



STEINERHØYSKOLEN
Rudolf Steiner University College

Masteroppgave

Et studentliv i overgangen fra ung til voksen
Et bidrag til pedagogikk for unge voksne med utviklingshemming etter
obligatorisk skolegang

av Dag Balavoine

15. mai 2017

Master Programme in Waldorf Education
Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway

Innhold

1. Innledning	1
1.2. Bruk av begreper og oppbygning av oppgaven	2
2. Teori og litteraturgjennomgang	5
2.1. Innledning	5
2.2. Hvor ble den pedagogiske optimismen av?	5
2.3. Oppvekstperspektiv mellom avhengighet og selvstendighet	8
2.4. Jevnaldrende-perspektivet	10
2.5. Liminalfasen	12
2.6. Kontinuitetsteorien; indre og ytre kontinuitet	14
2.8. Utviklingspsykologisk tradisjon	16
2.9. Rudolf Steiners 7-årsperioder	18
2.10. Pedagogiske teori	19
2.11. Gert Biesta	20
2.11.1. Biesta: Å eksistere som voksen!	22
2.12. Innspill fra helsepedagogikken	24
2.12.1 Helsepedagogikk og sosialterapi	24
3. Metode	28
3.1. Kvalitativ forskning og bakgrunnen for dette valget	28
3.2. Begrunnelse for valgte metoder	28
3.2.1. Deltakende observasjon	28
3.2.2. Kvalitative forskningsintervju og fokusgruppe intervju	29
3.2.3. Min rolle som insider og forsker	31
3.3. Min forskningsdesign	32
3.3.1. Om stedet	32
3.3.2. Om valg av informanter	32
3.3.3. Om valg av innsamlings situasjoner – om når	33
3.4. Innsamlingen av empirien	34
3.5. Transkripsjon og beskrivelse av det empiriske materiale	35
3.6. Analysen	36
3.6.1. Deduktiv innramming med Biestas begreper – hvorfor dette valget	36
3.6.2. Koding og kategorisering innenfor de tre hovedkategoriene fra Biesta	37
3.6.3. Gjennomføringen av analysen	38
3.7. Etikk	40
3.8. Anonymitet	40
3.9. Validitet, troverdighet og begrensninger med valgte metoder	41
4. Presentasjon av det empiriske materialet	42
4.1. Innledning	42
4.2. Sosialisering	44
4.2.1. Å være sammen; unge og eldre med utviklingshemming	45
4.2.2. Trygghet hjemme hos mor og far, og trygghet hjemme hos seg	47

4.2.3. Hovedoppgaven for pedagogene.....	49
4.2.4. Sosialisering sammenfattet	51
4.3. Kvalifisering, ferdighetsutvikling og yrkesvalg.	51
4.3.1. Opplevelsen og utbyttet av opplæringen.....	52
4.3.2. Å ha nok tid på utdanning.....	54
4.3.3. Kompetansebevis	55
4.3.4. Baker og lærer.....	55
4.3.5. Det jeg har lært, definerer meg	56
4.3.6. Kvalifisering sammenfattet.....	56
4.3. Subjektivisering.....	57
4.3.1. Å definere seg som voksen. Å ha, søke og å finne sin identitet	57
4.3.2. Å lære seg sin egen rolle.....	58
4.3.3. Å ta ansvar er en øvelse i selvbestemmelse	60
4.3.4. Avhengighet og selvstendighet.....	61
4.3.5. Å hjelpe med å forbedre det studentene allerede kan.	62
4.3.6. Framtiden, å vokse ut av studentgruppa	62
4.3.7. Sammenfatning	63
5. Drøfting.....	64
5.1.1. Innledning	64
5.1.2. Autonomi	64
5.1.3. Les Rites de Passage.....	65
5.1.4. Studiefellesskapet som utdanningsarena.....	66
5.2. Den preliminale fasen	67
5.3. Liminalfasen – ”å komme inn i verden”	69
5.4. Sosialisering i liminalfasen.....	71
5.4.1. Studiefellesskapet som undervisningsarena i sosialiseringens område.	74
5.5. Kvalifisering i liminalfasen.....	74
5.5.1. Å ha nok tid til sin kompetanse.....	76
5.6. Subjektivisering i liminalfasen	77
5.6.1. Subjektivitetens hendelse.....	78
5.6.2. Hovedoppgaven for pedagogene.....	80
5.7. Den postliminale fase.....	81
6. Konklusjon.....	84
6.1. Studentenes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i det sosiale.....	84
6.1.1. Lærernes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i det sosiale	84
6.2. Studentenes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i forhold til kvalifisering:	85
6.2.1. Lærernes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i forhold til kvalifikasjon	85
6.3. Studentenes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og egne aktiviteter i forhold selvstendigjøring.....	86

6.3.1. Lærernes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i forhold til studentenes selvstendigjøring	86
6.4. Føringer til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming	87
6.5. Avslutning.....	88
7. Litteraturhenvisninger.....	89
Vedlegg 1	91
Vedlegg 2	92
Vedlegg 3	94

1. Innledning

I fortalen til FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne står det at vi er enige om å være én nasjon;

[...] som erkjenner at funksjonshemming er et begrep i utvikling, og at funksjonshemming er et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbestemte barrierer og barrierer i omgivelsene som hindrer dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre, [...] FN (2013)

Ved å ratifisere denne avtalen, søker Norge som nasjon å overskride de barrierene som finnes i det ytre og i det indre, og å utvikle begrepet funksjonshemming slik at det kan bli lettere for alle å delta fullt ut på lik linje med andre. Undersøkelsen i denne oppgaven søker å gi et bidrag til dette.

Det er et stort felt å ta fatt på. Spørsmålet berører ulike fagområder innenfor samfunns- og statsvitenskap, sosiologi, psykologi, pedagogikk, medisin, filosofi samt historie. Det dreier seg om en definisjon av hva mennesket er, og om menneskeverd. Det er derfor nødvendig for meg å begrense omfanget. I denne undersøkelsen vil jeg sette søkelyset på det pedagogiske fagområdet. Oppgaven vil handle om livet for unge voksne mennesker med utviklingshemming med fokus på overgangen til et voksenliv i et studiefelleskap. Hva opplever studenter med utviklingshemming i denne overgangen, fra en trygg men ufri livssituasjon i familie og skole, til en mer fri livssituasjon som yrkesaktiv ung voksen i et bofelleskap med pedagoger?

I mitt yrkesaktive liv har jeg arbeidet med unge og voksne som har lett og moderat til alvorlig utviklingshemming på Vallersund Gård, en Camphill-landsby på Fosenkysten i Sør-Trøndelag. Min erfaring er at denne overgangen – fra å være ung voksen til å bli en fullt voksen person, gjerne med en yrkesidentitet – verken er definert på en dekkende måte eller ivarettatt på en bevisst måte av oss som arbeider i dette feltet til daglige.

Mitt forskningsspørsmål lyder derfor:

1. Hvilke opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter utspiller seg hos studenter med utviklingshemming og deres lærere i et integrert studiefelleskap, sett i forhold til utfordringene med overgangen til et yrkesaktivt voksenliv?
2. Hvilke føringer kan innsiktene fra denne undersøkelsen gi til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming?

1.2. Bruk av begreper og oppbygning av oppgaven

For å kunne svare på denne problemstillingen, tar jeg først et lite tilbakeblikk på historien om omsorgsperspektivet rundt tilbudet til mennesker med utviklingshemming, og om dette er blitt mer dominerende i forhold til det medisinske og det pedagogiske perspektivet, som tidligere var mer framtrædende. Deretter vil jeg hente fram noen av de konklusjonene som levekårsstudiene omkring oppvekstvilkårene for mennesker med utviklingshemming har kommet med etter innføringen av omsorgsreformen fra 1991. Jeg har tatt utgangspunkt i to levekårsforskere, Jan Tøssebro (2014) og Anne Kittelsaa (1999, 2008, 2014), som har gjort grundige undersøkelser omkring funksjonshemmedes og utviklingshemmedes levevilkår. Disse gir verdifulle fakta om hvilken situasjon unge voksne står i ved utgangen av obligatorisk skolegang.

Deretter vinkler jeg problemstillingen mot overgangsritualer gjennom Victor Turner (1970, s. 509-516), en antropolog som viser til Anhold van Gennep (1909) og som preget begrepet “liminalfasen” i sine klassiske studier av overgangsritualer i boka *Les Rites de Passage*. Med Turners bearbeidelse av dette begrepet om overgangsfaser i tidligere sivilisasjoner, ser jeg på hva dette kan bety for undersøkelses problemstilling.

Det neste perspektivet er hentet fra Thorsen & Myrvangs arbeid (2008, s. 46-60) med kontinuitetsteorien som Robert C. Atchley (1989, 1993) er opphavsmann til. Jeg har funnet dette hjelpsomt for undersøkelsen. Teorien er mest kjent i forhold til overganger og eksistensielle endringer på grunn av aldring, og den er mye brukt i forskning i forbindelse med overgang til alderdom. Kontinuitetsteorien viser til hvordan opplevelsen av kontinuitet i livet oppstår og hva det betyr når kontinuiteten brytes ved at et ungt voksent menneske blir selvstendig.

I det neste kapitlet viser jeg til Eriksons utviklingspsykologi om hvordan han beskriver overgangen fra å være ung til å bli en voksen person gjennom den psykologiske utviklingen. Her tar jeg også med Rudolf Steiners (Kvalvaag, 2004) bidrag til forståelse av menneskets utvikling gjennom 7-årsperioder.

Deretter går jeg inn på det pedagogiske perspektivet i overgangen til å bli voksen ved hjelp av Gert Biestas (2011, 2014, 2015) pedagogiske teori, det som han kaller “subjektivitetshendelsen”. Biesta er sentral for denne undersøkelsen fordi hans teorier bidrar med pedagogiske begreper som kan gi en innsikt i denne overgangen. Biesta er ikke spesialpedagog, hans teorier retter seg mot pedagogikk og utdanning generelt, men han er “opptatt av dem som kanskje aldri kunne oppnå autonomi eller rasjonalitet” (Biesta, 2014, s.

170) i utviklingen av sine begrepsdannelser. Ifølge Biesta (2014, s. 175) skjer utdanning på tre områder. Han kaller dem: Sosialisering, kvalifisering og subjektivering. Sosialisering foregår i det sosiale mellom mennesker og innenfor kulturelle forbindelser. Kvalifisering dreier seg om ferdighetstilegnelse. Subjektivering handler om hvordan den enkelte utvikler seg i forhold til seg selv. En slik kategorisering bruker jeg bevisst som analyseredskap senere i oppgaven.

Deretter presenterer jeg den teoretiske bakgrunnen for det studiefelleskapet som inngår i mitt eget empiriske materiale. Her presenterer jeg den antroposofiske helsepedagogiske bevegelsen samt Camphill-konseptet.

Jeg har gjort min empiri-innsamling med en kvalitativ forskningsdesign. I søket etter passende intervjuemetoder for denne type forskning med utviklingshemmede, fant jeg støtte i Rikke Gürgen Gjørums bok, *Usedvanlig kvalitativ forskning* (2010), som er en samling av artikler som passer til undersøkelsens problemstilling, en metodebok for forskere der informanten har utviklingshemming.

Jeg valgte å benytte semi- til ustrukturerte kvalitative forskningsintervjuer i fokusgrupper som ble ledsaget gjennom deltakende observasjon. Dette ga meg mulighet til å arbeide med forskningsspørsmålene og samtidig beholde en nærhet til informantene mine.

Gangen gjennom oppgaven er først et teoretisk overblikk over levevilkårene for unge voksne med utviklingshemming i Norge i dag. Deretter ser jeg på de aktuelle teoretiske perspektivene som kan kaste lys på fenomenet overgang til voksen alder, før jeg presenterer Gert Biestas pedagogiske teori og hans tre områder for utdanning. Jeg avslutter den teoretiske delen med et innsyn i antroposofisk helsepedagogikk og sosialterapi.

I metodekapitlet presenterer jeg valg av metoder og hvordan jeg har analysert det empiriske materialet. Deretter en presentasjon av det empiriske materialet.

Opgaven avsluttes med en drøfting av mine funn, før jeg konkluderer og svarer på problemstillingen.

I sin bok *Bortenfor anstalt og ensomhet – om landsbyer for usedvanlige mennesker* (1989) benytter Nils Christie begrepet “usedvanlig mennesker” om utviklingshemmede. Dette begrepet bruker jeg noen ganger på tilsvarende måte. Ellers benyttes begrepet ”unge voksne mennesker med utviklingshemming” når jeg mener mennesker med utviklingshemming i alderen 18 til 28 år.

De unge voksne med utviklingshemming som er en del av studiefellesskapet, kaller jeg ”studentene”. I huset der studiefellesskapet holder til, bor det også det jeg kaller ”lærere”.

I tillegg til sosialpedagoger er det også voksenpersoner med andre profesjoner, som for eksempel en gartner, en baker eller en snekker.

2. Teori og litteraturgjennomgang

2.1. Innledning

Det er det pedagogiske perspektivet som er sentrum for denne undersøkelsen. De ideologiske, sosiologiske og politiske forholdene i dag har stor innvirkning på hvilke muligheter den enkelte unge voksne med utviklingshemming har i Norge i 2017. Derfor vil jeg først undersøke hva forskere og forfattere sier om oppvekstvilkårene for unge voksne med utviklingshemming, før jeg ser nærmere på andre faktorer som kan gi meg det teoretiske grunnlaget for å vurdere undersøkelsens problemstilling. Først et lite historisk blikk.

2.2. Hvor ble den pedagogiske optimismen av?

Bente Edlund (2010, s. 56) forteller om en av spesialpedagogikkens fremste fanebærere, Édouard Séguin (1812-1880) i sin bok *Kulturøyer, antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov, 1924-1990*. Hanne Lejon (2015, s. 20) legger til at Séguin forente legevitenenskap med pedagogikk, og at han ble en talsmann for et optimistisk syn på opplæring og undervisning av mennesker med utviklingshemming. Han utviklet et av de første skoletilbudene for utviklingshemmede barn, drevet frem av kristne omsorgsidealer som likeverd og rettferdighet. Ved å fokusere positivt på elevens evner og lærerens egnethet, samt kjærlighetsfull pedagogisk aktivitet, skulle eleven også lære å elske seg selv. Svekkelsen hos eleven ble forstått som en svekkelse i nervesystemet. Det var håpet om en utvikling ved stimulering av nervesystemet, blant annet gjennom sansetrening, at hele menneske etterhvert skulle utvikle seg. Séguin trodde at mennesker med utviklingshemming hadde de samme psykiske egenskapene som ethvert menneske, og at retten til opplæring var ment for alle. Dette synet fikk sin utbredelse både i Europa og USA, men det slo aldri skikkelig igjennom i Mellom-Europa, men det var en forløper for den positive ånd som også viste seg i den helsepedagogiske bevegelsen. Jan Tøssebro (2014, s. 14) beskriver hvordan det vokste fram alternative skoler for såkalte evneveike i Norge ved århundreskiftet 1900. Fokuset var på utdanning, og barna fikk gå på spesialskoler med internat, for samtidig å kunne avlaste familien. Spesialskolene ble kalt for pleie- og arbeidshjem. De utviklingshemmede bodde på skolene: “De sov, spiste og gikk på skole der – kort sagt, de levde der” (Tøssebro, 2014, s. 14). Tøssebro forteller videre at i våre naboland vokste det fram slike institusjoner for alle aldersgrupper. Edlund (2010, s. 133) beskriver i sin bok utviklingen av den antroposofiske heilpedagogikken fra 1924, der pedagogikk og kultur stod i fokus med utgangspunkt i Rudolf

Steiners og antroposofiens holdning til det ukrenkelige individ som utvikler seg i møtet med omverden gjennom ulike jordeliv. Enkelte av disse livene kan da leves som en utviklingshemmet.

Dette skjedde samtidig som det pessimistiske i den darwinistiske evolusjonsteorien kom til uttrykk gjennom Bénédicte Morels degenerasjonsteori og Mendels arvelover. Disse lå til grunn for 1930-tallets medisinske forskning og som gjennom nazismen skulle føre til de mange barmhjertighetsdrap. Steriliseringsloven ble vedtatt i Norge i 1934 og åpnet for en øket kontroll av mindreverdige individers forplantning av slekten, ifølge Ellingsen og Gjærum (2010, s. 21-23). Ellingsen og Gjærum viser videre til en ny optimisme som kom på 1970-tallet med Robert Edgertons undersøkelser. Han intervjuet utviklingshemmede mennesker som ble skrevet ut av institusjoner og deres møte med livet utenfor. Dette viste at selvfølelsen svekkes ved innleggelse i institusjon og at utskrevne mennesker med utviklingshemming klarer seg godt utenfor institusjonen. Ifølge Ellingsen og Gjærum (2010, s. 24) ble det konkludert med at forståelsen av utviklingshemming var sosialt konstruert, og den medisinske institusjonsomsorgstradisjonen fikk økende offentlig kritikk både i media og av de ansatte i sentralinstitusjonene i Norge på 1970-tallet. Dette var begynnelsen på den prosessen som skulle føre til en politisk vedtatt avvikling av sentralinstitusjonene i 1991. Disse var stort sett avviklet 5 år senere (Tøssebro, 2014, s. 13). Dette gjaldt også for de statlige spesialskolene som ble omdøpt til kommunale kompetansesentra, nå uten elever på permanent basis (Tøssebro, 2014, s. 13).

Nic. Waal holdt sitt foredrag i 1959 der hun tok til orde for økt satsning på daghjem, undervisning, behandling og sysselsetting (Edlund, 2010, s. 270). Edlund beskriver videre hvordan Skau-utvalget i 1965 legger fram sine humanistiske tanker om tiltak for de handikappede og viser til uttalelser som: "Til et normalt samfunn hører også de handikappede". Skau-utvalget anbefalte, ifølge Edlund, hjelp til selvhjelp gjennom eksterne boformer, å gi så mye individuelt tilpasset hjelp som mulig. De mente at småbarn hadde det best ved å bo hjemme, og familiene skulle få støtte for dette. Aktivisering ble et nøkkelbegrep, blant annet sysselsetting gjennom arbeid. Edlund (2010, s. 270-271) refererer til en artikkel i Oppland Arbeiderblad 21.10.1970; "[...] aktivisering i form av fritidsliv og streben etter større livsinnhold. Utgangspunktet for opplæringen er å utvikle den enkeltes muligheter. Det gjelder mulighet til å skape gjennom arbeid og gjennom kulturell innsats og kulturell aktivitet". Det må bemerkes at det var stor avstand mellom Skau-utvalget og den praktiske virkeligheten, det gjaldt både på det faglige og strukturelle planet, noe som førte til en rekke skandaler som rystet offentligheten. I 1967 ble NFPU (Norsk forbund for Psykisk

utviklingshemmede, i dag NFU) stiftet. Etter 1967 vokser barn med utviklingshemming opp hjemme, noe det aldri siden har vært stridigheter om, ifølge Tøssebro (2014, s. 16). Staten tok ansvar med ny sykehuslov som trådte i kraft i 1970. Tøssebro (2014, s. 12) beskriver idealer fra 1960-tallet som gradvis ble nedfelt i egne strategiplaner. I forbindelse med FNs internasjonale år for funksjonshemmede 1981 ble det formulert et mål om at funksjonshemmede skulle oppnå full likestilling og full deltakelse, noe som daværende statsråd Dagfinn Høybråten ga uttrykk for i forordet til disse målene i regjeringens strategiplan:

Regjeringen legger vekt på at alle samfunnsborgere skal ha like muligheter til personlig utvikling og livsutfoldelse uavhengig av funksjonsevne. Familier med funksjonshemmede barn skal ha samme mulighet som andre til å leve et selvstendig og aktivt liv, og å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv på lik linje med andre (Arbeids- og sosialdepartementet, 2005, referert i Tøssebro, 2014, s. 12).

Det er et stort materiale som er skrevet omkring forståelsen av hvordan mennesker med utviklingshemming skal finne sin naturlige plass på lik linje i samfunnet gjennom normalisering, integrering og inkludering. Dette gis det ikke rom for i denne undersøkelsen. Likevel er det ut fra undersøkelsens problemstilling et behov for å ta med levekårsundersøkelsene fra de siste årene:

I 1990-åra byttet en også ut begrepet integrering med inkludering for å markere de økte ambisjonene: Det handlet ikke bare om å flytte barn (og voksne) til en ny setting, men å utvikle for eksempel den vanlige skolen slik at den ble bedre i stand til å ta imot mangfoldet av elever på en god måte (Tøssebro, 2014, s. 221).

Er det en ny optimisme i det Anna M. Kittelsaa (2008) konkluderer i sin PhD-avhandling?

Gjennomgående i informantenes selvpresentasjoner er at de i hovedsak betrakter seg selv som vanlige mennesker. De viser fram at de bor som andre, er i arbeid og deltar sammen med venner og kjente i aktiviteter i fritiden. I tråd med måten en vanligvis presenterer seg på, prøver de å gi et positivt bilde av hvem de er. Dette innebærer at de forteller om hva de kan, hva de liker og hvem de pleier å være sammen med. Samtidig blir forhold som gjør dem forskjellig fra andre, underkommunisert. Dette betyr ikke at informantene ikke er klar over at det er sider ved dem som gjør dem forskjellig fra andre. De skjuler ikke at de jobber i vernet virksomhet, har støttekontakt eller hjelp hjemme. Når de likevel fastholder at de primært er vanlige mennesker, kan dette forstås som at de ser på identiteten som utviklingshemmet eller hjelpetrengende, som bare som en av mange identiteter, og den presenteres ikke som avgjørende for hvordan de oppfatter seg selv (Kittelsaa, 2008, s. VIII – IX).

Ellingsen og Gjærum (2010, s. 20-25) viser til at forskningen på utviklingshemming i begynnelsen var preget av den medisinske forskningen. I dag defineres utviklingshemming i

sterkere grad ut fra et omsorgsperspektiv og ikke i samme grad som tidligere ut fra den medisinske og pedagogiske forskningen (Tøssebro, 2014, s. 233).

2.3. Oppvekstperspektiv mellom avhengighet og selvstendighet

I det følgende fokuserer jeg på tendenser i forskningslitteraturen som kan si noe generelt om de oppvekstvilkår som unge voksne med utviklingshemming har i overgangen til voksenlivet.

I 1999 kom Kittelsaa med sin undersøkelse *Mellom avhengighet og selvstendighet*, der hun forsøker å etablere et indre perspektiv hos sine informanternes liv. Dette var den gang et nytt og viktig skritt innenfor forskningen av funksjonshemmede, at de det gjelder selv skulle få en stemme (Kittelsaa, 1999, s. 1 og 4). Problemstillingen i denne undersøkelsen gjaldt også, ut fra et indre perspektiv, å få en forståelse av overgangen til voksenlivet hos mennesker med utviklingshemming. Heldigvis har Kittelsaa ikke forlatt sitt tema, og hun har sammen med sine forskerkolleger gitt Norge en bred og nyansert forståelse av oppvekstvilkårene til unge med utviklingshemming i snart to tiår.

Jan Tøssebro (2014, s. 233) framhever i slutten av sin bok at utviklingshemmede raskt havner inn i et omsorgsspor til uføretrygd og forsvinner ut av sitt jevnaldrende miljø i overgangen til voksenlivet. Tøssebro viser til at det kan se ut som at det å bli integrert vil si å bli et objekt for andres planer og aktiviteter, noe som medfører en risiko for at andre også tar over ens ansvar og avgjørelser. Særlig gjelder det innenfor de offentlige tjenestene at ungdommene plasseres i en uavklart tilstand, at de kommer i en mellomposisjon – å være noe mellom en avhengig klient og en autonom medborger. I tillegg kommer forskjellige intensjoner og prioriteringer av familiær, praktisk, strukturell og finansiell natur som virker bestemmende inn i beslutningsprosessene på hvordan voksenlivet skal arte seg etter at oppbruddet med ungdomstiden er gjennomført (Tøssebro, 2014, s. 178-179, 233-234).

Kittelsaa sier i sin undersøkelse:

...at det ikke finnes mange alternativer i form av karrieremuligheter, bosted, og sosiale fellesskap for unge med utviklingshemming ... realitetene i de alternativene han møter, vil sannsynligvis handle om trygd og vernet arbeid, bofellesskap eller omsorgsbolig og tilrettelagte fritidsaktiviteter (Kittelsaa, 2011, s. 76).

Det gis få valgmuligheter. Kittelsaa (2011, s.76) kaller det for en overgang til klientskap og ikke til selvstendighet, og hun hevder at mangel på tjenester gjør at de pårørende får økt ansvar langt inn i voksen alder. Tøssebro (2014 s. 234) påpeker det samme i slutten av sin bok

om oppvekst med funksjonshemming at “overgangen blir nærmest en løsrivelse uten løsrivelse”.

Dette nødvendige og ofte smertefulle skrittet – både for hovedpersonen selv og dens nære familie og nettverk – preges ofte av stor usikkerhet.

Kort sagt: Overgangen til voksenliv skaper nye utfordringer både for funksjonshemmede ungdommer og foreldre begge parter skal etablere seg pånytt. Tøssebro (2014 s. 234).

Samtidig som retten til videre studier, etter endt obligatorisk skolegang, blir borte, kommer det inn en betydelig endring i hvilke offentlige instanser som de skal forholde seg til innen helsevesenet og i det kommunale apparatet (Tøssebro, s. 233). Tøssebro (2014, s. 232-233) viser videre til at dette biografiske øyeblikket, da retten til videre utdanning faller bort, og hvor spørsmålet om et selvstendig voksenliv blir påtrengende, faller sammen med store endringer når det gjelder hvilke offentlige instanser som de unge voksne med funksjonsnedsettelse og deres pårørende nå skal forholde seg til. Innenfor helsevesenet, trykkesystemet og det kommunale apparatet møter de nå nye mennesker som de skal forholde seg til. Ofte har disse en annen administrativ kultur, andre økonomiske prioriteringer og standardiserte løsninger (Tøssebro, 2014, s. 173). Spørsmålet om arbeidsavklaring blir vanligvis raskt unnagjort. Foreldre og de unge voksne som hadde håpet på videre utdanning eller et kvalifisert arbeid, opplever at dette ikke er et aktuelt alternativ. Veien er derimot staket ut til et livsløp i et omsorgsspor med tilrettelagt dagtilbud, kommunal bolig og med stor risiko for å ”forsvinne ut av” sitt jevnalder-miljø. Kittelsaa (1999, s. 42-43) viser til at de unges selvbilde påvirkes av overbeskyttende pårørende som ofte innebærer manglende sosialisering med jevnaldrende. Ifølge Kittelsaa (2011, s. 76) har det vært lite fokus på ungdomskulturen innenfor forskningen når det gjelder funksjonshemmede. I stedet for ungdommens egen forvaltning av fritid og fritidsinteresser i sin identitetsutvikling, har det vært mer fokus på tilrettelagte fritidsaktiviteter med terapeutiske formål, og en planlegging av framtidig sysselsetting, enn på selve innholdet av ungdomstiden. I tillegg kommer at “skolens forberedelse på overgangen fra ungdomstid til voksen alder kan sees på som en fabrikkasjon, [...] og planlegging av framtida som make-believe, og langt fra en mulighet til å være aktør i eget liv [...] (Kittelsaa, 2011, s. 87)”.

For de fleste unge voksne med utviklingshemming vil spørsmålet om flytting til egen bolig bli drøftet etter avslutningen av obligatorisk skolegang. Å bo alene oppleves som det ypperste tegn på selvstendighet (Kittelsaa, 2011 s. 41). Her finnes det mange forskjellige varianter som gjerne er avhengig av foreldrenes stå-på-vilje (Tøssebro, 2014, s. 234).

2.4. Jevnaldrende-perspektivet

Kategorien som forfatterne plasserer mellom tenårene og trettiårsalder, vil ha preg av en studentlignende tilværelse hvor en har tid til å more seg og leve mer uforpliktende enn det som tradisjonelt har vært vanlig for voksne (Kittelsaa, 2011, s.73).

Kittelsaa (1999, s. 40) viser til sine undersøkelser av fem unge voksne med utviklingshemming, og fremhever at faktorer som ser ut til å bidra til å øke de unges selvstendighet og definerer aspekter av deres liv, i hovedsak er knyttet til samværet med jevnaldrende og deres tanker om egen framtid (Kittelsaa, 2011, s.168 og185). Unge voksne med utviklingshemming forstår livet sitt slik andre unge gjør med hensyn til framtidig utdanning, arbeid, venner og et sosialt liv, men de trenger hjelp og støtte. Det samme gjelder forholdet til seksualitet, som er et stort og ofte underkommunisert område, og hvor det er vanskelig å følge opp dette på en trygg måte dersom det skal kunne utfolde seg på samme måte som er vanlig blant annen ungdom. En oppfølging, som det ifølge Kittelsaa (2011, s. 91 og 94-95) bør være rom for, er at de unge voksne også får være i lag uten for mye innblanding fra voksne. Kittelsaa (1999, s. 99-100) oppsummerer sin undersøkelse i forhold til de unges selvstendighetsutvikling:

Den kraften som ligger i ungdommenes egen lyst til å være sammen, er svært betydningsfull for deres evne til å mestre et mer selvstendig liv. Tanker ungdommene gjør seg om sitt framtidige liv, viser at de har stor tillit til at de skal klare seg godt, få nødvendig hjelp, og ellers leve et liv slik som det passer for dem (Kittelsaa, 1999, s. 99-100).

Kittelsaa (2011, s. 43) lener seg på Ellingsen (2005) når hun sier:

Selvbestemmelse er av stor betydning som en del av en personlig utvikling, og undersøkelser av selvbestemmelse hos utviklingshemmede viser at selvbestemmelse er noe som kan læres (Kittelsaa, 2011 s. 43).

Selv om det er mulig å ha selvbestemmelse i hverdagen, er det omsorgstjenestens disponeringer som bestemmer på organisasjonsnivået (Kittelsaa, 2011, s. 46). Dette er betydningsfullt når det ifølge Kittelsaa (1999, s. 42-43) vises til at ungdommers selvbylde påvirkes av overbeskyttelse og at de holdes vekk fra sosialisering med jevnaldrende. Det kan føre til en 'tillært hjelpeløshet', og de blir mer avhengige av hjelp enn det de strengt tatt trenger. Kittelsaa (1999, s. 36-45) utvikler perspektiver på identitet og selvbylde. Identiteten, som blir dannet gjennom sosiale relasjonene og interaksjon mellom mennesker, trenger tid for å utvikle seg. Hun viser til faren for stagnasjon hvis den unge voksne ikke får tilstrekkelig støtte i overgangen til voksen alder. Bernhard Lievegoed (1980, s. 37) viser til teologen og forfatteren Romano Guardini sin bok, *Die lebensalter* (Livstadiene), om hvor viktig det er å

leve ut sin alder og at det ”i hvert av stadiene er det samme mennesket som lever der inne”. Barnet er ikke kommet til verden bare for å bli voksen, men første og fremst for å være seg selv som barn og å være et menneske som barn. Det er mennesket som lever i hver fase av livet sitt. Guardini hevder med dette at enhver epoke av menneskelivet har sin egenverd. Da er det ikke slik at barndommen er forstadier til å bli voksen og å bli produktiv for samfunnet. Hvert stadium av menneskelivet er verdifullt i seg selv. Dette motsier ikke forståelsen av at veien gjennom livet er som en utviklingsbane fra det ene stadiet til det andre. Tøssebro (2014, s. 220) beskriver en samfunnsstruktur der barna går på skole mellom 6 og 18 år, deretter kommer en tid med løsrivelse, og etter fylte 25 år er det tid for et fastere arbeidsliv og etablering av egen familie. Det å være et autonomt menneske blir sett på som en sentral verdi i det norske samfunnet. Kittelsaa (2011, s. 88-89) viser til Hugemark (1997) som taler for en redefinering av det autonome mennesket. Avhengigheten av hverandre tilsier at det også skulle være mulig å bli oppfattet som voksen selv om man samtidig er avhengig av andre. Ifølge Kittelsaa (2011, s. 74-75) modner mennesker med utviklingshemming på samme måte som andre:

Utviklingshemmede blir voksne på samme måte som andre, både biologisk og med hensyn til formelle rettigheter. Men det er ikke selvfølgelig at de kommer til å erverve voksen status på samme måte som andre. Fordi mange av dem trenger hjelp i dagliglivet, og ikke lever opp til forventninger om at voksne skal være uavhengige og selvstendige, står de i fare for ikke å bli regnet med som fullt ut voksne. Med bakgrunn i sin kognitive funksjonsnedsettelse og sitt hjelpebehov kan de lett bli oppfattet som personer som aldri kommer ut av barne- eller ungdomsalderen. Imidlertid beskriver mange unge med utviklingshemming hva det er å være voksen, ut fra begreper som kompetanse og selvstendighet, og dette indikerer at de har samme rammer for forståelse av voksenhet som folk flest (Kittelsaa, 2011, s. 74-75).

Altså er det en allmenn forståelse av at mennesker som trenger hjelp ikke utvikler voksenhet slik de kunne, mens de unge voksne med utviklingshemming selv betrakter seg som folk flest. Hvem bestemmer da hva som er kriteriet for å være voksen? Kittelsaa (1999, s. 104) refererer til Gustavson (1998) som mener at de unge “har gitt fra seg sin autonomi” fordi de så lett aksepterer tilrettelagte tiltak. De aksepterer sin rolle som avhengig.

I det følgende undersøker jeg overgangen til voksenlivet ut fra et sosiologisk, utviklingspsykologisk og pedagogisk perspektiv.

2.5. Liminalfasen

Kittelsaa, (1999, s. 43-45) viser hen til antropologen Victor Turner (1970, s. 509-516) som igjen viser til Anhold van Gennep (1909) som preget begrepet “liminalfasen” inn i sine klassiske studier av overgangsritualer i boka *Les Rites de Passage* (Overgangsriter).

[...] if our basic model of society is that of a “structure of positions” we must regard the period of margin or “liminality” as an “inter-structural situation”. [...] Such rites indicate and constitute transitions between states. By state I mean here “a relatively fixed or stable condition”, and would include in its meaning such social constancies as legal status, profession, office or calling, rank or degree (Turner, 1970).

Det var en stor overraskelse for meg hvor mye begrepet “liminalfasen” ble referert til i ulike sammenhenger og da ikke bare som et fenomen i etnologiske og antropologiske sammenhenger, men også som del av en overgangsstruktur. I det følgende tar jeg utgangspunkt i Turners (1970, s. 509-514) og Kittelsaas (1999, s. 43-45) beskrivelser av liminalfasen.

En av de klassiske overgangsritualene som det henvises til i grunnteksten, er overgangen mellom status som ”ung, uerfaren og uselvstendig” til status som en ”erfaren, selvstendig og voksen” person. I *Les rites de passage* beskriver Gennep (1909) ritualer som fører til en permanent forandring hos de det gjelder.

Det dreier seg om et ritual i tre faser som veileder individet i et lokalsamfunn gjennom overgangsstadiet fra et nivå til et annet, eller fra en sosial status til en annen innenfor en stamme, et fellesskap eller i et samfunn. Disse tre stadiene er:

1. Adskillelse, separasjon eller avskjed
2. Liminalitet, nyorientering eller transitt
3. Aggregasjon, gjenforening, inkorporering, tilbakevendelse

Ritene har sine fellestrekk på tvers av forskjellige kulturer i verden. De mest framtrædende overgangsritualene er de som ledsager mennesket gjennom livet fra fødsel til død i perioder med avgjørende overganger. Disse overgangene er: fødsel, pubertet, giftemål og død (Turner, 1970, s. 510). Det kan dreie seg om folkelige eller religiøse dyptgripende initiasjonsritualer i voksen alder, men også tradisjonsritualer. Begrepet liminal er utledet av det latinske ordet *limen* som betyr terskel, (Pettersen, 2012, s. 9) og referer til en tilstand eller hendelse som plasserer individet eller et fellesskap mellom to stadier. Liminalitet er derfor et begrep som betegner selve overgangsfasen mellom ulike stadier i livet. Liminalfasen beskrives også i katolsk teologisk læreoppfatning som limbo (Kittelsaa, 1999, s. 43), som et sted mellom

himmel og jord, mellom liv og død, fortapelse og frelse, et sted mellom fravær og gjenforening med Gud. Det er en tid der den opprinnelige fasen er over og den nye ennå ikke er etablert. Tilstanden er usikker og tvetydig; man er hverken det ene eller det andre, hverken barn eller voksen. Det kan oppleves som å være fysisk eller symbolsk i et ingenmannsland i forhold til det øvrige samfunnet. Det kan også forstås som en læretid. Man blir i den preliminale fasen fratatt sin opprinnelige status, og i den postliminale fasen får man tildelt en ny status. Selv om det nye kommer til uttrykk i den postliminale fasen, er det under selve hovedfasen – liminalfasen – at selve forandringen skjer. Fasen veiledes som regel av mennesker som står en nær og som har den nødvendige kunnskap. Kittelsaa (1999, s. 43) skriver videre at andre i samme situasjon oppleves som å ha lik status. Novisene danner et eget fellesskap der det enkelte individ går opp i en enhet med de andre i gruppen. Det kan være gjennom like klær, like interesser eller annet som definerer fellesskapet. Det oppstår en felles opplevelse av å være avindividualiserte og gjerne at man står utenfor samfunnets regler og strukturer, i dette finner de et nært samhold. Det utgjør en forskjell om ritualer er uttrykk for en frivillig handling eller om det er en obligatorisk nødvendighet. Dersom hovedpersonen blir kulturelt “tvunget” til å gjennomgå ritualer, blir termen liminale brukt. Dersom det er en frivillig fritidshandling, som for eksempel en pilegrimsvandring, blir begrepet *liminoid* brukt. For dette studiet er det en stor forskjell på begrepet liminoid og liminal.

Å dra på pilegrimsvandring (Pettersen, 2012, s. 9) innebærer et tydelig brudd fra livet før avreise, fritidsprosjektet utgjør bruddet i seg selv og gir derfor et potensial for indre forvandling, slik at vandreren kommer hjem i endret tilstand. Det sterke fellesskapet “communitas” dannes fordi pilegrimene alle har forlatt de sosiale strukturene som de i det daglige er en del av. På vandringen retter de seg mot det samme målet. I sin status som pilegrimsvandrere er de like. Etter en slik pilegrimsreise begir man seg hjem igjen til det stedet man reiste fra, og man tar opp tråden fra tidligere med sitt nære og fjerne nettverk, i arbeid eller studier. Den endring som pilegrimsreisen har betydd, bæres av vandreren i det stille, men det kan få sine konsekvenser i valg som gjøres videre i livet. Endringen er avhengig av den individuelle opplevelsen av den liminoide fasen.

Liminalfasen gjelder for biografiske hendelser som fødsel, pubertet, giftemål og død, og i denne undersøkelsen er det dynamikken i pubertetsovergangen til ung voksen og helt voksen, som etterspørres. Turner (1970, s. 511) beskriver hvordan livssituasjonen som “not-boy-not-man” blir definert som et “overgangsmenneske” eller et “liminalt menneske”.

I denne undersøkelse er det relevant å se om unge voksne som flytter hjemmefra for å etablere seg som voksne i verden, gjennomgår lignende prosesser. For de unge voksne dreier det seg om en hendelse som er uunngåelig og som bringer fram noe nytt. For min undersøkelse er det snakk om et brudd med den opprinnelige statusen som barn i en familie og elev i en skole. Kittelsaa (1999, 2011) bruker dette perspektivet i sine studier og viser hvordan denne overgangen kan arte seg for mennesker med utviklingshemming.

Overgangssritene i vår tid bæres ikke lenger av de ytre maktstrukturene som familie, kirke og skole, men blir institusjonaliserte innen formelle juridiske og byråkratiske uttrykk som myndighetsalder, seksuell lavalder, tid for å ta førerkort, aldersgrense for kjøp av alkohol, stemmerett osv (Kittelsaa, 1999, s. 45). Å flytte hjemmefra er et avgjørende skritt i overgangen til voksenlivet. Her trer den ufravelige liminale fasen fram i de unges liv, også for unge voksne med funksjonshemming med deres nødvendige overgang til voksenlivet (Kittelsaa 1999, s. 45). De biologiske prosessene viser seg hos den enkelte, samtidig som de sosiale kravene gjør seg sterkt gjeldene i de unge voksnes liv (Kittelsaa, 1999, s. 103, og 2014 s. 220-221). Faren er overhengende, ifølge Kittelsaa, at dersom de unge utviklingshemmede i denne liminalfasen ikke får den hjelp og støtte de trenger for å gjøre de nødvendige individuelle skrittene fra en trygg men avhengig situasjon, til en trygg og uavhengig situasjon, så kan man bli sittende fast i en varig avhengighetssituasjon resten av livet. Ifølge Tøssebro (2014, s. 220) skjer dette skiftet mellom 18 og 25 års alder (Kittelsaa, 1999, s. 103, 2011 s. 75).

2.6. Kontinuitetsteorien; indre og ytre kontinuitet

Det var Robert C. Atchley (1989, 1993) som kom med kontinuitetsteorien. Jeg har funnet det nyttig å bruke Thorsen & Myrvangs beskrivelser (2008, s. 46-60) av kontinuitetsteorien i min undersøkelse. Teorien er mest kjent i forhold til overganger og eksistensielle endringer på grunn av aldring, og den er derfor mye brukt til forskning i forbindelse med overgang til alderdom. Her kan det som Atchley kaller indre og ytre kontinuitet, være til hjelp for å forstå overgangen for unge voksne fra avhengighet i de nære familierelasjonene til en mer uavhengig voksensituasjon, og at dette representerer et eksistensielt brudd i kontinuiteten. Kontinuitet er den subjektive opplevelsen av at endringer ikke er løsrevne bruddstykker i livet, men noe som er knyttet sammen, og som samlet danner individets personlige historie og biografi. Kontinuitet er noe som er værende uten forandring. Tilstand av kontinuitet påvirkes av ytre og indre endringer.

Individuals have strong motivation toward internal continuity. Continuity of ideas, especially about the self and identity, acts as an important foundation for everyday decision making. Internal continuity increases our sense of security by providing an element of predictability for actions we take. Indeed, without internal continuity we could be hopelessly confused. Individual competence requires continuity of both knowledge and skills (Thorsen & Myrvang, 2008, s. 48, refererer til Atchley, 1993).

Den *ytre kontinuiteten* ligger i opplevelsen av de ytre fysiske og sosiale forholdene og hendelser som personen påvirkes av. Omgivelsene oppleves som velkjente og trygge. Vaner og handlingsmønstre etablerer seg. De sosiale samhandlingene er stabile og kjente. Mestringsstrategier utformer seg. Den bestående viten og sannheter lever uten tvil. Hverdagslivet fungerer. Man føler seg hjemme i de relasjoner som er. Et indre kart over alle forhold gjør det enkelt å bevege seg i hverdagen. De forandringer som kommer, innordnes i de mestringsstrategiene som har etablert seg. Gjennom oppveksten har hverdagen fått en gradvis større kontinuitet. Det er nødvendigvis ikke ensbetydende med ytre stabile forhold. Den *indre kontinuiteten* er individets egen tolkning av det som skjer i det ytre. Den er dannet av alt som personen er blitt påvirket av gjennom oppveksten. Den forutsetter psykiske spor som danner varige verdier, holdninger, målsetninger og idealer. Den indre kontinuiteten er målestokken for om det som skjer i det ytre, er forandringer eller kontinuitet. Den indre kontinuiteten dannes av våre personlige opplevelser av å være noen med oppfatninger, vaner, temperament, ferdigheter, meninger og ønsker. Den indre påvirkningen kan man enten være seg bevisst gjennom erindring eller ubevisst som i en kroppslig erindring (Thorsen & Myrvang, 2008, s. 48).

Den ytre kontinuiteten kan påvirkes i større eller mindre grad. For mye kontinuitet blir et repeterende liv med lite indre bevegelse og utvikling. For lite kontinuitet innebærer at opplevelsen oppsplittes og fragmenteres av for store eller for ofte brudd på kontinuiteten, gir mindre mulighet til å oppleve mestring, mening og sammenheng i livet.

Det er vanlig at selvopplevelsen og definisjonen av en selv endrer seg over tid i forhold til dialogen som stadig pågår mellom den indre og den ytre kontinuiteten. Thorsen & Myrvang (2008, s. 48) viser til Atchley (1989) at tyngden av identitets-opplevelsen ligger i den indre kontinuiteten. Det er den som definerer det som kommer utenfra. Den indre kontinuiteten danner en "rygggrad" i selvopplevelsen og omkring finnes "en konvoi av sosial støtte" (Thorsen & Myrvang, 2008, s. 48). Den gir trygghet fordi den gir mening, innhold og en forståelse som gjør hverdagslivet mulig å håndtere. Det verdigrunnlaget som livet bygges på initierer handlingsstrategier som kan gjøre ytre diskontinuitet til meningsfulle utfordringer.

Med en indre trygghet har man mulighet til å være deltakende og samhandlende med andre i verden, noe som igjen gir bekræftelse på egen eksistens.

Disse perspektivene er nyttige i forhold til å skape en forståelsesramme for en optimal oppfølging av identitetsdannelsen. Det gir perspektiv til det dramatiske bruddet som oppstår når både den ytre og den indre kontinuiteten blir rystet i overgangen til voksenlivet når den unge voksne flytter hjemmefra. Den fysiske adskillelsen fra familien og oppvekstmiljøet, samt utfordringene med selv å skape en ny sosial og fysisk kontinuitet, blir for mange en svært krevende situasjon.

Min vandring i det teoretiske landskapet bringer meg videre til andre aspekter av overgangen til voksenlivet. Til nå har jeg definert selve den arketyperiske overgangen som viser seg i liminalfasen, og vist til kontinuitetsteorien som gir innblikk i hva det vil si å oppleve et brudd i kontinuiteten, slik alle unge voksne opplever i denne fasen av livet. For en aldersbetinget situasjon finnes det også perspektiver på overgangsfaser sett ut fra en utviklingspsykologisk tradisjon. Ifølge Illeris (2013, s. 75) definerer Erik Erikson ungdomstiden som en langstrakt tid mellom puberteten og en stabil voksenidentitet, der identiteten dannes og forankres i psykologiske og sosiologiske prosesser som gir mulighet for opplevelse av en sammenhengende identitet og en sammenhengende livshistorie. Det er tydelig at jeget, selvet og identiteten, har stor betydning i liminalfasen. Det kommer fram gjennom de forskjellige vinklingene på overgangsphenomenet.

2.8. Utviklingspsykologisk tradisjon

Jeg vil trekke fram Erik Erikson (1992) som representant for denne tradisjonen. Eriksons teorier deler opp menneskets biologiske, psykiske og sosiale utvikling i faser knyttet til biologisk alder. Fasene har bestemte temaer og utfordringer som kan føre til kriser der individet bearbeider disse og dermed har mulighet til å utvikle seg videre. De psykososiale dydene som er knyttet til de forskjellige stadiene, kan danne et moralsk fundament for utviklingen gjennom de senere fasene i livet. I alle fasene tas det hensyn til de biologiske, psykiske og de sosiale påvirkningene.

Slik oppfattet Erikson (1992 s. 312-313) livet inndelt i ulike utviklingsstadier, med tilhørende kriser og psykososiale dyder:

Stadier:	Kriser:	Psykososiale dyder
I: Spedbarn	Tillit vs. mistillit	Håp
II: Småbarn	Autonomi vs. skam og tvil	Vilje
III: Lekealderen	Initiativ vs. skyldfølelse	Besluttsomhet
IV: Skolealderen	Virksomhet vs. mindreverdighet	Kompetanse
V: Puberteten	Identitet vs. rolle-identitetsforvirring	Troskap
VI: Tidlig voksen alder	Intimitet vs. isolasjon	Kjærlighet
VII: Voksen alder	Generativitet vs. stagnasjon	Omsorg
VIII: Alderdom	Integritet vs. fortvilelse	Visdom

Erikson forstår krisene i hvert stadium som en konstruktiv motstand som forbereder overgangen til det neste stadiet. Altså vil Erikson (1992, s. 122) forstå krisen i overgangen mellom ung og voksen, i tidlig voksen alder, som en konstruktiv krise på linje med for eksempel overgangen mellom barnehage og skole. En ubalanse oppstår, mener Erikson, når utviklingstrinnene på tross av evt. kriser ikke følger det normative skjemaet. Da kan noe som ikke var tilstrekkelig gjennomarbeidet i et livsavsnitt, bli trukket med inn i neste trinn av utviklingen. Det kan da hope seg opp (akkumuleres) for de som av en eller annen grunn ikke makter å følge med i utviklingen. Dette fordi utfallet av krisene i overgangene skaper forutsetningene for hvordan neste utviklingsfase vil arte seg (Erikson 1992, s. 97). For unge voksne med utviklingshemming er det overgangen mellom fasene V, VI og VII som er de avgjørende. Her kan det utvikle seg uregelmessigheter i den ellers normative utviklingen på grunn av deres konstitusjon. Det betyr i forhold til Erikson i tiden mellom 17-28 år (VI). Da blir det også nødvendig å ta den foregående fasen (V) som utvikler seg i spennet mellom identitet og identitetsforvirring, og den etterfølgende, voksen alder (VII), som utvikler seg gjennom generativitet og stagnasjon, med i betraktningen for å forstå vilkårene for en god overgang for den enkelte. Dette er fasene som ut fra Eriksons skjema bygger, utdyper og setter ut i livet de mulighetene for identitetsutvikling som ble lagt i barne- og ungdomsårene. Livsfasene før ungdomstiden legger et fundament for dannelsen av en selvstendig identitet. Med et godt fundament kan individet i møte med intimitet utvikle kjærlighet i ung voksen alder. I den fasen som kommer etterpå, blir oppgaven i forhold til Eriksons skjema, et møte med generativitet og utvikling av omsorg, før man videre gjennom alderdommens aksepterende integritet forhåpentligvis evner å utvikle visdom.

Eriksen peker på at utfordringen for den alderen, som i denne undersøkelsen kalles liminalfasen, har å gjøre med utviklingen av evnen til intimitet. Det dreier seg ikke bare om

intimitet i intime relasjoner til venner, kjærester og andre mennesker, men også til verden og i forhold til seg selv. Det dreier seg om å etablere nye vaner sammen med andre, danne fellesskap, lære å dele personlige opplevelser, lære å forplikte seg og påta seg ansvar sammen med andre. Det betyr blant annet å være villig til å ofre noe av sin egen personlig komfort til fordel for å utvikle og oppnå nærhet og kvalitet i samvær med andre. Dersom motstanden mot å respondere på identitetsutfordringene blir for stor, kan det føre til isolasjon fra andre voksne, med fare for å kastes tilbake i forrige alders rolle og identitetsutfordringer. I årene mellom 17 og 28 er det ifølge Eriksen at evnen til kjærlighet utvikles. Dette skjer gjennom stadige utprøvinger, gjennom opplevelser av hengivelse og maktbruk, nærhet og avstand, gjennom drift og ømhet, å feile og å prøve igjen.

Spørsmålet blir da: Hvordan kan oppfølging av unge voksne med utviklingshemming som kommer i denne fasen og trenger oppfølging, utvikles? Dersom dette ikke skjer, vil fasene etter Eriksons teori kunne akkumulere og hoppe seg opp for å danne ytterligere hemninger senere i deres liv.

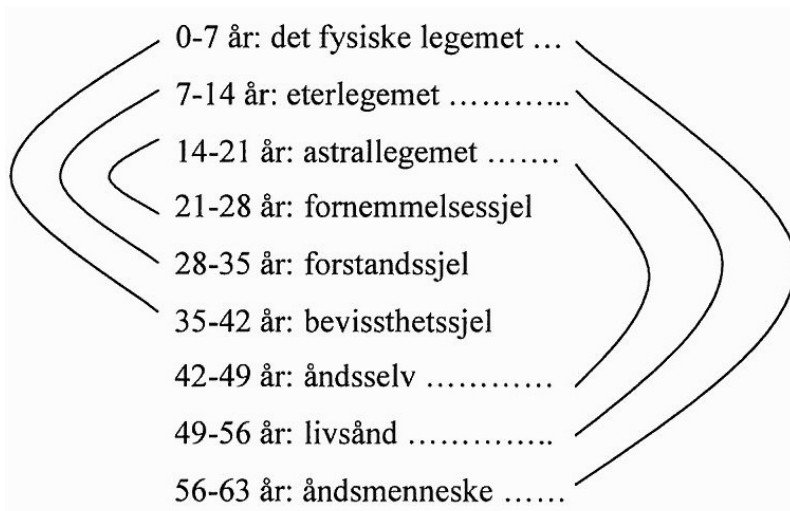
Før jeg går videre vil jeg se på hvilke fenomener som møter den unge voksne i forhold til Eriksens stadier og som varsler at den unge voksne gjør seg rede for å ta skrittet over i det godt voksne menneskets utfordringer. I denne undersøkelsen vil det dreie seg om den postliminale fasen.

Det handler om overgangen inn i en periode der generativitet, produktivitet og/eller kreativitet utfolder seg hovedsakelig for den unge voksne. Det dreier seg ifølge Erikson (1992, s. 172) om å bruke vilje og evne til å ta ansvar for andre utover seg selv. I første rekke knytter Erikson generativitet til ønsket om å bli foreldre og føre slekten videre, men også til å skape noe nytt, nye ideer og nye tiltak for å fremme identitetsutviklingen. Utviklingen av generativitet kan også innebære å være et eksempel for de som er yngre. Denne fasen trenger utvikling av grensesetting, ellers kan den utarte seg til sjåvinisme og en opplevelse av de andre som inntrengere og fiender, dersom denne fasen ikke fylles av de fruktbare evnene som utvikles parallelt i en sunn utvikling med toleranse, omsorg og kreativitet. Skjer ikke en slik utvikling, kan det føre til stagnasjon, avvisning og tilbakefall til tidligere fasers identitets- og intimitetsproblematikk som kan ytre seg i narsissistisk selvopptatthet.

2.9. Rudolf Steiners 7-årsperioder

I det følgende forholder jeg meg til Jakob Kvalvaag (2004), Arve Mathisen (2006) og Rudolf Steiner (1996). For steinerpedagogikken spiller Rudolf Steiners forståelse av barnets utvikling en vesentlig rolle for hvordan læreplanen og undervisningen utfolder seg gjennom skoleårene.

Steiner knytter an til antikkens idé om menneskets utvikling gjennom 7-årsperioder, som hos Aristoteles, men også hos Kant. Steiner benytter begreper fra teosofien. Han bygger på ideen om at mennesket gjennom sin levetid utvikler sitt legeme i de første 21 årene, sin sjel i de neste 21 årene, og deretter sin ånd i tidsrommet 42-63 års alder. Gjennom faser på 3 ganger 7 år i tre sykluser (0-21, 21-42, 42-63) utvikler mennesket sitt vesen. Den første 7-års perioden individualiserer mennesket sin fysiske kropp som består av fysiske substanser. Fra 7 til 14 år individualiserer barnet sin nedarvede konstitusjon i sitt sosiale miljø, i alderen 14 til 21 år gjør barnet sitt vesen tilgjengelig for individets integrering i den fysiske verden. Kvalvaag betoner at steinerpedagogikken støtter seg på denne utviklingstanken. Ved tannfelling i 7-års alderen forløses den vitale delen – eterlegemet (også kalt livslegemet) – fra kroppen og blir dermed tilgjengelig for individets inngripen. I alderen mellom 14 og 21 år, ved kjønnsmodningen, forløses følelseslivet og personligheten slik at astrallegemet (også kalt sjelelegemet) blir tilgjengelig for individets innflytelse. I tiden mellom 21 og 28 år er det jeg-kreftene som blir tilgjengelig for individet som da begynner å gjennomarbeide det som allerede ligger av opplevelser i den astrale, eteriske og fysiske kroppen. I forhold til denne undersøkelsen er det 7-årsperioden mellom 21 og 28 år som kommer i betraktning. I løpet av 20-årene individualiseres jeget gjennom en bearbeidelse – en transformering – av erfaringene fra den foregående periode mellom 14 og 21 år. Jeget gjør en inngripen i sitt eget liv og bedriver en slags selvoppdragelse gjennom utprøving av egne tanker og gjerninger. Slik definerte Rudolf Steiner utviklingsstadiene gjennom livet:



(Mathisen, 2004, s. 9)

2.10. Pedagogiske teori

Kritikken av den offentlige omsorgen i sentralinstitusjonene på 1960-70-tallet, som førte til nedleggelsen av disse, bidro til en optimisme. Man så utviklingshemming som et sosialt

konstruert begrep. Intensjonen var normalisering, senere integrering, og i dag inkludering av mennesker med utviklingshemming i samfunnet (Tøssebro, 2014, s. 17-19). Tøssebro legger fram hvordan spesialskolene ble nedlagte, samtidig som det pedagogiske aspektet for unge voksne med utviklingshemming mistet sin plass til fordel for omsorgsreformen.

I forhold til problemstillingen i min undersøkelse er det nå viktig å se på de pedagogiske ideene som kan gi innsikt i studiefellesskapets pedagogiske prosesser. Det er her Gert Biesta får plass i denne undersøkelsen.

2.11. Gert Biesta

Gert Biesta får forholdsmessig stor plass i denne undersøkelsen. I det følgende vil jeg forsøke å grunngi dette. Det første er at Biesta kommer med et bidrag i forståelsen av læring. Selv om det stadig er diskusjoner omkring definisjon av læring, sier Biesta at det i dag er en generell aksept for at læring kan bli definert som; “[...] any change that is not the result of maturation” eller i en litt mer presis definisjon; “any more or less durable change that is not the result of maturation” (Biesta, 2009, s. 4). Modning er en utvikling som skjer ut av biologiske prosesser. Forutsetningen for at erfaringene skal kunne kalles for læring, er at endringen som skjer i den lærende ikke er utløst av naturlige biologiske prosesser, men av en annen påvirkningskraft. Altså er læring og modning to forskjellige handlingsfølger. Dette betyr, ifølge Biesta, at den biologiske modningsprosessen og læring løper parallelt.

I forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen kan man spørre seg om overgangen til voksenliv er noe som skjer gjennom læring eller om det skjer av seg selv gjennom modning. I forhold til Biestas begreper, kan subjektivitetshendelsen forstås som en forklaringsmodell på fenomenene av utviklingen til selvstendig voksen. Det dreier seg da mer om utdannelsens bidrag til å utvikle elevens evne til menneskelig frihet. Her er det ikke lenger snakk om en funksjon for samfunnet, men å la de som utdanner seg bli mer selvstendige og uavhengige i sin tenkning og handling.

Gert Biesta er Professor of Educational Theory and Policy og i dag leder av Institute of Education and Society. Hans pedagogiske teori om utdanning dreier seg om “hvordan vi kan bli et handlende og ansvarlig subjekt” (Biesta, 2014, s. 170). Dette mener han er et pedagogisk spørsmål:

I tillegg til disse mer generelle og på et vis filosofiske spørsmålene var jeg opptatt av dem som kanskje aldri kunne oppnå autonomi eller rasjonalitet. Befinner de seg utenfor utdanningens rekkevidde? Befinner de seg utenfor rekkevidden av hva det vil si å være menneske? (Biesta, 2014, s. 170)

I et intervjuet med Philip Winter forteller Biesta (2014, s. 170) at hans pedagogiske teori er bygget på to ideer: "Å komme til verden" og "eneståenhet". Biesta er opptatt av å finne et språk som kan fange opp hvordan subjektet eksisterer gjennom ideen om hendelsen å "bli til". Senere kaller han dette å "komme til verden", natalitet, å fødes. Det kan ikke skje isolert for seg selv, for det handler om å "bli til" i *andres* tilværelse. Fra dette punktet undersøker Biesta det han kaller for "subjektivitetshendelsens rasjonelle dimensjoner". Det må eksistere en mottagende sosial tilstedeværelse omkring hendelsen, et mangfold, en offentlig sfære, der det som er annerledes står fritt til å motta det som han kaller subjektets "begynnelser".

Betingelsene for å muliggjøre dette – å komme til verden – ligger i to elementer: At subjektet fritt kommer med sine begynnelser, og at det eksisterer andre i verden, som er representanter for alle mennesker og er annerledes enn det subjektet forstår seg selv som. Disse er da frie til å motta og bevitne det som subjektet kommer med etter evne og mulighet. Dette er den ene bestanddelen av Biestas pedagogiske ideer og som han mener at en utdanning bør inneholde. Det andre er "eneståenhet", det vil si noe som ledsager ideen om å "komme til verden". Det uttrykkes på to måter: "en som fører tilbake til identitet og spørsmål om kjennskap til subjektet, og en som leder oss til eksistensiell påstand". I denne undersøkelsen er dette beskrevet som et skille mellom "eneståenhet i betydningen annerledeshet" og "eneståenhet i betydningen uerstattelighet" (Biesta, 2014, s. 172). Eneståenhet i betydningen *annerledeshet* er våre egenskaper som vi har å by på, som retter seg mot de annerledes andre i verden. Eneståenhet i betydningen *uerstattelighet*, er det når noe gjør den enkelte uerstattelig gjennom å kalle på eller appellere til denne. Den enkelte blir uerstattelig i den grad han/hun fritt tar ansvar for å respondere og gir til den som kaller, det oppstår likeverdighet. Med disse to begrepene bygger Biesta sin pedagogiske teori om subjektivitetshendelsen; "å komme til verden". Det er en fri hendelse som ikke kan manipuleres med.

Som pedagoger kan vi ikke produsere subjektivitetshendelser ved for eksempel å produsere læringsresultater. Vi kan undervise. Som pedagoger kan vi skape utdannelseshendelser som påkaller studentens opplevelse av å bli kallet på og mulighet for å ta ansvar for påkallelsen og bli tatt imot og å bli bevitnet av de andre. Dette kan skje både i selve undervisningssituasjonen og som et resultat av hvordan skolen lager sine læreplaner og organiserer virksomheten sin. Om det lykkes er også avhengig av om det ligger en risiko i undervisningen. Negativt sett er det lett å hindre subjektivitetshandlinger ved å ta bort risikoen for det å bli personlig berørt gjennom å ha full kontroll på det som skjer i undervisningssituasjonen. Dermed kan pedagogen frarøve elevene muligheten av å "komme til verden". Biesta kaller dette elementet "utdannelsens vidunderlige risiko".

Utdannelsens formål har for Biesta tre funksjoner i samfunnet: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014, s. 175). De overlapper hverandre og forholder seg til hverandre. Den første funksjonen er å utvikle kunnskap og dyktiggjøre sine evner til å kunne arbeide for å dekke generelle og spesielle behov som viser seg i samfunnet. Han kaller det for kvalifikasjon. Sosialisering handler om hvordan studentene kjenner til, innlemmes og kan videreføre de eksisterende sosiale, politiske, kulturelle, religiøse og yrkesmessige former som samfunnet identifiserer seg med. Det gjelder så vel i forhold til holdninger som karaktertrekk ved det voksne mennesket. Den tredje oppgaven er en omvendt bevegelse i forhold til den sosialiserende dannelsesoppgaven. Den er også helt annerledes det å tilegne seg kvalifikasjoner og dyktighetstrening. Det dreier seg om utdanningens innflytelse på personen, som Biesta kaller subjektivering. For Biesta (2009, s. 143) handler det mer om utdannelsens bidrag til å utvikle studentens evne til menneskelig frihet. Her er det ikke lenger snakk om noen funksjon for samfunnet, men å la de som utdanner seg bli mer selvstendige og uavhengige i sin tenkning og handling. Derfor er det viktig at subjektiveringen ikke faller vekk fra utdanningen. For Biesta er det undervisningskunst å finne den rette balansen mellom utdannelsens tre dimensjoner. Det er en kontinuerlig oppgave.

Ifølge Biesta kan vi utforske hvordan utdannelsesprosesser og utdannelsespraksis virker og kan få innflytelse. De tre områdene kan i tillegg brukes til å uttrykke hva man ønsker å oppnå med utdannelsen. Biesta argumenterer for at utdanning i det minste skal dekke de nevnte tre funksjonene for samfunnet og studenten (Biesta, 2014, s. 88). Disse områdene er ikke helt avgrenset da de også påvirker hverandre innbyrdes. Subjektivitetshendelsen skjer, ifølge Biesta, der hvor de pedagogiske og de demokratiske intensjonene er sammenfallende.

2.11.1. Biesta: Å eksistere som voksen!

I et foredrag i Oslo 2015, kom Biesta med et innspill i forhold til utdanning som kan være nyttig i forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen. Han tok opp “hva pedagogikkens oppgave kunne være?” og konkluderte raskt selv med at det er “å gjøre vokseneksistens mulig” (Biesta, 2015, s.194). Han ser her ikke vokseneksistens som et resultat av en utviklingsprosess, men som en eksistens kvalitet og peker på en distinksjon mellom en voksen og en ikke-voksen måte å eksistere på. En ikke-voksen (umoden) måte å eksistere på, er selv å eksistere som verdens sentrum. En voksen (moden) måte å eksistere på, er å anerkjenne at verden og andre mennesker i verden faktisk er der ute og ikke kun som en fiksjon inni mennesket selv som eksisterer på individets nåde og unåde. Det handler om å gi annerledeshet i verden en integritet og plass i eget liv. For Biesta betyr det å eksistere som en moden,

voksen person, at man lar andre få eksistere på lik linje som en selv. Pedagogikkens oppgave er å muliggjøre en utvikling av vokseneksistens i denne forstand. Noe som er forbeholdt det enkelte menneske å ta stilling til. Nøkkelen til dette i pedagogikken, er ifølge Biesta (2015, s. 196) å dyrke en interesse for den annens frihet.

Biesta byr på tre alternativer i møtet med motstand i undervisningssituasjonen. Enten presser læreren sin egen handling på verden for å presse sin egen vilje gjennom, noe som i ytterste konsekvens fører til ødeleggelse. Den andre mulighetene er at læreren trekker seg fra motstanden, noe som i sin ytterste konsekvens føre til isolasjon og verdensfornektelse for eleven. Begge disse situasjonene er fluktmuligheter som ender utenfor en erkjennelse av verdens og den andres integritet. Løsningen er å holde seg i midten i en dialog og i en slags sameksistens med andre der *alle* har integritet. Ingen konkurrerer, ingen er vinnere eller tapere, alle inngår i en stadig pågående dialog. Biesta sier at dialog med den fysiske verden, er den enkeltes ansvar. Men dialog i den sosiale verden, gir alle ansvar. Biesta mener at denne vanskelige midtstillingen er den eneste muligheten for eksistens. Det tillater ikke ren selvutfoldelse og heller ikke en tilbaketrukkethet i oss selv. Det å stå i midten fordrer at vi bekrefter overfor den andre at det *er* vanskelig, men at det er dette som gjør eksistens mulig og livet verd å leve.

Det pedagogiske hovedprinsippet som Biesta beskriver er avbrytning og en oppvåkning av den slumrende tilstanden det er å være for og med meg selv. “Så lenge læreren eller den voksne bestemmer for barnet hvilke av deres ønsker som er ønskverdige, så forblir barnet et objekt” (Biesta, 2015, s. 206). Det gjelder derfor for pedagogen ikke å fortelle barnet hva som er ønskverdig, men å gjøre spørsmålet så levende som mulig i barnets liv. Det dreier seg om å åpne et rom slik at barnet kan leve i forhold til spørsmålet. Slik kan barnet få et perspektiv på sine ønsker, og kan komme til syne i verden som subjekt. Den voksnes oppgave er å iscenesette motstanden som noe viktig, meningsfullt og positiv på så mange finurlige måter som mulig. Dette er å befinne seg i midten, og det holder barnet borte fra yttersidene; den ene yttersiden i selvødeleggelse, den andre i verdensødeleggelse. Kun når barnet vil bli i midtens verden, er det mulig for pedagogen å arbeide med viljeskraften, slik at den ikke ødelegger det eller den som er annerledes. Begge retninger leder, ifølge Biesta, inn i en uønsket ’ikke eksistens’. Løsningen han ser er dialogen i midten i en eksistensiell måte å være sammen på. Å være i en slik “midten-dialog” i den sosiale verden, fordrer individuelt ansvar fra alle deltakere i dialogen. Her er det ikke plass til alles livsutfoldelse, her oppleves det grenser og frustrerende forstyrrelser fra den annerledes andre. Men “midten” vekker oss fra drømmen om oss selv som det eneste i verden, og den gir oss eksistens sammen med andre.

Dette gir en stor utfordring når det kommer til utdanning for unge voksne med utviklingshemming, hvordan formidle muligheten av å ha og ta ansvar. Biesta viser til filosofen Emmanuel Levinas i det han skriver: “Ansvar er det som er pålagt meg, og bare meg; det er det jeg som menneske ikke kan motsette meg. Dette oppdraget er det enestående suverene verdighet. Jeg er meg utelukkende i kraft av at jeg er ansvarlig, uerstattelig, jeg kan erstatte alle andre med meg selv, men ingen kan gå inn og erstatte meg” (Biesta, 2014, s. 44).

2.12. Innspill fra helsepedagogikken

2.12.1 Helsepedagogikk og sosialterapi

Mitt empiriske materiale er samlet innenfor en Camphill-landsby som arbeider ut fra et helse- og sosialterapeutisk ståsted. Som en teoretisk bakgrunn for hva et studiefellesskap i et slikt miljø innebærer, vil jeg gi et kort innblikk i helsepedagogikken og Camphillbevegelsen spesielt, som gav meg grunnlaget for innsamlingen av det empiriske materialet. For å gi en teoretisk bakgrunn for forståelse av studiefellesskapet, som er fokus for mitt empiriske materiale, vil jeg gi et kort innblikk i de helsepedagogiske virksomheter og spesielt i Camphillbevegelsen som er en del av denne.

Jeg velger i det følgende å bruke betegnelsen “helsepedagogikk” med betydningen antroposofisk spesialpedagogikk beregnet på barn, unge og unge voksne, og “sosialpedagogikk” med betydningen antroposofisk sosialpedagogisk arbeid for voksne med utviklingshemming (Edlund, 2010, s. 207-2011, s. 334).

Helsepedagogikken er en spesialpedagogisk retning som har sine røtter i filosof og grunnlegger av antroposofien, Rudolf Steiner, sine pedagogiske ideer og hans antroposofisk-åndsvitenskaplige menneskekunnskap (Edlund, 2010, s. 83). Steiner hadde allerede etablert den første steinerskolen i 1919, da han 5 år senere, i 1924, fulgte opp med et kurs for en liten håndplukket gruppe av sine nærmeste medarbeidere og mennesker som var i ferd med å etablere et antroposofisk helsepedagogisk arbeidet i Tyskland og Sveits. Det var et kurs på 12 foredrag (Steiner, 1996) som er blitt et faglig kildeskript for det som senere skulle bli den antroposofiske helsepedagogiske bevegelsen (Miriam Snellgrove, 2013, Edlund, 2010, s. 140). I dag finnes det mer enn 650 antroposofiske helse- og sosialpedagogiske virksomheter i 50 land. Det er etablert 30 nasjonale forbund for disse virksomhetene, og 50 steder tilbyr utdanning innen faget (<http://www.khsdornach.org/Konferenz-fuer-Heilpaedagogik.68.0.html>). I Norge er det Sosialterapeutisk Forbund og i alt 14 slike virksomheter (www.sosialterapi.no).

Embryolog, lege, pedagog, forsker og forfatter Karl König var inspirert av Steiners antroposofisk-åndsvitenskaplige menneskebilde, medisin og pedagogikk. Før utbruddet av 2. verdenskrig flyktet han som jøde fra Wien med sin familie og medarbeidere, som for en stor del var av jødisk opprinnelse, til Aberdeen i Skottland. Der grunnla flyktningene det som skulle bli oppstarten på Camphillbevegelsen. Camphillkonseptet (Edlund, 2010, s. 142) var tuftet på integrerte studiefellesskap i små og store familiegrupper der elevene bodde sammen med sine lærere. Skolene drev i tillegg et større sosialt prosjekt, som i dag kan kalles en økolandsby, med biodynamisk jord- og hagebruk i tillegg til den sosiale omsorgen og den pedagogiske virksomheten. Camphillskolene skulle både være hjem og skole uten å bære preg av å være en institusjon. Arbeid og fritid ble ikke delt opp, og ingen av lærerne eller medarbeidere arbeidet for lønn. Inntektene ble lagt i en 'felles pott', hvorfra den enkelte medarbeider fikk sine behov dekket. Dette bidro til å skape nære og familiære relasjoner mellom barna og de voksne. Omsorg og kjærighet kan verken kjøpes eller selges, var tanken bak.

En uttalelse av Karl König synliggjør hva han mener at helsepedagogikk er:

Bare hjelpen fra menneske til menneske, et jegs møte med et annet jeg. Det å bli var den andres individualitet uten å spørre etter tro, eller politisk orientering. Ganske enkelt å se hverandre i øynene som to personligheter skaper den helsepedagogikk som helbredende kan møte det som truer den innerste mennesketilværelsen (Karl König, 2008, s. 46).

Som lege skapte König et skille mellom medisinsk diagnostikk og en helsepedagogisk diagnostikk, som han ønsket å underbygge gjennom sitt arbeid og forskning. Med støtte i Steiners helsepedagogiske kurs (Steiner, 1996) søkte König med helsepedagogisk diagnostikk å bringe sammen alle medisinske, psykologiske, sosiologiske og fysiologiske innspill til en samlet enhet for å forstå barnets konstitusjonelle uttrykk. For König og innenfor den antroposofiske medisin og helsepedagogikk, er ikke det utviklingshemmede mennesket et uttrykk for en ressurs svak personlighet, isteden må det forstås som et eksistensielt utfordret menneske, som gjennom små overvinnelser av ytre svakheter kan fremvise et stort individuelt potensiale. Helsepedagogens diagnostiske oppgave er, ifølge König, å hjelpe det oppvoksende menneske så langt som mulig med alle midler som står til rådighet for å støtte utviklingen av dets potensialer. Det være seg gjennom ulike teorier og betraktningmåter. I forhold til den voksne med utviklingshemming, er det viktig for König at sosialpedagogen, som arbeider med voksne mennesker med utviklingshemming, å unngå diagnostisering. Dette er forbeholdt

leger og psykologer. Den voksne med utviklingshemming skal sammen med sosialpedagogen være likestilt innenfor bofellesskapet både i arbeids- og kulturlivet. Skulle diagnostiseringen bli dominerende i samlivet, mente König at pedagogene ville “umiddelbart bli fangevoktere og de bli våre fanger” (König, 1998, s. 16). Camphill-landsbyenes varemerke skulle være; ikke *for* mennesker med utviklingshemming, men *i lag med* alle som lever i landsbyen uansett hjelpebehov (Edlund, 2010, s. 281). König foreslo for sine medarbeidere at de skulle lese Dickens, Tolstoj, Selma Lagerlöf og andre forfattere og deres levende beskrivelser av menneskelige karakterer. Han mente at de gjennom disse beskrivelsene kunne lære å forstå det han kalte for “menneskehetsmaskene”, som han mente alle mennesker benytter seg av, og som de begynner å ta på seg i løper av puberteten og i ung voksen alder. König mente at det var en hjelp for de unge og voksne med utviklingshemming å være omgitt av voksne som var glade i og gjenkjente de forskjellige menneskelige karakterene som alle viste seg gjennom i den sosiale interaksjonen. Han uttalte at dette ikke er ment som et diagnostisk redskap. König forstod det slik at mennesker med utviklingshemming ofte lider under en rollefattigdom og at de har få masker å veksle mellom. Derfor skulle de unge voksne bli stimulert til å utvikle flere masker og roller, ellers kunne lett én maske feste seg når mennesket etter hvert blir mindre bevegelige i slutten av 20-årene (König, 1989, s. 15-19, og Edlund, 2010, s. 146).

I Camphillsentrene, som etter krigen vokste seg store med etter hvert flere skoler, var arbeidet med omsorg og undervisning forstått som den sentrale oppgaven. Det sosiale prosjektet, fellesskapsdannelsen og gårdsdriften var det overordnede målet. Det sterke fokuset på kunst og kultur har fått Edlund til å kalle stedene for kulturinstitusjoner (Edlund, 2010, s. 335-336). Dette motivet forsterket seg i tiden da den første Camphill-landsbyen ble etablert da elevene fra Camphillskolene begynte å bli voksne på slutten av 1950-årene. Etter hvert ble det også flere landsbyer både i Storbritannia og Europa forøvrig. Camphill-landsbyene er arbeids- og levefellesskap som tradisjonelt består av gårds- og gartneridrift i tillegg til forskjellige håndverks-verksteder. De drives av mennesker med og uten støttebehov. Alle i Camphill-landsbyene har et arbeid å gå til og de deler et omfattende sosialt og kulturelt liv. Legen Ita Wegmann, en av Rudolf Steiners viktigste medarbeidere og den fremste forkjemperen for utviklingen av antroposofisk medisin, stod König nær gjennom mange års samarbeid frem til hennes død i 1943. Hun lanserte på 1930-tallet, under de urolige politiske forholdene i Mellom-Europa, et motiv for de antroposofiske helsepedagogiske virksomhetene: De kunne være som ”øyer” eller ”borger” for menneskeverd (Miriam Snellgrove, 2013, s. 31, Edlund, 2010, s. 143).

Vi må [...] anstrenge oss kolossalt slik at våre institusjoner utvikles til riktige, ordentlige steder der den vanskelige tiden som nå bryter fram. Herfra vil man kunne bygge opp noe nytt, det som Doktor Steiner kalte en 'øy'. Å bygge opp disse øyene på en stadig bedre måte, det er min bestrebelse (Ita Wegmann, leder av den medisinske seksjon ved Goetheanum i Dornach, i et brev september 1931. Referert i Edlund, 2010, s. 143).

Å være 'kulturøyer' viste seg ifølge Edlund (2010, s. 143) å være et bærende motiv for utviklingen av de mange helsepedagogiske og sosialterapeutiske virksomheter i etterkrigstiden. Slik er det fortsatt for Camphillbevegelsen som i 2017 teller over 100 skoler og landsbyer fordelt i Europa, Nord-Amerika, Afrika og Asia.

Det sosiale prosjektet som König startet med etableringen av Camphill og landsbyene, fikk sitt teoretiske fundament i Rudolf Steiners "sosiale tregrenings-tanke" (Egge, 2016, s. 53) og som ble utviklet etter 1. verdenskrig. Etableringen av Camphill-landsbyene i Norden begynte på 1960-tallet, og i dag finnes det 12 Camphill-landsbyer i Norden. I sin bok "Kulturøyer" forteller Bente Edlund om hvordan helsepedagogikken kom til Norge (Edlund, 2010, s. 161). Det sosiale-kulturelle prosjektet har, ifølge Christian Egge (2016, s. 28), hatt en avgjørende betydning for den vitalitet som sees i de seks Camphill-landsbyene i Norge i dag, 50 år etter at det startet.

3. Metode

3.1. Kvalitativ forskning og bakgrunnen for dette valget

Disability research (forskning på funksjonshemmede), som denne undersøkelsen vil være et uttrykk for, er et sammensatt forskningsfelt og kan knyttes til flere akademiske disipliner, blant annet medisin, sosiologi, etiske fag, filosofi, arkitektur og pedagogikk (Ellingsen og Gjørum, 2010, s.18). For denne undersøkelsen er det det pedagogiske perspektivet som kommer i betraktning fordi jeg i min problemstilling søker å undersøke opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter som utspiller seg hos studenter med utviklingshemming og deres lærere i et integrert studiefellesskap, og hva det kan fortelle om utfordringene som skjer i overgangen til et yrkesaktivt voksenliv. Undersøkelsen bygger på kvalitative forskningsintervjuer og deltakende observasjon, både individuelt og i fokusgruppe. Jeg valgte kvalitative undersøkelsesmetoder for å avdekke mønstre og praksiser i forhold til den sosiale konteksten som undersøkelsen retter seg mot. Kittelsaa (2010, s. 163) viser til hvordan kvalitative intervjuer evner å gi et godt grunnlag for å nå fram til erfaringer, tanker og følelser hos informantene. Jeg anså det som meningsfullt å bruke kvalitative forskningsintervjuer for å kunne lytte meg fram til svar på mitt forskningsspørsmål. Deltakende observasjon anbefales av Willy Guneriussen (2010, s. 52) som støtte til intervjuer med mennesker med utviklingshemming. Han skriver at deltakende observasjoner kan støtte undersøkelser med mangelfulle dialoger og uttrykk og gjennom ord og tale hos kognitivt svake mennesker.

3.2. Begrunnelse for valgte metoder

3.2.1. Deltakende observasjon

De viktigste informantene i denne undersøkelsen er unge voksne med utviklingshemming. Dette fordrer en ekstra våkenhet for at en forforståelse kan veve seg inn i både tolkning og refleksjon (Sundet, 2010, s. 123). “Det er ikke alt du får øye på, du får ikke øye på alt du ser, og du ser i tillegg gjerne noe annet enn det du får øye på” (Sundet, 2010, s.123). Sundet grunngir viktigheten av deltakende observasjon fordi denne metoden gir forskeren nærkontakt med feltet og situasjonene som vedkommende ønsker å tilegne seg kunnskaper om. Det er vanlig at det er mindre grupper av mennesker som studeres. Som forsker blir man en del av miljøet som studeres og deltar i den ordinære interaksjonen mellom aktørene. Dette har jeg gjort gjennom å leve en stund sammen med informantene i et studiefellesskap. Jeg talte åpent med alle om mine intensjoner med å være hos dem. Forskningen ble ikke skjult fra

deltakerne, og jeg tydeliggjorde min status som forsker. Jeg valgte denne metoden vel vitende om hvilke dilemmaer den setter meg i.

Overgangen fra deltakende observasjon til det uønskede ved å bli en observerende deltakelse, ligger med andre ord her i at forskerens fortolkninger blir en autoriserende framstilling av en annen persons livsverden, og at denne framstillingen alene eller sammen med andre tilsvarende arbeider blir brukt som grunnlag for utformingen av både denne og andre personers livssituasjon. (Sundet, 2010, s. 133)

En for tett deltakelse i forskningsprosessen kunne føre til at jeg som forsker kunne komme med vikarierende motiver i prosessen, som kunne være dominerende og bidra til å feiltolke hendelser. Det kunne for eksempel være et ønske om å tilfredsstille studentene eller lærernes behov for en egen vinkling på temaet i samtalen, eller å ville få en bekreftelse eller en spesiell mening fram. I stedet for å være en *deltakende observatør* sammen deltakerne, kunne jeg da i stedet komme til å bli *observerende deltaker* som kunne bety at min egen forutinntatthet kom i forgrunnen og virket forklarende og analyserende inn i situasjonen. Noe som igjen ville virke på deltakernes observasjoner (Sundet, 2010, s.132). Sundet viser til at;

[...] deltakelse observasjon forutsetter “internalisering”, (Levin og Trost, 2005, s.192-132) hvilket vil si at man tilfører mer følelsesmessig mening til ordene/symbolene som utveksles, slik at innlevelse og innsikt skjer på den utviklingshemmetes premisser. Ren observasjon forutsetter derimot en viss distanse til dem som observeres. Hammersley og Atkinson (1996, s. 109-150) viser imidlertid til at rollen som deltakende observatør kan gli over i en rolle som observerende deltaker (Sundet, 2010, s.132).

3.2.2. Kvalitative forskningsintervju og fokusgruppe intervju

Jeg valgte å legge hovedtyngden av innsamlingen av det empiriske materiale gjennom fire semistrukturerte-ustrukturerte kvalitative forskningsintervjuer, samt fem kvalitative semistrukturerte-ustrukturerte forskningsintervju i fokusgrupper. Dette valget ble inspirert av arbeidet til Meyer og Gjørnum (2010, s. 191-208), som etterlyser denne type undersøkelser. Jeg benytter begrepet fokusgruppeintervjuer etter følgende definisjon fra den svenske forskeren Wibeck i Meyer og Gjørnum (2010, s. 190): “[...] man samlar en grupp människor som under en begrensad tid får diskutera ett givet ämne med varandra” (Wibeck, i Meyer og Gjørnum, 2010, s. 190).

Denne forskningsmetoden kan brukes når man ønsker, som i min problemstilling, å fange opp subjektive opplevelser og erfaringer fra for eksempel mennesker med utviklingshemming der deltakerne kan ha svake kognitive ferdigheter og skrivevansker. Samtalene styres av samtaleemnet som er knyttet til forskningsspørsmålet og som alle deltakere er kjent med på

forhånd. Målet med samtalen er både selve innholdet i samtalen, men også den interaksjonen som skjer i gruppen.

Vi har ... belyst behovet for å bruke fokusgruppeintervjuer med utviklingshemmede som deltakere, og konstatert at svært få fokusgruppeintervjustudier er gjennomført med denne målgruppen. Frase og Fraser (2008) konkluderte med at fokusgruppeintervjuer med voksne utviklingshemmede var en hensiktsmessig metode i forskningen knyttet til noen av hverdagslivets problemstillinger i et lokalsamfunn. De registrerte også begrensningene knyttet til kommunikasjonen knyttet til gruppen.

Også forskerne Gates, B& Waight, M. (2007) og Boland et al. (2008) mener at fokusgruppeintervjuer med utviklingshemmede er en formålstjenlig metodisk tilnæringsmåte. Forskning, som involverer utviklingshemmede i fokusgruppeintervjuer og gir dem en stemme i beskrivelsen av egen virkelighet, er utfordrende. Dette krever at man reflekterer over maktforholdet mellom deltakerne og forskeren, slik at menneskene med utviklingshemming reelt sett blir myndig og lyttet til, noe som er et viktig etisk prosjekt i seg selv (Meyer og Gjørums Gjørums, 2010, s. 191-208).

Fokusgruppeintervjuene ble svært viktige for mitt empiriske materiale. Jeg definerte også samtalen i kollegiet som et inkluderende, deltakende, kvalitativt forskningsintervju i en fokusgruppe, selv om det ikke var studenter med i samtalen.

Gjørums (2010, s. 138-161) beskriver at det eksisterer få forskningsprosjekter med utviklingshemmede der deres erfaringer og livshistorier kommer fram gjennom fokusgruppeintervjuer. Meyer og Gjørums (2010, s. 198) skriver at man ved å bruke denne metoden kan forsere den store hindringen som oppstår for forskningen når det er et ubalansert styrkeforhold mellom forsker og informant, og løse opp den ufrie situasjonen mellom forsker og informant. Den usikkerhet som preger fokusgruppeintervjuet med informantenes innbyrdes sosiale dynamikk, blir da den største utfordringen. "I en fokusgruppe vil blant annet moderatorens kommentarer underveis bidra til en bedre forståelse for samtalens innhold" (Meyer og Gjørums, 2010, s. 201).

Jeg kaller det for kvalitative semistrukturerte-ustrukturerte forskningsintervjuer fordi alle samtalene har et tema som utgangspunkt, men jeg var åpen for at samtalen skulle ta en annen retning, som jo også kunne belyse hovedtemaet. Å holde for stram linje i intervjuene gjør selve intervjusituasjonen for formell, og det kan hindre informantene i egne formuleringer og assosiasjoner. Samtidig er det ikke ment at samtalene skulle være uten fokus. Alle intervjuene har hatt forskjellige sider av samme spørsmålsstilling.

Hovedspørsmålet var: Hvilke opplevelser, refleksjoner og aktiviteter har dere i forhold til overgangen til å bli voksen i studiefellesskapet?

Her er det forskjellige sider og temaer som kommer opp, avhengig av hvem jeg snakker med og i hvilken kontekst intervjuet foregikk.

3.2.3. Min rolle som insider og forsker

Jeg har levd i Camphill-landsby det meste av mitt voksne liv. Å være sammen med utviklingshemmede fortøner seg for meg som noe ganske vanlig, og jeg liker å omgås mennesker med forskjellige uttrykk. Ved deltakende observasjon kan jeg betrakte både egne så vel som informantenes reaksjoner og ytringer, som ikke kommer fram i form av ord. Dette kan gi forskeren i meg en for liten distanse til informantene, men det kan også tilføre mer følelsesmessig mening til ordene og symboler som ytrer seg i samtalene, og gir den nødvendige nærheten for å kunne observere detaljer men også dybder som ellers, uten min erfaring, ikke ville vært synlige. Behovet for etterrettelighet har jeg derfor forsøkt å ivareta ved at min presentasjon av det empiriske datamaterialet er bundet sammen med mye av egne tanker og refleksjoner. Jeg har også skrevet en felthåndbok som var en støtte i analysen. Jeg kom som ”gjest” i et miljø jeg kjente (Kittelsaa, 2010, s. 173, 232).

Skal vi gjøre dypere kvalitative forskningsintervjuer med mennesker som er forskjellige fra oss selv, må vi arbeide mye med å forstå detaljer i den verden og de virksomheter de er involverte i. Vi må i noen grad klare å etablere en felles verden. Dette behovet melder seg med full tyngde når vi skal forske på utviklingshemmede. Vi kan nok gjøre intervjuer og få ut en del gode data. Men vi må først og fremst klare å gå inn i den verden av aktiviteter, opplevelser og mening som preger deres liv. Og da er det kanskje ikke tilstrekkelig å intervjuer hvis vi ikke allerede i noen grad er fortrolige med en felles verden (Willy Guneriussen, 2010, s. 51).

Ved bare å være lyttende og deltakende i fokusintervjuer er det lett å glemme at man selv likevel er aktivt med i samtalene (Gjærum og Meyer, 2010, s. 191). Jeg var bevisst på at mange nivåer av kommunikasjon blir aktivisert i slike samtaler. Samtidig var det de andres innsikter, erfaringer og refleksjoner som det var viktig å fange opp. Ut fra disse dilemmaene valgte jeg likevel å være tilstede og være deltakende, integrert og medskapende i den samtalen som utspilte seg og med mine erfaringer fra dette fagfeltet.

Det er en stor fordel å ha tilstrekkelig avstand til informantene for å oppnå tilstrekkelig objektivitet til materialet. Med avstand kan man lettere observere krevende interaksjoner mellom meg selv som moderator og informantene, men også informantene imellom. Det kan være krevende da som forsker å observere “som astronom studerer himmellegemenes karakterer og strukturer” (Sundet, 2010, s. 136).

Det som derfor både er mitt svakeste og sterkeste punkt som forsker i denne prosessen, er min nærhet til arbeidet med unge voksne i en Camphill-kontekst og mine egne ubeviste forforståelser i denne sammenhengen. Jeg kjenner Camphill-landsbyen fra et faglig og organisatorisk samarbeide gjennom mange år. Som forsker er jeg opptatt av å kunne definere overgangen til voksenlivet for mennesker med utviklingshemming som en egen periode med mulighet for pedagogisk oppfølging i langt større grad enn det som finnes i dag. Den andre delen av undersøkelsens problemstilling, at den skal gi føringer til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming, er noe jeg som fagarbeider og privatperson, er svært opptatt av. Ut fra dette har jeg intendert å gjøre undersøkelsen min så transparent som mulig.

3.3. Min forskningsdesign

3.3.1. Om stedet

Jeg valgte å samle inn det empiriske materialet i et studiefellesskap i en Camphill-landsby i Norden. Landsbyen tilbyr et bo og arbeidsmiljø i en øklandsbykontekst med gårds- og gartneridrift og mange små og større verksteder. Landsbyen har i tillegg til arbeidslivet også et aktivt sosialt miljø og et kulturliv der alle landsbyens beboere – med og uten funksjonshemming og i alle aldre – er inkluderte på mange måter. Studiefellesskapet inngår i et av bofellesskapene som ligger i landsbyen. Alle i studiefellesskapet, både studenter og lærere, deler bomiljø og spiser måltidene sammen. Alle i huset har i tillegg et arbeid blant de ordinære arbeidstilbudene i verkstedene i landsbyen. Yrkesopplæringen skjer etter behov, og etter ønske fra studenten i samarbeid med lærerne i huset og landsbyen. Studiefellesskapet har egne undervisningsøkter, samlinger, studiereiser og andre undervisningssituasjoner i tillegg til den oppfølgingen som skjer i husfellesskapet. Landsbyens øvrige kultur og sosiale tilbud er også en del av undervisningsarenaen for studentene.

3.3.2. Om valg av informanter

Min første kontakt var et brev jeg sendte ledelsen for Camphill-landsbyen om de ville tillate at jeg samlet mitt empiriske materiale der. Jeg fikk en positiv tilbakemelding på dette. Deretter sendte jeg ut et brev til alle i studiefellesskapet om mine anliggender og spurte om de ville være med på forskningen. Det ønsket de alle. Alle studentene og de aktuelle lærerne i studiefellesskapet undertegnet en samtykkeerklæring.

Rolf, Rosa, Rune, Ramona er alle unge voksne studenter i bofellesskapet. Raja er også

student, men på vei ut av studiefellesskapet. Hun bor i et annet hus i landsbyen. Rita, Rafael, Randers, Renee og Randi er lærere som også bor i bofellesskapet. Ikke alle har lærer- eller sosialpedagogisk kompetanse, men en annen relevant kompetanse for landsbyens arbeidsliv. Robert er bakeren som ikke bodde i bofellesskapet, men i et annet hus i landsbyen. Navene som er benyttet her er ikke deres riktige navn.

3.3.3. Om valg av innsamlingssituasjoner – om når

Intervjuene som er samlet inn, ble tatt opp digitalt. Innsamlingssituasjonene foregikk i bofellesskapet og ved besøk på arbeidsplassene og i lunsjpausen. Det er hovedsakelig fire forskjellige intervjuer i bofellesskapet som står fram i intervjumaterialet som vesentlige.

1. Den første innledende samtalen med læreren Rita. Det startet som en organisatorisk samtale, men utviklet seg til et ustrukturert kvalitativt forskningsintervju.
2. Den første innledende samtalen med studentene var et kvalitativt semistrukturert-ustrukturert forskningsintervju i fokusgruppe ledsaget av deltakende observasjon. Samtalen hadde også et innledende og forberedt motiv.
3. Huskvelden var et kvalitativt ustrukturert-semistrukturert forskningsintervju i fokusgruppe, ledsaget av deltakende observasjon.
4. Kollegiemøtet var et kvalitativt semistrukturert-ustrukturert forskningsintervju i fokusgruppe, ledsaget av deltakende observasjon.

Fra besøkene på arbeidsplassene ble det fem samtaler som jeg tok med i mitt empiriske materiale:

1. Samtalen i bakeriet er et semi-ustrukturert kvalitativt forskningsintervju i fokusgruppe, ledsaget av deltakende observasjon.
2. Rett etter samtalen i bakeriet møtte jeg bakeren til et ustrukturert kvalitativt forskningsintervju.
3. Den tredje samtalen forgikk kort, og den skjedde med Raja på veveriet. Det var et semi-ustrukturert kvalitativt forskningsintervju.
4. Den fjerde samtalen forgikk med to av studentene som jobbet i butikken. Det var et semi-ustrukturert kvalitativt forskningsintervju i fokusgruppe.
5. Den femte samtalen var med Ramona i urteverkstedet. Det var et semi-ustrukturert kvalitativt forskningsintervju.

Jeg planla to intervjuer som det ikke ble noe av. Det første var ment å foregå med Rune i forbindelse med hans gårdsarbeid, men det kom ikke i stand på grunn av mangel på tid. I tillegg var det planlagt et intervju som skulle skje på en skogstur sammen med nesten hele studiefellesskapet. Planen var å tegne en bro sammen mens vi samtalte om hva ”broen” betydde – å gå fra å være ung til å bli voksen. Hva betyr det for oss? Dette prosjektet lot seg ikke gjennomføre på grunn av for dårlig planlegging fra min side og mangel på tid og deltakelse. I tillegg hadde jeg et lengre kvalitativt semistrukturert intervju med en erfaren lærer som hadde arbeidet lenge med utviklingshemmede i den gjeldende aldersgruppen. Jeg tok også opp samtalene ved matbordet.

3.4. Innsamlingen av empirien

Gjennom deltakende observasjon, intervjuer med studentene og deres lærere i studiefellesskapet og i verkstedene, har jeg forsøkt å lytte meg fram til deres opplevelser, refleksjoner og erfaringer gjennom en periode på 12 dager. Fra tidligere kjenner jeg litt til studentene fra korte møter under seminarer og fellesaktiviteter, men dette var første gang jeg snakket med dem om deres arbeid og samliv i studiefellesskapet, samt hvordan de forstår sin overgang til et selvstendig voksenliv.

Jeg ønsket ikke å komme som en forsker med ferdig formulerte spørsmål om deres liv og opplevelser, men ville i stedet være en deltaker i livene deres disse 12 dagene. Det ble viktig for meg å inkludere meg i dagliglivet og de sosiale formene som de har i studiefellesskapet. Jeg håpet det var mulig gjennom deltakende observasjon å være ”et øre” i samtalene som utviklet seg i møtene med dem, for å bevisstgjøre meg deres motiver, refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Det måtte da delvis skje spontant gjennom dagen, i samtaler og de sosiale formene som i måltider, huskvelder, turer i skogen, arbeid i verkstedene og kollegiemøtet. Jeg forsøkte i den tiden jeg var tilstede i studiefellesskapet, å være med som en av husets beboere, som deltakende observatør, med en holdning om at det var deres erfaringer og tanker som var det sentrale. Jeg var spent på hvordan jeg ville bli tatt imot i fellesskapet, men det var *deres* kunnskaper og forståelser av livet, dem selv og de andre, som jeg skulle fokusere på. Hva var viktigst for dem? Hva fungerte? Hva kan de fortelle om det de opplever i det daglige? Hvilke tanker gjør de seg når de betrakter seg selv og sitt eget liv, sine motiver og forestillinger? Kan og vil de fortelle? Kan de se tilbake på sin fortid og ha tanker om sin framtid?

Jeg var svært spent på hva jeg ville få ut av dette. Klarte jeg å være til stede uten å ta for mye plass, og ha tålmodighet nok til ikke å komme med mine ferdigdefinerte spørsmål i utide?

Flere ganger opplevde jeg at jeg burde ha satt på min lydopptager fordi samtalen ble så spennende. Det gjorde jeg også noen ganger, noe jeg er svært glad for. Jeg tok også opp samtaler blant annet ved måltidene og uformelt snakk med lærerne, men har ikke tatt med det i materialet til undersøkelsen.

Jeg bodde ikke i bofellesskapet, men i et annet hus i landsbyen, så jeg har ingen observasjoner fra den perioden av døgnet. Jeg var heller ikke tilstede ved frokosten alle dagene. Men jeg tok del i morgensamlingene, lunsjpauser, landsbymøter, foredrag, kulturbegivenheter og måltidene forøvrig. Jeg samlet den delen av materialet som jeg anså som relevant i forhold til mitt forskningsspørsmål.

3.5. Transkripsjon og beskrivelse av det empiriske materiale

Etter mitt opphold i landsbyen begynte jeg på arbeidet med transkriberingen av materialet. Jeg transkriberte kun de situasjonene som var aktuelle for min problemstilling. Jeg valgte ikke ta med det avbrutte intervjuet på skogsturen, intervjuet med den erfarne læreren og samtalene ved matbordet. Resten beholdt jeg, og dette materialet var følgende:

1. Første innførende intervju med Rita i bofellesskapet
2. Søndagskvelden med forberedende intervju med studentene i bofellesskapet
3. Et kort intervju med Raja på veveriet
4. Intervjuet med Raja og Rolf i butikken
5. Intervjuet i bakeriet med Rolf, Rosa og Robert
6. Deretter ble det et oppfølgingsintervju med baker Robert
7. Intervju med Ramona i urteverkstedet
8. Huskveld-intervju med studentene
9. Kollegiemøte-intervju med lærerne

Det ble mye materiale, og det var ikke lett å velge ut det som jeg skulle arbeide videre med utfra 50 sider transkribert materiale. Feltdagboka med mine deltakende observasjoner fra intervjuene og ellers gjennom dagene, ble også en viktig kilde i arbeidet videre med teksten.

I det sitat-materialet som foreligger, kommer ikke mine egne uttalelser i intervjuene fram, men jeg lar disse som regel få tale i teksten omkring sitatene. Bakgrunnen for dette er: "Det er når en lytter til informantenes fortellinger mot et bakteppe av deres livsbetingelser, at en kan

sette seg inn i hvordan de opplever sin situasjon og skaper mening i sin tilværelse” (Kittelsaa, 2010, s. 186).

3.6. Analysen

Ved gjennomlytting og gjennomlesning av materialet, begynte jeg å gruppere materialet i forhold til selve innholdet i samtalene. Da merket jeg at det var tre områder som stod fram som områder for undervisningen i studiefellesskapet.

1. Dialoger og sosiale interaksjon blant studentene selv, lærerne imellom og kommunikasjonen mellom lærere og studenter i bofellesskapet og med landsbyen forøvrig
2. Samtaler knyttet til aktivitetene i verkstedene
3. Refleksjoner den enkelte studenten har i forhold til seg selv og sin situasjon, og refleksjoner i kollegiet knyttet til enkeltstudentene

For meg var det interessant å se at dette var sammenfallende med de tre områdene for utdanning som Gert Biesta (2011, s. 142) framholder: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Dette ble begynnelsen til en stadig mer omfattende innramming av Biestas begreper angående utdanning i undersøkelsen. I arbeidet med teorien ble også van Genneps begrep om liminalfasen og Goffmans begreper om rammeanalyse orienterende for mine valg av kategorier.

3.6.1. Deduktiv innramming med Biestas begreper – hvorfor dette valget

Biesta (2014, s. 156) hevder at vi kan undersøke utdannelsens funksjon og mål ved å spørre hva utdannelsen ønsker å oppnå i de pedagogiske prosesser og praksiser innen disse områdene. Biesta skriver:

Utover at distinksjonen mellom disse tre funksjoner kan betraktes som et analytisk redskap – for eksempel hvis vi ønsker å utforske utdannelsesprosessers og utdannelsespraksisers virkning, eller hvordan utdannelsesprosessers og utdannelsespraksiser kan få innflytelse – har jeg pekt på at vi også kan bruke distinksjonen mellom utdannelsens tre roller eller funksjoner i en programmatisk forstand, det vil si som en måte til programmatisk og positivt gi uttrykk for hva vi ønsker å oppnå med utdanning. Ut over at det analytisk sett kan hevdes, at utdanning alltid har innflytelse [...] at utdanning alltid bør innebære en orientering mot frihet (Biesta 2011, s. 142).

For min problemstilling og analysen av det empiriske materialet, ble dette viktig av to årsaker. Det ene var at jeg oppdaget at studentene og lærerne beskrev sine opplevelser, refleksjoner og

erfaringer i henhold til disse tre områdene i studiefellesskapets aktiviteter. Studentene og lærerne beskrev disse i forhold til kvalifikasjon og ferdighetsutvikling i området av arbeidslivet og i den praktiske opplæringen av ADL, meningsfulle og målrettede handlinger på ulike livsområder i dagliglivet i bofellesskapet. Beretninger om sosialiseringen utspiller seg hovedsakelig i den sosiale interaksjonen studentene imellom, studentene og lærerne imellom, og i det sosiale miljøet i verkstedene og aktivitetene i landsbyen. Studentene og lærerne beskrev fenomener og prosesser som jeg gjenkjente som det Biesta (2014, s. 26) beskriver som subjektiveringsprosesser. Derfor valgte jeg i min undersøkelse å trekke disse begrepene analytisk inn i kodingsprosessen.

Biesta (2011, s. 142) argumenterer for at de tre områdene kan brukes til å uttrykke hva utdannelsen ønsker å oppnå i en mer programmatisk forstand. Dette ser jeg som interessant i forhold til den andre delen av problemstillingen min. Kan innsiktene fra denne undersøkelsen gi føringer med hensyn til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming? Dette er begrunnelsen for at jeg i analysen har valgt å ramme inn det empiriske materialet med Biestas begreper. Eller sagt på en annen måte: Jeg gjør en deduktiv innramming av det induktive empiriske materialet. Jeg koder det empiriske materialet med Biestas tre allmenne begreper om utdanning. Jeg benytter helt konkret begrepsrammen fra Biesta for å undersøke hvilke roller disse tre pedagogiske områdene har i studiefellesskapet, og jeg undersøker om de kan være med på å gi føringer til en utdanning for mennesker med utviklingshemming i overgangen til voksenlivet i et framtidig perspektiv. Hver av de tre områdene for utdanning, i henhold til Biesta, har jeg da kodet induktivt.

3.6.2. Koding og kategorisering innenfor de tre hovedkategoriene fra Biesta

Den første funksjonen i forhold til Biestas begreper om utdanning dreier seg om *å utvikle kunnskap og dyktiggjøring av evner til å arbeide for de generelle og spesielle behov i samfunnet*. I forhold til min problemstilling står utviklingen av ferdigheter til et yrkesaktivt voksenliv klart fram som noe som skjer i de utdannelsesprosesser og -praksiser som representeres i arbeidslivet. Refleksjonene omkring dette kommer fram i presentasjonen av det empiriske materialet i temaer som for eksempel kvalifikasjonskrav og ansvarstagen.

Den andre funksjonen av utdanning er den sosialiseringen som skjer. For eksempel å lære seg å omgås andre mennesker med respekt. Å kjenne til skrevne og uskrevne regler for sosiale omgangsformer som er gode å ta med seg inn i voksenlivet. Dette er et levende område som Biesta beskriver som *å lære seg å leve i samfunn med andre*. Det dreier seg om myndiggjøring

(Biesta, 2014, s. 88). I det empiriske materialet viser disse utdannelsesprosesser og -praksiser seg i den sosiale interaksjonen mellom alle i bofellesskapet, i landsbyen, i forhold til familie og det øvrige samfunnet.

Den tredje funksjonen som utdannelsen tilfører samfunnet dreier seg om det som Biesta kaller *subjeteringsprosessen*. Her handler det om de prosesser og praksiser som utvikler studentenes evne til autonomi i studiefellesskapet. Dette er en veldig subtil prosess som må håndteres med varsomhet i lærerkollegiet, som her har et særlig ansvar for å tilrettelegge og følge opp dette, noe som særlig viser seg i kollegiemøte-intervjuet i det empiriske materiale.

3.6.3. Gjennomføringen av analysen

Ved gjennomlytting og for hver gjennomlesning av materialet, arbeidet jeg med å gruppere materialet i forhold til tema. “Det er når en lytter til informantenes fortellinger mot et bakteppe av deres livsbetingelser, at en kan sette seg inn i hvordan de opplever sin situasjon og skaper mening i sin tilværelse” (Kittelsaa, 2010, s. 186).

I det sitat-materialet som foreligger, har jeg valgt ut enkelte sitater som er representative for undersøkelsens problemstilling. Jeg har med mine egne ord beskrevet samtalens kontekst og det som ellers ble sagt før og etter det valgte sitatet. Mine egne uttalelser i intervjuene kommer ikke fram, men jeg lar det – om det beriker sitatene jeg har valgt ut – få tale i teksten omkring sitatene. I arbeidet med presentasjonskapitlet har jeg valgt, i motsetning til ordinær presentasjons-kutyme, å binde sitatene fra empirien sammen med relevante kunnskaper og erfaringer fra egen mangeårige praksis i arbeidet med utviklingshemmede i en Camphill-landsbykontekst.

For å gjøre empirien mer gjennomiktig vil jeg begrunne dette valget på følgende måte: Det første er at jeg slik kan ramme inn mine praksiskunnskaper i presentasjonen. Det andre er at informantenes erfaringer, refleksjoner, opplevelser og aktiviteter, som jeg etterspør i min problemstilling, gjennom mine erfaringer kan bli synliggjort fordi jeg kjenner landsbylivet godt og kan derfor gi forklarende kommentarer, hvor dette ellers kanskje ikke ville gitt mening. Som eksempel på dette vil jeg trekke fram følgende: Raja sier: “Det var fint å lære å gjøre vitaleurytmi. Og så har jeg lært noen oppgaver som jeg tok med hit til felleseurytmi.” Det hun sier her kan vanskelig forstås uten å vite at det finnes et profesjonelt eurytmistmiljø som har status i landsbylivet og som kommer sterkt fram i kulturlivet, og at det holdes kurs i noe som heter vitaleurytmi. At Raja kan regne seg som en av dem, har stor betydning. Og Raja har egne bidrag som hun presenterer på scenen, og hun får oppfølging i det kunstneriske på hennes nivå av de utdannede eurytmistene i landsbyen. Det er bakgrunnen for min

kommentar i empiripresentasjonen; “Hun føler seg som en av dem (eurytmistene) gjennom de kursene hun har gått på, og i det ukentlige felles-eurytmiarbeidet som skjer i landsbyen, har Raja fått en viktig rolle. Hennes selvforståelse og rolle i den sosiale sammenhengen er en trygg havn for henne å komme til, og som bidrar til å bygge hennes voksenrolle. Hun har gjennom dette lært seg en av flere roller som hun kan spille på i voksenlivet.

I tillegg til mine notater i feltdagboka med mine deltakende observasjoner fra disse dagene, som også kommer med i presentasjonen, kan jeg som tilleggsopplysninger, som altså ikke kan trekkes direkte ut av sitatene og tilstedeværelsen der og da, komme med min erfaring fra mine mang år i et tilsvarende miljø. Likevel er jeg ikke uvitende om denne siden som Guneriussen viser til, og som jeg håper å ha kommet klar av. Guneriussen (2010, s. 35) støtter seg på Ryen (2002):

Andre går ett skritt lengre og hevder at det til slutt er forskeren som (eventuelt sammen med aktøren) konstruerer meningen i responsene, og at forskeren må reflektere inn sitt eget bidrag til dannelsen av mening som kan leses ut av responsene. Derfor må forskeren nøye analysere betydningen av sitt nærvær – der kjønn, alder, status, klasse, kulturell habitus, etnisitet, væremåte, språkbruk, dialekt, klesdrakt, kroppsspråk, med mer kan ha betydning (Guneriusen, 2010, s. 35).

Som grunnlag for analysen har jeg to forskjellige materialer:

1) Opptakene av samtalene.

2) Feltdagboka med notatene: observasjoner, forklaringer, refleksjoner, begynnende analyse.

Gjærum (2010, s. 203) viser til Giorgis empirisk fenomenologisk psykologisk 4-trinns analysemodell.

1) Etter transkripsjonene deles meningene opp i temaer. Holde tilbake forforståelser.

2) Meninger som representerer forskjellige temaer blir identifisert. Koding av grupper blir gjort. Skille relevante og irrelevante tekster. Vurdere om kodene representerer fenomener.

3) Hente ut meningsbærende enheter.

4) Beskrive av begrepene i de etablerte kodene. Gjøre en kontekstualisering. Sammenfatte kunnskapen. Lage et kortfattet sammendrag slik at det blir lettere for leserne å forstå funnene.

Dette har jeg brukt i tillegg til å bruke Biestas analytiske redskap for å “utforske utdannelsesprosesser og utdannelsespraksisers virkning, eller utdannelsesprosesser og utdannelsespraksisers innflytelse” (Biesta, 2011, s. 142).

3.7. Etikk

Jeg tror det største etiske dilemmaet som jeg stod overfor med min undersøkelse, var min egen nærhet til materialet. På denne måten som Sundet her beskriver:

Det er en stor fordel å ha tilstrekkelig avstand til informantene for å oppnå tilstrekkelig objektivitet til materialet. Med avstand kan man lettere observere krevende interaksjoner mellom meg selv som moderator og informantene, men også informantene imellom. Det kan være krevende da som forsker å observere, som astronom studerer himmellegemenes karakterer og strukturer (Sundet, 2010, s. 136).

Ikke så mye i forhold til det som skjedde i intervjusituasjonene, men mer i forhold til mitt engasjement og interesse for denne type pedagogisk oppfølging av unge voksne med utviklingshemming i overgangen til voksenlivet. I intervjuet i bakeriet tenkte jeg litt i ettertid at Rolf brukte min tilstedeværelse for å få fram et syn på sin arbeidssituasjon som ellers ikke kom fram av lojalitet til sine arbeidskamerater. Her ble jeg plutselig mer en sosialpedagog enn forsker. Dette kommer ikke godt nok fram i det empiriske materialet.

3.8. Anonymitet

Ved intervju av mennesker med utviklingshemming trenger forskeren å ha god kjennskap til reglementet om hvordan intervjuer kan skje med mennesker som har svak samtykkekompetanse. Dersom det skulle lagres personopplysninger på data, måtte jeg nok ha søkt Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om dette. I min undersøkelse skal jeg ikke lagre personopplysningene på data. Dette er likevel ikke så enkelt. Definisjonen på personopplysninger er: "Opplysninger og vurderinger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Fotografier, bildeopptak og stemmer på lydopptak kan også ansees som personopplysninger" (Gjærum, 2010, s. 249). Det betyr at alle opplysningene blir avidentifisert. I den foreliggende undersøkelsen har jeg laget fiktive navn. Det blir ingenting igjen av de direkte personidentifiserbare opplysningene.

Under arbeidet oppdaget jeg etterhvert at hver konsvert samtale som jeg tok opp, ga meg et problem med anonymitet. Det skal i prinsippet ikke være mulig å finne ut hvem noen av personene er. Forskning med mennesker med utviklingshemming er særlig sårbar. Derfor er alle gjenkjennelige beskrivelser i materialet endret i forhold til sted og forhold, som kan identifisere hvor og med hvem opptakene er gjort. Etter at undersøkelsen blir levert, blir alle data slettet.

3.9. Validitet, troverdighet og begrensninger med valgte metoder

I forhold til generalisering holder jeg meg til Ellingsens (2010, s. 213-215) henvisning til Kvaales (2000, s. 230) tre former for generalisering: 1) Naturalistisk, basert på personlig erfaring. 2) Statistisk. 3) Analytisk; veloverveid bedømmelse.

1. I forhold til naturalistisk generalisering har jeg tidligere i dette kapitlet framholdt at jeg har latt mange av mine egne erfaringer fra å bo og arbeide med utviklingshemmede, komme inn i undersøkelsen, både bevisst men sikkert også ubevisst. Dette gjelder på forskjellige stadier i undersøkelsen. For det første har erfaringen fra mitt daglige arbeid ledet meg til å gjøre denne undersøkelsen. For det annet virker min erfaring inn på møtet med lærere og studenter i studiefellesskapet gjennom mine spørsmål. For det tredje er mine erfaringer og intensjoner virksomme gjennom analysen av det empiriske materialet og til slutt i drøftingskapitlet. Dette kan være en styrke for oppgaven, men også en svakhet i den grad ubevisste preferanser blir for dominerende i undersøkelsen. Særlig gjelder det min interesse for at den andre delen av problemstillingen skal bli besvart.
2. Undersøkelsen har en kvalitativ forskningsdesign og derfor har jeg i tillegg til egen erfaring, holdt meg til teorien, det vil si Biestas begreper om utdanning og det empiriske materiale. Det er på dette grunnlaget jeg har gjort mine veloverveide bedømmelser.
3. I forhold til validitet følger jeg Ellingsen (2010, s. 215) som viser til Kvale (2000, s. 231) om at validitet handler om at det man observerer medfører riktighet. Som et særtrekk med kvalitativ forskning legges det til grunn at det er mennesker som skaper og definerer sin sosiale virkelighet ved å gi mening til egne erfaringer og opplevelser. En sann virkelighet eller universelle lover spiller derfor ikke inn i forholdet når det gjelder å vurdere undersøkelsens validitet. Undersøkelsen hviler på teorien, det empiriske materialet, mine erfaringer og de veloverveide bedømmelsene som gjøres. Validitet kan også bedømmes på bakgrunn av prosessens karakteristika og den gruppen som studeres. I den sammenheng møter undersøkelsen validitetsproblemer fordi presentasjonen i stor grad består av tolkninger av samtalene med mennesker som har svekket kognitiv evne. Derfor er det viktig i tillegg å kunne henviser til en teoretisk referanseramme.

4. Presentasjon av det empiriske materialet

4.1. Innledning

Jeg valgte meg et studiefellesskap i en Camphill-landsby i Norden som miljø for innsamlingen av materialet. Landsbyfellesskapet omfatter hele landsbyen med mange mennesker i alle aldre og funksjonsnivåer, samt et mangfold av verksteder og arbeidsoppgaver i tillegg til de sosiale og kulturelle aktivitetene. Studiefellesskapets studenter og lærere pulserer mellom bofellesskapet der de bor og landsbyfellesskapet der de arbeider og deler fritidsaktiviteter og kulturelle begivenheter. I løpet av disse dagene er alle i studiefellesskapet involvert på ulike måter i landsbyfellesskapet.

Det er den stadige dialogen mellom alle i studiefellesskapet som ble arenaen for min undersøkelse. Dialogen foregår i tre forskjellige områder av studiefellesskapet.

1. Først og fremst dreier det seg om kommunikasjonen mellom de usedvanlige unge voksne selv, lærerne imellom og det som utspiller seg mellom alle i bofellesskapet.
2. Det andre området er det som skjer i verkstedene der den yrkesrettede ferdighetsutviklingen hovedsakelig foregår.
3. Det tredje og kanskje mest avgjørende men minst tilgjengelige området, er der den enkelte eleven utvikler seg i dialog med seg selv. Dette området er i utgangspunktet et lukket rom som også skal beskyttes for dominerende innflytelse fra andre. Det er med rette vanskelig å få innsyn i hva som foregår i dette område. Likevel fikk jeg interessante refleksjoner og erfaringer i samtalene med lærerne og studentene. Der kom det fram innhold som peker henimot denne eksistensielle prosessen som den enkelte studenten gjennomgår i det stille.

Det var en viktig oppdagelse for meg i arbeidet med materialet at de nevnte områdene gjenspeiler de tre områdene i Gert Biestas (2011, s. 142) pedagogiske ideer: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Jeg har derfor tillatt meg å bruke disse betegnelse på de tre kategoriene av det empiriske materialet. Innenfor hvert av områdene har jeg igjen delt materialet inn i de forskjellige temaene, som kom fram i analysen av samtalene. Lærerne i studiefellesskapet kjenner ikke til Biestas begreper.

Samtalene som ble samlet inn ble tatt opp i bofellesskapet og ved besøk på arbeidsplassene.

Det er hovedsakelig 4 forskjellige samtaler i bofellesskapet som står fram i intervjumaterialet som vesentlige.

- Den første innledende samtalen med Rita som ga meg et innblikk i hvordan bofellesskapet fungerer. Sitater fra denne samtalen kommer fram i flere temaer gjennom presentasjonen og som jeg også kommenterer underveis.
- Den første innledende samtalen med studentene ga meg innblikk i studentenes opplevelser av å være sammen med jevnaldrende.
- Huskvelden ble en viktig hendelse. Dette er en fast ukentlig hendelse, og formell i betydningen av en formet samtale i studiefellesskapet, og som jeg ble integrert i. Vanligvis er alle i studiefellesskapet deltakende i huskvelden. Denne gangen var i begynnelsen av huskvelden ingen av lærerne tilstede, og jeg fikk opplæring av studentene i hvordan samtalen foregår. Formen var slik at alle tilstedeværende fortalte på omgang. En 'snakkeball', dvs. en liten ball ble kastet til den som skulle snakke. Den som mottok ballen fikk ordet og ingen andre fikk lov til å avbryte den som hadde ballen og snakket, om det ikke var avtalt på forhånd. Alle, inklusive meg, var oppfordret til å fortelle om sine aktiviteter, opplevelser og refleksjoner fra uka som var gått. Til det som kom fram fra de enkeltes opplevelser, kunne jeg få komme med utdypende spørsmål som også de andre fikk lov å kommentere om de ville.
- Det ukentlige kollegiemøtet er svært viktig for bofellesskapet og den pedagogiske oppfølgingen av studentene i huset. Det var kommet en ny ung lærer, og møtet ble for henne også en innføring i studiefellesskapets hovedoppgave, noe som var gunstig for meg og mitt forskningsspørsmål.

Da jeg besøkte arbeidsplassene, ble det til tre samtaler som jeg har tatt med i mitt empiriske materiale i forhold til kvalifisering.

- Samtalen i bakeriet oppstod ganske spontant da jeg gjorde mitt planlagte besøk der.
- Rett etter samtalen i bakeriet møtte jeg bakeren tilfeldigvis i lunsjpausen, og jeg spurte da om en avklarende samtale med ham. Noe av dette er også med i materialet.
- Den tredje samtalen kom i stand da jeg besøkte to av studentene som jobbet i butikken. En av studentene, Raja, den eneste som hadde vært med i studiefellesskapet fra oppstarten, skulle reise bort og var ikke med på huskvelden. Det var derfor viktig for meg å få et intervju med henne, og begge studentene ble med i samtalen.

4.2. Sosialisering

Jeg ankom Camphill-landsbyen sent en kveld i slutten av november, ble innlosjert i gjestehuset på stedet og møtte opp til den daglige morgensamlingen kl. 8.30 neste dag. Samlingsplassen ligger sentralt i landsbyen ute i naturen. Da jeg kom, var det allerede om lag 40 syngende mennesker samlet i en krets mens stadig nye landsbyboere kom til. De sang høstsanger som gjenspeilet den høstlige stemningen i naturen. Da det på et tidspunkt var omkring 60-70 mennesker samlet, tok en litt eldre mann ordet og innledet samlingen med å opplyse om hvilken dag det var, ønsket meg velkommen til landsbyen og oppfordret de andre tilstedeværende å komme med egne innspill angående denne dagen. Flere ytret seg om organisatoriske saker, om hvem som kom til landsbyen, hvem som skulle dra eller hvem som trengte noe av andre. Det var også noen som bare uttrykte en tanke eller en ytring om forventninger til dagen. Innimellom ble en ny høstsang sunget. Det kunne være mennesker med utviklingshemming som talte eller en av medarbeidere. Ikke alle var like lette å plassere. Jeg var på utkikk etter de fem studentene som jeg skulle møte, og jeg gjenkjente dem etter hvert fordi jeg hadde møtt dem tidligere. Noen stod sammen og noen var spredt utover i gruppen. Jeg så Rita stå der. Det var henne jeg skulle snakke med etter morgensamlingen for å forberede arbeidet med undersøkelsen min. Etter omkring et kvarters tid sa alle i kor: "God arbeidsdag", og morgensamlingen var dermed over og alle gikk til sine respektive arbeidsoppgaver i landsbyen.

Jeg møtte Rita i et stort bolighus, der hun selv med sin mann, studentene og de andre lærerne i studiefelleskapet bor. Det var der jeg selv skulle innta måltider og være som en av de andre i huset under den tiden jeg samlet inn mitt empiriske materiale. Vi satte oss med en tekopp i den store stuen i huset. Der fikk jeg først en grundig innføring i studiefelleskapets rutiner og muligheter, samt fikk høre mye av bakgrunnen for det pedagogiske arbeidet. Bofelleskapet består av 10 mennesker, derav 4 studenter. En av studentene samt faglærerne i verkstedene bor i andre hus i landsbyen. En av lærerne i studiefelleskapet bor utenfor landsbyene og kom daglig til arbeidet i landsbyen. Samtalen var preget av en gjensidig nysgjerrighet og engasjement i temaet: om de sosiale prosessene som foregår mellom lærere og unge voksne med utviklingshemming i et studiefelleskap. Det slo meg at Rita ikke refererte til noen bestemt teori, men gjennom en åpen samtale forsøkte vi begge å sette ord på de erfaringene som vi hadde fra vårt arbeid og liv i et studiefelleskap. Jeg merket at mine egne erfaringer også var sterkt medvirkende i samtalens gang. Våre felles erfaringer om temaet gjorde at vi

raskt kom inn i dyptgående refleksjoner om utviklingsprosessen fra ung til voksen for de usedvanlige menneskene som vi begge var opptatt av.

Bofellesskapet deler måltider og huslige ansvarsoppgaver som vask og stell av huset og matlaging. Dette gjelder også i helgene. Det er hovedsakelig i det praktiske og huslige feltet at møtepunktene mellom lærere og studenter foregår, i tillegg til husmøtene, de sosiale og kulturelle innslagene i hverdagen og helgene. Husets beboere drar også på utflukter sammen. Alle i bofellesskapet har i tillegg sitt eget arbeid å gå til, samt egne og felles fritidsaktiviteter i landsbyen.

4.2.1. Å være sammen; unge og eldre med utviklingshemming

Rita kunne fortelle meg at det opprinnelig ikke fantes et slikt studiefellesskap for unge voksne med utviklingshemming i landsbyen. I husene var det tidligere alltid en blandet gruppe med hensyn til alder. Spørsmålet om de unges behov for et eget bofellesskap, hadde dukket opp som tema mange ganger i landsbyens 50-årige historie. Da Rita flyttet til Vidaråsen, hadde hun erfaring fra pedagogisk arbeidet med unge voksne med utviklingshemming. Hun opplevde at det var helt nødvendig at de unge fikk være sammen og gjennomleve sin ungdomstid i lag, samtidig som de får veiledning.

Rita: ... at de unge voksne skal få sine ungdomskvaliteter, at de kommer inn i en voksensituasjon, men at i ungdomstiden få sine ungdomskvaliteter fram.

Altså, at de kunne komme inn i en voksensituasjon samtidig som de får leve ut sin ungdomstid. Camphill-landsbyen er hovedsakelig et miljø der voksne mennesker bor sammen selv om det også er medarbeiderbarn i landsbyen. Da Rita la fram sine erfaringer til ledelsen av landsbyen om at de unge voksne trengte å bo samlet i et bofellesskap, førte det til opprettelsen av studiefellesskapet for de unge voksne i Camphill-landsbyen. Oppgaven for studiefellesskapet er å gi de unge voksne pedagogisk veiledning i å bygge opp sin identitet sammen med sin egen aldersgruppe.

Rita utdyper hvorfor det er viktig at studentene bor i samme bofellesskap ved å fortelle hva hun opplever som den grunnleggende forskjellen ved å bo i lag med sin egen aldersgruppe uten de eldre godt voksne, aldersgruppen omkring seg.

Rita: Jeg opplevde at de vokser på en annen måte – når de får lov til å være sammen med andre som er unge voksne – enn når de kommer til et hus der det allerede er etablerte beboere som har vært der i 40 år.

Hvorfor oppleves det slik? Hvilke lovmessigheter er dette et uttrykk for? Kan de unge voksne ikke bygge opp sin identitet innenfor et godt etablert bofellesskap i et voksent miljø? Dannes

ikke identiteten gjennom hele livet, og hva er det som er spesielt viktig med identitetsdannelsen i 20-årene? Vi snakket undrende omkring disse spørsmålene. Ritas erfaring, og det gjelder også min, bekrefter at de godt voksne beboerne kan utøve en dominerende adferd overfor de yngre i bofellesskapet, fordi de allerede har definert sin identitet. De voksne og eldre usedvanlige menneskene blir etter hvert godt etablerte med sine egne vaner og sine selvbilder, særlig når de har passert 30 år. I et bofellesskap med godt voksne, blir det for de yngre først og fremst et krav om å tilpasse seg de som er eldre. Dette skjer ikke ut fra en bevisst maktsituasjon fra de voksnes side, men rett og slett fordi de eldre allerede har oppnådd å definere seg selv, noe som de unge voksne ennå ikke har.

Rita: Å bo som ung voksen sammen med etablerte voksne, blir mer en tilpasningsprosess til det etablerte enn en oppvåkning og utviklingsprosess til egen identitet. Denne utviklingen skjer når unge mennesker kan prøve seg på flere roller i forhold til hverandre.

Selvbildet danner seg når de får prøve seg fram i forhold til hverandre. Rita opplever at det i 20-årene ennå finnes en åpenhet blant studentene til selv å bestemme over sitt egenverd, selvforståelse og selvbilde innenifra, isteden for å stå under en sterk formende innflytelse av andre utenifra. Det er denne prosessen som studiefellesskapet er etablert for å bidra til; å fordre, beskytte og veilede de unge.

Et annet forhold som Rita henviste til, er at de eldre menneskene med utviklingshemming også har rett til å få være i fred med det selvbilde som de har dannet seg gjennom sin ungdomstid. Hun mente at det på et tidspunkt i slutten av 20-årene, ser ut til at de unge voksne går over i en annen fase i dannelsen av sitt selvbilde, og at de da begynner å forstå seg selv som et voksent menneske, blant andre voksne.

I materialet har jeg også en liten sekvens der de unge voksne selv gir et innblikk i hvordan det er for dem å være sammen med godt voksne. Samtalen foregikk i det første møtet jeg hadde med studentene hvor vi ble litt mer kjent med hverandre. Det var søndagskvelden, og tonen var uformell, – vi drikker te sammen. Det er meg selv, Rolf, Rune, Rosa og Ramona. Vi samtalte om at vi har møtt hverandre tidligere og hva vi syslet med for tiden. Jeg fortalte om hvorfor jeg var i landsbyen og om mine spørsmål til dem om det å være ung voksen i et studiefellesskap. Jeg spurte om hva de var opptatt av, og så fortalte Rune om da han ble kjæreste med Ramona. Rune beskrev hvor glad han var da han fikk en yngre kjæreste i stedet for en eldre, som han også hadde hatt i landsbyen:

Rune: Glad jeg fikk henne [peker på Ramona] til kjæreste ... sånt skjer. Kari, hun likte Gunnar mest, for de er nesten like gamle. For Gunnar er litt gammel skjønner

du, for vi er unge og vi er unge voksne. Det er derfor vi må ha yngre, ikke eldre. Jeg var litt i villrede om hvordan jeg skulle forstå dette. Dreide det seg om et kjærestebytte på grunn av ulik alder? Jeg fikk videre servert en historie om at de hadde tatt dette opp på landsbymøtet med hele landsbyen, og at de hadde kysset hverandre på møtet foran alles påsyn for å vise at de nå var kjærester, og alle hadde klappet for dem. Meldingen var klar: Det er bedre å være kjæreste med en jevnaldrende. Men det er jo ingen nyhet... Ramona forteller da sin historie om at hun hadde en kjæreste som var eldre enn henne og som hadde andre seksuelle behov enn henne. Det gjorde henne utrygg.

Ramona: Per-Erik begynte å erte meg sånn. Skal jeg ta av meg klærne? "Nei" og da var Rita så ille sint, og sint, og sint

Jeg har ikke verifisert historien, det ville sprengte rammen for denne presentasjonen, allikevel tangerer den en grunnleggende problematikk i forhold til usedvanlige mennesker i overgangen til et voksenliv. Hvordan ledsages de unge voksne best i forhold til å lære seg å omgås sin seksualitet? Å bli profesjonelt veiledet i en slik prosess som er vital for et sunt og rikt voksenliv. Slik Ramona legger fram sin historie, er temaet at vennen/kjæresten, som hun hadde før Rune, var en eldre og mer erfaren enn henne, og som derfor hadde andre behov enn henne. Det er forståelig at Ramona opplever det lettere å lære seg å omgås sin seksualitet og å prøve seg fram i dette vanskelige område sammen med en jevnaldrende som, lik henne selv, også er sårbar og utprøvende. Dette er et veldig omfattende tema som sprenger rammen for denne undersøkelsen. Likevel viser denne dialogen, som i et forstørrelsesglass, den dynamikken som kan utspille seg i overgang til voksenlivet i et bofelleskap med unge og godt voksne mennesker med utviklingshemming.

Oppsummert viser samtalene både med lærer og studenter i studiefellesskapet at å bo sammen med jevnaldrende i overgangen til voksenlivet gir opplevelser, egenrefleksjoner og erfaringer.

4.2.2. Trygghet hjemme hos mor og far, og trygghet hjemme hos seg

Det er en stor overgang for alle mennesker å flytte hjemmefra og etablere seg som et selvstendig voksent menneske. Dette gjelder også mennesker med utviklingshemming. Forskjellen er likevel stor da de unge med utviklingshemming har levd sterkt beskyttet av sitt familienettverk under oppveksten og derfor er svært knyttet til sine nærmeste. Den trygge hjemmebanen er en stor styrke for barna i oppveksten, men kan bli en utfordring i overgangen til voksenlivet som innebærer en selvstendigjøring i forhold til familienettverket.

Studiefellesskapet i landsbyen blir etterhvert opplevd som et eget hjem i verden for de usedvanlige unge voksne.

Jeg var interessert i å lytte til hva slags ord studentene brukte om seg selv i forhold til denne prosessen. Vi er i denne samtalen kommet til huskvelden. Det er Rolf, Rosa, Ramona og Rune som sitter sammen og snakker om hvordan forholdet til familien har endret seg etter at de har flyttet hjemmefra. Rosa forteller hvordan hun slet med uvennskap i vennekretsen som førte til stammingen som hun har slitt med siden ungdomsskolen. På videregående valgte hun matkunnskap som fag med en klar ambisjon om å fullføre baker-utdannelsen, etter 2 års grunnkurs på videregående. Ramona opplevde en sterkt tilrettelagte skoletid og fritidsaktiviteter der foreldrene kjørte henne fra det ene til det andre. Rosa og Rolf er enig i at forholdet til foreldrene er blitt bedre. Vi snakker om trygghet.

Rolf: Mamma og pappa er på en måte forpliktet til å gjøre at man føler seg trygg. De som er her i huset, de er ikke på samme måte forpliktet, de gjør det uten å ha noen forpliktelser

Rolf opplever altså en annen type trygghet hjemme hos mor og far enn i studiefellesskapet. Hjemme er de forpliktet til å bringe trygghet, sier han. I studiefellesskapet har alle ansvar for hverandre, men de gjør det med andre motiver enn foreldrene.

Rolf: Ja, ... at alle på en måte er trygge på hverandre, kanskje, og at man ikke går bak ryggen på hverandre, kanskje det har noe med selvstendig trygghet å gjøre? Veit lissom hvor man har folk, det er fint.

Jeg var forbløffet over at begrepet "selvstendig trygghet" blir brukt i denne samtalen. Det betyr kanskje en trygghet i eget nettverk. Å skape et slikt nettverk omkring seg som ung voksen, er en sosial ferdighet som kan øves med god veiledning.

Rosa bekrefter fra sitt perspektiv dette:

Rosa: Her er man mer selvstendig enn hjemme, og hjemme vasket jeg nesten aldri rommet. Jeg føler det at jeg liker det best når rommet er ryddig.

Jeg ble litt usikker i denne ordvekslingen. Snakket studentene pent om studiefellesskapet sitt, for å tekkes et behov de tror jeg som forsker ønsker å høre? Jeg velger å tolke dette som at det å etablere seg som voksen og å bygge opp en selvstendig trygghet rundt seg, fordrer en veiledet utvikling av ferdigheter i å kunne pleie sin egen livssfære og bygge et trygt sosialt nettverk. Disse ferdighetene trenger unge voksne med utviklingshemming å få opplæring i, i motsetning til funksjonsfriske, for i voksen alder å kunne bidra med sitt potensiale i på lik linje med andre i samfunnet.

4.2.3. Hovedoppgaven for pedagogene

I denne perioden i landsbyen fikk jeg være deltakende ved et kollegiemøte. I dialogen der prøvde sosialpedagogene i huset å sette ord på det som de anså å være hovedoppgaven for lærerne i studiefellesskapet: Oppfølgingen av studentene. Et motiv som kom tilbake mange ganger under denne samtalen, i forskjellige ordelag, var å skape et fellesskap preget av trygghet, sikkerhet, forutsigbarhet og ikke minst kjærlighet til alle i huset. Det kom fram at en mellommenneskelig gjensidighet viser seg også i en vekselvirkning av omsorg for hverandre, både studentene imellom, pedagogene imellom, i tillegg til en gjensidig vekselvirkningen av omsorg mellom pedagogene og studentene. Å føle seg elsket gir mulighet, ja, er en forutsetning for utvikling, og det var et gjennomgangstema hos alle pedagogene.

Renee: Jeg tenker at dynamikken i huset, og det er så mye kjærlighet her, og det er veldig viktig. Hvis de har det bra, da kan de vokse. Hvis de føler seg elsket og når de er elsket, føler de seg bra og vel.

Det var tydelig likevel at et kjærlighetsfylt studiefellesskap også har sine utfordringer, og det setter store krav til lærernes integritet. Det fordres mot til å ta opp ubehagelige saker og holde dialogen åpen mellom lærerne. I kollegiemøtet ser lærerne også på utfordringene som de har med å stimulere og utfordre studentene til endring. Som eksempel på dette nevnes her fenomenet at barndommens adferd sitter lenger i hos de usedvanlige unge voksne, enn hos andre mennesker. Det kan være en skremmende oppdagelse for studentene plutselig å bli konfrontert med seg selv på grunn av sin alder. Barnerollen som de tidligere har identifisert seg med, er ikke lenger et trygt "tilholdssted". Hvilken rolle skal de da identifisere seg med? Dette er en av oppgavene som lærerne i studiefellesskapet forsøker å formidle på en adekvat måte.

Randi: ... å identifisere denne forskjellen at de ikke er barn lenger og at de er voksne, er ikke lett å fortelle om. Så jeg tenker at en rolle, en oppgave som vi har, eller jeg har er å minne dem på at de ikke lenger er barn.

Dette må gjøres med varsomhet, og kollegene framhever betydningen av at de ser de små endringene som skjer med studentene. Å være vitne til studentenes små og store seiere i hverdagen, er en annen av lærerens oppgaver. Å følge med i deres utvikling med interesse, tålmodighet og kjærlighet, oppleves som en av de grunnleggende ingrediensene for å kunne lykkes. Det dreier seg ikke om at lærerne skal overføre sine måter å håndtere hverdagsutfordringene på til studentene, men heller å finne ut hvilke måter de usedvanlige unge voksne selv kan utvikle sine egne evner til å håndtere hverdagens utfordringer. Å

forsøke å få studentene til å løse utfordringene på lærerens måte, skaper bare avhengighet av læreren.

Vi går tilbake til samtalen jeg hadde med Rita ved begynnelsen av oppholdet i landsbyen. Samtalen brakte oss ganske dypt inn i hvilke lovmessigheter og utfordringer som er knyttet til samlivet i et bofellesskap der unge voksne med utviklingshemming og deres lærere deler en livsverden. Studentene har en spesiell åpenhet for det som skjer i det mellommenneskelige feltet.

Rita: Og vi har hatt flere opplevelser her hvor vedkommende [studenten] tok det (andres feil) på sin kappe, som på ingen måte, uansett hvor fantasifull den var, kunne forstås eller kunne legges på denne personen [studenten].

På samme måte som også barn kan påta seg skylden for andre, blir studenten lett en katalysator for det som skjer i det mellommenneskelige feltet. Rita gir et eksempel på denne utfordring ved å fortelle hvordan det opplevdes for Rolf da han uforskyldt ble involvert i en mindre konflikt mellom lærerne. Han fikk del i gnisninger som var oppstått. Rolf, som ønsker å være venner med alle, kom da i en lojalitetskonflikt som belastet ham noe fryktelig, fordi han hverken vil eller kan baksnakke noen. Slik ble han bærer av en konflikt som ikke var hans egen. Dette eksemplet forteller om to vesentlige fenomener i et studiefellesskap: Det ene er studentenes åpenhet og sårbarhet i det psykososiale feltet i ung voksen alder. De er i denne alderen prisgitt det som skjer i det mellommenneskelige, på godt og på ondt. Gode mellommenneskelige relasjoner skaper et oppbyggende, fordrende og utviklende miljø. Dårlig mellommenneskelig klima virker lammende og kan hindre den enkeltes framgang.

Det andre er at det er kun lærerne som kan påta seg ansvaret for de mellommenneskelige relasjonene. Det betyr at de må være ansvarlige relasjonsbyggere med *alle* i studiefellesskapet, også sine medarbeidere. Et sitat fra Rolf, som jeg har brukt tidligere, får i denne sammenhengen en utvidet betydning.

Rolf: Ja, ... at alle på en måte er trygge på hverandre, kanskje, og at man ikke går bak ryggen på hverandre, kanskje det har noe med selvstendig trygghet å gjøre? Veit lissom hvor man har folk, det er fint.

Hvis kollegenes relasjoner seg imellom brytes ned, blir det en for stor belastning for studentene og dermed også for studiefellesskapets evne til å danne et trygt fundament for den enkelte students utvikling. Denne erfaringen og refleksjoner fra studenter og lærere viser hvor sårbart et slikt fellesskap med unge voksne er, og hvilken modenhet og selvvinnsikt som det fordrer hos lærerne i studiefellesskapet.

4.2.4. Sosialisering sammenfattet

I dette avsnittet har studiefellesskapet og skoleringen i det sosiale feltet stått i sentrum. De opplevelser, refleksjoner og erfaringer som kommer fram i disse samtalene viser at det er viktig for de usedvanlige unge voksne i studiefellesskapet å få mulighet til å være sammen med andre unge voksne i samme livssituasjon. Utvikling av hverdagsferdighetene og sosial kompetanse gir de unge voksne selvstendighet og trygghet når de etablerer seg i et voksenliv. En forutsetning for å lykkes med dette, er et trygt og kjærlighetsfylt sosialt nettverk der de unge voksne blir møtt med respekt av pedagoger som makter å håndtere sine sympatier og antipatier til alle i studiefellesskapet.

4.3. Kvalifisering, ferdighetsutvikling og yrkesvalg.

Alle i studiefellesskapet har en arbeidsplass å gå til der de får arbeidserfaring og etter hvert muligheter til å finne seg en retning for et framtidig yrkesvalg og kanskje få en yrkesidentitet. Verkstedene er egne sosiale enheter. Verkstedsledere og fagledere er vanligvis ikke knyttet til bofellesskapet og lærerkollegiet, men de treffes ved enkelte samarbeidsmøter. To av studentene har allerede funnet seg et yrke som de vil fordype seg i. De er begge bakerlæringer og vil bli bakere. Etter 2 års grunnkurs på videregående, er læretiden to år. De får ett år med en opplæringsdel for teori og ferdighetsopplæring, og ett år verdiskapingsdel der studentene arbeider og får ansvar som andre arbeidere i bakeriet. Det er mulig å ta fagbrevet på grunnlag av 5 års erfaring før fagprøven. Det er opplæringskontoret i kommunen som holder kontakten med eleven og læreren i opplæringstiden, og det er yrkesopplæringsnemnda som er fagopplæringens utøvende faglige organ i fylket. Bakeren som er den faglige lederen i bakeriet, melder studentene opp til fagprøven ved å legge fram dokumentasjon på at de har gjennomført den nødvendige teoriopplæringen etter endt læretid. Fylkets yrkesopplæringsnemnd administrerer og godkjenner prøven. Ved stryk kan verkstedet søke fylket om forlengelse av læretiden og eventuelt få gjennomført en ny prøve. Det er vanligvis opplæringsmøte på opplæringskontoret hver 3. måned for å følge utdanningsprosessen. Det oppfordres fra yrkesopplæringsnemnda til en aktiv innsats fra studentens side for å nå målene for opplæringen som bakeren har ansvaret for å veilede studentene i. Begge studentene i bakeriet har allerede ansvar i bakeridriften, og de liker seg godt i bakeriet og samarbeider om oppgavene sine der. Det er likevel en vesentlig forskjell på studentene i forhold til å bli kvalifiserte bakere. På videregående tok Rolf grunnkurs på gartnerskole etter anbefaling fra sine foreldre. Han forteller at han selv ønsket å ta grunnkurs i matfag på

videregående, fordi han allerede var interessert i baking. Nå har Rolf arbeidet i bakeriet i 4 år. For to år siden bestemte han seg for å begynne som lærlingekandidat, og baker Robert var villig til å stille opp som lærer. Etter et år ga Rolf opp dette målet på grunn av tidspress og vanskeligheter med å tilegne seg teorien. Rosa tok grunnkurs i matfag på videregående, og mens hun fortsatt bodde hjemme hos sin familie, hadde hun praksisopplæring i landsbybakeriet. Hun har bestått teorieksamen og har som mål å klare et offentlig godkjent fagbrev som baker, noe hun kan klare etter bakerens vurderinger. Robert som er faglig leder i bakeriet, er nylig uteksaminert som baker, men ennå ikke bakermester. Han pleier kontakten med opplæringskontoret i kommunen og yrkesopplæringsnemnda i fylket.

4.3.1. Opplevelsen og utbyttet av opplæringen

Min empiripresentasjon når det gjelder kvalifisering, ferdighetsutvikling og yrkesvalg, er hovedsakelig hentet fra mitt besøk i bakeriet. På forhånd har jeg spurt både studentene og læreren om tillatelse til å komme. Jeg var velkommen, og de ventet meg. I bakeriet finner jeg baker-lærlingene Rolf og Rosa samt baker Robert, som er deres lærer og medbaker. Lærlingene viste meg rundt i verkstedet og forklarer hva de gjør og hvilke oppgaver de har. Til slutt ble vi stående sammen midt i bakeriet og snakket lenge. Det ble en samtale. Rolf fortalte at han kunne ha vært utlært baker allerede hvis han hadde fullført utdanningsløpet. Han mente at det var så mye tung baketeori å lese, samtidig som han jobbet hele dagen i bakeriet. Dette førte til at han gikk gjennom en dyp personlig og sosial krise.

Rolf: Jeg hadde skuffa alle. Det var min feil og kun min feil, at jeg kunne dette her, og så ville jeg det ikke lenger og så ble det for mye.

Rolf ønsker å tilfredsstille andres forventninger til ham.

Rolf: Jeg veit ikke hva det var for noe egentlig, var vel redd for å skuffe Robert (bakeren) og så ville jeg gjerne bevise for mamma og pappa at jeg faktisk kunne fullføre en utdanning. Forventninger til meg selv. Det er litt trist at hvis jeg hadde fortsatt stått i det og fortsatt, så hadde jeg kanskje vært ferdig.

Jeg forstod på bakeren at dette ikke hadde vært lett for ham heller og at det hadde tæret på forholdet mellom lærer og student. Indirekte hørte jeg at Rolf kritiserte læreren sin for ikke å ha fulgt ham opp tilstrekkelig med samtaler og satt inn endringer i undervisningsopplegget i tide. Rosa som allerede hadde valgt matfag på videregående, og kom til landsbyen som lærekandidat, har klar ambisjon om å fullføre baker-utdannelsen. Rolf og Rosa har mye glede og støtte av hverandre. De tar mye ansvar i bakeriet sammen.

Rolf: Og nå har jeg gått inn i søt bakst-ansvaret sammen med Rosa. Hver torsdag så lager vi dessert som blir sendt ut til husene. Forskjellige bollevarianter [...] er en del av opplæringen.

Rosa forteller om gleden som Rolf og hun har i det å arbeide sammen. Rolf har akkurat sagt at han tror at han fortsatt er i bakeriet om 10 år, og Rosa bekrefter at det vil hun også være. Begge er kloke og dyktige i sitt fag, påpeker Robert, men Rosa har det lettere med teorien. Poenget med bakingen for Rolf, er ikke å studere faget, men å lære seg å bake. Det teoretiske virket forstyrrende i forhold til arbeidet i bakeriet, mener Robert.

Rolf: Da følte jeg meg at jeg var tilbake igjen på skolen. Det var ikke en god følelse for meg på en måte. For der følte jeg at jeg dumma meg ut fordi jeg ikke kunne alt det de andre kunne, synes jeg. Jeg var liksom sånn dum.

Bakeren Robert bruker mye av sin egen lærling-erfaring i sin formidling av baker-faget til studentene sine. Han ønsker at praksisen er fundert på teorien.

Robert: Ja, jeg gikk utfra hvordan jeg hadde lært det. Jeg har teorien for å bli kjent med det hele og sånn, og *etterpå* praksis.

Dag (henvendt til Rolf): Og hvordan lærer du best?

Robert (svarer for Rolf): Praksis og så teorien etterpå.

Dag (henvendt til Rolf): Først praksis og så teorien etterpå?

Rolf (nikker samtykkende): Hm. [...] og så teorien etterpå, ja.

Rolf ønsker ikke at teorien skal bringe uro inn i arbeidet. Han vet at han kan få hjelp når han trenger det, og det er tilstrekkelig for ham. Gjennom å få veiledning og forståelse ut fra de spørsmålstillinger som arbeidshverdagen bringer, mener Rolf at han får tilstrekkelig med teori. Men Robert følte ansvar for å bringe tilstrekkelig teori inn i arbeidet. Under utdannelsen opplevde Rolf seg for mye overvåket av læreren, men etter at han bestemte seg for å avslutte målsetningen om en offentlig godkjent utdanning, har ting falt på plass for Rolf.

Rolf: Jeg har på en måte blitt mye tryggere, tror jeg, fordi når jeg var under utdannelsen, så følte jeg at da ble jeg fulgt med på hva enn jeg gjorde, men nå har jeg akkurat de samme oppgavene, men nå har jeg også fått en litt sånn trygghet og veit at jeg kan.

Så nå gjør Rolf det samme arbeidet, men under mindre press. Bakeren opplever også at teorien i pensumet blir for komplisert for lærlingene. Han prøver nå å gjøre det mindre detaljert. Det blir tydelig i samtalen at det offentlige kompetansekrav er mindre viktig for Rolf enn for Rosa.

4.3.2. Å ha nok tid på utdanning

Da Rosa flyttet hjemmefra til studiefellesskapet, oppdaget hun alle de andre mulighetene og aktivitetene i miljøet som var fristende for henne å være med på. Hun opplevde også at det ble for mye å forholde seg til i begynnelsen, og vurderte å slutte utdannelsen, men hun klarte å fortsette.

Rosa: Jeg holdt nesten på å avslutte, men så klarte jeg å fortsette senere.

Dag: Ble du utrygg?

Rosa: Det skjedde rett og slett for mye. Jeg følte meg trygg i huset her hele tiden.

Rosa stammer. Hva var det som var for mye for Rosa? Var det selve studiet som var overveldende, eller var det de sosiale og de kulturelle aktivitetene i miljøet som gjorde det vanskelig for henne å studere? Kanskje var det også utfordringen i forbindelse med det å flytte hjemmefra? Rosa kjente på stresset med å komme i mål med utdannelsen i tide.

Rosa: Jeg bruker gjerne flere år (på studiet).

Dag: Ja, rett og slett bruke tid på dette!

Rosa: Ja.

Robert: Jeg tror også at man blir stresset av det. To år, de er under press. Det høres i første omgang langt ut, men det er ikke så lenge, så må du ha disse punktene inn, så må du gjenta det, gjenta det, gjenta det i to år.

For Rolf var det viktig å ta en skikkelig “time-out” i utdanningen. Dette sitatet er fra en senere samtale vi hadde da jeg møtte ham i butikken.

Rolf: Hver mandag nå siden i fjor, begynte jeg å jobbe i butikken på mandager for jeg ville ha litt forandring fra å bare være på bakeriet hver dag, men også på butikken, ... En dags pause i uken. De fire andre dagene jobber jeg fortsatt i bakeriet. Det er bare en dag i uka jeg jobber på et annet verksted. Trives veldig egentlig.

Behovet for forandring er ikke nødvendigvis knyttet til ønsket om å gå over i et annet yrke, men rett og slett et behov for å se og oppleve andre sider av arbeidslivet. Her er baker Robert sin forklaring på dette da jeg tilfeldig møtte ham etter samtalen i bakeriet.

Robert: Når det kommer inn en 20-åring har jeg sett at de må virkelig lande (i studiefellesskapet) først. Et eller to år før man kan begynne å lære. At man ser det her på stedet, f. eks. hos Rosa, var det at hun ville delta i alt, hun ville være her og ville være der, være en del av landsbymiljøet, ikke sant og det er fakta og derfor er det viktig å si; et til to års prøvetid, at du er der, så starter vi utdannelsen. At vi virkelig har dem på plass at de har mulighet til å bli kjent med alt som foregår her.

Jeg forstår Robert dithen at det er viktig for studentene å ha nok tid på seg i

utdannelsen. Å ikke måtte bestemme studieretning så raskt, men få prøve seg litt fram i forskjellige yrker før de bestemmer seg for sin yrkesutdannelse.

4.3.3. Kompetansebevis

For Rolf var presset som følger med å kjempe for et offisielt kompetansebevis for stort. Han ønsker et bevis som forteller hva han faktisk kan. Det er uklart hvor viktig det er for ham å oppnå et offisielt kompetansebevis. Baker Robert forteller at han som faglærer kan, i samarbeid med opplæringskontoret, bestemme når målet er oppnådd slik at studenten kan få utvikle sine potensialer så langt det går og i sin egen hastighet. Jeg spør dem om dette hadde vært bedre for dem.

Rolf: Det hadde vært mindre stress.

Robert: Jeg tror først og fremst det, og så er det også for [...], ikke alle er flinke til alt, derfor så kan man ha sin spesielle del som man virkelig er flink i, og det tar tid å lære det til andre, og man må også bli kjent med hverandre, ikke sant?
(Henvendt til Rolf).

Robert forteller at dersom en student ikke klarer å ta utdannelsen på 3 år, kan man vurdere et uoffisielt kompetansebevis. Rolf sier at han egentlig ikke trenger å ta en utdannelse for å fortsette å jobbe på bakeriet.

Rolf: Og hvis jeg blir boende her... da er det ikke slik at jeg trenger studium for å jobbe her. Man trenger egentlig bare å like det man jobber med. Det tror jeg er viktig.

Spørsmålet som blir igjen, er om målsetningen for studenter i studiefellesskapet i utgangspunktet skal være å få en offentlig godkjent utdannelse? Og dersom det ikke går, skal man da arbeide for et uformelt kompetansebevis. Er det bedre med en allmenn grundig opplæring i bakeferdigheter? Og hvis man ønsker å utvide det til et offisielt kompetansebevis, et fagbrev, så kan man også det. Det siste ville kunne motvirke opplevelsen av nederlag.

4.3.4. Baker og lærer

I den tilfeldige samtalen etter den første samtalen i bakeriet, forteller baker Robert om sine egne erfaringer, og om at det er mulig å utvikle bakeriet til å ta imot flere nye lærlinger.

Robert: Jo, jo, å ha flere baker-lærlinger ..., det er ikke noe problem, det eneste som er et problem er ... at det må ha en kontinuitet, ikke sant. Så må jeg ha en ved siden av meg så jeg har litt mer tid til, for eksempel nå har jeg problemer med medarbeidere som kommer og går, så må jeg lære dem opp, så har jeg Rosa, så har jeg Rolf med søtbaksten, og så må jeg på møte, og så må jeg ditt og datt. Så det blir vanskelig.

Kort sagt: For å være en god faglærer trenger bakeren mer hjelp for samtidig å drive bakeriet. Han trenger nok stabile medarbeidere i bakeriet slik at han kan få tid til det pedagogiske arbeidet som kommer i tillegg til bakerivirksomheten.

4.3.5. Det jeg har lært, definerer meg

Rita forklarer i kollegiesamtalen hvor viktig det er for studentene å få fram hvilke ferdigheter de har utviklet gjennom året. Dette skjer i deres årlige tilbakeblikk. Rita forteller at studentene er mer opptatt av hva de har lært seg, enn hva de har opplevd eller gjort. Nye ferdigheter er noe som de har integrert i sin selvforståelse, og at man er et menneske med disse ferdighetene.

Rita: Og når jeg har samtaler med alle om året som har gått, omkring denne tiden av året, da ser vi tilbake det som har skjedd, [...] da sier alle først det som de har lært. Ikke hva de har gjort eller opplevd, ... dette året var det veldig sterkt for meg. Alle begynte deres tilbakeblikk med de tingene jeg har lært [...] men det var alltid det som definerte meg som den jeg er, [...] jeg kan gjøre alle disse sakene, de er mine, de er blitt meg og alle sammen var veldig klar på dette. Det er min styrke nå som jeg ikke har hatt tidligere.

Jeg tror dette sier noe om den prosessen som studentene gjennomgår, og som på et tidspunkt gir dem opplevelsen av at de er trygge nok på sine kvalifikasjoner, roller og selvilde til å tre inn i den voksnes verden.

4.3.6. Kvalifisering sammenfattet

Opplevelsen av ytre formelle kvalifikasjonskrav og de personlige ønskene om kvalifisering står litt mot hverandre i studentenes ferdighetsutvikling. Er poenget med å være bakelærling å lære baking eller å kunne svare på det offentlige kompetansekravet? Det kan føre til demotivering og en dyptfølt opplevelse av mislykkethet i overgangen til voksenlivet dersom målsetningen om et offentlig godkjent kompetansebevis blir uopnåelig. Målsetningen for studentene er forskjellig. Det er vesentlig at studenten kan få bruke den tiden som trengs for å lære seg faget.

Begge lærlingene trengte pause fra bakeriet og utdannelsen. For Rosa var det særlig ønsket om å orientere seg på nytt da hun flyttet hjemmefra. Baker Robert peker på nødvendigheten av at studentene får prøve seg i forskjellige yrker *før* de begynner yrkesopplæringen. Spørsmålet som står tilbake er om yrkesopplæringens målsetning i studiefellesskapet først og fremst skal føre til et offentlig godkjent kompetansebevis eller om målsetningen for yrkesopplæringen er å nå et realkompetansebevis som eventuelt senere kan videreføres til et fagbrev, dersom det er ønskelig. Det blir da opp til den enkeltes valg og muligheter.

4.3. Subjektivering

4.3.1. Å definere seg som voksen. Å ha, søke og å finne sin identitet

Det undret meg at samtalene som jeg fikk være med på under tiden i Camphill-landsbyen, til stadighet gikk slik i dybden og fikk et eksistensielt preg. Det er også spesielt at den største delen av det empiriske materiale har med subjektivering å gjøre. At dette kommer fram så sterkt, handler kanskje om at overgangen til et selvstendig voksenliv dreier seg om en eksistensiell endring i de unges forhold til seg selv som subjekt. Vanligvis starter denne subjektiveringsprosessen gradvis i tenårene i forhold til sitt familiære nettverk og sammen med sin egen aldersgruppe. De pårørende trer stadig mer og mer i bakgrunnen, og egne motiver for livet i framtiden trer etterhvert sterkere fram og begynner å utforme den unges kvalifikasjoner, sosiale ferdigheter og selvbylde. For de unge menneskene som har utviklingshemming, er det annerledes. Som unge voksne, slik det også var i studiefellesskapet i Camphill-landsbyen, kommer de fra et liv som har vært preget av andres viljer, målsetninger og forståelser, men også med sterke emosjonelle bånd. Fordi deres foreldre ofte har måttet kjempe en lang kamp for sitt omsorgstrengende barn, blir de pårørendes egen identitet gjerne sterkere knyttet til dette barnet som nå ikke lenger er et barn, men et ungt menneske på vei til å utvikle et selvstendig voksenliv. De unge voksne i studiefellesskapet befinner seg på et viktig trinn i sin selvstendighetsprosess. Når de ankommer studiefellesskapet har de med hjelp av sitt nettverk tatt et avgjørende skritt og flyttet hjemmefra. Endringen som er kommet inn i livet er stor på alle nivåer. Nå begynner en indre ombygging av selvforståelsen som skal ende i et voksenliv med så mye selvstendighet som mulig. Å gi den enkelte unge voksne mulighet for aktiv læring og en utdanning i løpet av denne prosessen, er studiefellesskapets målsetning. Lærerne bærer et stort ansvar overfor eleven og det nettverket som står omkring. Det er mange øyne som følger med. I tillegg kommer det faglige, eventuelt også medisinske og ikke minst sosiale utfordringer. Det nettverket som studentene kommer fra, er byttet ut med et studiefellesskap. Foreldrene er fortsatt med, men er nå skjøvet mer i bakgrunnen. Studentene utvikler seg når de får være i egen aldersgruppe, hvor de har gode relasjoner til hverandre og er sammen med lærere som følger dem opp, og som er tilgjengelige og deltakende i de daglige utfordringene. Arbeidsoppgavene i verkstedene gir mulighet for å øve seg i ferdigheter som etter hvert kan bidra til en yrkesidentitet. Det er ikke bare de enkelte løsrevne aktivitetene som fordrer utvikling, men et samlende element i det hele, nemlig personen selv, subjektet.

Er det mulig gjennom studentenes og lærernes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter, å få øye på disse utviklingslovmessighetene? Slike innsikter vil være verdifulle for å utvikle et yrkesforberedende utdanningstilbud for unge voksne med utviklingshemming i framtiden. Hvor det legges til rette for at det enkelte subjekt kan bryte igjennom til noe nytt og ukjent. Et selvstendig skritt på sin egen personlige utviklingsvei. Rita sa i vår innledende samtale at studentene er i ferd med “å lære seg *sin egen* rolle”.

4.3.2. Å lære seg sin egen rolle

Et begrep som stadig nevnes og med ulik valør i samtalene, er begrepet rolle. Hvordan begrepet brukes i samtalene er svært interessant. En rolle blir alltid knyttet til en funksjon i det sosiale samspillet. En rolle er noe man kan etterligne, lære seg, og sammenligne med andre roller. De unge voksne med utviklingshemming står overfor utfordringen; å vise seg på scenen. En rolle iscenesetter og er ment å synliggjøre noe på en arena og til dels sette de andre omkring inn i en kontekst.

Jeg ble svært overrasket over den modenhet og evne til refleksjon som kom til syne i samtalene i studiefellesskapet omkring dette temaet, ikke minst blant de usedvanlige unge selv. Fra samtalen med Rolf i butikken kom dette fram om hans rolle i klassen under skoletiden:

Rolf: Før var jeg veldig på det å rakke ned på meg selv på en måte. Jeg var på en måte slik at hvis noen sa noe om meg, så brydde jeg meg ikke noe om det, jeg så ikke på meg selv så høytidelig og sånt noe. Jeg så lissom på meg som en klovn, rett og slett ... Jeg trodde min livsoppgave her på jorden var å gjøre narr av meg selv på en måte. På en måte å få folk til å gjøre narr av meg. At det på en måte var min oppgave her i livet.

Rolf tok på seg å være klassens klovn. En rolle med klare forventninger til adferd, uten at han selv trengte å stå for noe. Han kaller det å tulle mye bort. En vellykket måte å få en rolle på i vennegjengen. Klovnerollen kunne han fylle og det gjorde ham synlig i klassen. Det var viktigere for ham å kunne definere klovnerollen som hadde sin egenverdi. Han ser det som sin oppgave å gjøre narr av seg selv, slik at de andre i klassen kan le av ham.

Rolf: Det var på skolen at det blei litt mere sånn, jeg var kanskje litt utrygg, visste ikke helt hvor jeg var i vennekretsen og da måtte jeg prøve å si ... jeg søkte vel svar kanskje, og det fant jeg ut etter noen år at det var å være spøkefugl i vennegjengen at på en måte var å være klovn.

Rollen var et produkt av hans egen usikkerhet i det sosiale, samt behovet for å bli synlig i vennekretsen. Han betalte det hele med et redusert selvbilde. Rolf forteller at han fikk god respons på denne rollen, så han fortsatte med det. Så legger han til:

Rolf: Men jeg har forstått det nå at det er mer i Rolf enn det å være spøkefugl hele tiden. Det er det som er viktig å huske på.

Det har skjedd en utvikling her. Hvordan kom han seg ut av denne klovnerrollen, hva har skjedd? Rolf forteller om hvordan han ble tatt imot i studiefellesskapet.

Rolf: Den første morgensamlingen husker jeg veldig godt, når jeg var helt ny her. Jeg følte det liksom som at jeg var hjemme her. På en måte, da var det liksom slik at folk kom for å hilse på meg og de stod i kø for å si hei, og det har jeg aldri opplevd noen gang, og det var kanskje det som jeg føler med landsbyen at alle sier hei til alle og er vennlige, det er et fredelig sted, når det kommer nye gjester så er det mange som er fremme og hilser. Det gjorde at jeg vokste litt tror jeg. Selvtilliten, vokste litt.

“Selvtilliten vokste litt” når landsbyen responderer positivt på Rolf. Det gir grobunn for opplevelse av egenverd og selvtillit.

Rolf bekrefter at han måtte søke etter andre rollemodeller da han kom til landsbyen. Han viser til at han nå har fått en “ikon-rolle”, som egentlig består i å være et forbilde for andre. Han forteller at det er en rolle han med fordel kan bygge videre på. Han kan bygge videre på sin selvforståelse og sitt selvbilde med denne rollen. Men det er ikke enkelt fordi andre også kopierer hans mindre gode sider.

Rolf: Jeg har fått dette her som en sidekommentar fra andre folk i huset, at jeg på en måte har blitt et ikon. For når jeg gjør et eller annet, så følger de andre etter. Det er kanskje en rolle jeg kan bygge på, være trygg på i tiden framover.

Rolf snakker om å bygge på og ha en trygg rolle i tiden framover. En rolle som virker på de studentene som er yngre enn ham, slik at de ønsker å ta over noe av Rolfs måte å være på. Et annet eksempel på å tilegne seg en rolle, er historien om Ramona, som er frokostansvarlig. I huset forventes det at alle tar sin del av husansvaret, alt etter evne og mulighet. Det er noe som man vokser på, får jeg høre under kollegiesamtalen der vi snakker om hvordan studentene våkner opp til å påta seg ansvar. Et eksempel er Ramona, som ønsket å sitte øverst ved bordenden, der den som har laget maten og har ansvaret for å forberede måltidet pleier å sitte under måltidene. Men hun ville ennå ikke ta ansvaret for å lage et måltid. Så kom dagen da hun bestemte seg for å gjøre det likevel.

Rafael: Men litt etter litt begynte hun å sette selv pris på skjønnheten og det faktum at alle satte pris på hennes anstrengelse. Det hjalp henne og det er ingenting i verden nå som kan få henne fra å lage frokost en gang i uka. Når hun

forbereder frokosten, er det en sakral handling for henne. (De andre i gruppen samstemmer i det som blir sagt)

Å lære seg å ta ansvaret for frokosten en dag i uka, tok Ramona cirka et halvt år å lære.

Rollemodellen var så sterk, at de andre unge voksne i bofellesskapet også ble preget av den.

Dette førte til at alle studentene i huset også ville ha sin dag der de lager frokost og tar ansvar for dette måltidet.

4.3.3. Å ta ansvar er en øvelse i selvbestemmelse

Det er en pedagogisk utfordring å fordre dannelsen av et sunt selvbilde hos de unge voksne.

Et selvbilde som de kan bygge videre på resten av livet. I det følgende viser jeg til noen av de pedagogiske arbeidsredskapene som ble benyttet i studiefellesskapet.

Rita: Å møte den ubønhørlige opplevelsen av at hvis ikke jeg gjør det, så blir det ikke gjort. Hvis noen sier at de skal ta ansvar for en sak, så *er* det faktisk ditt ansvar. Dette er ingen lek. Dette er beinhard realisme. Det er snakk om å bygge på et selvbilde som skal kunne vokse hele livet. Det skal ha røtter i en grunn der en selv i like stor grad som andre, har verdi, blir tatt på alvor, får an-svar. Et svar på seg selv. Møte med seg selv.

Det å ta ansvar og kalle fram de unge voksnes egen-aktivitet i de små hverdagshendelsene, er en viktig øvelse i selvbestemmelse for studentene. Der må lærerne være tett på, fordre og utvide mestringsevnen innenfor stadig nye områder, ledsaget av et kjærlig blikk og tålmodighet. Lærerne vet at det finnes en selvbestemmende kraft i den enkelte, men det trengs mot for å komme fram med den. Klarer de det, kan det ha konsekvenser for mestringsevnen resten av livet for, selvstendigheten og selvfølelsen. Lærerne støtter, men det første skrittet må studenten ta selv. Samtalen om å være frokostansvarlig går videre:

Rita: ... å forstå at hvis ikke jeg gjør det, så blir det ikke gjort. Og dette er en veldig stor del av vårt arbeide ... ikke det å få tingen gjort, men hvis de sier at de skal ta ansvar for noe, skal vi støtte deg for å få dette til, men jeg vil aldri gjøre det for deg. Og jeg kan ikke ta dette ansvaret for deg. Det var du som tok det, – det er ditt. Jeg støtter deg i denne veldig, veldig vanskelige prosessen. [...] vi leker ikke, vi er ikke barn som leker rollespill lenger, vi tar roller, egentlig, [...] og det tenker jeg er en veldig viktig del av det å bli voksen, eller å lære at mine handlinger og måten jeg gjør dem på, har en virkning på alle omkring meg, uansett om jeg er i rollen av en student eller en lærer, betyr det noe.

Lærernes arbeide og ansvar er altså å følge opp denne prosessen fra å være et menneske som lar de andre ta ansvar for seg, til man som et ungt voksent menneske våger å ta fatt selv, våger å være til – i kraft av seg selv. Dette kan skje i et sosialt klima der respekten for og verdien av den selvstendige viljen blir sett og verdsatt når den trer fram.

4.3.4. Avhengighet og selvstendighet

Disse vesentlige innsiktene i å veilede selvstendighetsprosessen kom fram i kollegiesamtalen. Men også bevisstheten om faren for overtramp i denne sarte og sårbare prosessen. Hvordan passer man på at det faktisk *blir* en selvstendighetsutvikling, og at de ikke bare fremstår som ”nye mammaer og pappaer” som bestemmer hvordan alt skal være og dermed skaper en ny avhengighet? Rita forteller hvor viktig det er for en lærer å finne ut hvordan de kan støtte den usedvanlige unge voksne i å tenke, oppleve og å handle utfra egne muligheter og forutsetninger, istedenfor å overføre sin egen måte å være på. For faren ligger i å gjøre dem avhengige av sine lærere. Vi kan ikke forvente at de skal bli som oss, men at de skal bli den beste utgaven av seg selv.

Rita: Du [studenten] kan være snill og henge deg på meg og være avhengig av meg, men da har du ikke noe eierskap til det. Og da blir det borte når f. eks Renee har reist. For det er ikke hennes [studenten], det er direkte forbundet til deg [Renee], ikke sant ...

Altså at det er vesentlig for lærerne å ikke ville overføre sin måte å være eller gjøre tingene på, men la studentenes egne evner utvikles.

Rita: Det som er jobben [for lærerne] er å få tak i det som er ditt [studentens], og la det vokse. Vi forventer ikke at de blir som oss eller at de gjør som oss, men vi forventer at vi alle oppfører oss som likeverdige mennesker. Og vi er ikke bare noen som er omsorgspersoner, og vi tjener ikke dem mer enn de tjener oss, på en måte.

Det kommer her fram en kjærlig strenghet, blottet for sentimentalitet, som kanskje kan danne en trygg mellommenneskelig arena, hvor det er mulig å prøve ut sine nye roller. Renee peker på noe motsetningsfylt i denne sammenheng.

Renee: Så det at vi virkelig også tør å være avhengig av dette forholdet. Ikke gjøre seg eller gjøre dem avhengig av oss, men å like mye selv være i en posisjon av vekst, hvor vi også er lærende og også utvikler oss.

Det høres litt motsetningsfylt ut. På den ene siden skal læreren ikke skape en ny avhengighet mellom lærer og student, og på den andre siden skal man tørre å være avhengig av studenten. Kanskje ligger det likevel en stor hemmelighet i denne motsetningen. Læreren går i dette øyeblikket ut av sin rolle som lærer og blir et menneske sammen med et annet menneske. Begge er sårbare og avhengig av at den andre respekterer ens frihet til å være slik man er uten annen forventning enn gjensidig respekt. Begge er avhengige av hverandre i det som skjer, men læreren har ansvaret for å komme dit.

Rita: Ja, det er en del av det, og den andre delen er at hvis du (studenten) på en

måte har et spørsmål og en utfordring, så er det ikke sikkert at *jeg* (som lærer) har svaret, det er mer sannsynlig at *du* (studenten) har svaret. Det er ikke sikkert at du får tak i det uten at jeg spør.

Dette kan ikke skje uten at læreren også er villig til i øyeblikket å gi slipp på sin posisjon som lærer og bare være et menneske sammen med et annet menneske på vei gjennom livet.

4.3.5. Å hjelpe med å forbedre det studentene allerede kan.

Selv om det ikke er lett å vite hva som kommer først og etter i denne subjektiveringsprosessen, blir det neste skrittet å videreføre det som studentene har tilegnet seg av kunnskap, roller og ferdigheter. Det er tid for å øve, slik at studentene kan forbedre og videreutvikle det som de tilegnet seg. Vi er fortsatt i kollegiesamtalen:

Rita: Og der kommer ditt arbeid [som lærer] inn; å finne ut, hvor er du [studenten] og hva kan du gjøre med det du allerede kan for å bli bedre, men ikke på min måte, men på din måte å gjøre tingene på. Forbedre hans egen måte å gjøre tingene på. Du kan ikke ha mine hender eller bruke mine hender eller andres hender. Det å finne måter å bruke det han har fått.

For å kunne videreføre studentenes små og store vinninger, kreves det at alle lærerne gjør seg bevisst hva studentene har oppnådd. Kollegiesamtalen et viktig fora for å bevisstgjøre seg dette.

4.3.6. Framtiden, å vokse ut av studentgruppa

Men tiden som ung voksen er en begrenset tidsperiode, og hva er det som synliggjør at den tiden som vi kaller for ”ung voksen” er i ferd med å gå over i ”voksen alder”? For den enkelte student i studentfellesskapet er det ikke fastlagt noe angående hvor de skal bo eller hva de skal gjøre når de har nådd voksen alder, selv om de fleste per i dag ser for seg å fortsette å bo i landsbyen. I samtalen i butikken med Ranja og Rolf, som er de eldste, snakket vi litt om dette. Da kom Raja fram med erfaringer som forteller om det å vokse ut av tiden som ung voksen. Hun har jobb både i veveriet og i butikken. Som den første studenten i studiefellesskapet, har hun vært en viktig med-bygger på studiefellesskapet selv om hun ikke har bodd i samme hus som de andre den siste tiden. Ranja har etablert seg i en egen liten leilighet i et hus der det også er barn som hun er svært glad i, og der hun har funnet ro i sin livssituasjon.

Raja: Jeg synes det er litt leit å forlate gruppen, men også er det litt bra for å jobbe litt mere på verkstedene.

Ranja opplever at hun har lært nok i forhold til å arbeide, nå vil hun produsere. Den kunnskapen hun nå trenger, finnes i verkstedene. Men det er noe hun har på hjertet. Hun har gått et kurs i vitaleurytmi.

Raja: Det var fint å lære å gjøre vitaleurytmi. Og så har jeg lært noen oppgaver som jeg tok med hit til felleseurytmi.

I landsbyene er det flere utdannede eurytmister som inspirerer Raja. Hun føler seg som en av dem, gjennom de kursene som hun har gått på, og i det ukentlige felles-eurytmiarbeidet som skjer i landsbyen, har Raja fått en rolle. Hennes selvforståelse og rolle i den sosiale sammenhengen er blitt en trygg havn for henne som voksen. Hun har lært seg sin egen rolle.

4.3.7. Sammenfatning

Jeg har delt opp det empiriske materiale i tre ulike områder: Kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering. I disse områdene i studiefellesskapet utvikler studentene seg. For meg var følgende uttalelse fra kollegiesamtalen overaskende og svært interessant:

Randers: Bare de siste 2 ukene har hun [Rosa] tatt noen kjempestore skritt. [...] om dette med søtbaksten, hun deltok virkelig og tok ansvar og bare den korte tiden jeg har vært her, kan jeg se [...]. For bare to uker siden gikk hun i landsbymøtet opp og holdt en lang tale til alle sammen, og det har hun ikke gjort tidligere. Og på en måte ta ansvar, stort ansvar, for å snakke ut, og så tok hun det ansvaret, og i morgensamlingen sier hun fra. Det er en stor sak.

Rosa tok ansvar for søtbaksten sammen med Rolf i bakeriet, hun stammer mindre, hun tar ansvar for å stå fram i landsbymøtet, og hun forteller til alle i landsbyen om tanker hun har gjort seg. Til sist tar hun ansvar i morgensamlingen og snakker ut. Det synes for meg som om det skrittet som Rosa har gjort i sin selvstendighetsutvikling, slår ut på alle tre arenaene samtidig. Hennes evne til å ta ansvar for sin kvalifisering i bakeriet, til å være ansvarlig ved si ifra på morgensamlingene, og å kunne formulere egne erkjennelser og presentere disse på landsbymøtet. Alt dette skjer i løpet av to uker.

5. Drøfting

5.1.1. Innledning

På bakgrunn av teori og empiri drøftes her undersøkelsens problemstilling omkring utfordringer i overgangen til et yrkesaktivt voksenliv for unge voksne med utviklingshemming. Biesta mener at dette er et pedagogisk spørsmål:

I tillegg til disse mer generelle og på et vis filosofiske spørsmålene var jeg opptatt av dem som kanskje aldri kunne oppnå autonomi eller rasjonalitet. Befinner de seg utenfor utdanningens rekkevidde? Befinner de seg utenfor rekkevidden av hva det vil si å være menneske? (Biesta, 2014, s. 170)

5.1.2. Autonomi

Gustavson (1998) i Kittelsaa (1999, s. 104) antyder at de unge utviklingshemmede “har gitt fra seg sin autonomi” fordi de ikke vet om noe bedre og derfor så lett aksepterer tilrettelagte tiltak. Slik jeg forstår det er autonomi ikke noe man har eller kan tilegne seg selv i oppveksten, få eierskap til og som man deretter kan gi fra seg. Jeg forstår det heller slik at autonomi er noe som man blir beriket av i dialog med andre idet vi befinner oss på lik linje. Vi gir den andre samme verdi som menneske i en dialog. Jeg finner dette igjen i Biestas teori (2014, s. 174) i “å bli kallet” på av den andre, en utfordring i vår evne til å gi andre verdi. Her er den påkallende i posisjonen av å kunne gi den påkalte verdi. Slik jeg forstår Biesta, bygger han sin pedagogiske teori på subjektivitetshendelsen; “Å komme til verden”, gjennom dette prinsippet.

Biesta oppfordrer til å skape utdanneshendelser som utfordrer studentens opplevelse av å bli kallet på og at muligheten finnes for å kunne ta ansvar for denne oppfordringen, - å bli tatt imot og bekreftet av de andre. “Selvtilliten vokste litt”, sier Rolf i undersøkelsen, når folk responderer positivt. Det er i selve undervisningssituasjonen at dette kan skje, og som et resultat av hvordan utdannelsen lager sine læreplaner og organiserer sin virksomhet. Denne mellommenneskelige dynamikken gjenkjente jeg i studiefelleskapet som et bærende element i utdannelsen der oppgaven var å støtte studentene til å bli den beste utgaven av seg selv.

Rita: Du [studenten] kan være snill og henge deg på meg og være avhengig av meg, men da har du ikke noe eierskap til det. [...] Det som er jobben [for lærerne] er å få tak i det som er ditt [studentens], og å la det vokse.

Hugemark (1997) i Kittelsaa (2011, s. 89) hevder at det uavhengige og autonome mennesket et en myte. Alle mennesker er i grunnen gjensidig avhengige av hverandre. Erkjennelsen av

dette gjensidige avhengighetsforholdet åpner for et innblikk i en dynamikk som lever i interaksjonen mellom alltid gjensidige avhengige mennesker. Renee sier dette på sin måte:

Så det at vi virkelig også tør å være avhengig av det forholdet. Ikke gjøre seg eller gjøre dem avhengig av oss, men og like mye selv være i en posisjon av vekst, hvor vi også er lærende og også utvikler oss.

Mange med utviklingshemming vil behøve hjelp gjennom hele livet og vil derfor av den grunn ofte ikke bli betraktet som autonome mennesker. Dette kan bli betraktet som eksempel på holdningsbaserte barrierer som vi kan fjerne slik som det kommer til uttrykk i fortalen til FN-konvensjonen (FN, 2013) om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne der det står at vi blant annet er enige om å være én nasjon:

[...] som erkjenner at funksjonshemming er et begrep i utvikling, og at funksjonshemming er et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbestemte barrierer og barrierer i omgivelsene som hindrer dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre, [...] FN (2013)

Rolf erfarer og reflekterer: “Ja, ... at alle på en måte er trygge på hverandre, kanskje, og at man ikke går bak ryggen på hverandre, kanskje det har noe med selvstendig trygghet å gjøre? Veit lissom hvor man har folk, det er fint”. Det ligger i denne formulering en bekreftelse på at han føler seg trygg, uansett graden av autonomi, fordi han er sett og blir verdsatt i studiefellesskapet. Dersom dette stemmer, ligger det i den pedagogiske teorien som Biesta beskriver, gjennom subjektivitetshendelsen (Biesta, 2014, s. 48 og s. 167), også et grunnlag for en studie/yrkesutdanning for mennesker med utviklingshemming i overgangen til et yrkesaktivt voksenliv – slik det gjelder for de fleste.

5.1.3. Les Rites de Passage

“Gjennom hele voksenlivet finnes det vanskelige overganger og endringer og også faser av stabilitet” (Kittelsaa, 2014, s. 74). Denne undersøkelsen fokuserer på overgangen fra en status, som funksjonshemmet elev og barn i en familie, til en så langt som mulig autonom voksenperson med eget nettverk og oppgaver. Kittelsaa (2014, s. 76) peker også på at omfattende planlegging likevel gir få valgmuligheter utover et livslangt klientskap der de pårørende står med ansvaret. Dette kan i verste fall føre til et liv i det som Kittelsaa (1999, s. 103) kaller en “varig liminalfase”. Hermed viser Kittelsaa til begrepet liminalfase som Anhold van Gennep (1909) preger i sine klassiske og teoretiserende studier av overgangsritualer i boka *Les Rites de Passage*, og som antropologen Victor Turner (1969) har latt seg inspirere (og opplyses) av. Gennep brukte nettopp overgangen fra barn til voksen som

eksempel på overgangsrituale. Et slikt ritual har ifølge Gennep tre faser: Den preliminale, den liminale og den postliminale fase. Kandidaten kan forlate en trygg men avhengig barndom i den preliminale fasen, vise hvilke muligheter som bor i ham i den liminale fasen, og etablere seg med ny status i den postliminale fasen. I det følgende bruker jeg denne begrepsrammen i drøftingen, for å ramme inn de opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter som studentene og lærerne har i studiefellesskapet i en prosess som vil tilsvare liminalfasen.

5.1.4. Studiefellesskapet som utdanningsarena

Hva vet vi om studiefellesskapets sin pedagogikk? Selv om det klart støtter seg på steinerpedagogiske prinsipper, foreligger det ikke noen undervisningsplan som kan studeres. Derfor velger jeg å lene meg på Biestas tre områder for utdanning; sosialisering, subjektivering og kvalifisering, slik jeg har vist i presentasjonen av det empiriske materiale. I forhold til sosialiseringen, befinner studentene seg sammen i bofellesskapet og samtidig i kulturlivet med de sosiale formene i landsbyen og samfunnet for øvrig kan by på. Studentene lærer å kjenne til og viderefører de verdier og holdninger som samfunnet identifiserer seg med, blant annet religiøse verdier. Når det gjelder kvalifikasjons- og ferdighetsutviklingen er utfordringen å utvikle kunnskap og dyktiggjøring av evner til et arbeide for å dekke de generelle og spesielle behov som viser seg i samfunnet. Den tredje utdannelsesområde i studiefellesskapet dreier seg om subjektivering. Det dreier seg for Biesta (2009, s. 142) mer om utdannelsens bidrag til å utvikle studentens evne til menneskelig frihet. Her er det ikke lenger snakk om en funksjon for samfunnet, men å la de som utdanner seg bli mer selvstendige og uavhengige i sin tenkning og handling.

Ved å bruke kun Biestas pedagogiske teori kan jeg komme i fare for å begrense undersøkelsen for snevert i et pedagogisk felt. Det er imidlertid, som jeg har gjort rede for tidligere i dette kapitlet, viktig for meg å finne et pedagogisk teoretisk grunnlag som har evne til å fange opp det undersøkelsen kan komme med, for å kunne svare på problemstillingen. For å gjøre dette på best mulig måte, har jeg valgt å holde meg så langt som mulig innen den forståelsesramme som Biesta selv definerer som utdanning. Det betyr ikke at det er lite å hente fra andre pedagoger, men utfra Biestas definisjon av utdanning, finner jeg som nevnt en umiddelbar anslutning til den prosessen som studentene i studiefellesskapet gjennomgår.

Gert Biesta framholder at den pedagogisk oppgave er “å gjøre voksen eksistens mulig” (Biesta, 2015, s. 194). Gjennom barne- og ungdomsårenes faser er man ifølge steinerpedagogikkens syvårs-perioder (Steiner, 1994) umoden og sentrum for all den støtte og oppmerksomhet som man får fra familie, skole og samfunn for øvrig. Biesta beskriver

begrepet umoden og moden voksen som ulike måter å leve på, og ikke et uttrykk for alder, og at å være barn er noe mindreverdige. Biesta hevder herved at det å leve som moden voksen er å ta det avgjørende skritt inn i eget liv, vekk fra opplevelsen av seg selv som verdens sentrum den gang man var et umodent menneske. Dette eksistensielle skrittet forutsetter at man tillater den andre å entre inn på den sosiale arenaen med sin eksistens, med sin annerledeshet og integritet i en gjensidig verdsettelse. Å følge opp dette er en pedagogisk oppgave som jeg gjenkjenner i studiefellesskapet. Her viser pedagogikken sin evne til en forandring som ikke kun er tuftet på naturlig modning.

Kittelsaa (2011, s. 87) løfter fram en skyggeside av den integrerte offentlige obligatoriske skolens forberedelse til voksenlivet for unge med utviklingshemming, og ser den som en fabrikkasjon. Hun opplever elevenes deltakelse i planleggingen av framtida si, sammen med sine funksjonsfriske medelever, som en “make-believe” og langt fra en reel mulighet til å forberede de unge med utviklingshemming til å bli aktører i eget liv. Et annet sted i Kittelsaa sin forskning (2011, s. 74-75) sier hun at mennesker med utviklingshemming utvikler seg fra ung til voksen livsfase, både biologisk og i forhold til sine rettigheter som alle andre. Hun sier at unge med utviklingshemming har samme referanseramme i forhold til voksenhet som folk flest, og de ønsker å leve opp til de forventninger av voksenhet som samfunnet har til dem. Altså at disse unge selv vil bidra med sine evner til samfunnet med sine evner og kvalifikasjoner på lik linje med andre.

5.2. Den preliminale fasen

Ut fra det empiriske materiale vet vi ikke så mye om studentenes opplevelser og erfaringer fra tiden før de ankom studiefellesskapet. Det kom ikke noe fram som kan fortelle om at de har hatt en svært vanskelig oppvekst. Alle har god kontakt med sin familie. Rolf forteller om et noe vanskelig forhold til sin far og vanskelighetene med å bli godtatt i vennegjengen og at han derfor fant sin rolle som klovn i klassen: “[...] Jeg trodde min livsoppgave her på jorden var å gjøre narr av meg selv. [...] At det på en måte var min oppgave her i livet.” Han følte seg ikke vel på skolen:

Rolf: Da følte jeg meg at jeg var tilbake igjen på skolen. Det var ikke en god følelse for meg på en måte. For der følte jeg at jeg dumma meg ut fordi jeg ikke kunne alt det de andre kunne, synes jeg. Jeg var liksom sånn dum.

Derfor slet han med undervisningen på bakeriet når den blir for lik den han har hatt på skolen. Rosa slet med stammingen sin, hun hadde allerede valgt matfag på videregående med klar ambisjon om å fullføre baker-utdannelsen etter 2 år grunnkurs på videregående. Ramona

levde da et aktivt liv der foreldrene kjørte henne fra den ene tilstelning til den andre. Dette er det vi vet fra studentene selv. Men med bakgrunn i teorien, vet vi noe mer. Ifølge Erikson i Illeris (2013, s. 74) skulle de unge i den preliminale fasen etter hvert vokse seg ut av puberteten. Studentene i studiefellesskapet har vært preget av identitetsdannelse og eventuell en rolle-identitetsforvirring som tilhører denne fasen i livet. Studentene har før avgangen fra videregående vært gjennom en lang prosess, med det Atchley (1989) i Thorsen & Myrvang (2008 s. 53) kaller “en konvoi av sosial støtte”. Ifølge Tøssebro (2014 s. 234) har ofte foreldrene lenge levd i et utrettelig støtteamarbeid for sitt hjelpetrengende barn, og som også har preget deres rolle som mor og far. Rosa forteller: “[...] hjemme vasket jeg nesten aldri rommet”. I det barnet skal finne sin egen rolle, må også foreldrene endre sin. Foreldrehjemmet har i den preliminale fasen, ifølge Kittelsaa (2011, s. 76), vært en viktig arena for å utvikle tilhørighet og identitet, selv om dette er noe som den unge voksne skal bryte opp fra på et tidspunkt. Her har det vært mange mennesker som har hatt noe å si. Forskjellige intensjoner og prioriteringer av familiær, praktisk, strukturell og finansiell natur kommer bestemmende inn i beslutningsprosessene på hvordan livet skal arte seg etter at oppbruddet er gjennomført (Tøssebro, 2014, s. 178-179, 233-234). Dette kunne ha ført til ”tillært hjelpeløshet” (Kittelsaa, 1999, s. 45) ved å bli mer avhengig av hjelp enn det de unge voksne strengt tatt trenger. Byråkratisk sett har de allerede tilegnet seg en avhengig klientrolle og nå fått tildelt tjenester i landsbyen. Mest sannsynlig er studentene blitt uføretrygdet (Tøssebro, 2014, s. 233). Studentene som har kommet til landsbyen og til studiefellesskapet, har blitt innlemmet i et jevnaldrende fellesskap og får pedagogisk oppfølging. Det er det ikke mange som får. Det vanlige er det kommunale tilbudet. Kittelsaa (1999, s. 42-43) viser til at ungdommers selvbylde påvirkes av overbeskyttelse som holder dem fra sosialisering med jevnaldrende og gjør at de pårørende får økt ansvar langt inn i barnas voksenalder. Biesta kommer med sin beskrivelse av dette forholdet mellom barn og deres myndighetspersoner: “Så lenge læreren eller den voksne bestemmer for barnet hvilke av deres ønsker som er ønskverdige, så forblir barnet et objekt” (Biesta, 2015, s. 206). Tøssebro skriver i slutten av sin bok om oppvekst med funksjonshemming at det kan føre til at: “Overgangen blir nærmest en løsrivelse uten løsrivelse” (Tøssebro, 2014 s. 234), noe som kan beskrives som en evig liminalfase (Kittelsaa, 1999, s. 103-105). Det kan forstås at de pårørende med sin “konvoi av støtte” også opplever et eksistensielt brudd, for å ta Atchley og kontinuitetsteorien med videre i betraktningen (Thorsen & Myrvang, 2008). I perspektivet av kontinuitetsteorien der det er den indre kontinuiteten som danner ”ryggraden” i selvpplevelsen, og det er den som definerer om oppbruddet kan bæres eller hva som skal til

av ”sikkerhetsnett” for at det skal bli mulig å gjennomføre de ønskede forandringer i det ytre (Kittelsaa, 2014, s. 111). Derimot viser Kittelsaa (1999, s. 49) til Levinson (1979) at en ung voksen kan bo hjemme lenge og likevel utvikle sin voksenalder dersom forholdene legges til rette for etableringen som et voksent uavhengig menneske i neste fase av livet. Den unge kan da utvikle en uavhengighet på andre områder som voksen. Hvor villig hovedpersonen egentlig er til å forlate det vante og møte det nye, er forskjellig fra person til person. I et tilbakeblikk kan Rolf og Rosa i studiefellesskapet uttrykke at de har det bedre etter at de flyttet hjemmefra. De opplever den ”selvstendige tryggheten” i studiefellesskapet som friere enn den tryggheten de hadde i familienettverket. For de unge var flyttingen også en frigjørende opplevelse. De reflekterer på om foreldrenes omsorg for dem som noe foreldrene er pliktig til å gjøre.

Rolf: Mamma og pappa er på en måte forpliktet til, på en måte å gjøre at man føler seg trygg. De som er her i huset, de er ikke på samme måte forpliktet, de gjør det uten å ha noen forpliktelser

Rolf kan fortelle at han fortsatt helst snakker om medisinske spørsmål med sin mor fordi hun kjenner ham så godt. Det viser at det opprinnelige nettverket ikke er så dominerende lenger, men likevel virker støttende langt inn i liminalfasen.

5.3. Liminalfasen – ”å komme inn i verden”

Ifølge Turner (1970, s. 509-516) sin beskrivelse av liminalfasen, er det livet selv, mellom unnfangelse og fødsel, som er den *preliminale* fasen, og død og begravelse, som er den *postliminale* fasen. Innimellom markeres liminale *overgangsfaser*, fra en status i livet til en annen, slik som puberteten og giftemålet er. De representerer, ifølge Turner (1970, s. 509-516), de to tilstandene av statusendring som livet selv byr på. Ut fra et slikt perspektiv befinner mennesker seg i liminalfasen hele livet. Man kan også reflektere over at livet selv er en overgang fra en status til en annen gjennom sine forskjellige mindre statusendringer som puberteten og giftemålet. Statusendringene som skjer i disse overgangene, i henhold til Turner (1970, s. 509-516), betyr at noe griper endrende inn. Derfor må menneskene i liminalfasen gå ut av det vanlige hverdagslivet og gjennomføre ritualer for at denne endringen kan gripe statusendrende inn i livet.

”Liminal” kommer fra det latinske ordet ”limen” som på norsk betyr grense, en terskel (Pettersen, 2012, s. 9). I denne betydningen skulle studentene i studiefellesskapet kunne forstås som grensevandrere. Studentene har brutt opp hjemmefra, men de har ennå ikke et eget permanent hjem, ennå ingen status som voksen og heller ingen egen familie. De er på vei til en status som voksen og om mulig også med en yrkeskompetanse og med et voksent

nettverk omkring seg. Ennå er de underveis. I en slik forståelse lever de i overgangen fra en status til et annen – i et grenseland mellom en definitiv avslutning og en definitiv begynnelse. Det blir som et stadium mellom barndomsforståelsen av seg selv, som et menneske det blir bestemt over, til en forståelse av seg selv der det dreier seg om *mitt liv* og at det er *jeg* som velger hvordan jeg vil ha det. At man tar konsekvensen av det som skal skje i framtiden. Men i dag er man verken helt ung eller gammel nok til en status som voksen. Slik kan studiefellesskapet forstås som ”et venterom” hvor man har etterlatt sin status som et barn for å bli en ansvarlig og selvstendig person i sitt eget liv (Biesta, 2014, s. 73). Som liminal fase kan studiefellesskapet defineres som et eget tidsrom, et tidsforløp, der det i det stille foregår en forvandling. Studentene og lærerne vet ikke helt *hva* som skjer eller *når* forvandlingen skjer, men de er heller ikke helt uvitende om dette. I denne perioden er studentene både delaktig og ikke helt delaktig i det voksne livet i landsbyen. De er heller ikke helt avskjermet. Studentene er ikke helt seg selv og heller ikke noen annen. De er verken uavhengige, men heller ikke helt avhengige av andre. Spørsmålet blir da: Hvordan kan studentene gjennomgå en slik liminalfase på en ansvarlig måte? Og hvor kommer statusendringene som etterspørres ifra? Skjer det noe som gjør mennesket ansvarlig i seg selv ut fra biologiske modningsprosesser? I så tilfelle vil også mennesker med utviklingshemming utviklet en full voksen status av seg selv i og med at mennesker med utviklingshemming, i henhold til Kittelsaa (2011, s. 74-75), utvikler seg fra ung til voksen livsfase biologisk sett slik som alle andre:

Utviklingshemmede blir voksne på samme måte som andre, både biologisk og med hensyn til formelle rettigheter. Men det er ikke selvfølgelig at de kommer til å erverve voksen status på samme måte som andre. Fordi mange av dem trenger hjelp i dagliglivet, og ikke lever opp til forventninger om at voksne skal være uavhengige og selvstendige, står de i fare for ikke å bli regnet med som fullt ut voksne. Med bakgrunn i sin kognitive funksjonsnedsettelse og sitt hjelpebehov kan de lett bli oppfattet som personer som aldri kommer ut av barne- eller ungdomsalderen. Imidlertid beskriver mange unge med utviklingshemming hva det er å være voksen, ut fra begreper som kompetanse og selvstendighet, og dette indikerer at de har samme rammer for forståelse av voksenhet som folk flest. (Kittelsaa, 2011, s. 74-75)

Biesta tar utgangspunkt i at “Learning is: ... any change that is not the result of maturation” (Biesta, 2009, s. 4). Med dette viser han til at læring heller ikke er en naturprosess. Her er det likheter med den pedagogiske dynamikken som viser seg i liminalfasen og det som Biesta definerer som subjektivitetshendelsen (Kittelsaa, 1999, s. 49).

For at dynamikken i liminalfasens arketypiske, pedagogiske dramaturgi skal komme i gang, forutsetter det at hovedpersonen gjør eller blir påført et sosialt brudd med sin trygge, men

ufrie og umodne preliminale status. Denne forutsetningen er avgjørende, og er ofte et smertefullt skritt som oppleves både av hovedpersonen selv, men også av det nære familiære nettverket (Tøssebro, 2014 s. 234).

5.4. Sosialisering i liminalfasen

Når Biesta (2014, s. 26) definerer området for sosialisering, handler det om: “Hvordan vi igjennom utdanning innlemmes i eksisterende tradisjoner og handle- og væremåter”.

Det har altså vært lite fokus på ungdomskultur i studier om funksjonshemming. Ungdommens bruk av fritid og fritidsinteresser som utgangspunkt for identitetsforhandlinger og identitetsforvaltning har vært erstattet av tilrettelagte fritidsaktiviteter med terapeutiske formål, og det har vært lagt mer vekt på planlegging av framtidig sysselsetting enn på innholdet i ungdomstiden (Kittelsaa, 2014, s. 76).

Her er det for studentene i studiefellesskapet flere aspekter som er viktige. Det første er innlemmelse i et liminalfellesskap. For Rolf er også landsbyen vesentlig for hans utvikling. Da Rolf kom til landsbyen presenterer han seg som klovn slik som i skoletiden, ved å gjøre seg selv til noe de andre skulle le av. Det passet ikke lenger i denne nye settingen. De andre tar ham tvert imot på alvor, som en av dem. Han må finne seg ”andre masker” å benytte i det sosiale samværet. Det har skjedd en utvikling her. Hvordan kom han seg ut av klovnerollen? Hva har skjedd? Rolf forteller om hvordan han ble tatt imot i studiefellesskapet.

Rolf: Den første morgensamlingen husker jeg veldig godt, når jeg var helt ny her. Jeg følte det liksom som at jeg var hjemme her. På en måte, da var det liksom slik at folk kom for å hilse på meg og de stod i kø for å si hei, og det har jeg aldri opplevd noen gang, og det var kanskje det som jeg føler med landsbyen at alle sier hei til alle og er vennlige og et fredelig sted, når det kommer nye gjester så er det mange som er fremme og hilser. Det gjorde at jeg vokste litt tror jeg. Selvtilliten vokste litt.

Selvtilliten vokste litt, fortalte Rolf, når landsbyen responderer positivt på hans komme til liminalfellesskapet. Det ga grobunn for opplevelse av egenverd og selvtillit.

Dette er noe som kommer fram både i levekårsundersøkelsene (Kittelsaa, 1999, 2008, 2011, og Tøssebro, 2014) og i studiefellesskapet hvor viktig samværet med jevnaldrende er for den unge voksne med utviklingshemming. Kittelsaa (2011, s. 91, 94-95) poengterer også viktigheten av samvær i jevnaldergruppen uten for mye innblanding fra de voksne. I studiefellesskapet opplever Rita at det er nødvendig at de unge får være sammen og gjennomleve sin ungdomstid i lag: “At de unge voksne skal få sine ungdomskvaliteter, at de

kommer inn i en voksensituasjon, men at det i ungdomstiden skulle få sine ungdomskvaliteter fram.”

De yngste i studiefellesskapet er i 18-20-års alderen. Den av studentene som i dag er i ferd med å forlate gruppen, er 28 år.

Kategorien ung voksen, som forfatterne plasserer mellom tenårene og trettiårs alder, vil ha preg av en studentlignende tilværelse hvor en har tid til å more seg og leve mer uforpliktende enn det som tradisjonelt har vært vanlig for voksne. (Kittelsaa, 2014, s.73)

Studiefellesskapet dukket opp som en konsekvens av at de unge voksne i landsbyen trengte å leve ut sin kultur og utvikle seg sammen. Opprinnelig var bofellesskapene i landsbyen blandet i forhold til alder. Ved å gjøre dette, definerte landsbyen behovet for et bofellesskap for de unge voksne der de kunne skape sitt eget miljø som kunne være preget av deres liminalkultur i et jevnaldrende miljø.

Rita: Jeg opplevde at de vokser på en annen måte når de får lov til å være sammen med andre som er unge voksne enn når de kommer i et hus som allerede er etablert og med beboere som har vært her i 40 år.

I forhold til utviklingspsykologien og Eriksons (1992 s. 312-313) forståelse av denne perioden, befinner studentene seg i det han kaller tidlig voksen alder. Det er en alder som gir mulighet for å utvikle seg blant annet i forhold til intimitet. I den senere fasen, som starter ved 28-årsalderen, er utfordringen blant annet generativitet og produksjon, noe som har et helt annet fokus enn hos den unge voksne. Rita i studiefellesskapet mener at de som er gått over i 30-årsalderen, er så godt etablert i sine egne vaner og selvbilder at de gjennom dette kan utøve en for dominerende adferd på de yngre, siden de allerede har definert sin identitet. Utfra et slikt synspunkt er det relevant at de unge voksne i denne livets liminalfase trenger en egen arena for sin egen utvikling. Königs (1989, s. 15-19) perspektiv på at ”maskene” eller rollene blir stivere når de når 30-års alderen, peker i samme retning.

I samboerskap med godt voksne i dette perspektivet, blir det for de yngre først og fremst et krav om å tilpasse seg de som er eldre. Selv om dette ikke er en bevisst maktutøvelse fra de som er voksne, eller slik Rita sier det.

Rita: Å bo, som ung voksen sammen med etablerte voksne, blir mer en tilpasningsprosess til det etablerte enn en oppvåkning og utvikling til egen identitet. Denne utviklingen skjer når unge mennesker kan prøve seg på flere roller i forhold til hverandre.

Selvbildet danner seg når de får prøve seg fram i forhold til hverandre. Rita opplever at det i 20-årene ennå finnes en åpenhet blant studentene til selv å bestemme sitt egenverd,

selvforståelse og selvbilde innenifra. Hun opplever at dette er bedre enn å bli formet av andre mennesker eller andre sterke innflytelser utenifra. Hva ligger egentlig i Ritas erfaring at denne gruppen utvikler seg annerledes når de får være sammen? I henhold til Eriksons (1992, s. 312-313) utviklingsstadier, er overgangen mellom ung til voksen alder tiden mellom 17-28 år. For å forstå overgangen, er det i henhold til Erikson (1992, s. 312-313) også nødvendig å ta med i betraktningen den foregående fasen, puberteten, som utvikler seg i spennet mellom identitet og identitetsforvirring. Fasene som kommer etter puberteten, bygger, utdyper og setter ut i livet de mulighetene for identitetsutvikling som blir lagt i barne- og ungdomsårene. For i livsfasene *før* ung voksen alder, legges det ifølge Erikson (1992 s. 87) et fundament for dannelsen av en selvstendig identitet. I den grad utviklingen i denne fasen har vært strevsom, særlig i mangel på jevnaldrende samvær, kan det være at de ikke makter å følge det normative skjemaet.

Kittelsaa (2011, s. 78) viser gjennom sine studier at en av grunnene til denne skjevheten er mangelen på omgang med jevnaldrende i tiden før liminalfasen. Dette kan føre til en ubalanse hos den unge voksne med tanke på Eriksons refleksjoner over utviklingsstadiene. Da kan noe som ikke var tilstrekkelig gjennomarbeidet i puberteten, bli trukket med inn i det neste trinn av utviklingen. Det kan da hope seg opp eller akkumuleres for de som av en eller annen grunn ikke makter å følge med i utviklingen (Erikson, 1971a [1950] i Mathisen 2006). I samtalene med studentene i studiefellesskapet kom det fram at den foregående fase med for eksempel usikkerheten i vennekretsen, som bidro til stammingen til Rosa og klovnemasken til Rolf, var et tema for dem. Erikson (1992 s. 135) beskriver denne tiden som en tid for identitetsutvikling og hvor rolleforvirring kan ha en betydning. Det kan tyde på, med Eriksons teori i minne, at studentene ikke i tilstrekkelig grad har gjennomgått identitetsprosessen i pubertetstiden *før* de kom til studiefellesskapet og at de derfor har behov for hjelp til å gjennomgå denne utviklingen i ettertid. For Steiner (1994) innebærer den fjerde 7-årsperioden (21-28 år) en individualisering av opplevelsene i den tredje 7-årsperioden (14-21 år). Med dette som bakgrunn ser jeg det som betydningsfullt at de unge voksne i liminalfasen har blikket rettet mot identitetsdannelsen og omgangen med roller og rollemønstre, heller enn å tilpasse seg en livsinnstilling blant 30-50-åringene. Det dreier seg om å befeste sin identitetsopplevelse og å utvikle denne for å unngå å komme inn i en stagnasjon i sin utvikling, sett i forhold til Eriksons utviklingsteori. Med Guardinis ord (Guardini i Lievegoed, 1957, s. 37) om at enhver epoke av menneskelivet har sin egen verdi, vil målet for utdannelsen være å støtte de unge voksne til å leve fullt ut i den alderen som de faktisk befinner seg.

5.4.1. Studiefellesskapet som undervisningsarena i sosialiseringens område.

I forhold til sosialiseringens utdanningsområde var ”rolle” et begrep som stadig kom fram i samtale i studiefellesskapet. Det var stort sett lærerne som brukte dette begrepet. For eksempel sier Rita i vår innledende samtale at studentene er i ferd med “å lære seg sin egen rolle”, og at de skulle “forsøke seg på flere roller i forhold til hverandre”. Senere i samtalen sier Rita: “[...] vi leker ikke, vi er ikke barn som leker rollespill lenger, vi tar roller, egentlig, [...]” i betydningen av at det er alvor i det rollespillet som øves i studiefellesskapet. Verken blant studentene eller lærerne var det en bevissthet om Goffmans (1959, 1974) teorier om dette. Kanskje var det Königs maskebegrep som lærerne søkte å levendegjøre, menneskehetsmaskene som er virksomme, slik det blir foreslått av König (1989, s. 15-19, og Edlund, 2010, s. 146). Men de snakket ikke om det slik. De snakket om “hvilken rolle skal de da identifisere seg med?”. Ramona utviklet en så sterk rollemodell som frokostansvarlig, slik at den ble et forbilde for de andre i studiefellesskapet. Rollemodellen var så sterk at de andre studentene ble så preget av den, alle ville da ha sin frokost-lage-dag. Rita snakket også om at de var trygge nok på sine kvalifikasjoner, roller og selvbilder til å tre inn i en voksen verden og bruke dem. König (1989, s. 15-19) mente at maskene som de unge tilegner seg gjennom puberteten, ble fastere og mindre bevegelige i slutten av 20-årene. For Eriksons utviklingspsykologiske blikk viste puberteten seg også i rolle- og identitetsutprøvinger, og eventuelt rolleforvirring. Lærerne i studiefellesskapet var klar over hvilken betydning det har for resten av livet om studentene utviklet mestringssevnen, selvstendigheten, selvfølelsen. Studiefellesskapet ble forstått som en arena for å utvikle dette, og som Renee uttrykker: “[...] en mellommenneskelig arena hvor det er mulig å prøve ut sine nye roller”. Dette gjelder så vel i forhold til holdninger som karaktertrekk ved det voksne menneske. Det kan også være en oppfordring til å lære seg rollene i det sosiale (Biesta, 2014, s. 175). Etter flere år i studiefellesskapet har Raja ervervet seg sin rolle. Hennes selvforståelse og rolle i den sosiale sammenhengen, er et trygt sted å være for henne i sin voksenrolle. Ifølge Rita har hun nå lært seg sin egen rolle.

5.5. Kvalifisering i liminalfasen

Kvalifisering dreier seg først og fremst om fagrelatert læring, men kun dersom den også gir rom for subjektivering (Biesta, 2011, s. 119). Hvorfor det? Er ikke det å kvalifisere seg som yrkesaktiv voksen en ønskelig utvikling uansett? Området for kvalifisering er tilegnelse av

bestemte ferdigheter, kunnskap og utvikling av anlegg og verdier (Biesta, 2011, s. 31). Det er bemerkelsesverdig at det fra det empiriske materialet kom tydeligst fram opplevelser av kriser i forhold til kvalifikasjonsutviklingen. I krisene kommer noe vesentlig fram som ikke har med kvalifisering å gjøre, men nettopp subjektivering. Begge mine informanter i bakeriet hadde gjennomgått kriser i sin tid i bakeriet. De hadde kanskje påvirket hverandre, og kanskje var det forbundet med bakerens undervisningskultur eller andre sosiale forhold. Likevel hadde deres kriser fellestrekk som peker i en bestemt retning. På spørsmålet om hvorfor det var slik, svarer Rolf for sin del:

Jeg veit ikke hva det var for noe egentlig, var vel redd for å skuffe Robert (bakeren) og så ville jeg gjerne bevise for mamma og pappa at jeg faktisk kunne fullføre en utdanning.

Rolf referer til forventninger fra mamma og pappa. Han forteller også at han ikke klarte å følge opp kravet om å tilegne seg tilstrekkelig teoretisk fagkunnskap innen baker-faget som var pålagt ham for å kunne ta fagbrevet, og som han hadde bestemt seg for å ta *før* han ankom landsbyen og studiefellesskapet. Kan det være at hans ønske om kvalifisering som baker ikke nødvendigvis er noe som har med Rolfs egen kvalifisering å gjøre, men noe han bærer med seg fra den preliminale tiden? Biesta viser til Arendt (2008) som skiller mellom tre typer aktivt liv (Biesta, 2011, s. 94). Det dreier seg om: 1) Arbeid som hun kaller repeterende og livsoppholdende aktiviteter. Det gir avkastning i form av lønn eller annen inntekt. 2) Det er “genialitetens frambringelse” som en skapende indre aktivitet, en frambringelse av noe helt nytt, som for Biesta er knyttet opp til subjektivering. 3) Handling som dreier seg om den prosessen det er å vise seg fram overfor verden, det som man har født inn i den, gjennom en selvpresentasjon. Dette siste er for Biesta kompetanse. I forhold til dette, forteller Rita i kollegiesamtalen hvor viktig det er for studentene å få fram *hvilke* ferdigheter de har utviklet gjennom året i deres årlige tilbakeblikk. Rita forteller at studentene er mer opptatt av hva de har lært seg, enn hva de har opplevd eller gjort. Nye ferdigheter er noe som studentene har integrert i sin selvforståelse, og at de nå er mennesker med disse ferdighetene.

Rita: “Og når jeg har samtaler med alle om året som har gått, ... alle begynte deres tilbakeblikk med de tingene jeg har lært [...] men det var alltid det som definerte meg som den jeg er, [...] jeg kan gjøre alle disse sakene, de er mine, de er blitt meg og alle sammen var veldig klar på dette. Det er min styrke nå som jeg ikke har hatt tidligere.”

For min forståelse er det dette som er kvalifikasjoner i Biestas forstand. Det å være kompetent i forhold til det man er og vil definere seg som i framtiden. Utfordring blir da at det henger sterke føringer igjen fra en IOP (individuell opplæringsplan) som er satt inn i den preliminale

fasen og som det tviholdes på av forskjellige strukturelle og forventningsmessige grunner. Til dette kommer det andre problemet, og som også kom fram i bakeriet, som er tidsaspektet i liminalfasen.

5.5.1. Å ha nok tid til sin kompetanse

For Rosa var krisen litt annerledes. Krisen var kanskje ikke så dramatisk. Hun forteller at det var så mye annet hun ville være med på, slik at det ikke ble tid til å skrive oppgaver og lese. Livet i studiefellesskapet med alle aktivitetene ble viktigere for henne enn å gjennomføre intensjonen som var formulert før ankomst til studiefellesskapet. Felles for dem begge var at beslutningen om å bli faglærte bakere, som de hadde tatt før de kom til studiefellesskapet, bleknet etter hvert som livet i landsbyen utviklet seg. Den beslutningen som de hadde med seg da de kom i forhold til kvalifisering, var tatt under andre omstendigheter enn den virkeligheten som de nå opplevde i liminalfasen. Den ble tatt på videregående skole i lag med lærere og foreldre, med de muligheter som skolen den gang hadde gitt dem, og med motiver som den gang var viktige. Det kan bety at landsbymiljøets muligheter og prioriteringer virket formende inn på studenten, slik at andre motiver for framtidens yrkesliv måtte prøves ut. Det kan også bety at liminalfasen gir en mulighet for å se yrkeslivets muligheter i et nytt lys. Det kan kanskje være bra for studentene å få muligheter til å prøve seg litt fram et par år før de velger yrket sitt. For Rosa var det livet selv, det som ble mulig for henne å få være med på sammen med de andre, som ikke ga henne nok ro til å studere baker-teori. Plutselig kom spørsmålet opp om hun kanskje skulle bli veverske i stedet for å bli baker? Noe lignende var det også for Rolf. I tillegg til motstand mot teorien i seg selv, var det også for ham tungt å sette seg til å lese og pugge teori etter at arbeidsdagen og det sosiale livet i fellesskapet hadde tatt alle kreftene hans. I tillegg kom spørsmålet om intensjonen om å bli baker virkelig var den riktige? Var den virkelig hans egen? Hva ville han egentlig? For begge to ble intensjonen fra før ankomsten til studiefellesskapet grundig evaluert av dem selv. Det var viktig også å la andre mulige intensjoner få en reell sjanse til å komme fram. Liminalfasen gav dem en mulighet til å se tilbake på opplevelsen av dem selv før liminalfasen tok til, evaluere den og eventuelt endre den, og å definere den på nytt, prøve ut noe annet, prøve seg fram og kanskje som det var for Rosa, ta en ny beslutning om å gjennomføre fagprøven. Bakeren Robert foreslår at studentene bør få nok tid til å prøve forskjellige typer arbeid før de bestemmer seg for en studieretning. Han kunne tenke seg 1-2 års prøvetid i forskjellige verksteder før de bestemmer seg.

Dette kan ha å med dynamikken i liminalfasen å gjøre. Det kan være viktig å gi slipp på det som har vært formende på livet før liminalfasen begynte, for å kunne definere seg på nytt ut fra nye innsikter i livet, seg selv og verden. Grensegangen i liminalfasen gir mulighet til å se andre og overraskende aspekter av livet sitt. Kanskje er det viktig for de unge å få muligheten i denne alderen til å frigjøre seg fra de dominerende viljene i den preliminare fasen. Da kan nye motiver for livet, som kanskje har mer nærhet til egne framtidshåp, komme fram. Kanskje kan en intensjon vise seg, som henger sammen med en ny og kanskje friere selvdefinering. At det som kommer fra et nytt blikk på framtiden, få en sjanse. Det kan være viktig i første omgang å gjøre en liten pause fra det som studenten hadde definert i den preliminale fasen, for at den nødvendige forvandlingen skal kunne skje, med blikk på en selvstendig framtid. Med Biestas definisjon av “subjektivitetshendelsen” i minnet – der det “å komme til verden” som et “unikt” vesen med en selvdefinert “begynnelse” – kan være en god forståelsesramme for denne prosessen. Da kan det være riktig, slik det var for Rosa etter en stund i et annet verksted, å komme tilbake til den opprinnelige intensjonen om å bli faglært baker. Men denne gangen med et sterkere egendefinert motiv for framtiden.

Det dreier seg om frigjøring og frihet, og om ansvaret som denne friheten fører med seg. Pedagogikkens svakhet står på spill i alle disse tre dimensjonene, men hvor sterkt vi verdsetter denne svakhet, er helt avhengig av hvor sterkt vi mener at utdanning ikke bare dreier seg om å reproducere det vi allerede vet, eller det som allerede finne, men bunner i oppriktig interesse for hvordan nye begynnelse og nye begynnere kan komme til verden (Biesta, 2014, s. 27).

5.6. Subjektivering i liminalfasen

Biesta (2014, s. 170) sier om sine intensjoner om utdanningsteori at han var opptatt av å inkludere de mennesker som kanskje aldri kunne oppnå autonomi og rasjonalitet. (Biesta, 2014, s. 170) For denne undersøkelsen blir dette særlig tydelig ved det utdanningsområdet som Biesta kaller subjektivering. Her dreier det seg for Biesta (2009, s. 103) mer om utdannelsens bidrag til å utvikle studentens evne til menneskelig frihet og å la de som utdanner seg bli mer selvstendige og uavhengige i sin tenkning og handling. Dette området er kanskje det mest hemmelighetsfulle av de tre utdanningsområdene, og i det empiriske materialet er det mest lærerne som setter ord på dette utdanningsområdet. Kanskje er det også fordi det står fram som en av lærernes ansvarsområder (Biesta, 2009, s. 103) å legge til rette for at subjektivitetens hendelse skal kunne skje (Biesta, 2014, s. 48 og s. 167). I den grad den enkelte student makter “å komme inn i verden”, er det noe som den enkelte er fri til ut fra egne forutsetninger i forhold til liminalfasens sentrale aspekt.

5.6.1. Subjektivitetens hendelse

For Levinas er spørsmålet imidlertid ikke hva som *gjør* hver enkelt av oss enestående. Han leter heller etter situasjoner der *det betyr noe* at jeg er enestående, altså situasjoner der jeg ikke kan erstattes eller substitueres av andre. Dette er situasjoner der noen kaller på meg, der noen appellerer til meg. Dette er ikke situasjoner der jeg *er* enestående, men situasjoner der min eneståenhet betyr noe, der det betyr noe at jeg er meg, og ikke noen andre. Dette er situasjoner der jeg *singulariseres*, - situasjoner der det oppstår *eneståenhet som uerstattelighet* – altså situasjoner der subjektivitetshendelsen *finner sted* (Biesta, 2014, s. 43).

Det er tilsynekomsten av det unike individuelle vesenet som kan vise seg med sine begynnelse og bli tatt imot, bevitnet og bekreftet i det menneskelige fellesskap (Biesta, 2014, s. 60-61). Dette kan ikke planlegges. Det kan skje hvor som helst og når som helst, som en forstyrrelse, “[...] ettersom en forstyrrelse som virkelig forstyrrer, alltid kommer som en tyv om natten” (Biesta, 2014, s. 76). Er det relevant å definere studiefellesskapet som en arena der “subjektiveringens hendelse” kan skje? Ved å se på det empiriske materialet kommer det fram beskrivelser som kan tyde på det. Lærerens oppgave er tofoldig, ifølge Biesta. Det ene er å tilrettelegge og å forårsake en avbrytelse, – bringe noe inn i livet som ikke er der fra naturens side. Det andre er å bevitne (Biesta, 2014, s. 60) ”subjektivitetens hendelse” blant studentene sine. Lærer Rita beskriver dette i følgende ordelag i forbindelse med Ramona som ville ta ansvar for å lage frokosten i bofellesskapet:

Rita: Å møte den ubønhørlige opplevelsen av at hvis ikke jeg gjør det, så blir det ikke gjort. Hvis noen sier at de skal ta ansvar for en sak så er det faktisk ditt ansvar. Dette er ingen lek. Dette er beinhard realisme. Det er snakk om å bygge på et selvbilde som skal kunne vokse hele livet. Det skal ha røtter i en grunn der en selv i like stor grad som andre, har verdi, blir tatt på alvor, får ansvar. Svar på seg selv. Møte med seg selv.

Biesta skriver at “[...] jeg har ansvar bare for mitt eget ansvar” og viser også til Levinas som skriver: “Jeg kan ikke ansvarliggjøre andre” (Biesta, 2014, s. 45). Det er i de små hverdagshendelsene som subjektet viser seg. Lærerne i studiefellesskapet kalte det ”øvelser i selvbestemmelse”. Lærerne må være tett på, fordre og utvide mestringsevnen i stadig nye områder, ledsaget av et kjærlig blikk og tålmodighet. Biesta (2014, s. 61-62) kaller dette for “bevitnelseshandlinger”. Lærerne kaller det en selvbestemmende kraft i den enkelte student, og det skal mot til for å komme fram med den. Lærerne støtter, men det første skrittet må studenten ta selv. Samtalen om den frokostansvarlige går videre. Lærerne la først til rette for at det kunne gå bra, men det var også en risiko for at det ikke gjorde det. En risiko i Biestas forstand. Rita peker på at studenten må

forstå:

... at hvis ikke jeg gjør det, så blir det ikke gjort. Og dette er en veldig stor del av vårt arbeide ... ikke det å få tingen gjort, men hvis studentene sier at de skal ta ansvar for noe, skal vi støtte deg for å få dette til, men jeg vil aldri gjøre det for deg. Og jeg kan ikke ta dette ansvaret for deg. Det var du som tok det, – det er ditt. Jeg støtter deg. Det er en veldig vanskelig prosess. vi leker ikke, vi er ikke barn som leker rollespill lenger, vi tar roller, egentlig, ... og det tenker jeg er veldig viktig del av det å bli voksen eller å lære at mine handlinger og måten jeg gjør dem på, har en virkning på alle omkring meg, uansett om jeg er i rollen av en student eller en lærer, betyr det noe.

Dette benytter lærerne som øvelser i selvbestemmelse som kan støtte studenten til å bli ansvarlige subjekter. Når lærerne følger opp denne prosessen, og bevitner at det som Levinas også fremholder og som gjør et menneske så enestående, er det et faktum at det enkelte menneskets ansvar ikke kan overdras til andre. I denne lærergjerning blir de vitne til at voksne mennesker “kommer til verden”.

Har man en forståelse av at vi som mennesker kun er et resultat av en naturlig biologisk prosess, blir det ikke slik. Biesta mener (2009, s. 4) at det som blir født ut fra utdannelsens muligheter, ikke er av biologisk natur. Subjektivitetens hendelser dreier seg altså om subjektet som seg selv, som ikke er av biologisk natur. “Learning is: ”... any change that is not the result of maturation” (Biesta, 2009, 4). Biesta (2011, s. 95-97, 2014, s.45) viser også til Arendt (1977) sin definisjon av den frie handling (Biesta, 2011, s. 95-97).

Selv om Königs (1998, s. 24) forståelse av individualitet ikke er helt det samme som Biestas subjektivitet, så har de fellestrekk. König er inspirert av Steiner (1994) og ser mennesket i en utviklingsprosess i tidsforløpet, gjennom 7-årsperiodene. Biesta konsentrerer seg om pedagogikkens oppgave; om studentens “komme til verden”. Biesta ser det pedagogiske prosjektet som noe som skjer uavhengig av alder. König, som kommer fra en steinerpedagogisk dannelseskultur, tar hensyn til barnets alder og gir *det* en pedagogisk kontekst. For König (1989, s. 20-21) er barnets individualitet fullt tilstede i dets konstitusjon og muligheter, men som barn. Det er helt forskjellig når barnet er småbarn, i skolemoden alder eller i puberteten. Her sier König at individualiteten i en periode går i skjul bak sine maske- og identitetsforhandlinger. Det kan være liminalfasen König (1998, s. 15-19) her refererer til, når han snakker om individualiteten som langsomt kommer tilbake igjen i 19-20-årene, etter å ha vært skjult bak “maskene” og rollemønstrene i puberteten.

Biesta (2014, s. 92) foreslår i motsetning til König, at subjektivitet ikke er noe som utvikler seg i en prosess, men er en “subjektivitetens hendelse”, noe som oppstår fra tid til annen. Biesta skiller mellom prosess og eksistens. Subjektet har eksistens, og det trer fram når

vilkårene for det er tilstede. Subjektet kan ikke tvinges fram gjennom ytre anstrengelse. Det kan ikke øves eller tilegnes som en ferdighet, eies og bevares for resten av livet. Subjektiveringens hendelse er i sin natur fri for ytre tvang. Det er helt subjektets ansvar å respondere og å bære følgene av subjektets handlinger. Biesta (2014, s. 48 og s. 167) kaller den en “vidunderlig risiko”. At subjektiviteten skal vise seg, er en forutsetning for at “subjektiveringens hendelse” kan skje. I forhold til Turners (1970, s. 509-516) beskrivelse av liminalfasens overgangsritualer, ligger det også en antydning om at det er i ”mysteriet” at den nye statusen, som kandidaten skal identifisere seg med i den postliminale fasen, trer fram.

5.6.2. Hovedoppgaven for pedagogene

Hvordan ser dette ut for lærerne i studiefellesskapet? Lærerne kjente ikke Biestas teorier om utdanning. Og likevel kan det være riktig i denne undersøkelsen å peke på hvordan lærerne i studiefellesskapet tok i bruk de elementene i sin undervisning, slik jeg oppfatter det, som viser til de samme fenomenene. Som eksempel på dette tar jeg et begrep som Biesta bruker og som han henter fra Phillip Merieu (Biesta, 2015, s. 195), ”elev-subjektet”. Det er et begrep som viser til en voksen eksistens i motsetning til den umodne voksne måten å eksistere på, og som handler om å leve i verden og til stadighet må være i verdens sentrum (Biesta, 2015, s. 195). Denne dynamikken er et tema for lærerne. De bruker bare andre ord for det. I kollegiesamtalene snakket lærerne om hvordan de skal forholde seg til studentene på en måte som ikke gjør dem avhengig av dem. Da var det viktig at lærerne i visse øyeblikk gir slipp på sin lærerstatus. Jeg ser her også en likhet i bruken av begrepet “elev-subjekt-status”, som Biesta bruker. Når Rita beskriver at de i velvalgte øyeblikk går ut av sin rolle som lærer og gjennom dette kommer på samme nivå i kommunikasjonen. At i det øyeblikket som læreren klarer å gå ut over sin egen status og selv blir lærende, får de evnen til ikke å overføre sin måte å forstå og gjøre tingene på, men lar studentene få plass og mulighet til å bli til, i en eksistens på likefot med andre voksne. Rita sier:

Vi forventer ikke at de blir som oss eller at de gjør som oss, men vi forventer at vi alle oppfører oss som likeverdige mennesker. Og vi er ikke bare noen som er omsorgspersoner, og vi tjener ikke dem mer enn de tjener oss, på en måte.

Dette kan være det samme som Biesta viser til med ordene:

Vi kunne også rettferdiggjøre spørsmålet ved å si at ambisjonen om å gjøre voksen eksistens mulig for et annet menneske kanskje uttrykker en interesse i frihet, og mer spesifikt, en interesse i den andres frihet, og at dette er nøkkelen til det pedagogikk må dreie seg om (Biesta, 2015, s. 196).

I kollegiesamtalene kom dette temaet stadig opp. De kalte det “å danne en trygg mellommenneskelig arena der studentene kan prøve ut sine nye roller”. Lærerne mente at studiefellesskapet gir den enkelte studenten muligheten til å ta eksistensielle utviklingssteg. De forsøkte å beskrive sine erfaringer i samtalene for å bevisstgjøre hverandre på hvordan oppgaven som lærere i studiefellesskapet kunne forstås.

5.7. Den postliminale fase

Hva skjer når studentene er på vei til å finne sin nye status som voksenperson?

I forhold til Turner (1970, s. 509-516) er den post-liminale fasen stedet der kandidaten reetablerer seg med en ny status og identifiserer seg med denne i fellesskapet. For studentene i studiefellesskapet vil det bety at de ikke lenger trenger å identifisere seg med liminalfellesskapet og de andre unge voksne, men at de heller retter blikket mot de andre voksne i det større fellesskapet i samfunnet omkring, og med ønske om å bidra med sin nyervervede status.

Kittelsaa (1999, s. 103) ser faren for at mennesker med utviklingshemming uten den nødvendige støtten i denne overgangen, kan bli sittende fast i en varig avhengighetssituasjon i liminalfasen resten av livet. Det som i min forståelse kan (Biesta, 2014, s. 175) motvirker en slik utvikling for studenten, ligger både hos utdannelsesinstitusjonen og hos studenten selv. På den ene siden er det skolen, kollegiet og lærerne som bærer ansvaret for å tilrettelegge for at subjektivitetshendelser kan skje. Men når et ”subjektivitetens under” har skjedd og studenten skal tre fram for verden med sin nyervervede subjektivitet, er det studenten selv som overtar ansvaret for denne risikoen. Biesta påpeker at uten dette avgjørende skrittet, vil individet aldri bli i stand til å vinne sin frihet og subjektivitet (2011, s. 144). Altså er det to sider som er avgjørende for at dette faktisk skjer. Fra studentens side skal det *mot* til å bringe sine “begynnelser” inn i verden, men det må også finnes et mottagende og våkent miljø, og her er det skolen, lærerne og kollegiet som er kallet til å bevitne hendelsen. Kollegiesamtalen i det Randers bevitner Rosas bedrifter, kan være en slik hendelse.

Randers: Bare de siste 2 ukene har hun [Rosa] tatt noen kjempestore skritt. [...] om dette med søtbaksten, hun deltok virkelig og tok ansvar, og bare den korte tiden jeg har vært her kan jeg se [...] bare to uker siden gikk hun opp til landsbymøtet og holdt en lang tale til alle sammen, og det har hun ikke gjort tidligere. Og på en måte ta ansvar, stort ansvar for å for snakke ut, og så tok hun det ansvaret og i morgensamlingen sier hun fra. Det er en stor sak.

Rosas nye initiativkraft synliggjør noe hun selv kommer med, som er nytt både for henne selv og for miljøet omkring henne. Randers definerer det som at hun tar *ansvar* for å snakke ut og hun tar ansvar for søtbaksten i bakeriet. Hun tar *ansvar* for sitt eget bidrag til verden.

Landsbymøtet som representerer et større offentlig rom i landsbyen, blir en av arenaene for Rosa. Hun erobrer et rom i verden der hun fritt kan manifestere nye impulser. Kanskje er det også for henne selv, først når hun står der ansikt til ansikt med de andre, at hun opplever det nye i seg selv. Hun bringer det videre til morgensamlingen der landsbyen samles på morgenen. Den andre arenaen for Rosas nyvunnete kvaliteter er hennes arbeidsplass og hennes område for yrkeskvalifisering. Hun bidrar med ny kraft når hun i samarbeid med Rolf tar ansvar for søtbaksten i bakeriet. Her tar Rosa store skritt i verden i retning av et framtidig voksent yrkesaktivt liv. Men det fordrer en våken arena som kan ta imot hennes bidrag, og det trengs noen som kan bevitne dette. Et sovende, repeterende og dominerende miljø, som ikke er åpent og våkent for noe nytt, kan blokkere for at utviklingen mot den postliminale fasen faktisk skjer for studenten. Ved at Randers, som Rosas lærer, tar det han har opplevd opp i kollegiet, synliggjør han denne forandringen i Rosa overfor de andre. Dermed blir det noe som kan virke videre i den sosiale dynamikken i studiefellesskapet.

Utdanningens tre områder virker samtidig sammen i en slik “subjektivitetens hendelse”. Det sosiale liv i studiefellesskapet, i landsbyen og i verkstedet viser seg som en arena for “subjektivitetens hendelser”. Kvalifiseringen skjer både som ferdighetsutvikling av studentens evner, men også som en mulighet for studenten til å bringe nye elementer inn i sitt eget liv og i verden. Kvalifisering blir da også en arena for å etablere nye muligheter, som blir en varig kompetanse i et voksent yrkesaktivt menneske.

Rita sier at det på et tidspunkt i slutten av 20-årene ser ut til at de unge voksne går over i en annen fase i dannelsen av sitt selvilde, og at de dermed begynner å forstå seg selv som et voksent menneske blant andre voksne. Erikson (1992, s. 131, 313) beskriver at fasen som starter ved 28 års-alderen er preget av generativitet, produksjon og reproduksjon. Hva er det som synliggjør at studenten i studiefellesskapet er i ferd med å gå over i den postliminale fasen? I samtalen med Raja, som er den eldste i liminalfellesskapet og som har vært med fra begynnelsen, forteller at hun nå, i en alder av 28 år, søker å identifisere med mennesker i landsbyen utenfor studiefellesskapet. Hun bor også i et annet hus. Hennes nettverk er mer rettet mot en annen og eldre aldersgruppe. Ranja har bestemt seg for ikke å få barn og har tatt konsekvensen av det ved å la seg sterilisere. Samtidig gleder det henne veldig å bo i et hus der det også er småbarn som hun kan forholde seg til. Hun identifiserte seg mer med sine forbilder blant de etablerte voksne. Hun trives med å være mer i verkstedet for å jobbe. Der er

det nok kunnskap, som hun får fra verkstedslederne om hun trenger det, og hennes status i landsbyen er å være en av eurytmistene.

Ytre sett kan det se ut som om de unge studentene tross sine ordnede omgivelser i studiefellesskapet, har skapt en ny avhengighet. De trenger studiefellesskapet i denne livsfasen. Ingen av de andre studentene var så bevisst på sin framtid som Raja. Både Rosa og Rolf ville jobbe sammen i bakeriet i de neste 10 årene, og de hadde ingen planer om å reise fra landsbyen eller gjøre noe annet. Det kan bety at de var fullt beskjeftiget med liminalfasen. Eller at de er blitt avhengig av den. Først om 5-6 år vil man kunne vite mer om dette.

6. Konklusjon

Denne undersøkelsen har følgende forskningsspørsmål:

Hvilke opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter utspiller seg hos studenter med utviklingshemming og deres lærere i et integrert studiefelleskap, sett i forhold til utfordringene med overgangen til et yrkesaktivt voksenliv?

Hvilke føringer kan innsiktene fra denne undersøkelsen gi til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming?

Ut fra teori, empiri og drøftinger omkring denne problemstillingen er det gjennomført en undersøkelse som svarer på problemstillingen. Undersøkelsen viser tre områder der informantenes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter utspiller seg. Det er i det sosiale livet i og omkring studiefelleskapet, i ferdighetsutviklingen i forhold til hverdagens utfordringer, i den yrkesrettete kvalifiseringen, og til sist den enkelte students selvstendighetsutvikling.

6.1. Studentenes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i det sosiale

I det sosiale opplevde studentene å være inkludert i et landsbysamfunn der de delte daglige sosiale hendelser med mange mennesker i et arbeids- og kulturliv. De opplevde å være inkludert i et bo og studiefelleskap med studenter og lærere. Likeledes opplevde de seg inkludert i felleskapet av jevnaldrende utviklingshemmede. Studentene opplevde at det var fint å få være ung voksen sammen med andre unge voksne. De opplevde trygghet i det sosiale livet. Studentene reflekterte over det som skjedde dem imellom i felleskapet, om forholdet til familien og det nettverket som de kom ifra. Studentenes refleksjoner foregår helst sammen med lærerne. På spørsmålet om hva de snakker om når de er sammen uten lærerne, ble det svart at det viktige var bare å være sammen og ikke så mye hva de snakket om. Kunnskap fra bearbejdede opplevelser gir et erfaringsgrunnlag. Studentene gir et umiddelbart inntrykk av at livet kommer med spennende, lærerike og utfordrende opplevelser. Deres aktiviteter i det sosiale er delt opp i det som skjer i huset, i landsbyen og i forhold til sitt familiære nettverk. De har sine faste ukentlige arbeids- og fritidsaktiviteter enten selvvalgte eller som er del av landsbyprogrammet som det er obligatorisk å følge.

6.1.1. Lærernes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i

det sosiale

Lærernes opplevelser i studiefelleskapet var preget av kjærlig omsorg for studentene, ansvar for huset og samarbeidet med de andre lærerne. De opplevde at studentene trivdes i lag. Lærerne reflekterte mye over hvordan de kunne støtte studentene uten å skape ny avhengighet, og hvordan de best kunne ivareta studentene med respekt og varsomhet. Kvalitet i utviklingen var viktigere enn hvor mye de lærte. Lærerne reflekterte over den enkelte students utvikling og over hvordan studentene kunne leve sitt studentliv og utvikle seg i forhold til hverandre. Lærerne erfarte at studentenes utvikling var avhengig av det sosiale klimaet i huset. Gode sosiale forhold i huset, stimulerer utviklingen hos studentene. Å få bo med andre tilsvarende sin egen aldersgruppe bidro til utviklingen. Lærerne erfarte videre at studentene prøver ut forskjellige roller sammen. Det førte til at studentene ble tryggere på seg selv. Det viktige var at studentene hadde mestringsopplevelser i forhold til selvpresentasjon. Gjennom rollespill i studentgruppen bearbeidet de sine opplevelser fra puberteten og de fant etter hvert sin nye rolle. Når utviklingshemmede nærmer seg slutten av 20-årene, definerer de seg mer i forhold til de andre voksne i landsbyen, og ikke studiefelleskapet. Lærerne møttes en gang i uka til kollegiemøter i tillegg til oppfølgingen av selve hus-aktivitetene.

6.2. Studentenes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i forhold til kvalifisering:

Studentene som hadde satt seg egne kompetansemål før de ble en del av studiefelleskapet, opplevde frustrasjon over ikke å strekke til i forhold til offentlige faglige kvalifikasjonskrav. Samtidig var det mye annet de også ville være med på, slik at det var vanskelig å studere. De opplevde glede over samarbeidet og å dele ansvar med andre studenter. Gleden over å mestre, var en viktig opplevelse. De ble begeistret over at deres produkter ble så godt tatt imot i landsbyen. For alle studentene var det en viktig opplevelse å kunne bidra til det større felleskapet med sine kvalifikasjoner. Studentene reflekterte over å ha nok tid til å være ung og å være med på det som skjer. De reflekterte over hvor viktig den formelle kompetansen er med hensyn til arbeid i framtiden, og om det arbeidet som de hadde valgt, var det riktige valget. Det studentene har lært å gjøre og kunne bidra med, definerte dem som ansvarlige medarbeidere – særlig hvis resultatene var gode. Alle var aktive i arbeidslivet. Noen av verkstedene kunne også bidra med kompetanseheving.

6.2.1. Lærernes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i

forhold til kvalifikasjon

Læreren i bakeriet opplevde frustrasjon og usikkerhet fordi studentene ikke hadde tid nok til å studere og å få undervisning i bakingen, da det var for mye å gjøre med selve verkstedarbeidet. Det ble vanskelig å følge opp kravene fra utdanningskontoret. Læreren reflekterte over om det var riktig å pålegge studentene å følge de læringsmål som var satt før ankomsten til studiefelleskapet og som kan bli et hinder for at studenten kan prøve ut noe annet. Bakerlæreren reflekterte over viktigheten av teorien i forhold til opplæring i praksisferdighetene, over hvordan han selv kunne få mer støtte til arbeidet i bakeriet. Han erfarte hvor viktig det er å gi studentene nok tid og flere muligheter i sin utvikling gjennom mestring av yrkesferdigheter, men også ferdigheter for det daglige livet i fritiden og kulturlivet. Lærerne i bofelleskapet reflekterte over hvordan studentene definerte seg selv gjennom den nye kunnskapen de hadde ervervet og hvorvidt det gjorde studentene kvalifiserte for fremtiden.

6.3. Studentenes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og egne aktiviteter i forhold selvstendigjøring

Studentene opplevde at det er greit å være som de er. Det er trygt å leve selvstendig i felleskap med andre. Studentene reflekterte over hvordan det er å bo selvstendig, der de selv bestemte over sitt eget liv, hvem de var sammen med, og hva de skulle være med på. Studentene erfarte at de kunne se at de hadde utviklet seg underveis i studiefelleskapet. Mestringen av de daglige ferdighetene ga en selvstendighetsopplevelse hos studentene. Dette gjaldt både aktiviteter mellom lærer og student og studentene seg imellom, i dagliglivet, i samarbeidet om huslige oppgavene, tilfeldige samtaler ved bordet eller i forbindelse med huskvelder i studiefellesskapet, eller annet som skjer i landsbyen.

6.3.1. Lærernes opplevelser, refleksjoner, erfaringer og aktiviteter i forhold til studentenes selvstendigjøring

Lærerne opplevde hvordan studentene tar sine utviklingsskritt i livet som de opplever med gledelig overraskelse. Lærerne fortalte om øyeblikk av nærhet til den enkelte student, og de reflekterte over hvordan studentene kan bli de beste utgavene av seg selv gjennom å lære dem å ta ansvar for seg selv og det som skjer i husfellesskapet, samt å fordre selvbestemmelse. De reflekterte over sin egen status som lærere i forhold til å være et

likeverdige medmennesker. De erfarte også at studentene klarte å ta det nødvendige skrittet i sin utvikling av selvstendighet i visse øyeblikk da de selv som lærere turte gi slipp på sin kontroll og bare var et menneske.

For å klare dette, må lærerne selv stå i sin egen personlige utviklingsprosess. Aktiviteter innenfor dette området i studiefelleskapet, var kollegiesamtalene og husmøtene. Disse var vesentlig for den daglige oppfølgingen og bevisstgjøringen av hendelser i studentenes selvstendighetsutvikling og av livet generelt.

6.4. Føringer til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming

Den andre delen av undersøkelsens problemstilling handler om hvorvidt innsiktene fra undersøkelsen kan gi føringer til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming. Samtidig som man er oppmerksom på at de gode vilkårene for å legge til rette for et studiefelleskap for unge voksne med utviklingshemming i en Camphill-landsby, ikke uten videre kan videreføres til andre forhold der vilkårene er annerledes. Undersøkelsen gir likevel noen innsikter som andre kan dra nytte av og videreføre.

Undersøkelsen viser betydningen av tilhørighet til et jevnaldrendefelleskap blant andre unge voksne. Optimalt vil det være et bofelleskap der de unge voksne kan bo og leve sammen noen år i denne overgangsfasen under oppfølging. Her vil studentene få tid og mulighet til å være sammen uforstyrret med et støttende, bekreftende og veiledende lærerfelleskap som i tillegg til den daglige oppfølgingen, også må ha fokus på et godt samarbeidsklima lærerne imellom. Innsiktene i undersøkelsen viser hvor viktig landsbyen med sitt arbeidsliv, sosiale og kulturelle liv har for studentenes utvikling. Med et studiefelleskap som ikke ligger i en landsby, vil det være nødvendig å utvikle et tilsvarende, levende nettverk med andre samarbeidspartnere i nærmiljøet for å kunne skape de nødvendige vilkårene for utviklingen av sosiale, kulturelle og yrkesfaglige ferdigheter hos studentene. Det er viktig at studentene i utdannelsen får tid til å eksperimentere i forhold til yrkesvalg og ikke har fastlagte planer fra den videregående skolen. Det er også viktig å ha et bredt tilbud om praksis i forskjellige yrker. Innsiktene fra denne undersøkelsen viser hvor viktig mestringsopplevelser er i forhold til å skape egen identitet og selvforståelse hos studentene. Dette ble i studiefelleskapet fulgt opp av lærerne i bofelleskapet og i arbeidslivet, men det skjedde også i de sosiale og kulturelle landsbyaktivitetene. Her kunne det videreutvikles undervisningsformer som arbeider med forskjellige former for rollespill for å utvikle evnen til selvpresentasjon.

Undersøkelsen viser at en utdanning i overgangen til et voksent yrkesaktivt liv, trenger nok tid. Dette gjelder ikke bare i forhold til den faglige yrkesrelaterte utdannelsen, men også i forhold til mestring av ferdigheter i det daglige livet både sosialt og praktisk.

6.5. Avslutning

Teoridelen i undersøkelsen viser hvilke grunnleggende områder en utdanning for unge voksne med utviklingshemming bør knyttes til. Det viser hvor viktig det er å forstå subjektiveringsprosessen i overgangen til en voksenstatus. Dette gjelder for alle mennesker uansett kognitivt nivå i overgangen til voksen status i samfunnet. Mennesker med utviklingshemming kan kanskje aldri oppnå autonomi eller rasjonalitet i vanlig forstand. Men med grunnlag i Biestas (2014, s. 170) teorier om målsetning med utdanning, kan man hevde at den bidrar til at vi alle uansett hvordan vi uttrykker oss i verden, kan bli handlende og ansvarlige subjekter på lik linje i samfunnet. FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (FN, 2013) utfordrer oss til å finne måter å inkludere alle med funksjonshemming i samfunnslivet. Å arbeide for å utvikle en utdanning for unge voksne mennesker med spesielle behov, der de får mulighet til å utvikle seg, slik at de i voksen alder kan være fullt ut delaktige i vårt samfunn, det vil være en naturlig videreføring av denne undersøkelsen.

7. Litteraturhenvisninger

- Biesta, G. J. J. (2011). *God utdannelse i målingens tidsalder*. Århus: Klim.
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om det å gjøre voksen eksistens mulig. I Paul Otto Brunstad, Solveig Magnus Reindal, & Herner Sæverot (Eds.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (pp. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøgger, Jan (1990) *Roller og rollespill*, Antropologisk institutt, Trondheim: Universitetet i Trondheim
- Christie, N. (1989). *Bortenfor anstalt og ensomhet*. Om landsbyer for usedvanlige mennesker. Oslo: Universitetsforlaget.
- Edlund, B. (2010). *Kulturøyer*. Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov 1924-1990. Antropos: Oslo
- Ellingsen, K. E. & Gjørum, R. G. (2010). En ny verden for deg: fra historikk til fremtidsvisjoner. I R. G. Gjørum (Red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning* (s.17- 33). Oslo: Universitetsforlaget
- Ellingsen, K. E. (2010). Begrensninger og forskningsmetodiske kneiker. I R. G. Gjørum (Red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning* (s.17- 33). Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, T. H. (1996). Sosialantropologiske grunntekster. *Ad Notam Gyldendal, Oslo*.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet. Ungdom og kriser*. Hans Reitzels Forlag: Nørhavn
- FN. (2013). *FN-konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Lastet ned 12. mai. 2017 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Greene, Maxine (1994). Epistemology and Educational Research: the Influence of Recent Approaches to Knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 423-464.
- Guneriussen, W. (2010). Samtale, språkhandling og sosialt liv. I Gjørum, R. G. (red). *Usedvanlig kvalitativ forskning* (s 34-52) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gürgens Gjørum, R. (2010). Usedvanlige informanter gir særegne narrativer. I Gjørum, R. G. (red). *Usedvanlig kvalitativ forskning*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Gürgens Gjørum, R. (2010). Konkrete forskningsmetodiske innspill. I Gjørum, R. G. (red). *Usedvanlig kvalitativ forskning*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1992): *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax forlag
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Totem: Samfundslitteratur.
- Kønig, K. (1986). *Impulser for en sosial fremtid*. Samliv med usedvanlige mennesker. Oslo: Antropos Forlag.
- Kittelsaa, A. M. (1999): *Mellom avhengighet og selvstendighet*. Hovedfagsoppgave i sosialt arbeid ved Institutt for sosialt arbeid, Trondheim: NTNU Trondheim
- Kittelsaa, A.M. (2008). *Et ganske normalt liv Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. Doctoral Dissertation. NTNU: Trondheim. Online: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/267648/124608_FULLTEXT01.pdf? Lastet ned 10. mai. 2017

- Kittelsaa, A. M. (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? Selvføståelse og andres forståelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kittelsaa, A. M. (2010). En dobbel utfordring—å intervju unge med en utviklingshemming. I R. G. Gjærum (Red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning* (s. 162-189). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvalvaag, Jacob (2004): *Ide og innhold*. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår en læreplan for Steinerskolen. Oslo: Antropos forlag.
- König, K. (2008): *Das Seelenpflege-bedürftige Kind*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lievegoed, B. (1980). Att utvecklas som vuxen: lagbundenheter och val i livet. Järna: Telleby Bokförlag.
- Lindsay, W. R., Law, J., Quinn, K., Smart, N., & Smith, A. H. (2001). A comparison of physical and sexual abuse: histories of sexual and non-sexual offenders with intellectual disability. *Child abuse & neglect*, 25(7), 989-995.
- Meyer, J. og Gürgens Gjærum, R. (2010). Å intervju kollektivt. I Gjærum, R. G. (red). *Usedvanlig kvalitativ forskning*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, A. (2004). Steinerskolens pedagogiske ide et overblikk over lærerplanens didaktiske grunnlag. I: Kvalvaag, Jakob: *Ide & Innhold Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår*. En lærerplan for Steinerskolen. Oslo: Antropos Forlag.
- Mathisen, A. (2006) *Identitet som livslang transformasjon. Daniel Levinsons og Erik Eriksons teorier om utvikling i voksenalderen sett i relasjon til transformativ teori*. Akademisk avhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø Lastet ned 23. 04. 2017
- Pettersen, N. M. (2012). *Pilegrimdiskursen: en kulturhistorisk analyse av moderne pilegrimsvandring til Nidaros med fokus på Nasjonalt Pilegrimssenter*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo: Oslo. Lastet ned 23. 04. 2017
- Snellgrove, M. (2013). *The House Camphill Built*. Identity, Self and Other PhD in Sociology. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Steiner, R. (1994). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (1996). *Heilpädagogischer Kurs* (GA 317). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sundet, M. (2010). Noen metodiske dilemmaer. I Gjærum, R. G. (red). *Usedvanlig kvalitativ forskning*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorsen, K., & Myrvang, V. H. (2008). Livsløp og hverdagsliv med utviklingshemming. Livsberetninger til personer med utviklingshemming og deres eldre foreldre. Tønsberg: Forlaget Aldring og helse, FoA.
- Turner, W. Victor. "Betwixt and Between: The Liminal Period in *Rites de Passage*" i Eriksen, Hylland Thomas (red). *Sosialantropologiske grunntekster*. Gyldendal Norsk Forlag AS: Oslo, 2001.
- Tøssebro, J., & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming*. Familie, livsløp og overganger. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vistad, G. K. B. (2012). *Den norske pilegrimsrenessansen: En analyse av tilretteleggere, interessenter og prosesser*. Akademisk avhandling, Universitetet i Trondheim, Trondheim

Vedlegg 1

Søknad om å foreta en kvalitativ forskningsprosjekt sammen med ung-voksengruppa i Vidaråsen landsby.

I forbindelse med mitt masterstudie ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse sammen med ung-voksengruppa og deres hjelpere i [.....], i tidsrommet; 1. – 10. november 2016, og jeg søker herved, ledelsen ved [.....], om tillatelse til dette.

Mine intensjoner er å være sammen med gruppen mest mulig og gjerne spise måltidene mine i huset om det kan la seg gjøre. Jeg kan bo i huset eller på gjestehuset ettersom det er best for landsbyen.

Jeg ønsker å:

- 1) Besøke den enkelte i deres arbeidssituasjoner til et intervju.
- 2) Lære de unge-voksne å intervju hverandre. (Gjerne i 2 sesjoner.)
- 4) Gjøre et intervju med hele “studiefellesskapet”.
- 5) Intervjue de unge voksne som egen gruppe.
- 6) Intervjue kun kollegiet.

Temaet mitt er overgangen til voksenlivet.

Forsknings-spørsmålet lyder:

Hvilke erfaringer, refleksjoner, opplevelser og aktiviteter utspiller seg hos studenter med utviklingshemming og deres lærere, i et integrert studie-felleskap, sett i forhold til utfordringer i overgangen til yrkesaktivitet og voksenliv?

Hvilke føringer kan innsiktene fra denne undersøkelsen gi til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming?

Som dere ser vil dette arbeidet støtte opp om utviklingen av tilbudet for de unge-voksne [.....], i tillegg til at det også kan bli av allmenntilgjengelig interesse.

Jeg vil bruke metoden man kaller deltakende og inkluderende forskning. Det vil i korthet si at jeg ikke bare er den som mottar svar fra informanter på egne spørsmål i et kvalitativt forskningsintervju, men blir en av deltakerne i en forsknings-prosess. Dette vil jeg gjøre sammen med de unge voksne og deres hjelpere i løpet av mitt besøk på [.....] i november. Innimellom og i ettertid beskriver og dokumenterer jeg denne prosessen.

Jeg vil kun notere og gjøre lydopptak. Alt materiale vil bli anonymisert. Alle personopplysninger blir av-identifisert. Det lagrede materiale blir slettet etter at prosjektet er ferdig slik at (så) det blir ingen ting igjen av de direkte personidentifiserbare opplysningene. Likevel vil jeg sende ut et samtykke-brev til alle som vil være med på undersøkelsen. Slik kan den enkelte bekrefte at han/hun er villig til deltakelse, før vi begynner arbeidet. Dette gjelder også kollegiet.

Vennlig hilsen fra Dag Balavoine

Vedlegg 2

Hei.....

Takk for sist!
Det var en fin tid sammen i arbeid og fest.
Takk for deres uunnværlige bidrag.

Som jeg kort har nevnt for dere ønsker jeg å komme til studiefellskapet og til ungdomsgruppen i tidsrommet 1. - 10. november i forbindelse med min masteroppgave. Mine intensjoner er å være sammen med gruppen mest mulig og gjerne spise måltidene mine sammen i huset om det kan la seg gjøre. Jeg kan bo i huset eller på gjestehuset ettersom det er best for landsbyen.

Jeg ønsker å:

- 1) Besøke den enkelte i deres arbeidssituasjoner til et intervju.
- 5) Intervjue de unge voksne som gruppe.
- 6) Intervjue kollegiet.

Temaet mitt er som dere vet overgangen til voksenlivet.

Forsknings-spørsmålet lyder:

Hvilke erfaringer, refleksjoner, opplevelser og aktiviteter utspiller seg hos studenter med utviklingshemming og deres lærere i et integrert studie-felleskap, sett i forhold til utfordringer med overgangen til yrkesaktivitet og voksenliv?

Hvilke føringer kan innsiktene fra denne undersøkelsen gi til et yrkesforberedende utdanningstilbud for mennesker med utviklingshemming?

Det betyr at spørsmålene som vi skal arbeide med ikke vil være ferdig formulert på forhånd, men vil forme seg underveis. Det vil dreie seg om deres opplevelser, handlinger, erfaringer og refleksjoner i forhold til det som skjer i hverdagens fritid og arbeid og i forhold til framtiden. Jeg har valgt å arbeide med semi- til ustrukturerte kvalitative forskningsintervjuer i fokusgrupper ledsaget av deltakende observasjon. Det vil si at jeg ikke bare er den som er mottager av svar, men deltakerne er med i en forsknings-prosess, som jeg, så godt jeg kan, skal beskrive og dokumentere etterhvert.

Jeg vil kun notere og gjøre lydopptak. Alt materiale vil bli anonymisert. Alle personopplysninger blir av-identifisert. Det lagrede materiale blir slettet etter at prosjektet er ferdig så det blir ingen ting igjen av de direkte personidentifiserbare opplysningene. Likevel vil jeg sende ut et samtykke-brev til alle som vil være med, slik at den enkelte bekrefter at han/hun er villig til det, før vi begynner arbeidet. Dette gjelder også dere i kollegiet.

Mitt spørsmål til dere er:

Hvilke muligheter har jeg i tiden jeg skal være hos dere til å gjøre dette? Hvilken tid kan jeg bruke?

- Jeg kan besøke den enkelte på sine arbeidsplasser innimellom. Til dette trenger jeg ikke å lage et bestemt program.

Men:

- For å bygge opp en forståelse for det å stille spørsmål trenger jeg 2 timer, og en pause imellom. Her kan gjerne kollegiet være med.
- Gjerne en sesjonen der jeg kan være alene med gruppen.
- En time til å intervju kollegiet sammen med ung-voksengruppa.
- En time til å intervju ung-voksengruppen. Kollegiet kan være støttende tilstede men blir ikke intervjuet.
- En time til å intervju kollegiet.

Kan dere hjelpe meg med å lage et program? Jeg vet ikke hvilke dager og timer som kunne være ledig til dette. Det kan være over to - tre dager eller gjerne kortere sesjoner over flere dager.

Når dette er avklart med dere skal jeg skrive en formell søknad til ledelsen på Vidaråsen om de tillater at jeg gjennomfører dette arbeidet hos dere.

Det hadde vært bra om dere kunne se på dette i ung-voksen gruppen om hva de tenker om dette slik at jeg kan sende den formelle søknaden til Vidaråsen før den 21. oktober.

Vennlig hilsen fra Dag

Vedlegg 3

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg,, samtykker herved i å delta i forskningsprosjektet under ledelse av Dag Balavoine i (rammen av) hans masterarbeid.

Jeg er villig til å delta i enkeltsamtaler og gruppesamtaler som blir tatt opp på bånd, og at materialet kan brukes i masteroppgaven.

Jeg er klar over at all informasjon som jeg gir, er konfidensiell og blir anonymisert.

Jeg vet at jeg er fri til å delta i prosjektet kun så mye jeg selv ønsker. Etter bruk skal dataene, som kan identifisere meg, bli slettet.

Sted og dato: november 2016

Signatur: