



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Overgangen fra videregående skole til arbeid for elever med utviklingshemming.

The transition from upper secondary school to work for students with intellectual disabilities.

Håvard Haugen Aune

Totalt antall sider inkludert forside: 43

Molde, 18.05.2022



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Hege Bakken

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 18.05.2022

Antall ord: 10544

Sammendrag

Bakgrunnen for denne bacheloroppgaven er at det viser seg at elever med utviklingshemming ofte havner utenfor arbeidslivet etter endt videregående skole. Gjennom problemstillingen «*Hvordan kan ulike forståelser av funksjonshemming påvirke overgangen fra videregående skole til arbeid for elever med utviklingshemming, og hvordan kan vernepleieren bidra i tilretteleggingen i denne overgangsprosessen?*» har jeg valgt å se nærmere på hvilke årsaker som gjør at overgangen fra videregående skole til arbeidslivet er utfordrende for elever med utviklingshemming. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet metoden kvalitativ litteraturstudie.

Jeg konkluderer med at ulike forståelser av funksjonshemming kan bidra til at overgangen til arbeidslivet kan bli utfordrende for elever med utviklingshemming. Dette på bakgrunn av at elevene kan bli møtt med fordommer på individ- og systemnivå fra ulike aktører og øvrige styresmakter. Som jeg kan se så finnes det heller ingen formelle føringer på hvordan en skal få elever med utviklingshemming ut i arbeidslivet. Vernepleierens kompetanse i videregående skole, som innebærer å tilrettelegge undervisningen etter den enkelte elevs forutsetninger, kunnskaper innen tverrprofesjonelt samarbeid og koordinatorrollen, kan være viktige faktorer for å kunne få flere elever med utviklingshemming ut i arbeidslivet.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Presentasjon og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Formålet med oppgaven	3
1.3	Problemstilling	3
1.4	Begrepsavklaring.....	4
1.4.1	Psykisk utviklingshemming (F 70 – F 79).....	4
1.4.2	Overgang	4
1.4.3	Arbeid.....	4
2.0	Metode	6
2.1	Litteratursøk	6
2.2	Forforståelse	7
2.3	Kildekritikk	9
3.0	Teori	10
3.1	Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming	10
3.1.1	Den medisinske modellen	10
3.1.2	Den sosiale modellen	10
3.1.3	Den relasjonelle modellen – Gap-modellen.....	11
3.2	Elever med utviklingshemming i videregående skole.....	11
3.3	Vernepleierens kompetanse.....	12
3.4	Overgang videregående skole til arbeid	13
3.5	Tverrprofesjonelt samarbeid.....	15
3.6	Utdanning og arbeid på lik linje	18
4.0	Drøfting	20
4.1	Ulike forståelser av funksjonshemming og hvordan det kan påvirke overgangen fra videregående skole til arbeidslivet	20
4.2	Hvordan vernepleieren kan bidra i tilretteleggingen i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet.....	26
5.0	Avslutning	31
6.0	Litteraturliste	33

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema

Denne oppgaven handler om overgangen fra videregående skole til arbeidslivet for elever med utviklingshemming. En studie fra Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) viser at hele 80 % av mennesker med diagnosen utviklingshemming er mottakere av uføretrygd etter videregående skole.

Formålet med FN-konvensjonen for rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), er at det skal bidra til å sikre at mennesker med funksjonsnedsettelse får muligheten til å delta på lik linje som andre i samfunnet. Konvensjonens hovedformål er retten til likeverd og motvirke diskriminering for mennesker med nedsatte funksjonsevner. I dette inngår både retten til utdanning og arbeid, der mennesker med nedsatt funksjonsevne skal få tilgang til en inkluderende videregående opplæring og like rettigheter når det gjelder arbeidsforhold (Skarstad, 2019).

Gjennom vernepleierstudiet har jeg blitt oppmerksom på, og interessert i arbeid for å oppnå likestilling og forhindre diskriminering, det vi i dag omtaler som et samfunn for alle. Likeverd og likestilling står sentralt i det norske samfunnet, og er grunnleggende begreper innen vernepleiefaglig arbeid. Disse begrepene uttrykker sentrale samfunns- og utdanningspolitiske målsettinger, sammen med arbeid for økt deltakelse i eget liv på lik linje med andre i samfunnet. Skolen som instans for utdanning, sosialisering og opplæring er en av de viktigste og mest omfattende arenaene for barn, ungdom og voksne i dag.

Opplæringsloven er med på å sette grunnlaget med bakgrunn i at alle har rett til en utdanning og opplæring ut ifra sine evner og forutsetninger. Ifølge Opplæringsloven (1998) § 1-3 skal opplæringen tilpasses den enkeltes elev sine evner og forutsetninger. For å ivareta den enkeltes rett til utdanning basert på evner og forutsetninger, forutsettes individuell tilrettelegging, slik at hver og en får utnyttet sitt potensiale for læring. Ifølge Imsen (2014) er tilpasset opplæring grunnpilaren i den norske fellesskolen. Valg av undervisningsinnhold og aktivitetsformer skal tilrettelegges slik at alle elevene finner mening i opplæringen, der de får utvikle og vokse på en allsidig måte. Skolen skal derfor

tilpasse alle sider ved eleven, enten det er intellektuelle evner, interesser eller utviklingsnivå, men også elevens livsverden, med tanke på væremåte og kulturelle forhold. Skolen skal altså tilpasse seg eleven og ikke omvendt (Imsen, 2014).

Ifølge St.meld. nr. 30 (2002-2003) er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring et overordnet prinsipp i skolen. Opplæringen skal være tilgjengelig for alle, der alle får muligheten for læring, utvikling og mestring. Alle elever er ulike, og har dermed ulike behov og forutsetninger. For at skolen skal gi et likeverdig tilbud, må opplæringen være variert og differensiert. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innen opplæringens ordinære rammer eller i spesialundervisning. Spesialundervisning er en rettighet for elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (St.meld. nr. 30, 2002-2003). Ifølge opplæringsloven (1998) § 5-1, skal alle elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, ha rett til spesialundervisning.

Gjennom min bakgrunn fra arbeid på dag- og aktivitetstilbud i kommunen for mennesker med utviklingshemming har jeg erfart at verdien av arbeid er ulik, men flertallet av disse menneskene uttrykker at de kommer til arbeid, der de føler tilhørighet gjennom et fellesskap, samhold og et godt arbeidsmiljø. De har tilrettelagte arbeidsoppgaver, med lite krav til effektivitet og produksjon. Dette kan føre til at de opplever arbeidet som trygt og forutsigbart, samtidig som de opplever mestring. Gjennom arbeid og aktiviteter vil de delta i ulike arenaer i samfunnet, noe som kan bidra med å gi de opplevelsen av å være inkludert.

Arbeid kan bety så mangt, det kommer an på hvem man spør, men ifølge Gjertsen, Melbøe og Hauge (2021) betegnes arbeid for de aller fleste i dagens samfunn som et gode, som innebærer lønn, mestring, tilhørighet og produksjon. Det å ha en jobb å gå til kan være like viktig for mennesker med utviklingshemming og for deres livskvalitet. Samtidig kan mange arbeidstakere med utviklingshemming oppleve at de ikke deltar i arbeidslivet på lik linje som andre, noe som får konsekvenser for hvilken betydning arbeid får for dem. For andre igjen, vil mindre krevende arbeidsoppgaver bli betraktet som arbeid (Gjertsen, Melbøe og Hauge, 2021).

Jeg har ofte spurt meg selv og andre fagfolk hva som skjer med mennesker med utviklingshemming etter endt videregående skole. Siden jeg aldri har fått et godt svar på dette, er arbeidet med denne oppgaven svært interessant.

1.2 Formålet med oppgaven

Denne oppgaven har til hensikt å belyse hvordan ulike forståelser av funksjonshemming kan påvirke overgangen fra videregående skole til arbeidslivet for elever med utviklingshemming, og hvordan vernepleieren kan bidra i tilretteleggingen i overgangsprosessen. Disse menneskene er unike og ulike på sitt vis, og kan trenge individuell tilrettelegging. Ifølge Gjertsen, Melbøe og Hauge (2021) er en av hovedårsakene til manglende arbeidsdeltakelse for mennesker med nedsatte funksjonsevner måten politikerne og befolkningen generelt forstår funksjonshemming på. En annen forklaring er lave forventninger og manglende opplæring i videregående skole. Vi lever også i en tid der det er store krav til effektivitet og produktivitet i arbeidssektoren (Gjertsen, Melbøe og Hauge, 2021). Dermed kan manglende kompetanse, ferdigheter og tilrettelegging, kombinert med innstillingen til å imøtekomme mennesker med nedsatte funksjonsevner i arbeidsmarkedet, bidra til å ekskludere disse elevene fra å delta i arbeidslivet. På grunn av at vanskene er sammensatte og ulike vil det ofte være behov for at flere aktører blir involvert for å få de ut i arbeid. Nødvendig hjelp og støtte i videregående opplæring kan bidra til at disse elevene får økt selvstendighet, funksjons- og mestringsevne og økt deltakelse i samfunnet.

Opgaven baserer seg på teori fra faglitteratur og forskningsartikler, som innebærer blant annet ulike forståelser av funksjonshemming, vernepleierens kompetanse, overgangen fra videregående skole til arbeid og tverrprofesjonelt samarbeid.

1.3 Problemstilling

Hvordan kan ulike forståelser av funksjonshemming påvirke overgangen fra videregående skole til arbeid for elever med utviklingshemming, og hvordan kan vernepleieren bidra i tilretteleggingen i overgangsprosessen?

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Psykisk utviklingshemming (F 70 – F 79)

Offernes og Lorentzen beskriver (2008) psykisk utviklingshemming som en tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå. Dette er ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter.

Grøsvik (2008) skriver om ulike grader av psykisk utviklingshemming. De blir av ICD-10 rangert etter fire undergrupper avhengig av hvor omfattende de kognitive utfordringene er. Det skilles mellom F 70 lett, F 71 moderat, F 72 alvorlig og F 73 dyp grad av utviklingshemming. Siden det finnes store forskjeller mellom de ulike gradene av psykisk utviklingshemming, kan det være forskjeller på hva disse menneskene har mulighet til å utføre av arbeid med bakgrunn av deres funksjonsnedsettelse. Mange kan ha en vanlig jobb eller et arbeid som er tilpasset den enkeltes mestringsnivå, mens andre kan ha utfordringer med å utføre praktiske arbeidsoppgaver. Det vil også være ulike individuelle forskjeller når det gjelder evner, interesser og livsbakgrunn. Den diagnostiske beskrivelsen ut ifra kodeverket ICD-10 er «psykisk utviklingshemming», men jeg har valgt å anvende begrepet «utviklingshemming» i oppgaven, da denne i hovedsak blir brukt i faglitteraturen.

1.4.2 Overgang

Overganger er naturlige i flere ulike faser i livet, og kan gi både nye muligheter og utfordringer. Buli-Holmberg (2008) påpeker at alle typer overganger har til felles at det dreier seg om å bevege seg fra et system til et annet, fra noe kjent til ukjent. Overgangene er forskjellige ut ifra hvilke systemer og faser i livet personen befinner seg i. Relatert til denne oppgaven vil betydningen av overgang være at ungdom beveger seg mellom to forskjellige systemer, fra videregående skole til arbeid.

1.4.3 Arbeid

Ifølge Gjertsen, Melbøe og Hauge (2021) har de aller fleste en oppfatning om hva som menes med arbeid, men det er et komplekst fenomen om hva som inngår i begrepet.

Arbeid er for mange hovedkilden til inntekt, deres levekår og livskvalitet. Det er også viktig for menneskers identitet, selvrealisering og tilhørighet i samfunnet. I denne oppgaven legges en bred forståelse av arbeid til grunn, alt fra kommunale dagsenter, varig tilrettelagt arbeid (VTA), varig tilrettelagt arbeid i ordinære virksomheter (VTAO) til ordinært arbeid. Jeg legger dette til grunn fordi arbeid kan ha ulik betydning for hvert enkelt individ ut fra livsbakgrunn, interesser og verdier. Denne oppgaven baserer seg på mennesker med utviklingshemming, men også de kan ha ulike oppfatninger av betydningen av arbeid.

2.0 Metode

Med bakgrunn i Høyskolen i Molde sine formelle retningslinjer for bacheloroppgaven, er metoden kvalitativ litteraturstudie valgt for å innhente data til oppgaven. Ifølge Dalland (2017) innebærer kvalitative metoder å fange opp meninger og opplevelser, som ikke kan beskrives i form av tall eller målinger. Dette samsvarer med det Thidemann (2019) skriver om kvalitativ forskningsmetode, der hensikten er å finne kunnskap om menneskelige egenskaper som meninger, opplevelser, erfaringer og holdninger.

Litteraturstudie handler om å hente data fra eksisterende forskning, fagkunnskaper og teorier (Dalland, 2017). En litteraturstudie er en studie som systematiserer kunnskap fra skriftlige kilder, der en samler inn litteratur, går kritisk gjennom den og sammenfatter det hele til slutt. Hensikten er å gi leseren en oppdatert og god forståelse av kunnskapen på området som det spørres om i problemstillingen og en beskrivelse på hvordan en har kommet frem til denne kunnskapen (Thidemann, 2019).

Problemstillingen er formulert med bakgrunn i få en større forståelse og innsikt i hvordan ulike forståelser av funksjonshemming kan påvirke overgangen fra videregående skole til arbeidslivet for elever med utviklingshemming, og hvordan vernepleieren kan bidra i tilretteleggingen i overgangen. En slik forståelse kan ikke hentes ut fra målinger og tall, men ved å anvende kvalitativ litteraturstudie vil eksisterende empiri og teorier belyse valgt tema. Dette kan bidra til at jeg får den kunnskapen omkring temaet som jeg behøver for å svare på problemstillingen min.

2.1 Litteratursøk

Jeg startet arbeidet med ustrukturerte søk på Oria og Google Scholar, men når jeg i februar 2022 bestemte meg for problemstilling begynte jeg med strukturerte søk. I denne perioden gikk jeg gjennom ulike forskningsartikler og bøker for å finne det som var mest aktuelt for oppgaven. Jeg har i tillegg brukt bøker fra pensum. Jeg har prøvd å anvende flere databaser gitt fra Høyskolen i Molde, deriblant SveMed+ og MEDLINE, men har stort sett holdt meg til søk i databasene Oria, Idunn, Google Scholar og Lovdata. Dette fordi disse databasene ga meg flest treff og alternativer til artikler og fagstoff i forhold til temaet.

Jeg begynte å søke bredt i Oria, da på blant annet «psykisk utviklingshemmede i videregående skole og arbeid», «utviklingshemmedes muligheter for arbeid etter videregående skole» og «overgangen videregående skole til arbeid». Etter hvert som jeg behersket å bruke Oria, avanserte jeg søkene med å bruke enkle søkeord, i tillegg til bindeordene «OG» og «ELLER». Søkeordene som jeg brukte i ulike kombinasjoner var blant annet «psykisk utviklingshemming», «utviklingshemmede», «overgang», «videregående skole», «arbeid», «vernepleier» og «vernepleierens kompetanse». På denne måten fant jeg relevante artikler og bøker til oppgaven min.

Ved å lese aktuelle artikler fikk jeg tips til flere kilder for videre søk av relevant empiri og teori. Ifølge Thidemann (2019) kalles dette for manuelle søk, der en får nye henvisninger til andre relevante artikler etter funn fra referanselisten i den vitenskapelige artikkelen som skapte interesse og relevans. Dette ga meg videre mulighet for å søke etter relevante artikler i Google Scholar, der jeg brukte flere av de samme søkeordene som i Oria. Siden det ikke var mulig å avgrense søket i Google Scholar kom det opp en god del treff. Jeg så på flere av artiklene og søkte videre ut fra ord som var relevante, slik at antall treff ble mindre. Med det fikk jeg opp artikler som jeg har benyttet for å svare på problemstillingen.

Jeg har også benyttet meg mye av bøkene «Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming» av Gjertsen, Hege, Line Melbøe og Hans A. Hauge (red.). 2021 og «Spesialpedagogikk» av Befring, Edvard og Reidun Tangen (red.). 2008. I den sistnevnte boken har jeg hovedsakelig brukt kapittel 25 «Inkludering i arbeidslivet – samarbeid kan forbedre overgang fra skole til arbeid» av Buli-Holmberg, Jorun. I tillegg har jeg brukt nettsidene lovdata.no og regjeringen.no.

2.2 Forforståelse

Aadland (2011) skriver at for en oppgaveskriver er det av overordnet betydning å reflektere over hvilke briller og forestillinger man møter oppgaven med. Egne premisser og perspektiver vil alltid utgjøre horisonten eller konteksten en selv er rammet inn av. Jeg har med utgangspunkt i denne teorien reflektert over mine egne «briller» til tema og problemstilling i denne oppgaven.

Min forforståelse er at mennesker med utviklingshemming kan komme i «klem» mellom barken og veden etter videregående skole. Dette med bakgrunn i deres forutsetninger og de kravene som stilles til produksjon og effektivitet i dagens arbeidsmarked. Gapet mellom forutsetninger og krav kan dermed bli avgjørende for elevens arbeidsdeltakelse etter videregående skole.

Noe av forklaringen til dette tror jeg kommer av de lave forventningene mennesker med utviklingshemming blir møtt med i samfunnet. Min forforståelse er også at mennesker med utviklingshemming får for lite oppfølging når de kommer ut på en arbeidsplass. En mulig årsak kan være at det stilles for store krav, noe som kan medføre at de ikke håndterer å stå i arbeidet over tid, eller at det blir for lite lagt til rette for annerledesheten. Dette kan ha en sammenheng med at flere personer med utviklingshemming ikke trenger å ha noen fysiske faktorer som tilsier at de er annerledes, men at det er andre nedsatte funksjonsevner som gjør at samfunnet og arbeidsmarkedet har for store krav og forventninger til dem. Dette kan resultere i at de ikke får de samme mulighetene på lik linje med andre, selv om det finnes politiske retningslinjer og det er vedtatt både rettigheter, lovverk og ordninger her i landet som tilsier at alle mennesker skal få bestemme selv og at alle skal behandles på lik linje.

I min daglige jobb på kommunalt dag- og aktivitetssenter mener jeg vi trolig har flere kandidater som kunne mestret tilrettelagte jobber. Det som oftest skjer, er at de etter videregående skole begynner på uføretrygd og at det blir opp til kommunen å finne en arbeidsplass som kan være egnet, uten å få en reell mulighet i det ordinære arbeidsmarkedet. Jeg har ofte lurt på hva dette skyldes.

Det er ikke sikkert jeg får et klart svar på dette igjennom arbeidet med denne oppgaven, men forhåpentligvis får jeg mer kunnskap som kan bidra til å fortelle meg mer. For det å få flere borgere ut i arbeidslivet vil gagne oss alle. I arbeidet med oppgaven vil jeg holde meg objektivt og ikke la mine personlige synspunkter og erfaringer legge føringer for oppgaven. Jeg ønsker ikke å bli opphengt i min forforståelse, slik at jeg tenker for snevert, og dermed ikke får med meg helhetsperspektivet. For å prøve å unngå dette har jeg valgt å basere oppgaven på faglitteratur og forholde meg til deres synspunkter og argumenter.

2.3 Kildekritikk

Validitet handler om å fange opp gyldig og relevant data for problemstillingen (Dalland, 2017). I de systematiske litteratursøkene har jeg avgrenset søkene mine til artikler og ikke senere utgivelse enn foregående 10 år. Thidemann (2019) skriver at når du definerer inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier, tydeliggjør man litteratursøket og avgrenser mengden litteratur. Dette gjør søket mer hensiktsmessig ut fra det man ønsker av kunnskap. Inklusjonskriterier defineres som type publikasjon, som fagfellevurderte artikler og utgivelsesår, mens eksklusjonskriterier kan være publikasjoner som ikke er eldre enn et gitt antall år (Thidemann, 2019). Oppgaven baserer seg på stort sett nyere utgaver av bøker, i tillegg til pensumbøker og støttelitteratur som er gitt fra høyskolen. Jeg har også sett på ulike kilder samtidig, for å fange opp ulike og liknende perspektiver som flere forfattere skriver om. Dette for å forsterke det forfattere skriver, samtidig som at en ikke alltid kan stole på en kilde.

Relabilitet handler om oppgavens pålitelighet og nøyaktighet i målingene. Her skal data være så pålitelig som mulig uten tolkninger og bevissthet rundt egen forforståelse (Dalland, 2017). Jeg har prøvd å sikre meg oppgavens pålitelighet gjennom å bruke anerkjent litteratur og være bevisst min forforståelse. I tillegg kan gjengivelser av hovedpoeng i litteraturen, og ved å følge Høyskolen sine gitte retningslinjer vedrørende kildehenvisninger bidra til oppgavens pålitelighet.

3.0 Teori

3.1 Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming

Ifølge Owren (2020) er det både fordeler og ulemper ved klassifikasjonssystemene som ICD-10 representerer. I slike systemer er det nærmest bygd inn implisitte forestillinger som hva som er «normalt» og hva som er et «avvik» ved en persons fysiske, kognitive eller sansemessige funksjoner ut ifra kulturen og samfunnet vi lever i. Sett ut fra et tradisjonelt perspektiv, er ikke denne standarden nøytral, og dermed kan mennesker med psykiske eller kognitive funksjonsnedsettelse bli betraktet som avvikende. Dette fordi det i manges øyne er det «normale» som også er «best». Dette kan resultere til at disse personene får en merkelapp som en undergruppe, som Goffman (1963) omtaler som stigma og stigmatisering for å beskrive sykdom som sosialt avvik. Ut ifra denne tenkningen vil individet ha en egenskap som er miskrediterende og bør dermed ikke inkluderes i det sosiale fellesskap. Stigmatisering kan få store konsekvenser for den enkeltes selvoppfattelse og deltakelse i det sosiale livet. Den syke kan ofte føle seg selv som negativt avvikende, fordi mennesker trekker seg unna sykdommen eller problemene som er annerledes ved personen. Dette kan føre til at personen blir oppslukt av stigma, slik at omgivelsene kun ser avviket og ikke personen. Dermed kan stigmatisering føre til at den avvikende diskrimineres og ekskluderes fra skolen eller arbeidslivet (Norvoll, 2017).

3.1.1 Den medisinske modellen

Ifølge Kassah og Kassah (2009) betraktes funksjonshemming i den medisinske modellen som kroppslige mangler, skader eller lyter ved personen. Funksjonshemmingen blir sett på som en egenskap ved individet og er den som må tilpasse seg omgivelsene.

3.1.2 Den sosiale modellen

Kassah og Kassah (2009) skriver at i den sosiale modellen blir menneskene funksjonshemmet på grunn av utilgjengelige miljøer i samfunnet, menneskers holdninger og lite fleksible organisasjoner. Funksjonshemming blir forstått som et tillegg til fysisk skade som isoleres og dermed blir ekskludert for deltakelse på lik linje med andre i samfunnet.

3.1.3 Den relasjonelle modellen – Gap-modellen

Gap-modellen viser at funksjonsnedsettelse ikke alltid behøver å føre til en funksjonshemming. Owren (2020) beskriver funksjonshemming som et misforhold mellom individets forutsetninger og samfunnets krav i ulike situasjoner. Målet er å redusere gapet, og oppnå bedre match for å bedre muligheter for deltakelse på ulike arenaer i samfunnet. En person med en kognitiv funksjonsnedsettelse opplever dermed å være utviklingshemmet først når han møter ulike barrierer. Dette kan for eksempel være opplæring i skolen med tradisjonelle undervisningsformer som personen ikke har forutsetninger for å klare.

3.2 Elever med utviklingshemming i videregående skole

Ifølge Opplæringsloven (1998) § 3-1, har alle ungdommer som har fullført grunnskolen rett til tre års videregående opplæring. Elevene som ikke har eller som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har etter § 5-1 rett til spesialundervisning. For disse elevene skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP), som viser mål og innhold for opplæringen og hvordan den skal foregå. For elever som ønsker opplæring i bedrift, skal det ifølge § 4-1 skrives en opplæringskontrakt med sikte på et lavere nivå enn fagbrev (Opplæringsloven, 1998).

NOU (2016:17) viser til at alle elever med utviklingshemming skal få et godt utbytte av opplæringen, som inneholder å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne delta i arbeid og samfunnet generelt. Det skal videre tas hensyn til den enkeltes forutsetninger for optimalt utbytte av opplæringen (NOU 2016:17). For søkere som har rett til spesialundervisning, har også de muligheten til to år ekstra om eleven har behov for det i forhold til deres opplæringsmål.

Videregående skoler har også en ordning kalt lærekandidatordningen, der eleven får opplæring i en bedrift. Ordningen dokumenterer ferdigheter på et lavere nivå enn fagbrev, og gir grunnkompetanse i stedet for yrkeskompetanse (NOU 2016:17, s. 49-69). Ifølge Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) er lærekandidatordningen et godt tilbud for utviklingshemmede som er høytfungerende.

Ifølge Gjertsen (2014), Gjertsen og Olsen (2013) og Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) har en stor andel mennesker med utviklingshemming sin opplæring i særskilte tilrettelagte tilbud, der elevene følger individuelle opplæringsplaner (IOP). Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) skriver at opplæringen hovedsakelig består av grunnleggende ferdigheter i alle fag, yrkesfag og utplassering i bedrift. Det er en klar overrepresentasjon i fagene restaurant- og matfag, naturbruk, bygg og anleggsteknikk og design og håndverk.

Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) påpeker at holdninger til elever med utviklingshemming er med å forme deres opplæringstilbud. Studien skriver at tilbudet til disse elevene ofte baserer seg på holdninger til elevenes kompetanseoppnåelse og forventinger til hvilket voksenliv som venter dem etter endt skolegang. Forventingene baserer seg dermed på holdninger og tidligere erfaringer, mens i mindre grad på elevens forutsetninger og evner. Det er også uklart for flere ansatte i skolesektoren om hvem personer med utviklingshemming er, siden det ikke finnes klare definisjoner å forholde seg til (Wendelborg, Kittelsaa og Wik 2017).

3.3 Vernepleierens kompetanse

Ifølge Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen (2019) skal vernepleieren ha kompetanse innen miljøterapeutisk arbeid, habilitering, rehabilitering, helsefremming og helsehjelp. Videre skal vernepleieren ha kompetanse om personer med sammensatte behov og utviklingshemming, der en skal fremme personlig utvikling og livsutfoldelse på lik linje med andre i samfunnet. En skal ha holdninger som danner grunnlaget for likeverdige tjenestetilbud for alle grupper i samfunnet. En skal samarbeide med tjenestemottakere, pårørende og andre profesjoner for å fremme selvbestemmelse, deltakelse, mestring og livskvalitet. Kunnskap om tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid, der en er bevisst sin egen rolle i samarbeid med andre profesjoner og instanser står sentralt. Skape og danne gode relasjoner, kommunikasjon- og samhandlingsferdigheter med de involverte er også egenskaper som vektlegges.

Videre skal vernepleieren ha bred kompetanse om inkludering, likestilling og ikke-diskriminering, uavhengig av kjønn, funksjonsnedsettelse og diagnose, for å sikre likeverdige tjenester for alle grupper i samfunnet. En skal også ha en bred kunnskap om konvensjoner, lover og regler for å sikre funksjonshemmedes rettigheter og arbeide for å

bygge ned deres barrierer. Som vernepleier skal en ha innsikt i sammenhengene mellom helse, utdanning, arbeid og levekår overfor enkeltpersoner og grupper i samfunnet, for å bidra til god folkehelse og arbeidsinkludering (Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen, 2019).

Ifølge FO (u.å) skal vernepleieren i skolen ha kunnskap om målrettet miljøarbeid på både individ- gruppe- og systemnivå, som innebærer kartlegging, målvalg, tiltak og evaluering. Her kan vernepleierens arbeidsmodell være et nyttig verktøy for å fremme opplæring, utvikling og deltakelse for elevene. Videre skal en kunne tilrettelegge for individuelle behov etter den enkeltes forutsetninger og fremme deres rettigheter for selvbestemmelse og inkludering. En vernepleier skal kunne sette opp utviklings- og opplæringsmål i utarbeidelsen av en individuell opplæringsplan (IOP) i samarbeid med andre profesjoner. Kunnskaper om tverrfaglig samarbeid med ulike instanser og nivåer står også sentralt for vernepleiere i skolen (Fellesorganisasjonen, u.å).

3.4 Overgang videregående skole til arbeid

Buli-Holmberg (2008) skriver at overgangen fra videregående skole til arbeid er det første skrittet på veien inn i voksenlivet, som innebærer at det stilles andre krav og forventninger fra omgivelsene enn tidligere. I overgangen til voksenlivet dreier det seg om å bevege seg inn i en ny livsfase, og kan innebære endringsfaktorer for ens deltakelse i arbeid og sosiale liv. Her møter ungdom nye og til dels ukjente kulturer og ulike forventninger som de skal tilpasse seg. Gjertsen (2014), Gjertsen og Olsen (2013) og Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) skriver at overgangen mellom ulike livsfaser innebærer store utfordringer for unge, der disse er ekstra store for personer med funksjonsnedsettelse. Dermed blir overgangen fra videregående opplæring til arbeid for disse elevene svært viktig.

Studiene til Gjertsen (2014) og Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) viser til at skolene ofte kan ha lave forventninger til elever med funksjonsnedsettelse, og opplever overgangen til arbeid som vanskelige for disse elevene. Flertallet av elevene har også lave forventninger til seg selv, mens det er variasjoner mellom foreldrenes og elevenes forventninger til kompetanseoppnåelse. Andre årsaker som kan gjøre overgangen vanskelig, forklares ut fra uoverensstemmende krav, mangel på rutiner rundt arbeidet på skolene og arbeidsgivere som er tvilende på å ansette elever som krever tilpasninger, samt

manglende involvering fra Arbeids- og velferdsstaten (NAV) (Gjertsen 2014 og Wendelborg, Kittelsaa og Wik 2017). Ifølge NOU (2016:17) er det generelt lave forventinger til personer med utviklingshemming i videregående skole, hos arbeidsgivere, NAV, foreldre og personen selv.

Buli-Holmberg (2008) skriver at de spillerreglene som personen kjenner til fra opplæringen i skolen, må endres og tilpasses nye arenaer, oppgaver og roller. Målet for hjelpeapparatets arbeid i overgangen er å forberede elever på deltakelse i samfunnet og fremtidig arbeid. En viktig oppgave er derfor å bidra til at eleven utvikler flere kvalifikasjoner som er relevante for møtet med arbeidslivet. For personer med funksjonsnedsettelse forutsetter det en gjensidig tilpasning mellom arbeidslivets behov og den enkeltes behov. For disse elevene er det ofte nødvendig med særskilt opplæring, og dermed bør de få et tilrettelagt undervisningsopplegg som bør inneholde utførelse av spesifikke arbeidsoppgaver med mål om økt selvstendighet etter endt skolegang. Sentralt i overgangen blir derfor å sørge for at den prosessen som starter i skolen, blir videreført og tilpasset til den fremtidige arbeidssituasjonen (Buli-Holmberg, 2008).

Studien til Gjertsen (2014) beskriver tre sentrale forhold som skolene arbeider med for å tilrettelegge overgangen fra videregående opplæring til arbeidslivet. For det første viser studien at lærerne begynner tidlig med å se etter hvilke evner, interesser og muligheter eleven har når de begynner på skolen. For det andre viser studien at lærerne begynner å lete etter egnede arbeidssteder og arbeidsutplassering ved bedrifter i andre skoleår. Her legger de vekt på hvor viktig det er å starte tidlig med denne prosessen for å finne ut hva elevene mestrer og hvilket arbeid som kunne passe, men også for å gi best mulig opplæring relatert til hva elevene skal gjøre etter videregående. For det tredje forsøker skolene å skreddersy et individuelt tilrettelagt opplæringsprogram til elevene etter å ha vurdert deres ferdigheter og behov. Dette innebærer individuelle løsninger og tilpasninger i forhold til arbeidsutprøving og opplæring på skolen ut ifra den enkeltes forutsetninger (Gjertsen, 2014).

Buli-Holmberg (2008) påpeker at for å unngå en utvikling med lav sysselsetting for ungdom med kompetanse på lavere nivå og yrkeshemming er det behov for å finne fram til overgangsrutiner og arbeidsmarkedstiltak som bidrar til at færre ungdommer kommer inn i en trygdet tilværelse. Fordi en overgang fra skole til trygd for disse elevene er nok ikke

ønskelig etter 13-15 års skolegang. I et samfunn der det blir betraktet som normalt å ha et arbeid i voksenalder, kan de som står utenfor arbeidslivet betrakte seg selv eller av andre som avvikere. Dette bidrar i liten grad til utvikling av likeverd, normalisering og livskvalitet (Buli-Holmberg, 2008).

Ifølge Opplæringsloven (1998) har fylkeskommunen ansvaret for praksisplasser, som inngår å finne arbeidsplass og utprøving, men også oppfølging. Bedrifter som tar på seg opplæring av lærlinger eller praksisbrevkandidater for fagbrev på jobb, må godkjennes av fylkeskommunen. NOU (2016:17) viser at det er fylkeskommunen og den videregående skolen som har det formelle ansvaret for overgangen mellom skole og arbeid i dag, så lenge eleven er under opplæring og under 18 år. I overgangsfasen til arbeid er det behov for tverrprofesjonelt samarbeid, alt etter graden av funksjonsnedsettelse, men ofte er det ansvarsgruppen, foresatte, PP-tjenesten, kommunen eller arbeidsgivere (NOU 2016:17).

3.5 Tverrprofesjonelt samarbeid

Ifølge Willumsen (2016) kjennetegnes tverrprofesjonelt samarbeid ved at flere profesjoner jobber tett sammen, der de har en felles oppgave om å finne løsninger til det beste for den enkelte tjenestemottaker. Samarbeidet bærer preg av integrasjon av andre faggruppers kunnskaper og ferdigheter, der medlemmene engasjerer seg i felles beslutninger. Gjennom refleksjoner og diskusjoner skaper de ny viten i fellesskap, for å finne tiltak eller tjenester som kan utformes for å ivareta behovene til den enkelte person. I tverrprofesjonelt samarbeid er det viktig å være bevisst sin egen kompetanse, men samtidig være tydelig på egen rolle og hvilke bidrag en kan komme med. Det er også sentralt å ha kjennskap til og forståelse for andres medlemmers kompetanse (Willumsen, 2016). Ødegaard (2016) påpeker at ulike forventninger til hva samarbeidet skal innebære, vil påvirke både ansvarsoppfatningen, målsetningen og hvordan aktørene kommuniserer med hverandre.

Iversen og Hauksdottir (2020) beskriver flere kunnskapsområder innen tverrprofesjonelt samarbeid. Deltakerne skal se betydningen av samarbeidet på tvers av samarbeidspartnere og tjenestemottakerne, der alle skal bli respektert for den de er og deres bidrag. Samarbeidet skal innebære god og respektfull kommunikasjon, der en er interessert i andres verdier og kunnskaper og sammen arbeide mot samme mål. Forståelse og kunnskaper om egen rolle og andres står også sentralt (Iversen og Hauksdottir, 2020).

Næss og Halvorsen (2020) skriver at i et tverrprofesjonelt miljø er det en risiko for at ikke alle profesjonene får kommet til ordet eller får brukt sin kompetanse som ønsket. Dette kan komme til uttrykk via forskjellige fagspråk, uttrykksformer og tolkninger fra medlemmene. Skjevt maktforhold og ulike kulturforskjeller kan også være med på å skape utfordringer i samarbeidet. Forståelse for hva som er viktig og hva som kreves oppmerksomhet til enhver tid, kan tolkes ulikt mellom profesjonene og kan dermed utgjøre en konflikt. I et samarbeid kan det være sterk uenighet i hvordan en sak skal løses og hva som må prioriteres. Det kan også oppstå utfordringer på grunn av begrenset tilgang til personale, tid og informasjon (Næss og Halvorsen, 2020).

Buli-Holmberg (2008) presenterer ulike nivåer i overgangssamarbeidet mellom videregående skole til arbeid for mennesker med utviklingshemming, fra nasjonalt nivå til individnivå. Dette innebærer samarbeid på nasjonalt nivå, altså staten, som vedtar politiske intensjoner og retningslinjer. Her er det regjeringen og departementene som har ansvaret for støttetiltak til elever med utviklingshemming i overgangen fra skole til arbeid. På regionalt nivå skal fylkeskommunen og kommunen iverksette de politiske retningslinjene og ha ansvaret for tilretteleggingen av overgangssamarbeidet, mens på lokalt nivå er det skolen og arbeidsplassen som skal praktisere de politiske retningslinjene. Her er det aktørene i skolen og etater i kommunen eller fylkeskommunen som må finne hensiktsmessige samarbeidsformer. Til sist er brukernivået, som innebærer å samarbeide om hvordan overgangen tilrettelegges på best mulig måte for eleven selv, slik at individuelle behov og forutsetninger for tilrettelegging av støttetiltak i opplæring og arbeidsliv belyses fra elevens ståsted (Buli-Holmberg, 2008).

I overgangsfasen er det spesielt to områder som bør vektlegges. Nummer en, overlapping og sammenheng mellom skolens opplæring og tilrettelegging på arbeidsplassen og nummer to, oppfølging av utviklingsmuligheter for den enkelte på arbeidsplassen. Overgangssamarbeidet bør ta utgangspunkt i både individ- og systemperspektivet, der en ved individperspektivet vektlegger den enkeltes elevs forutsetninger, muligheter og behov, mens systemperspektivet legger vekt på miljøbetingelser som er av betydningen for vedkommende sin opplæring og utvikling. Det kan derfor være hensiktsmessig å etablere en ansvarsgruppe da det er så mange etater som har ansvaret for elevens livssituasjon. Sentralt i samarbeidet er planlegging, iverksetting og oppfølging av støttetiltak. God

koordinering av støttetiltak i hjelpeapparatet og tett oppfølging av eleven er avgjørende for at overgangen skal bli vellykket. For å lykkes med dette kreves det et tett og velfungerende samarbeid med personen selv, foresatte og andre involverte etater (Buli-Holmberg, 2008).

Videre beskriver Buli-Holmberg (2008) utfordringer med det tverrfaglige samarbeidet, ved at det er så mange etater på ulike nivåer som er involvert. Dermed kan det oppstå utfordringer i forhold til samarbeidsrutiner, utveksling av informasjon, ulike lovverk, ansvarsområder og verdigrunnlag. Som tidligere nevnt er det gjennom videregående opplæring at eleven skal få et tilrettelagt og tilpasset opplæringstilbud som skal forberede eleven på fremtiden. Det er ansatte i videregående skolen som har den daglige kontakten med eleven, og det blir dermed naturlig at disse får hovedrollen i samarbeidet med andre etater i overgangen. NAV er en sentral samarbeidspartner, da disse har ansvaret med å formidle arbeid for alle, samtidig som de har oversikten over innholdet i den individuelle planen (IP) til den enkelte (Buli-Holmberg, 2008).

Gjertsen (2014), Gjertsen og Olsen (2013) og Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) skriver også om at videregående skolen har ansvarsgrupper, der de samarbeider med ulike instanser i forbindelse med tilrettelegging og planlegging for elevens overgang til arbeidslivet. I studiene kommer det frem at skolene samarbeider med blant annet foresatte, hjelpemiddelsentralen, habiliteringstjenesten, kommunen og NAV. PPT er instansen flest videregående skoler samarbeider med når det gjelder skoletilbudet til elevene, men bidrar mindre i overgangen mellom skole og arbeidslivet. NAV kommer sjelden på banen før elevene fyller 18 år og slutter på videregående (Gjertsen 2014, Gjertsen og Olsen 2013 og Wendelborg, Kittelsaa og Wik 2017).

Gjertsen (2014) skriver at skolene opplever at NAV er mer samarbeidsvillige når det gjelder mer høyt fungerende elever med funksjonsnedsettelse, mens de er snare til å utelukke arbeidskapasiteten til elever med større funksjonsnedsettelse. Skolene erfarer at bedrifter kan være skeptiske til å ta imot elever med funksjonsnedsettelse, da de bekymrer seg for i hvilken grad skolen vil følge opp elevene og hvor mye ekstraarbeid dette vil medføre for bedriften (Gjertsen, 2014). Gjertsen (2014) og Gjertsen og Olsen (2013) påpeker at arbeidsgivere samarbeider i mye større grad enn det NAV gjør i overgangen til arbeidslivet, både når det gjelder utprøving eller ansettelse på en arbeidsplass, men også tilrettelegging av arbeidsoppgaver.

3.6 Utdanning og arbeid på lik linje

Ifølge NOU (2016:17) er retten til utdanning nedfelt i en rekke menneskerettigheter, blant annet i FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatte funksjonsevner (CRPD). Denne konvensjonen bygger på en relasjonell forståelse av funksjonshemming, og dermed pålegger dette staten å utforme og innrette utdanningen på en måte som hindrer at elever blir funksjonshemmet i møtet med skolen. CRPD - artikkel 24, skal sikre at mennesker med nedsatte funksjonsevner får de samme rettighetene på lik linje som andre i samfunnet, der det påpekes at staten har en plikt til å bygge ned funksjonshemmedes barrierer i utdanningssystemet. Videre skal de iverksette tiltak etter individuelle behov og sikre deres tilgang til yrkesrettet opplæring (Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2013).

NOU (2016:17) viser til åtte løft som skulle sikre grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming, der formålet var å realisere politiske mål og ivareta deres menneskerettigheter. I løft 2 likeverd og inkluderende opplæring, påpekes det at opplæringstilbudet mennesker med utviklingshemming får, er dårligere enn det er for andre elever. Dette er i strid med menneskerettighetene etter kapittel 4 og 24 i CRPD og kan omtales som diskriminering, da dette viser et gap mellom politiske mål og menneskerettigheter og forutsetningene som mennesker med utviklingshemming har (NOU, 2016:17)

Ifølge Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet (2013) CRPD - artikkel 27, skal mennesker med nedsatt funksjonsevne ha rett til arbeid på lik linje med andre i samfunnet, som innebærer nedbygging av barrierer i arbeidslivet og tilrettelegging av hensiktsmessige tiltak for å personer med bistandsbehov. NOU (2016:17) viser til at det er en politisk målsetting å tilrettelegge for at alle skal kunne delta i arbeidslivet. Høy yrkesdeltakelse og lav arbeidsledighet står derfor sentralt, da dette gir muligheter for videreutvikling av velferdssamfunnet og personlig utvikling og deltakelse for den enkelte.

For oppnåelse av dette skal blant annet NAV bidra til et inkluderende arbeidsliv for personer med nedsatte arbeidsevner, som på grunn av sykdom eller skade har behov for bistand for å få eller beholde et arbeid. Alle som søker bistand hos NAV har rett på en arbeidsevnevurdering, der formålet er å avklare arbeidsevnen og fastslå bistandsbehov

vedkommende trenger for å komme i arbeid. Denne vurderingen skal også være med i beslutningsgrunnlaget ved søknad om uføretrygd, men retningslinjer fra NAV legger til grunn at det ofte ikke er nødvendig å foreta en avklaring av arbeidsevnen til mennesker med utviklingshemming i forbindelse med vedtak om uføretrygd, da det viser seg at NAV i liten grad avklarer tjenestemottakers ressurser og muligheter for arbeid. Dette kan medføre sterk vektlegging av diagnose og helsemessige begrensinger fremfor å se den enkeltes muligheter. Som tidligere nevnt, kommer ikke NAV på banen før eleven nærmer seg ferdig i videregående opplæring, der det er skolen eller pårørende som tar kontakt. Foreldre tar ofte kontakt når det gjelder å søke uføretrygd og dette blir som oftest innvilget (NOU, 2016:17). Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) skriver at NAV oftest foreslår uføretrygd til elever med utviklingshemming når de blir 18 år.

NOU (2016:17) viser til at mennesker med utviklingshemming stort sett er representert i kommunale dagtilbud, mens VTA-plasser i skjermede og ordinære virksomheter utgjør en stor andel og mulighetene for en jobb i ordinære vilkår anslås som begrenset. I løft 3 arbeid for alle, påpekes det at mennesker med utviklingshemming er lite inkludert i dagens arbeidsliv, men at flere kunne vært tilknyttet med tilstrekkelig støtte og tilrettelegging. For å sikre økt arbeidsdeltakelse for disse personene anbefaler utvalget at kommunen får ansvaret for å finne tilbud om tilrettelagte jobber. Da flere personer med utviklingshemming får innvilget uføretrygd, er utvalgets anbefalinger at flest mulig ønsker å være i arbeid og kunne ha nytte av dette med tanke på deres livskvalitet (NOU, 2016:17).

4.0 Drøfting

Under punkt 5.1 drøftes ulike forståelser av funksjonshemming, og hvordan det kan påvirke overgangen fra videregående skole til arbeidslivet for mennesker med utviklingshemming. I andre del, punkt 5.2, drøftes ulike områder som vernepleieren kan bidra med i tilretteleggingen i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet for personer med utviklingshemming.

4.1 Ulike forståelser av funksjonshemming og hvordan det kan påvirke overgangen fra videregående skole til arbeidslivet

Som vist i litteraturdelen er inkludering i arbeidslivet et satsningsområde i det norske samfunnet, der målsetningen er at alle borgere skal få mulighet til full deltakelse og likestilling. Som stat har vi flere gode grunner til at dette skal være oppnåelig, der det blant annet ligger til grunn en bred politisk enighet om arbeidsdeltakelse, både samfunnsøkonomisk og for den enkelte, mens FN-konvensjonen (CRPD) slår fast at mennesker med funksjonsnedsettelse har rett til arbeid på lik linje med andre. Litteraturgjennomgangen viser at dette ikke er realiteten i praksis. Hva er det da som gjør at mennesker med utviklingshemming er langt på vei ekskludert fra dagens arbeidsliv? Berre, Kermit og Kvam (2021) hevder at årsaken til den lave arbeidsdeltakelses forklares gjennom upresise politiske retningslinjer, arbeidsgiveres holdninger, mangel på effektiv arbeidsformidling og faktorer innenfor utdannings-, arbeidsinkluderings-, og trygdefeltet. Videre påpeker forfatterne at årsaken kan knytte seg til stigmaet rundt diagnosen utviklingshemming og kravene til effektivitet, produktivitet og fungering i arbeidssektoren (Berre, Kermit og Kvam 2021).

Gjertsen, Melbøe og Hauge (2021) skriver at måten vi forstår funksjonshemming på, har mye å si for hvordan vi forklarer manglende arbeidsdeltakelse for personer med utviklingshemming i dagens samfunn. Norsk politikk har siden 1980-tallet lagt til grunn en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Rettighetsutvalget påpeker imidlertid at en relasjonell forståelse av funksjonshemming fortsatt ikke er fullt ut implementert i politikk og praksis for personer med utviklingshemming. Årsaken kan være at utfordringene mennesker med utviklingshemming møter i hverdagen ofte blir møtt med tiltak som

fokuserer på å behandle eller erstatte personens manglende evner og kompetanse (Gjertsen, Melbøe og Hauge, 2021). Slike løsninger kan ansees å være i tråd med den medisinske forståelsen av funksjonshemming (Kassah og Kassah, 2009), der manglende arbeidsdeltakelse kan sees som et resultat av funksjonsnedsettelsen hos den enkelte. Dette er i strid med rettighetene for mennesker med funksjonsnedsettelse (CRPD), om å tilrettelegge samfunnet og bygge ned barrierer i samfunnet, i tillegg til å gi individuell støtte, slik at mennesker med utviklingshemming kan delta i ordinære tilbud, både i skolen og arbeidslivet (Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Likeverdig deltakelse innebærer at personer med utviklingshemming får samme muligheten som andre til å være i arbeid i samsvar med egne ønsker og behov. For enkelte kan dette bety ordinært arbeid, for andre tilrettelagt arbeid i ordinære eller skjermede virksomheter. Like rettigheter til deltakelse i arbeidslivet betyr ikke at alle mennesker med utviklingshemming skal kunne utføre alle typer arbeidsoppgaver, men det betyr heller ikke at en skal bli ledet inn i et fastlåst og forhåndsbestemt løp bestående av uføretrygd og arbeidstilbud på utsiden av arbeidsmarkedet (Gjertsen, Melbøe og Hauge, 2021). Dette kan sees i lys av NAV sine praksisordninger rundt innvilgelse av uføretrygd og manglende arbeidsevnevurdering, der de ofte foreslår uføretrygd til elever med utviklingshemming etter endt videregående skole eller når de fyller 18 år, noe som resulterer i en fasttrack til uføretrygd (Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2017). Dermed kan NAV sin praksis bli forstått som et uttrykk for forståelsen av funksjonshemming ut ifra den sosiale modellen, om lite fleksible organisasjoner (Kassah og Kassah, 2009). Ut ifra dette kan det tolkes at funksjonshemmende barrierer hemmer arbeidsinkluderingen.

NOU (2016:17) viser til at hensikten med unntaksbestemmelsen er å forenkle saksbehandlingen og raskere innvilge uføretrygd. Det gjennomføres sjelden arbeidsevnevurdering der det er tydelig at personen har rett til uføretrygd på bakgrunn av ens utviklingshemming. Dermed tas det for gitt at diagnosen innebærer varig arbeidsuførhet. Dette kan være med på å forklare tallene som viser at hele 80 % av elever med utviklingshemming får innvilget uføretrygd etter videregående skole (Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2017).

NOU (2016:17) viser til at høy yrkesdeltakelse og lav arbeidsledighet er en politisk målsetting, der det skal tilrettelegges for at alle skal kunne delta i arbeidslivet. For

opnåelse av dette skal blant NAV bidra til et inkluderende arbeidsliv for personer med nedsatte arbeidsevner, som på grunn av sykdom eller skade har behov for bistand for å få eller beholde et arbeid, og påpeker at flere mennesker med utviklingshemming har varig nedsatt arbeidsevne (NOU 2016:17). Dermed kan det ligge en medisinsk forståelse av funksjonshemming til grunn (Kassah og Kassah, 2009), der funksjonshemmingen blir sett på som kroppslige skader ved individet og er den som må tilpasse seg omgivelsene, i stedet for å styrke den enkeltes forutsetninger, som i den relasjonelle modellen (Owren, 2020).

Dette kan sees i sammenheng med studien til Gjertsen (2014), der det kommer frem at skolene opplever at NAV er mer samarbeidsvillige når det gjelder mer høyt fungerende elever med funksjonsnedsettelse, mens de er snare til å utelukke arbeidskapasiteten til elever med større funksjonsnedsettelse. Gjertsen og Olsen (2013) påpeker at arbeidsgivere samarbeider i mye større grad enn det NAV gjør i overgangen til arbeidslivet, både når det gjelder utprøving eller ansettelse på en arbeidsplass, men også tilrettelegging av arbeidsoppgaver. Selv om disse studiene viser til at NAV bidrar minst, erfarer skolene at bedrifter kan være skeptiske til å ta imot elever med funksjonsnedsettelse, da de bekymrer seg for i hvilken grad videregående skolen vil følge opp elevene og hvor mye ekstraarbeid dette vil medføre for bedriften (Gjertsen, 2014). Dette kan forklares gjennom uoverensstemmende krav og rutiner mellom bedrifter og videregående skolene (Gjertsen 2014 og Wendelborg, Kittelsaa og Wik 2017), men også om hvor mye kunnskap arbeidssektoren og den øvrige befolkningen har om utviklingshemming (Gjertsen, Melbøe og Hauge, 2021). Dermed kan arbeidssektorens skepsis til elever med utviklingshemming, forstås som en funksjonshemmende barriere ut ifra den sosiale modellen (Kassah og Kassah, 2009). Dette kan igjen forklares med at det trolig fortsatt ligger til grunn en implisitt forståelse av funksjonshemming etter den medisinske modellen (Kassah og Kassah, 2009). Ifølge Goffman (1963) kan dette forklares ved at det er vanskelig å skulle fjerne et stigma og snu en allerede igangsatt stigmatiseringsprosess. Dette kan få konsekvenser for hvordan en person med funksjonsnedsettelse blir møtt av omgivelsene på, både i nåtid og fremtid (Kassah og Kassah, 2009).

En annen forklaring til den lave arbeidsdeltakelsen for elever med utviklingshemming, kan være at dagen arbeidsliv preges av høyere krav til produktivitet og utdanning, noe som gjør at mennesker med utviklingshemming blir ekstra sårbare i forhold til det å skulle innfri

arbeidslivets forventninger og krav. De høye kravene, kan forklares ut ifra den sosiale modellen (Kassah og Kassah, 2009), der personen blir funksjonshemmet på grunn av utilgjengelige miljøer i samfunnet. Manglende arbeidsinkludering for mennesker med utviklingshemming kan også sees i sammenheng med en relasjonell forståelse av funksjonshemming, der resultatet av gapet mellom kravene dagens arbeidsliv stiller i forhold til produktivitet og de forutsetningene den enkelte elev har (Gjertsen, Melbøe og Hauge, 2021). Dette kan vise til at det fortsatt er et gap mellom politiske mål og menneskerettigheter, og forutsetningene som mennesker med utviklingshemming har (NOU, 2016:17).

Elever med utviklingshemming møter lave forventninger i den videregående skolen, basert på en forståelse av at de ikke har forutsetninger for å kunne delta i vanlig opplæring og senere i vanlig arbeidsliv (Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2017). Dette kan gi en indikasjon på at det muligens fokuseres for lite på å styrke elevenes individuelle forutsetninger, mens det isteden settes begrensninger for elevenes muligheter, ved å heller fokusere på deres vansker og problemer. Dette kan sammenlignes med Goffmans (1963) forklaring på stigmatisering, der ansatte i videregående opplæring ser avviket til eleven, og ikke personens ressurser (Norvoll, 2017). Funksjonsnedsettelsen medfører at de oftest tilbys segregerte opplæringsstilbud i spesialklasser, der elevene følger individuelle opplæringsplaner (Gjertsen 2014, Gjertsen og Olsen 2013, Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2017).

Opplæringen består hovedsakelig av grunnleggende ferdigheter i alle fag og utplassering i bedrift, der det er en klar overrepresentasjon i yrkesfaglige studieretninger (Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2017). Dette kan gi en forklaring på at elever med utviklingshemming ikke har samme valgmuligheter i utdanningsprogram som andre elever. Her kan det tenkes at disse elevene opplever seg selv som «avvikere», ut ifra en holdning om at i dagens samfunn er det «normale» å skulle være deltaker i et vanlig skoleforløp i den videregående opplæringen. Kassah og Kassah (2009) skriver at identitet handler om hvordan vi oppfatter oss selv, gjennom utvikling av vårt selvbylde, der dette har betydning for hvordan vi forholder oss til andre. Dette kan innebære å være lik som andre borgere ved å ta utdanning eller ha et arbeid å gå til, som kan bekrefte at en er «normal». Om elever med utviklingshemming opplever seg selv eller av andre som avvikere, kan det ifølge Goffman (1963) få store konsekvenser for den enkeltes selvoppfattelse og deltakelse i det sosiale

livet. Eleven med utviklingshemming kan føle seg selv som negativt avvikende, fordi mennesker trekker seg unna problemene som er annerledes ved personen. Dette kan føre til at omgivelsene kun ser avviket og ikke personen, og dermed kan stigmatisering føre til at den avvikende ekskluderes fra skolen eller arbeidslivet (Norvoll, 2017). Dette kan resultere i de lave forventningene som elever med utviklingshemming har til seg selv i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet, men også de lave forventningene de blir møtt med av foresatte og ansatte videregående skole (Gjertsen 2014 og Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017)).

For å minske gapet, kan det ut ifra den relasjonelle modellen (Owren, 2020), være hensiktsmessig å tilrettelegge omgivelsene i skolen. Dette kan innebære å tilpasse undervisningsopplegget slik at det tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. Her kan ordningen med spesialundervisning § 5-1 (Opplæringsloven, 1998) være en god løsning, for å få til en bedre match mellom elevene sine forutsetninger og de høye kravene som stilles i det ordinære skoleforløpet. Dermed må skolene tilby forskjellig undervisning til ulike elever. Ifølge Imsen (2014) innebærer dette å differensiere undervisningen, der elevforutsetningene viser til «elevsiden» av saken, mens differensieringen viser til det skolen foretar seg av tilrettelegging av tilpasset opplæring. Dette kan være avgjørende for at elever med utviklingshemming ikke skal føle seg ekskludert fra videregående opplæring, samtidig som det kan være en bidragsfaktor til at deres lave forventninger til seg selv blir mindre.

På en annen side kan dette medføre at differansen blir større til de «normale», ved at de følger eget opplæringsprogram, og ikke blir inkludert på lik linje som andre elever. For at differansen ikke skal bli for stor, er det en forutsetning at vernepleieren i skolen ser eleven sine behov og ressurser opp imot den enkelte sine ønsker og forutsetninger. Ifølge Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen (2019) og FO (u.å) bør vernepleieren i skolen være en pådriver og tilrettelegger, både for å sikre den enkelte elevs rettigheter, men også for å nedkjempe barrierer i samfunnet. Dette kan innebære samarbeid på individ- og systemnivå for å tilrettelegge opplæringsplaner som fremmer opplæring og utvikling, men kanskje viktigst av alt se elevens muligheter, istedenfor å sette begrensninger. Dette kan også sees i sammenheng med gap-modellen (Owren, 2020), der de involverte partene samarbeider om å tilrettelegge en opplæringsplan om mål om utvikling, for å styrke elevens individuelle forutsetninger i møtet med arbeidslivets krav.

Det kan også være hensiktsmessig at vernepleieren i videregående skole er en rollemodell som viser gode holdninger for å fremme likestilling og deltakelse for mennesker med nedsatte funksjonsevner. Det kan også være betydningsfullt å veilede og dele kunnskaper til andre ansatte i skolemiljøet og deres foresatte (Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen, 2019 og FO u.å). Forhåpentligvis vil en slik tilnærming først og fremst være med å bidra til at elever med utviklingshemming ser på seg selv som nyttige samfunnsborgere, der de selv ikke er med å sette sine egne begrensninger, men også at holdningene smitter over på andre ansatte og elevenes foresatte. Studien til Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) viser til at flertallet av skolene i stor grad mener at flere elever med utviklingshemming kunne deltatt i arbeidslivet som voksen dersom de hadde utnyttet elevenes potensiale bedre. Videre viser studien til at det kreves endringer og handlinger fra andre aktører enn skolen for å få flere mennesker med utviklingshemming i arbeid.

Disse omtalte årsakene til utviklingshemmedes lave arbeidsdeltakelse, kan sees i sammenheng av det FN-konvensjonen omtaler som holdningsbestemte barrierer, der personer med funksjonsnedsettelse møter negative holdninger fra andre på grunn av deres funksjonsnedsettelse, som igjen kan innvirke på muligheter for deltakelse på flere samfunnsarenaer (Owren, 2020). Dette kan også samsvares med den medisinske modellen (Kassah og Kassah, 2009), der funksjonshemmingen blir sett på som en egenskap ved individet og er den som må tilpasse seg omgivelsene. Men også den sosiale modellen, der personen blir funksjonshemmet på grunn av utilgjengelige miljøer i samfunnet (Kassah og Kassah, 2009). Disse holdningene kan føre til det § 7 Likestillings- og diskrimineringsloven (2017) omtaler som direkte forskjellsbehandling, at en person med funksjonsnedsettelse behandles dårligere enn andre blir, har blitt, eller ville ha blitt i tilsvarende situasjon.

Owren (2020) påpeker at personer med funksjonsnedsettelser kun har en ting til felles, og det er at de oppfyller kriteriene til diagnosen. En diagnose beskriver kun spesifikke trekk ved en persons vansker og hensyn personen må være nødt til å leve med. Det blir dermed viktig å se mulighetene og tilrettelegge ut ifra personens forutsetninger og ikke la diagnosen fortelle mer om personen enn den gjør og sette begrensninger for hvilket liv de kan leve (Owren, 2020).

4.2 Hvordan vernepleieren kan bidra i tilretteleggingen i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet

Arbeid er en arena som bidrar til å styrke menneskers identitet, selvrealisering og tilhørighet i samfunnet (Gjertsen, Melbøe og Hauge, 2021). Som vist i litteraturdelen, finnes det politiske føringer og menneskerettigheter i samfunnet, som skal bidra med å ivareta alle menneskers rett til å delta. Med alle menes da også mennesker med utviklingshemming. Dette er en sårbar gruppe i samfunnet som i mange sammenhenger kan ha en tendens til å falle utenfor velferdssamfunnets goder. Et av disse godene er retten til utdanning og videre til arbeid. I et samfunn hvor det i voksenlivet blir betraktet som normalt å ha et arbeid, kan de som står utenfor arbeidslivet betrakte seg selv og av andre som avvikere (Owren, 2020 og Buli-Holmberg, 2008). Å oppfatte seg selv eller av andre som en avviker, kan tenkes å bidra i liten grad til likeverd. Ifølge Buli-Holmberg (2008) finnes det ingen nasjonale retningslinjer som sikrer den overordnede målsettingen om å inkludere alle i arbeidslivet, og påpeker at dette er tankevekkende i et samfunn som har overordnet målsetting om at alle skal få muligheten til full deltakelse og likestilling.

Overgangen fra videregående opplæring til arbeid blir det første skrittet inn i voksenlivet for mennesker med utviklingshemming. Dette innebærer å måtte tilpasse seg nye kulturer og omgivelser, på bakgrunn av at det stilles andre krav og forutsetninger enn i tidligere alder Buli-Holmberg (2008). Dette viser også studiene til Gjertsen (2014), Gjertsen og Olsen (2013) og Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) som påpeker at overgangen mellom ulike livsfaser innebærer store utfordringer for unge, der disse er ekstra store for personer med funksjonsnedsettelse.

Ifølge Buli-Holmberg (2008) er målet for hjelpeapparatets arbeid i skolen å forberede elevene på deltakelse i samfunnet og fremtidig arbeid. En viktig oppgave er derfor å bidra til at eleven utvikler flere kvalifikasjoner som er relevante for møtet med arbeidslivet. For personer med funksjonsnedsettelse forutsetter det en gjensidig tilpasning mellom arbeidslivets behov og den enkeltes behov. Dette kan sammenlignes med gap-modellen (Owren, 2020), der en som vernepleier kan bidra til å minske gapet mellom personens funksjonsnedsettelse og de kravene som arbeidslivet stiller, slik at eleven får bedre forutsetninger for deltakelse i arbeidslivet. For å minske gapet, kan det være hensiktsmessig å tilrettelegge undervisningsopplegget i skolen. Skolen skal altså tilpasse

seg eleven og ikke omvendt, som ifølge Imsen (2014) innebærer å differensiere undervisningen. Dermed bør de få et tilrettelagt undervisningsopplegg som bør inneholde utførelse av spesifikke arbeidsoppgaver med mål om økt selvstendighet etter endt skolegang. Sentralt i overgangen blir derfor å sørge for at den prosessen som starter i skolen, blir videreført og tilpasset til den fremtidige arbeidssituasjonen (Buli-Holmberg, 2008).

Buli-Holmberg (2008) mener at hovedmålet i det tverrfaglige samarbeidet skal munne ut i et arbeid tilpasset elevens spesielle behov i en inkluderende kontekst, men påpeker at overgangen fra skole til arbeid for elever med utviklingshemming er sammensatt og komplisert, på grunn av mange aktører i ulike etater. Som tidligere presentert av Buli-Holmberg (2008) i litteraturdelen, finnes det ulike nivåer på både individ- og systemnivå i overgangssamarbeidet mellom videregående skole til arbeid for mennesker med utviklingshemming. En kan samtidig spørre seg om hvilke og hvem i samfunnet som skal ha det overordnede ansvaret for å sikre en god overgang fra videregående skole til arbeidslivet for elever med utviklingshemming, da Buli-Holmberg (2008) påpeker at det ikke finnes noen formelle samarbeidsrutiner som er nedfelt i lover og forskrifter på tvers av nivåer og etater for å sikre denne overgangen. Initiativet til slikt samarbeid oppstår først ved konkrete saker. Som vernepleier i videregående skole, kan det tenkes at det er lite å få gjort med de politiske retningslinjene som staten har besluttet, selv om vi skal være politiske endringsaktører (Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen, 2019).

En kan spørre seg om hvorfor det ikke er etablert noen samarbeidsrutiner for å skulle sikre en god overgang mellom videregående skole til arbeid for mennesker med utviklingshemming, når statistikken fra studien til Wendelborg, Kitelsaa og Wik (2017) viser at over 80 % av elevene går inn i en trygdeordning etter videregående opplæring. Buli-Holmberg (2008) påpeker at for å unngå en utvikling med lav sysselsetting for elever med utviklingshemming er det behov for å finne fram til overgangsrutiner og arbeidsmarkedstiltak som bidrar til at færre elever kommer inn i en trygdet tilværelse. Det kan trolig være lite oppløftende å skulle havne på trygd etter 13-15 års skolegang.

Det kan tenkes at vernepleieren i videregående skole først kan påvirke elevens overgang til arbeidslivet på systemnivå på regionalt nivå. NOU (2016:17) viser til at det er

fylkeskommunen og den videregående skolen som har det formelle ansvaret for overgangen mellom skole og arbeid i dag, så lenge eleven er under opplæring og under 18 år. Dermed kan vernepleieren være en pådriver ved å bruke sin brede kompetanse innen lover og regler for å fremme inkludering og likestilling slik at personer med nedsatte funksjonsevner skal få de samme rettighetene på lik linje med andre i samfunnet (Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen, 2019). Dette er også noe Willumsen (2016) påpeker som sentrale områder i tverrprofesjonelt samarbeid, der en som fagperson bør være bevisst sin egen kompetanse, men samtidig være tydelig på egen rolle og hvilke bidrag en kan komme med. Det kan tenkes at vernepleieren i videregående skole først får utnyttet sin fulle kompetanse på lokalt- og individnivå, der samarbeidet om overgangen fra videregående skole til arbeid innebærer mer direkte kontakt med eleven, skolen og arbeidsplasser. Her kan vernepleieren få brukt sine kommunikasjon- og samhandlingsferdigheter for å skape gode relasjoner og et godt samarbeid med de involverte partene (Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen, 2019).

Videre kan vernepleieren ta i bruk sin kompetanse innen målrettet miljøarbeid på individ- og systemnivå, for å fremme opplæring, utvikling og deltakelse for eleven (FO, u.å). I arbeidet kan vernepleierens arbeidsmodell være et nyttig verktøy, der en starter med systematisk kartlegging av elevens ressurser, interesser og behov, for så å sette opp opplæring- og utviklingsmål, og videre finne tiltak, slik at eleven kan få utviklet sine arbeidsevner. Dette kan være hensiktsmessig for å sikre at den enkelte elev står bedre rustet til deltakelse i arbeidslivet. Dette kan sammenlignes med det som tidligere er beskrevet i studien til Gjertsen (2014), der tre sentrale forhold som skolene arbeider med for å tilrettelegge i overgangen fra videregående opplæring til arbeidslivet for mennesker med utviklingshemming.

På systemnivå kan vernepleieren kartlegge de systemene elevene er en del av, som for eksempel opplæringsrutiner i videregående skole eller overgangsrutiner i samarbeidet mellom etater. Deretter kan vernepleieren i samarbeid med andre sette inn eventuelle tiltak for å finne gode løsninger som kan bidra til at opplæringen til eleven blir fulgt opp eller at samarbeidet i overgangsfasen blir bedre.

Med tanke på utfordringer i samarbeidet vedrørende overgangsfasen, kan det være hensiktsmessig å etablere en ansvarsgruppe rundt eleven. For å lykkes med dette kreves det et tett og velfungerende samarbeid med eleven, foresatte, hjelpemiddelsentralen, habiliteringstjenesten, kommunen og NAV i forbindelse med tilrettelegging og planlegging for elevens overgang til arbeidslivet (Buli-Holmberg 2008, Gjertsen 2014, Gjertsen og Olsen 2013 og Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2017). Samarbeidet bør inneholde planlegging, iverksetting og oppfølging av støttetiltak. Ved samarbeid på tvers av nivåer og etater, kan det oppstå utfordringer i forhold til samarbeidsrutiner, utveksling av informasjon, ulike lovverk, ansvarsområder og verdigrunnlag (Buli-Holmberg, 2008).

I et tverrprofesjonelt samarbeid kan det oppstå utfordringer når profesjonene har ulike forventninger til hva samarbeidet skal innebære, noe som kan påvirke både ansvarsoppfatningen, målsetningen og hvordan aktørene kommuniserer med hverandre (Willumsen, 2016). Dette kan sammenlignes med det Næss og Halvorsen (2020) omtaler som utfordringsområder i tverrprofesjonelt samarbeid, der det kan oppstå uenigheter imellom profesjonene fordi det tolkes ulikt om hvordan saken skal løses og hva som må prioriteres. Med skjeve maktforhold, ulike kompetanser og kulturforskjeller involvert, kan det oppstå konflikter på grunn av varierende inkludering, ulikt fagspråk og uttrykksformer. For å unngå ulike tolkninger og forventninger til målsetningen med samarbeidet, kan det være hensiktsmessig at vernepleieren i videregående skolen tar føringen og leder møtene. Dette kan sammenlignes med det Buli-Holmberg (2008) skriver, at det er naturlig at ansatte som har den daglige kontakten med elevene, får hovedansvaret i samarbeidet med andre etater og profesjoner i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet. Her kan vernepleieren legge fram sitt arbeid innen målrettet miljøarbeid og vernepleierens arbeidsmodell til de involverte i ansvarsgruppen. Dette kan være betydningsfullt slik at andre profesjoner kan se nyttheten av arbeidet som vernepleieren gjør i videregående skole, med tanke på å fremme elevens utvikling og livsutfoldelse, men også tilrettelegge for individuelle behov etter den enkeltes forutsetninger og fremme deres rettigheter for selvbestemmelse og arbeidsinkludering (Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen 2019 og FO, u.å).

Videre kan vernepleieren vise til elevens individuelle opplæringsplan (IOP), som inneholder opplæringsmål, tiltak og evaluering fra skoleårene (FO, u.å). Dette kan være hensiktsmessig slik at de involverte partene kan få en pekepinn på hva eleven mestrer av

arbeidsoppgaver og hvilke tilrettelegginger det er behov for på arbeidsplassen. For å ivareta elevens rettigheter, ønsker og behov, kan det være betydningsfullt at vernepleieren tilrettelegger for et godt tverrprofesjonelt samarbeid, med god informasjonsflyt, refleksjoner og fokus på elevens overgang. Ifølge Willumsen (2016) og Iversen og Hauksdottir (2020) kjennetegnes et godt tverrprofesjonelt samarbeid at flere profesjoner jobber tett sammen, der de samarbeider om å finne løsninger til det beste for den enkelte. Det bør være respekt for andre faggruppers kunnskaper og ferdigheter, der medlemmene engasjerer seg i felles beslutninger. Gjennom refleksjoner og diskusjoner i fellesskap, kan de sammen finne tiltak for å ivareta behovene til den enkelte person.

I overgangen fra videregående skole til arbeidslivet opereres det med ulike planer som viser oversikten over elevens utvikling og støttebehov. For å sikre et helhetsperspektiv i overgangsfasen kan det tenkes at elevens individuelle plan (IP) og individuelle opplæringsplan (IOP) kan være viktige verktøy for å sikre elever med utviklingshemming en god overgang fra videregående skole til arbeidslivet (Buli-Holmberg 2008 og Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2017). Ifølge Buli-Holmberg (2008) skal IP utarbeides kommunalt i NAV, gjennom tett samarbeid med eleven selv, der etaten tidligst mulig skal avklare elevens helhetlige behov med fokus på arbeidstreningstiltak og støtteordninger på arbeidsplassen. Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) påpeker at IP oppleves å ha liten nytte i videregående opplæring, da kommunens koordineringsansvar ofte ikke fungerer og ansvaret blir i stedet lagt over på skolen og foresatte.

For å sikre god koordinering mellom videregående skole og arbeidslivet, kan en mulig løsning være at vernepleieren i videregående skolen tar på seg koordineringsansvaret. Vernepleieren kan være med å fremme elevens rettigheter og ønsker om fremtidig arbeid, men kan også ha ansvaret for samarbeidsvirksomheten mellom de involverte partene. Vernepleieren kan også stå for overgangsrutinene, der en er bindeleddet mellom eleven, arbeidspraksis eller oppfølging på arbeidsplassen etter endt videregående opplæring. Buli-Holmberg (2008) viser til to sentrale områder i overgangen, forberedelsesfasen, som innebærer samarbeid om behovet for tilrettelegging på arbeidsplassen og oppfølgingsfasen, som dreier seg om følge opp tilretteleggingen og opplæringen.

5.0 Avslutning

Formålet med denne litteraturstudien har vært å belyse hvordan ulike forståelser av funksjonshemming kan påvirke overgangen fra videregående skole til arbeid for elever med utviklingshemming, og hvordan vernepleieren kan bidra i tilretteleggingen i overgangsprosessen.

Jeg mener ulike forståelser av funksjonshemming er med på å sette føringer for hvilke muligheter mennesker med utviklingshemming har i arbeidslivet etter endt videregående opplæring. Vi har politiske retningslinjer og menneskerettigheter for personer med funksjonsnedsettelse, som viser til at de skal behandles på lik linje som alle andre mennesker i samfunnet, men dette er ikke realiteten i praksis. Oppgaven viser til at det er ulike årsaker til den lave arbeidsdeltakelsen for mennesker med utviklingshemming, men i bunn og grunn mener jeg det handler om at disse menneskene møter holdningsbestemte barrierer fra flere nivåer og aktører.

Selv om flere i samfunnet ser på mennesker med funksjonsnedsettelse som likeverdige borgere, tror jeg flertallet av disse menneskene møtes med fordommer. For å skulle få til holdningsendringer i samfunnet, må det for det første endring til fra styresmaktene, for de er med å sette føringene, som smittes over nedover i systemene. Det er kanskje her hovedproblemet ligger, at det er for lite tydelighet og handling. Når det i dag ikke ligger noen klare føringer for hvordan en skal få flere personer med utviklingshemming i arbeidslivet, er min oppfatning at enkelte i dagens samfunn har et syn på mennesker med utviklingshemming sammenlignet med den medisinske forståelsen av funksjonshemming. Dette er langt ifra den politiske målsettingen om å følge den relasjonelle modellen, og blir dermed imot deres føringer om likeverd og ikke-diskriminering. Aktører som arbeider i ulike nivåer og etater kan være pådrivere for å sikre deres rettigheter og nedkjempe barrierer i samfunnet så mye de orker, men arbeidet kan følles nytteløst, om ikke styresmaktene er med på deres praktiske tankegang.

Jeg konkluderer med at det finnes flere områder vernepleieren kan bidra med i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet for elever med utviklingshemming. Dette innebærer blant annet individuell tilrettelegging, målrettet miljøarbeid på individ- og systemnivå, tverrprofesjonelt samarbeid med ulike aktører på flere nivåer og koordineringsansvar. Når

det viser seg at over 80 % av mennesker med utviklingshemming blir uføretrygdet etter videregående skole, kan en stille seg undrende til hvorfor. Det er helt klart at noe må gjøres. Det sier seg selv at verken vernepleieren eller andre ansatte i videregående skolen klarer å få endret disse tallene uten hjelp fra andre aktører. For det kan jo tenkes, at hvis styresmaktene hadde hatt troen på at mennesker med utviklingshemming kunne stått i arbeid ut ifra deres forutsetninger, hadde det vært innført overgangsordninger for lenge siden. Dermed kan det tenkes at den vanskelige overgangen fra videregående skole til arbeidslivet for elever med utviklingshemming kan handle om menneskers holdninger til dem.

6.0 Litteraturliste

Aadland, Einar. 2011. «Og eg ser på deg...» *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget AS

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. 2013. *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf Lest 07.03.22.

Berre, Stine, Patrick Kermit og Lisbeth Kvam. 2021. «Arbeidsgiveres holdninger til ansettelse av utviklingshemmede». I *Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming*. Kap. 12. Gjertsen, Hege, Line Melbøe og Hans A. Hauge (red.) Oslo: Universitetsforlaget AS

Bulli-Holmberg. 2008. «Inkludering i arbeidslivet - samarbeid som kan forbedre overgang fra skole til arbeid». I *Spesialpedagogikk*. Kap. 25. Befring, Edvard og Reidun Tangen (red.) Oslo: Cappelen Damm AS

Dalland, Olav. 2017. *Metode og oppgaveskriving*. 6. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. «Kultur for læring». St. meld. nr. 30 (2000-2003).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf> Lest 10.03.22

Fellesorganisasjonen (FO). U.å. *Vernepleiere i skolen*.

<https://www.fo.no/getfile.php/1311801-1548957840/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Vernepleiere%20i%20skolen.pdf>

Lest 15.03.22.

Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning. 2019. For 15. mars nr. 411.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-411> Lest 08.02.22.

Gjertsen, Hege, Line Melbøe og Hans A. Hauge. 2021. «Behov for å tenke nytt om arbeidsinkludering». I *Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming*. Kap. 1. Gjertsen, Hege, Line Melbøe og Hans A. Hauge (red.) Oslo: Universitetsforlaget AS

Gjertsen, Hege og Terje Olsen. 2013. *Broer inn i arbeidslivet: Elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring: Kartleggingsstudie av opplæringstilbud, organisering og tilpasninger*. Nordlandsforskning.
https://kudos.dfo.no/files/b41/b41ac767e2dea796f9bae7421a951949027dbfa45c0d915b7111255707e0aefd/Sluttrapport_Broer_inn_arbeidslivet.pdf Lest 10.02.22.

Gjertsen, Hege. 2014. *Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse – hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? Søkelys på arbeidslivet*.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-7989-2014-01-02-04> Lest 10.02.22.

Grøsvik, Kjellaug. 2008. «Diagnostisering av utviklingshemning hos barn». I *Utredning og diagnostisering: Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Kap. 1. Eknes, Jarle, Trine Lise Bakken, Jon Arne Løkke, Ivar Mæhle. Oslo: Universitetsforlaget AS

Imsen, Gunn. 2014. *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 5.utg. Oslo: Universitetsforlaget AS

Iversen, Anita og Nanna Hauksdottir. 2020. «Tverrprofesjonell samhandling – en kompetanse som må læres» I *Tverrprofesjonell samhandling og teamarbeid: Kjernekompetanse for fremtidens helse- og velferdstjenester*. Kap. 1. Iversen, Anita og Nanna Hauksdottir (red.) Oslo: Gyldendal Akademisk

Kassah, Kwesi Alexander og Bente Lilljan Lind Kassah. 2009. *Funksjonshemning: Sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget

Likestillings- og diskrimineringsloven. 2017. *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*. Lov av 16. juni nr. 51.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51> Lest 08.03.22.

Norvoll, Reidun. 2017. «Sosiale avvik og sosial kontroll» I *Mellom mennesker og samfunn: Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. Kap. 4. Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa (red.) 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

NOU. 2016:17. *På lik linje, åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Norges offentlige utredninger.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nu201620160017000dddpdfs.pdf> Lest 15.03.22.

Næss, Eva Therese og Kjell H. Halvorsen. 2020. «Kommunikasjon i tverrprofesjonell samhandling» I *Tverrprofesjonell samhandling og teamarbeid: Kjernekompetanse for fremtidens helse- og velferdstjenester*. Kap. 6. Iversen, Anita og Nanna Hauksdottir (red.) Oslo: Gyldendal Akademisk

Offernes, Nils-Øivind og Eirin Lorentzen. 2008. «Diagnostisering av utviklingshemning hos voksne». I *Utredning og diagnostisering: Utviklingshemming, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Kap. 2. Eknes, Jarle, Trine Lise Bakken, Jon Arne Løkke, Ivar Mæhle. Oslo: Universitetsforlaget AS

Opplæringsloven. 1998. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Lov av 17. juli nr. 61.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> Lest 15.03.22.

Owren, Thomas. 2020. «Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming». I *Vernepleiefaglig teori og praksis – sosialfaglige perspektiver*. Kap. 1. Owren, Thomas og Sølvi Linde (red.) Oslo: Universitetsforlaget AS

Skarstad, Kjersti. 2019. *Funksjonshemmedes menneskerettigheter: Fra prinsipper til praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Thidemann, Inger-Johanne. 2019. *Bacheloroppgaven for sykepleierstudenter: Den lille motivasjonsboken i akademisk oppgaveskriving*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget AS

Wendelborg, Christian, Anna M. Kittelsaa og Sigrid Elise Wik. 2017. *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. Mangfold og inkludering. NTNU Samfunnsforskning AS.

<https://samforsk.no/uploads/files/Overgang-skole-arbeidsliv-WEB.pdf> Lest 10.02.22.

Willumsen, Elisabeth. 2016. «Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse- og velferdssektoren». I *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag*. Kap. 2.

Willumsen, Elisabeth og Atle Ødegård (red.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Ødegård, Atle. 2016. «Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid» I *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag*. Kap. 6. Willumsen, Elisabeth og Atle Ødegård (red.)

Oslo: Universitetsforlaget AS