, for eksempel Nav. I dette kapitlet vil eg vere kortfatta og lite detaljert, ikkje minst fordi mykje av dette alt er dokumentert i tidlegare kapittel i rapporten. Der er analysane også jamførte med relevant longitudinell forskning.

I motsetning til tverrsnittsstudier er slik lengdesnittsforskning velegna til å studere effekten av tiltak og ordningar som skal gi hjelp til sårbare grupper, for eksempel dei særvilkårselevane med medisinske, psykologiske og sosiale problem som vi har følgt nærare i denne rapporten. Eit av hovudmåla med vidaregåande opplæring er å føre elevane fram til yrkes- eller studiekompetanse, slik at dei betre skal greie seg i samfunnet. Det gjeld også for dei elevane som har særskild tilrettelegging, og som derfor får mange forskjellige former for ekstra støtte,

det vere seg einetimar, tekniske hjelpemiddel eller eigen assistent som hjelper til i klasserom, grupperom og friminutt, her omtalt som lærarassistent. Ulike tiltak kan også kombinerast både til same tidspunkt og over tid gjennom opplæringa. Denne tilrettelegginga kan vere innanfor rammene av ordinærklasser eller ulike variantar av spesialklasser.

Ein viktig lærdom er at elevar med særskild tilrettelegging i mange tilfelle treng meir tid enn andre i utdanningsløpet. Ofte gjeld dette kombinasjon av arbeid og opplæring i skule. Blant dei vi har følgd fram til midten av 20-åra, er situasjonen slik: Fire-fem år etter dei byrja på vidaregåande utdanning, er det berre knapt tredjedelen som har yrkes- eller studiekompetanse, men tre år seinare gjeld det fram mot halvparten. Og når analysane kontrollerer for funksjonsnivå, ser ein at kompetanseutteljinga er klart best for dei som gjekk i ordinærklasser, og for jentene i større grad enn for gutane (jf. kapittel 10). Opplæringsvilkåra synest å slå ulikt ut for dei to kjønna. Vektlegginga av perspektivet med eigenskapar og vilkår i samspel er altså i høgste grad fruktbart (sjå kapittel 3 og 4). Det blir også demonstrert i dei aller fleste analysane presenterte i denne rapporten og i tidlegare forskning frå prosjektet (Kvalsund 2004, 2013; Kvalsund og Bele 2010a, 2010b).

Men studiane våre viser at mange av støttetiltaka ikkje fungerer særleg godt. Særleg gjeld dette plassering i spesialklasser og bruken av lærarassistentar. Tendensen er at slike tiltak i liten grad hjelper særvilkårselevane til å oppnå yrkes- eller studiekompetanse, eller gjer det lettare for dei å skaffe seg arbeid med ei løn til å leve av (kapittel 9 og 10; Myklebust 2007, Myklebust og Båtevik 2005, Myklebust og Båtevik 2014). Særleg alvorleg er det at plassering i spesialklasse medverkar til sosial isolasjon, slik det blir framheva av Kvalsund og Bele både i kapittel 11 og 12. Dei understrekar at for elevane vil ei skuletid i spesialklasse verke sosialt avgrensande og sosialt skjermende i ein livsfase der relasjonsdanning har eksistensiell meining og vekt.

Desse hjelpetiltaka synest også vere negative når det gjeld seinare tilpassing til vaksenlivet. Eit eksempel er at for elevane inngår lærarassistent i ei negativ kumulativ hendingsrekke når det gjeld mental helse i 30-årsalderen (jf. kapittel 8, Myklebust og Myklebust 2017). Kanskje skjer dette fordi ein har undervurdert den stigmatiserande og isolerande effekten av å ta mot ekstra hjelp i ein sårbar ungdomsfase. Målet med desse hjelpeordningane er altså å hjelpe sårbar ungdom, men dei utilsikta konsekvensane synest heller vere at dei skaper vanskar, både på kort og lang sikt, for dei som treng fagleg og sosial støtte. Ein kan derfor seie at dei latente



funksjonane av tiltaka ofte avvik frå dei manifeste funksjonane (jf. Merton 1968, Korsnes 2008). Longitudinell forskning kan nettopp avdekkje slike ikkje tilsikta konsekvensar av velmeinte støttetiltak.

Den kvantitative tilnærminga har også vist kor viktig det er å gjere separate analysar for kvart kjønn. Då får ein dokumentert i kva grad uavhengige variablar gir forskjellige utslag for kvinner og menn når det gjeld vaksentilpassing. Eit eksempel er tilknytning til arbeidslivet midt i 30-årsalderen. Når det gjeld vellykka arbeidstilpassing, er utdanning særleg utslagsgivande for kvinner, medan førarkort langt på veg er avgjerande for menn (jf. kapittel 9, Båtevik 2019). Eit anna eksempel gjeld familiedanning. Her er risikoen for å vere barnlaus midt i 30-åra mykje større for kvinner som har hatt ekstra lærerassistent eller har gått i spesialklasse, enn for menn som har hatt tilsvarande hjelpetiltak (Myklebust 2018:202).

Denne longitudinelle studien av eit såkalla risikoutval har gjort oss ekstra merksame på tenåra som ein særleg kritisk fase for sårbare menneske. Dette poenget er slående illustrert i eit intervju med mora til ei jente med Downs syndrom: «Før hadde dottera vår mange venner, og huset vårt var ein populær samlingsstad for barna i grannelaget. Men no når ho er blitt 17, sit ho åleine om kveldane med brusen sin medan dei tidlegare venninnene er ute med kjærastane sine.» Dette eksemplet illustrerer også godt det som i kapittel 1 vart omtalt som tendensen til *overgangstomme biografier* blant ein del av dei som har funksjonshemmingar og kroniske helseplager. Men tomme og meningslause overgangsløp kan også bli ein realitet for elevar som opplever at skuletida gir lite og seinare i livet erfarer at utdanninga manglar relevans.

Men her er det grunn til å understreke at storparten av dei tidlegare særvilkårselevane i studien vår har eit overgangsmønster som ikkje skil seg særleg mykje frå det andre ungdommar har. Og det er ikkje så underleg, for vi har i praksis studert ei gruppe unge menneske der variasjonane i helse, funksjonsnivå og kontekstforhold er vel så stor som for andre ungdommar.

I dette prosjektet har vi opplevd verdien av å kombinere kvantitative og kvalitative tilnærmingar. Her skal nemnast eit eksempel på dette grepet. Langøy, Kvalsund og Myklebust (2016) analyserer trygdetilpassing for tidlegare særvilkårselevar midt og seint i 20-årsalderen. Gjennom logistisk regresjon blir det her dokumentert korleis ulike kombinasjonar av psykososiale vanskar og generelle lærevanskar verkar inn på trygderisikoen. I denne analysen

er det kontrollert for ei rekkje andre relevante uavhengige variablar, for eksempel funksjonsnivå, eller det som også blir omtalt som samla funksjonsvanskar. I denne samanhengen er dette ein additiv indeks som omfattar alle funksjonsvanskane registrerte i spørjeskjemaet, minus dei to førnemnde funksjonsvanskane som allereie er inkluderte i analysen. I ettertid følgjer så Langøy (2018) opp med å intervju 21 kvinner og menn med generelle lærevanskar eller psykososiale vanskar. Dermed får vi eit «innsidesyn» som gir eit levande inntrykk av korleis det er å møte skule- og arbeidsliv når ein har slike funksjonsvanskar som ballast.

I eit delprosjekt er det gjennomført intervju med 60 foreldre til særtilkårsselevar ved to utvalde skular. Dei kvalitative intervjua gir eit gripande innblikk i korleis dette «bakkemannskapet» kjempar for å gi barna sine eit best mogleg liv. Dette foreldrematerialet illustrerer også nokre meir allmenne fenomen som for eksempel *forventningskollisjon*, *omsorgsfelle* og *overgangsfrykt* (Myklebust 2000, Myklebust 2004:144–149). Det første dreier seg her om dei motstridande forventningane som foreldre og lærarar ofte har når det gjeld kva dei unge kan makte å lære. Det andre har å gjere med at spesielt mødrer med stort omsorgsansvar for funksjonshemma barn fort kan få ei laus tilknytning til lønsarbeid (sjå også kapittel 7, Røys 2012). Det gjer dei økonomisk sårbare, blant anna ved eventuell skilsmisse. Det tredje gjeld den uvissa mange foreldre kjenner på for framtida når dei sjølve blir gamle og helsa sviktar. Slike helseovergangar gjer at dei ikkje maktar å stille opp og hjelpe den funksjonshemma slik som før. Dei ventar heller ikkje at sysken med eigne familiar kan overta det ansvaret. Slike foreldresynspunkt illustrerer godt det fruktbare i perspektiva om komplementære overgangar og samanknytte liv.

Denne kvalitative analysen av foreldreerfaringar supplerer kvantitative analysar av korleis foreldra vurderer framtidsutsiktene for dei særtilkårsselevane som er følgde i den longitudinelle studien. Då ungdommane var vel 20 år, gav foreldra vurderingar når det gjaldt kompetanse og framtidig arbeid (Myklebust 2004:140–143). Her går det fram at foreldra har eit noko meir optimistisk syn på framtidsutsiktene til eigne barn enn det som går fram i skulens kompetansevurderingar. Dette kan forklarast med at foreldra har eit meir utvida kompetanseomgrep som legg mindre vekt på formell utdanning, og vurderer heller kva konkrete oppgåver dei unge er i stand til å greie. I tillegg har mange foreldre ei biografisk orientering som generelt er optimistisk og gir større rom for individets handlingsevne (jf. Heimer 2001:58). Det er oftast slik at nærleik til den det gjeld, oftast utvidar normaliteten.

Nyttig lærdom kunne vi også hente frå ein kasusstudie som over sju år følgde utviklinga hos ein språklaus gut med tung autisme (Myklebust 2004:39–59). Gjennom intervju med foreldra, lærarane og medelevarane – supplert med observasjonar i klasserom, i friminutt, på kafear og på daginstitusjon – vart det dokumentert korleis ein ulykkeleg og tidvis valdeleg gut etter kvart fekk eit betre liv. Denne forskinga er eit eksempel på ein *kritisk kasusstudie* (Patton 1980, Myklebust 2002) av prosessen som førte til at denne guten fekk eit betre liv. Denne tilrettelegginga, der guten fekk svært tett oppfølging av det same personalet gjennom mange år, bør også andre skular kunne greie å få til når det gjeld elevar med tilsvarande tunge funksjonshemmingar. Men her bør ein leggje til at dette truleg fungerer best der samarbeidet mellom heim og skule er tett og godt, og det er nok oftast lettast å få til med utdanningssterke foreldre, slik som det var i dette tilfellet. Ved denne skulen hadde dei nemleg til same tid ein annan elev med tung autisme som ikkje fekk betre utvikling, kanskje fordi lærarane ikkje så lett fekk til samarbeid med foreldre som hadde heller låg formell utdanning.

Nemnast bør også to nyttige lærdommar i grenselandet mellom teori og metodologi. Det første dreier seg om korleis ein med utgangspunkt i perspektiv utvikla av Polkinghorne (1995) kan konstruere individuelle narrativ basert på longitudinelt materiale innsamla over ein 20-årsperiode (jf. kapittel 6 og 7, Skjong og Myklebust 2016, Røys 2015). Samanlikna med kvantitativ analyse, som for eksempel logistisk regresjon, der ein dokumenterer mønster og statistiske samanhengar, får ein på denne måten ei meir levande framstilling. Ikkje minst synest denne tilnærming å vere gunstig når ein skal bruke resultata frå eit slikt prosjekt i undervisninga for studentar både på master- og bachelornivå. Spesielt gjeld dette når ein kan inkludere teoretiske omgrep som for eksempel *kaosnarrativ* og *restitusjonsnarrativ* i diskusjonen (jf. Frank 1995). Vidare synest tilnærminga med pasient- og sjukdomskarrierar kopla til livsløpsteori å vere eit nyttig perspektiv (jf. Pescosolido 2014). Fruktbart i denne samanhengen er også tenkinga til Pavalko (1997) omkring fire sentrale dimensjonar i livsløpsprosessar – mønster, sekvens, tempo og reversibilitet (jf. kapittel 2).

Den andre positive metodeerfaringa er knytt til den kohorttilnærminga som vart nytta i denne studien. Inspirert blant anna av klassiske demografar og sosiologar som Ryder (1965) og Riley (1988) vart metodevalet vårt ein longitudinell kohortstudie, blant anna fordi det på mange måtar er lettare å følgje løpet når det er fellesstart. Sidan dette prosjektet omfattar inntakskull som tok til på vidaregåande opplæring samstundes (midt på 1990-talet), møter

deltakarane i studien dei same demografiske og økonomiske makroforholda når dei gjennomlever dei forskjellige livsfasane. Dei hadde på ein måte «demografisk flaks» fordi dei sist på 1970-talet kom til verda i nokre av dei minste fødselskulla her til lands etter den andre verdskrigen. Når ein seinare skal skaffe seg arbeid, er det slik at under elles like vilkår er konkurransen mindre i små enn i store fødselskull. At det i Noreg i ungdomstida til studiekohorten vår var gunstige økonomiske konjunkturar, var også ein fordel. Dette fordi denne studien gjeld menneske med ulike former for funksjonshindringar som ofte taper i konkurransen om arbeid og inntekt.

Kohortopplegget er særleg sterkt om ein kan følgje fleire kohortar over eit lengre tidsrom. Eit klassisk eksempel på dette er Elders nyutgåve av *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience* (1999 [1974]). I analysen blir det her inkludert ein kohort som er åtte år yngre enn den kohorten som var det empiriske grunnlaget for førsteutgåva av boka. Komparasjon av to kohortar som møtte den økonomiske depresjonen på 1930-talet og den seinare verdskrigen i forskjellige livsfasar, gir analysen ein heilt ny dimensjon, jamvel om empirien omfatta to ganske små fødselskull. I utgangspunktet var det 167 deltakarar i Oakland-kohorten (fødselsår 1920–21), medan det i Berkeley-kohorten (fødselsår 1928–29) var 248 deltakarar. Elders datamateriale omfatta altså færre individ enn det er i det empiriske materialet som ligg til grunn for dei longitudinelle studiane som er presenterte i denne forskingsrapporten. Men prosjektet vårt kan i omfang sjølvsagt ikkje samanliknast med dei longitudinelle registerstudia som etter kvart dominerer i samfunnsvitskapane. Men det vi tapar i omfang, har vi kanskje vunne i nærleik til respondentar og informantar slik at vi har kunna presentert analysar baserte både på tal og tale.

Eit stykke ut i prosjektperioden utforma vi eit opplegg for ein tilsvarande studie av særvilkårselevar som tok til på vidaregåande opplæring rundt ti år etter den opphavlege studiekohorten. Målet var då å analysere nærare tilpassinga til vaksenlivet, effektar knytte til livsløp, kohort og historisk periode. Det ville vere særleg interessant å sjå i kor stor grad den nye kohorten repeterer eller avvik frå vaksentilpassinga til føregjengarane, for eksempel når det gjeld utdanning, arbeid, reproduksjon og sosialt liv. Trass i grundig arbeid med den nye søknaden lykkast det dessverre ikkje å finansiere ein slik studie. Det illustrerer godt poenget med at blant anna økonomien ofte set grenser for det fagleg ideelle som nettopp ein slik komparativ analyse ville vere.

Men jamvel om vi ikkje greidde å finansiere den relativt kostbare oppfølginga av ein ny kohort særvilkårselevar, bør det likevel vurderast om det er mogleg med ein ekstra innsamlingsrunde når det gjeld den kohorten vi alt har følgt sidan midten av 1990-talet. Poenget er nemleg at tida arbeider for longitudinelle studiar, fordi dei blir meir verdfulle til lengre tid av livsløpet som blir kartlagd. Det skjer om vi kan utvide oppfølgingstida frå 20 til meir enn 25 år. Dermed kan vi få del i eigenrapporterte erfaringar frå dei tidlegare særvilkårselevane om arbeid, familie og fritid i 40-årsalderen. Det vil gi ny kunnskap om langtidsverknader av hjelpetiltak i skulen. For slik forskning er sjeldan, også internasjonalt, ikkje minst når det gjeld studiar av relativt store utval sårbare menneske som sjølve over lang tid rapporterer om skuletid og vaksenliv.

I denne forskingsrapporten har vi presentert utvalde delar av forskinga frå dette prosjektet. Likevel finst det langt meir i talrike artiklar, bokkapittel og rapportar. Men rapportformatet gjer at vi kan setje denne forskinga inn i ein større samanheng og dermed nå ut til fleire, både studentar, forskarar og andre lesarar. Vonleg vil faglege perspektiv og empirisk dokumentasjon i dei forskjellige kapitla vekke interesse og stimulere til kritisk oppfølging. Det gjer forskinga kumulativ, og det er slik praksis som er kjenneteikn på vitenskapleg aktivitet.

## Litteratur

- Båtevik, F.O. (2019): From School to Work – Long-term Employment Outcomes for Former Special Educational Needs Students. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1): 158–166.
- Elder, G.H. jr. (1999 [1974]). *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience*. Boulder: Westview Press.
- Frank, A.W. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heimer, C.A. (2001). Cases and Biographies: an Essay on Routinization and the Nature of Comparison. *Annual Review of Sociology*. 27:47–76.
- Korsnes, O. (red.) (2008). Manifeste og latente funksjoner: 181–183 i *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalsund, R. (2004). Inclusion – in disabling schools. Research from the national evaluation of the 1994 reform of upper secondary education in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research* 6:151–181.
- Kvalsund, R. (2013). *Sosial læring – funksjonshemma unge eller funksjonshemmande skular? Spesialpedagogikk* 5:24–29.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996): Nedst ved bordet. Vidaregåande opplæring på særskilde vilkår. I: Blichfeldt, J.F. ofl. *Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. and Bele, I.V. (2010a). Adaptive Situations and Social Marginalisation in Early Adult Life: Students with Special Educational Needs. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 12 (1): 59–76.
- Kvalsund, R. and Bele, I.V. (2010b). Students with Special Educational Needs – Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*; 54 (1):15–35.
- Langøy, E.E. (2018). Annerledes er ikke noe man er, men noe man blir? Strategier i identitetsforhandlinger blant tidligere særvilkårselever i videregående skole. *Fontene forskning* (11) 1:42 – 55.
- Langøy, E.E., Kvalsund, R. and Myklebust, J.O. (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning* 19 (3): 221–240.
- Merton, R. K. (1968). Manifest and latent functions: 114–138 in *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Myklebust, J.O. (2000). Foreldra som bakkemannskap. *Spesialpedagogikk* 4:3–9.
- Myklebust, J.O. (2002): Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 5:423–438.
- Myklebust, J.O. (2004). *From School to Adult Life. Transitional processes among Adolescents with Special Educational Needs*. Volda: Volda University College/Møre Research.
- Myklebust, J.O. (2007). Divergent Paths: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 11, No 2: 215–231.
- Myklebust, J.O. (2018). Too early or too late? Transition to parenthood among former students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. Vol. 45. (2):192–209.

- Myklebust, J.O. and Båtevik, F.O. (2005). Economic Independence for Adolescents with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20. No. 3:271–286.
- Myklebust, J.O. and Båtevik, F.O. (2014). Economic independence among former students with special educational needs: changes and continuities from their late twenties to their mid-thirties. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 29. (3):387–401.
- Myklebust, J.O. and Myklebust, V.K. (2017). Mental health among former students with special educational needs who are now in their mid-thirties. *British Journal of Special Education*. 44, (2):126–143.
- Osgood, D.W., E.M. Foster, C. Flanagan, and G.R. Ruth (2005). *On Your Own Without a Net. The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pavalko, E.K. (1997). Beyond Trajectories. Multiple Concepts for Analysing Long-Term Processes. I: Hardy, M.A. (ed.): *Studying Aging and Social Change. Conceptual and Methodological Issues*. London: Sage.
- Pescosolido, B.A. (2014). Patient Trajectories. I: *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8, 5–23.
- Riley, M. W. (1988). On the Significance of Age in Sociology. I: Riley, M.W. (ed.). *Social Structures and Human Lives*. New York: Sage.
- Ryder, N.B. (1965). The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*. 30: 843–861.
- Røys, E.F. (2012). Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid. *Spesialpedagogikk* 12(5): 33–41.
- Røys, E.F. (2015). Arbeid til unge som starta vidaregåande med særskilt opplæring – om foreldreforventningar og tilpassingsprosessar. *Fontene forskning* 15(1): 48–59.
- Settersten, jr. R.A., Furstenberg F.F. and Rumbaut R.G. (eds.) (2005): *On the frontier to adulthood: theory, research, and public policy*. University of Chicago Press: Chicago.
- Skjong, G. and Myklebust, J.O. (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and social security dependence. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 31(3): 302–303.





## Vedlegg

### Kortfatta prosjekthistorie

Innhaldet i denne forskingsrapporten er blitt til gjennom ei prosjekthistorie med ulike fasar. Den første fasen var følgjeforskning. Oppdraget var evaluering av endringane i vidaregåande skule under *Reform 94* som hadde auka gjennomstrøyming som mål. Vi fekk ansvaret for å følge elevar med særskilt tilrettelagd opplæring gjennom vidaregåande opplæring. I denne oppfølginga samla vi omfattande opplæringsdata om dei såkalla særvilkårselevane to gonger kvart skuleår. Forskinga var finansiert av KUF-departementet som også samstundes støtta fleire andre fagmiljø som evaluerte andre sider ved *Reform 94*.

Den andre fasen var programforskning som tok til med ei stor datainnsamling våren 2002. Vi følgde dei same ungdommane vidare som del av NFR sitt *Program for velferdsforskning*. Prosjektet vårt fekk namnet *Vaksenliv på særvilkår? Veggen ut i samfunnet for elevar med spesialpedagogiske behov i vidaregåande skule*. Data i denne prosjektperioden fekk vi hovudsakleg frå dei unge sjølve, men også foreldra leverte viktig informasjon. Temaet var strategiar og tilpassingar i overgangen til vaksenliv.

Den tredje fasen var oppfølgingsforskning i regi av gruppe for livsløpsforskning (nærare omtale av gruppa [her](#)) ved Avdeling for samfunnsfag og historie ved Høgskulen i Volda. Her samla vi data om dei same ungdommane på tre tidspunkt – i 2007, 2012 og 2015. I all hovudsak var opplegga for datainnsamlingane dei same som i fasen med programforskning. Prosjektet fekk namnet *Vaksenliv sist i tjueåra og midt i trettiåra* og var finansiert av HVO og Møreforskning, Volda. Detaljar om opplegga for datainnsamling i alle fasane, finn ein i metoderapporten for prosjektet (tilgang til metoderapporten [her](#)).

## Forfattarane

Forfattarane er alle knytte til gruppa for livsløpsforskning ved Høgskulen i Volda.

Redaktørar for forskingsrapporten er desse tre:

Professor, dr.polit. Finn Ove Båtevik, samfunnsgeografi, Høgskulen i Volda  
Forskingsresultat i Cristin: [Klikk her](#)

Professor emeritus, dr.polit. Rune Kvalsund, pedagogikk, Høgskulen i Volda.  
Forskingsresultat i Cristin: [Klikk her](#)

Professor emeritus, dr. polit. Jon Olav Myklebust, sosiologi, Høgskulen i Volda  
Forskingsresultat i Cristin: [Klikk her](#)

I tillegg er det fem andre bidragsytarar til forskingsrapporten:

Professor emeritus, dr.polit. Irene Velsvik Bele, spesialpedagogikk, Høgskulen i Volda  
Forskingsresultat i Cristin: [Klikk her](#)

Førsteamanuensis, dr.polit. Emmy Elizabeth Langøy, vernepleie, Høgskolen i Molde  
Forskingsresultat i Cristin: [Klikk her](#)

Førstelektor, psykologspesialist Vidar Myklebust, psykologi, Høgskulen i Volda  
Forskingsresultat i Cristin: [Klikk her](#)

Høgskulelektor, cand.polit. Eli Fjeldseth Røys, statsvitenskap Høgskulen i Volda  
Forskingsresultat i Cristin: [Klikk her](#)

Høgskulelektor, master i sosialt arbeid Gerd Skjong, Høgskulen i Volda  
Forskingsresultat i Cristin: [Klikk her](#)

## Utvalde publikasjoner frå prosjektet

- Bele, I. V. og Kvalsund, R. (2015). On your own within a network? Vulnerable youths' social networks in transition from school to adult life. *Scandinavian Journal of Disability Research* 2015, Vol. 17. (3), 195–220.
- Bele, I. V. og Kvalsund, R. (2016). A longitudinal study of social relationships and networks in the transition to and within adulthood for vulnerable young adults at ages 24, 29 and 34 years: compensation, reinforcement or cumulative disadvantages? *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 31(3), 314–329.
- Båtevik, F. O. (2004). Særvilkårselevar på arbeidsmarknaden: Sårbar ungdom med demografisk flaks? *Spesialpedagogikk* 2: 8–10.
- Båtevik, F. O. (2004). Vegene til arbeidsmarknaden for tidlegare særvilkårselevar. *Spesialpedagogikk* 2: 11–13.
- Båtevik, F. O. (2019): From School to Work – Long-term Employment Outcomes for Former Special Educational Needs Students. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 158–166.
- Båtevik, F. O. og Myklebust, J. O. (2006). The road to work for former students with special educational needs. Different paths for young men and young women? *Scandinavian Journal of Disability Research*. Vol. 8. No.1: 38–52.
- Kvalsund, R. (1999). Inkludering–eller ekskludering. I: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. og Aamodt, P. O. *Videregående opplæring–ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. (2000). I gråsona: tilrettelegging, differensiering eller "en viss hensynstagen"? *Spesialpedagogikk* 2: 19–27.
- Kvalsund, R. (2000). Særskilt tilrettelagd opplæring – for kven? Reform 94 og "timeplankulturen". *Spesialpedagogikk* 8: 3–16.
- Kvalsund, R. (2000). Særskilt tilrettelagd opplæring under Reform 94 : elevbilette, reformføresetnader og tolkingsrammer? *Spesialpedagogikk* 7: 20–30.
- Kvalsund, R. (2002). Utdanningsavbrot–ein kvalitet ved vidaregåande opplæring? *Spesialpedagogikk* 5: 29–46.
- Kvalsund, R. (2004). Inclusion – in disabling schools. Research from the national evaluation of the 1994 reform of upper secondary education in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research* 6: 151–181.
- Kvalsund, R. (2013). *Sosial læring – funksjonshemma unge eller funksjonshemmande skular?* *Spesialpedagogikk* 5: 24–29
- Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2013). Kvalifisering til sosialt liv i vaksen alder – ein longitudinell studie. *Spesialpedagogikk* 5: 36–42.
- Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2010a). Adaptive Situations and Social Marginalisation in Early Adult Life: Students with Special Educational Needs. *Scandinavian Journal of Disability Research*; 12(1): 59–76.
- Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2010b). Students with Special Educational Needs – Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*; 54(1): 15–35.
- Kvalsund, R., Deichmann-Sørensen, T. og Aamodt, P. O. (1999) (red). *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. og Hargreaves, L. (2014). Theory as the source of 'research footprint' in rural settings. I: White, S. og Corbett, M. (Eds.) *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions.* Routledge 2014 ISBN 978-0-415-82351-7. s. 41–57.

- Kvalsund, R. og Myklebust, J. O. (1996). Nedst ved bordet? Vidaregående opplæring på særskilte vilkår under Reform 94. I: Blichfeldt, J.F. (red.): *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J. O. (2013). Brillene vi ser med – teoretiske perspektiv og sentrale omgrep. *Spesialpedagogikk* 5: 20–23.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J. O. (2013). Eit longitudinelt forskningsprosjekt: Sårbare menneske – frå ungdomstid til vaksenliv. *Spesialpedagogikk* 5: 18–19.
- Langøy, E. E., R. Kvalsund og J. O. Myklebust (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(3), 221–240.
- Langøy, E. E. og Kvalsund, R., (2018). Vulnerable Youth – Dependency or Independence? School Experiences, Transitions and Adaptation to and within Adult Life. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), pp.296–305. DOI: <http://doi.org/10.16993/sjdr.34>
- Langøy, E. E. (2017). Mellom mestring og avmakt: Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidlige 'særsvilkårselever' i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82(5).
- Langøy, E. E. (2018 a). Annleis er ikke noe man er, men noe man blir? Strategier i identitetsforhandlinger blant voksne kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker i videregående skole. *Fontene Forskning*, 11(1), 42–55.
- Langøy, E. E. (2018 b). *Livsløp i ulendt terreng? Tidlige særsvilkårselevs ferd mot voksenlivet*. PhD-avhandling. NTNU
- Myklebust, J. O. (1997). Overgang på særsvilkår. Oppflytting og utdanningsavbrot i vidaregåande opplæring. I: Lødding, B., Tornes, K. (red.). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Myklebust, J. O. (1999). Særsvilkårselevar i vidaregåande-vegar og vegval. I: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. og Aamodt, P.O. (red.). *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Myklebust, J. O. (2000). På særsvilkår gjennom vidaregåande opplæring. *Spesialpedagogikk* 2: 3–8.
- Myklebust, J. O. (2000). Foreldra som bakkemannskap. *Spesialpedagogikk* 4: 3–9.
- Myklebust, J. O. (2000). Skuledistansering. Om intendert avbrot blant elevar i vidaregåande opplæring. *Spesialpedagogikk* 6: 3–8.
- Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or Exclusion? Transitions among Special Needs Students in Upper Secondary Education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*. Vol.17, No. 3: 251–263.
- Myklebust, J. O. (2002). Inkludering i vidaregåande opplæring. *Spesialpedagogikk*. 4: 20–25.
- Myklebust, J. O. (2003). Jóvenes con discapacidad en Noruega: Discapacidad, género y logro de competencia. *SigloCero*, Vol. 34, Número 208:34–47.
- Myklebust, J. O. (2003). Konferanse om forskning og funksjonshemming i Salamanca. *Spesialpedagogikk* 7: 37–39.
- Myklebust, J. O. (2003). Oppfølgingsstudiar av risikoutsett ungdom. Ei litteraturodrøfting. *Tidsskrift for velferdsforskning*. Vol 6. Nr. 1: 43–55.
- Myklebust, J. O. (2003). Special Needs Students in Vocational Education and Training in Norway—A Longitudinal Study. *European Journal Vocational Training*. 30: 32–44. (Artikkelen finst også i den tyske, franske og spanske utgåva av dette tidsskriftnummeret.)
- Myklebust, J. O. (2004). Elevar med særskild tilrettelegging: Ordinærklasse eller spesialklasse? *Spesialpedagogikk* 2: 4–6.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. Vol. 33, No. 2:76–81.

- Myklebust, J. O. (2007). Divergent Paths: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 11, No 2: 215 – 231.
- Myklebust, J. O. (2010). Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos. Experiencias sobre la Investigación Longitudinal Noruega. *Revista educación inclusiva*. Vol. 3, No. 1:11– 22. (Engelsk: side 23 – 32)
- Myklebust, J. O. (2012). The transition to adulthood for vulnerable youth. *Scandinavian Journal of Disability Research*. No.1:1 – 17.
- Myklebust, J. O. (2013): Disability and adult life: dependence on social security among former students with special educational needs in their late twenties. *British Journal of Special Education*. Vol. 40. No. 1:4 –12.
- Myklebust, J. O. (2014). How Physical Disabilities Influence Social Security Receipt among Vulnerable People in their Late Twenties. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Vol. 27 (1) s. 1–14.
- Myklebust, J. O. (2014). Livsløp i utakt: trygderisiko blant menneske som har hatt særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring. *Spesialpedagogikk* 3: 47–57
- Myklebust, J. O. (2015). How disability and school-related variables influence social security dependence among vulnerable young people in their late twenties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20 (3) 252–264.
- Myklebust, J. O. (2018). Too early or too late? Transition to parenthood among former students with special educational needs. *British Journal of Special Education* 45(2):192 –209.
- Myklebust, J. O., Båtevik, F. O. og Røys, E. F. (2013). Arbeid eller trygd. *Spesialpedagogikk* 5:31–35.
- Myklebust, J. O. og Båtevik, F. O. (2005). Economic Independence for Adolescents with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, No. 3, August 2005, pp. 271–286.
- Myklebust, J. O. og Båtevik, F.O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*. Vol 24. No. 2: 203 – 212.
- Myklebust, J. O. og Båtevik, F.O. (2014). Economic independence among former students with special educational needs: changes and continuities from their late twenties to their mid-thirties. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 29. (3): 387–401.
- Myklebust, J.O. og Myklebust, V.K. (2017). Mental health among former students with special educational needs who are now in their mid-thirties. *British Journal of Special Education*, 44(2), 126–143.
- Myklebust, J. O. og Solvang, B. (2005). Young Mothers with Special Educational Needs. *Young*. *Nordic Journal of Youth Research*. Vol 13 (1): 73–87.
- Myklebust, V. K (2013). Psykisk helse i 30-årsalderen. Ein longitudinell studie av tidlegare elevar med særskild tilrettelegging i vidaregåande. *Spesialpedagogikk* 5: 43–44.
- Røys, E. F. (2012). Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid. *Spesialpedagogikk* 5: 33–41.
- Røys, E. F. (2015). Arbeid til unge som starta vidaregåande med særskilt opplæring – om foreldreforventningar og tilpassingsprosessar. *Fontene forskning* 15 (1): 48–59.
- Røys, E. F., Myklebust, J. O. (2014). Trygd og sosialhjelp blant sårbar ungdom. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 14 (2): 47–62.
- Skjong, G. (2018). Livsvegar frå vidaregåande til Nav-tiltak. *Spesialpedagogikk*. 6: 52–64.

- Skjong, G. og Myklebust, J.O. (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and social security dependence. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 31(3): 302–313.
- Solvang, B. (2004). Særvilkårselev og ung mor. *Spesialpedagogikk* 2:14–21.

## Metoderapporten

*From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report.*

Metoderapporten er tilgjengelig [her](#):

Myklebust, J.O., Båtevik, F.O., Kvalsund, R. og Bele, I. V. (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A methods Report*. Volda: Høgskulen i Volda.  
<http://hdl.handle.net/11250/2420877>

# Vegar til vaksenliv

## Livsløp og sosial inkludering

Innhaldet i denne forskingsrapporten er blitt til gjennom ei prosjekthistorie med ulike fasar. Den første fasen var følgjeforskning med evaluering av endringane i vidaregåande skule under *Reform 94* med auka gjennomstrøyming som mål. Oppdraget var å følgje elevar med særskilt tilrettelagd opplæring gjennom vidaregåande opplæring, og då måtte det samlast omfattande longitudinelle data om desse elevane to gonger kvart skuleår. Forskinga var finansiert av KUF-departementet. Den andre fasen var programforskning som tok til våren 2002. Dei same ungdommane vart følgde vidare som del av Forskringsrådets program for velferdsforskning. Prosjektet fekk namnet *Vaksenliv på særvilkår? Vegen ut i samfunnet for elevar med spesialpedagogiske behov i vidaregåande skule*. Informasjon kom hovudsakleg frå dei unge sjølve. Temaet var strategiar og tilpassingar i overgangar til tidleg vaksenliv. Den tredje fasen var oppfølgingsforskning i regi av gruppe for livsløpsforskning ved Avdeling for samfunnsfag og historie ved Høgskulen i Volda. Her vart det samla inn data om dei same ungdommane på tre tidspunkt – 2007, 2012 og 2015. Prosjektet vart kalla *Vaksenliv sist i tjuetåra og midt i trettiåra* og var finansiert av HVO og Møreforskning, Volda.

### **Forfattarane:**

Professor emeritus, dr. polit. Irene Velsvik Bele, spesialpedagogikk, Høgskulen i Volda  
Førsteamanuensis, dr. polit. Emmy Elizabeth Langøy, vernepleie, Høgskolen i Molde  
Førstelektor, psykologspesialist Vidar Myklebust, psykologi, Høgskulen i Volda  
Førstelektor, cand.polit. Eli Fjeldseth Røys, statsvitskap, Høgskulen i Volda  
Høgskulelektor, master Gerd Skjong, sosialt arbeid, Høgskulen i Volda  
Professor, dr. polit. Finn Ove Båtevik, samfunnsgeografi, Høgskulen i Volda  
Professor emeritus, dr. polit. Rune Kvalsund, pedagogikk, Høgskulen i Volda  
Professor emeritus, dr. polit. Jon Olav Myklebust, sosiologi, Høgskulen i Volda  
Dei tre sistnemnde har også redigert rapporten.