

Publikasjoner kan også bestilles via nf@nforsk.no

Arbeidsnotat nr. 1003/2013

ISSN-nr.:0804-1873

Antall sider: 66

Prosjekt nr.: 1277

Prosjekt tittel: Broer inn i arbeidslivet

Oppdragsgiver: FARVE

Pris:

kr. 50,-

Broer inn i arbeidslivet

**Elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring –
kartleggingsstudie av opplæringstilbud, organisering og tilpasninger**

av

Hege Gjertsen og Terje Olsen

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyrightrettigheter.

FORORD

Nordlandsforskning har gjennomført en studie av elever med funksjonshemming i videregående opplæring, hvor vi har sett nærmere på organisering av og innhold i opplæringen, samt overgangen til bedrift eller arbeidsliv. Prosjektet er finansiert av NAV gjennom programmet FARVE – forsøksmidler arbeid og velferd.

I dette arbeidsnotatet presenterer vi en kunnskapsstatus på dette feltet og resultatene fra en nasjonal kartlegging til alle videregående skoler i landet.

Vi ønsker å takke rektorer, spesialpedagogiske koordinatore, rådgivere og lærere – som i en hektisk arbeidshverdag har besvart spørreundersøkelsen. Takk også til referansegruppen for studien, som har bestått av Kristine Vierli fra Norsk Forbund for Utviklingshemmede, Bjørn Halvorsen fra Arbeidsdepartementet og Berit Katrine Hansen fra Utdanningsdirektoratet.

Vi ønsker å takke FARVE for finansiering av studien. Takk til Tommy Strøm, Cecilie Høy Anvik og Wenche Rønning ved Nordlandsforskning, som har deltatt i studien og vært viktige diskusjonspartnere underveis. Takk også til Clara Luckner Strømsvik for hjelp i forbindelse med kunnskapsstatusen.

Bodø, mars 2013

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	1
TABELLER	3
FIGURER	4
SAMMENDRAG	5
1 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunnen for studien	8
1.2 Formål og problemstillinger	9
1.3 Opplæringstilbudene til elever med funksjonsnedsettelse	10
1.4 Forskningsmetode og datagrunnlag	11
1.4.1 Antall skoler og svarprosent	11
1.4.2 Casestudier	13
2 KUNNSKAPSSTATUS	15
2.1 Situasjonen på arbeidsmarkedet	15
2.2 Litteratursøk.....	17
2.3 sårbare overgangsfaser	18
2.4 Opptrening/opplæring i den konkrete arbeidssituasjonen.....	19
2.5 Støtte under overgangsfasene.....	19
2.6 Planlegging knyttet til overgangsfasene	20
2.7 Tettere sammenveving av skole—yrkestrening	21
2.8 Kort sammenfatning.....	21
3 ELEVER MED FUNKSJONSNEDESETTELSE I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	22
3.1 Omfang av elever med funksjonsnedsettelse	22
3.2 Organisering av opplæringstilbudet.....	24
3.2.1 Organisering av opplæringen til elever som mottar spesialundervisning	25
3.2.2 Organisering av opplæringen til elever med funksjonsnedsettelse som <i>ikke</i> mottar spesialundervisning	29
3.2.3 Utforming av bygninger og lokaler	31
3.2.4 Opplevde utfordringer knyttet til opplæringstilbudet.....	32
3.2.5 Sammendrag.....	35
3.3 Overgang til arbeidsliv.....	35
3.3.1 Samarbeid rundt overgangen fra videregående opplæring til arbeidsliv	36
3.3.2 Opplevde utfordringer knyttet til overgangen til arbeidsliv	42
3.3.3 Sammendrag.....	45
4 AVSLUTNING	47
4.1.1 På vei mot en ny segregert skole?	47
4.1.2 NAV kommer sent på banen.....	48
4.1.3 Samarbeidet med arbeidsgivere er sårbart.....	49
REFERANSER	50
VEDLEGG 1: TABELLER	53
VEDLEGG 2 SPØRRESKJEMA	60

TABELLER

Tabell 1 Oversikt over skoler som har besvart undersøkelsen, etter skolestørrelse (antall elever), antall og prosent. N=171.....	12
Tabell 2 Oversikt over antall vg skoler som har besvart undersøkelsen, etter fylke og svarprosent	12
Tabell 3 Oversikt over antall og andel skoler som har besvart undersøkelsen, etter landsdel/region. Antall og prosent. N=171	13
Tabell 4 Oversikt over utdanningsprogram, prosent (N=169).....	13
Tabell 5 Antall elever med ulike funksjonsnedsettelse	23
Tabell 6 Antall elever på skolene med ulike funksjonsnedsettelse. Prosent.	24
Tabell 7 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Prosent.....	25
Tabell 8 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som ikke mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Prosent.	29
Tabell 9 I hvilken grad mener du skolen opplever utfordringer knyttet til opplæring for elever med funksjonsnedsettelse på ulike områder. Prosent.	33
Tabell 10 Hvilke instanser samarbeider skolen med når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for følgende grupper? (flere svar mulig) Prosent.	36
Tabell 11 Ved overgang til bedrift eller arbeidsliv (enten som lærling, lære kandidat, ved utprøving eller ansettelse): I hvilken grad samarbeider skolen med NAV om følgende forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse? Prosent.	38
Tabell 12 Ved overgang til bedrift eller arbeidsliv (enten som lærling, lære kandidat, ved utprøving eller ansettelse): I hvilken grad samarbeider skolen med arbeidsgivere om følgende forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse? Prosent.....	40
Tabell 13 I hvilken grad mener du skolen opplever utfordringer i overgang til bedrift eller arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse (enten som lærling, lære kandidat, ved utprøving eller ansettelse)?	43

FIGURER

Figur 1 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming som mottar spesialundervisning, etter landsdel (flere svar mulig)? Prosent. (se tabell 2 i vedlegg 1).....	28
Figur 2 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171 (se tabell 4 i vedlegg 1)	28
Figur 3 Dersom skolen har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse: Hvor er denne lokalisert? Prosent. N = 104.	31
Figur 4 Oversikt over hvorvidt skolene har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse, etter skolestørrelse. Prosent (N =169). (se tabell 21 i vedlegg 1)	32
Figur 5 I hvilken grad mener du opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse er preget av knappe ressurser til undervisning og oppfølging av elevene, etter skolestørrelse. Prosent. N=156 (se tabell 15 i vedlegg).....	34
Figur 6 Ved overgang til bedrift eller arbeidsliv (enten som lærling, lære kandidat, ved utprøving eller ansettelse): I hvilken grad samarbeider skolen i svært stor eller stor grad med NAV og arbeidsgivere om følgende forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse? Prosent. (se tabell 9 og 10)	42
Figur 7 I hvilken grad mener du skolen opplever at det er vanskelig å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser, etter landsdel. Prosent. N=148 (se tabell 25 i vedlegg 1)	44

SAMMENDRAG

Arbeidsnotatet presenterer resultatene fra to delstudier som er knyttet til et forskningsprosjekt gjennomført høsten 2012, som omhandler elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring. Prosjektet skal øke kunnskapsgrunnlaget om opplæringstilbudene for elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring som har behov for særskilt tilrettelegging, enten det gjelder fysisk tilpasning, tilgjengelighet av ulike hjelpemidler eller spesialundervisning.

Problemstillinger, forskningsmetode og datagrunnlag

De overordnede problemstillingene har vært:

- Hvordan organiseres opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring?
- Hvem samarbeider skolene med når det gjelder overgangen mellom videregående opplæring og arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse og hva samarbeides det om?

Disse problemstillingene er forsøkt besvart gjennom tre delstudier. For det *første* har vi gjennomført litteratursøk og gått gjennom relevant norsk og internasjonal forskningsbasert litteratur med fokus på videregående opplæring for ulike grupper av funksjonshemmede elever, og spesielt med fokus på overgangene mellom videregående utdanning og arbeidsliv/videre studier. Personer med utviklingshemming, personer med sansetap (syn/hørsel) og personer med bevegelsehemming har utgjort hovedmålgruppene for denne kunnskapsstatusen. For det *andre* har vi gjennomført en landsdekkende spørreundersøkelse for å etablere en oversikt over antall funksjonshemmede elever og hvordan videregående opplæring for disse elevene organiseres og tilrettelegges. For det *tredje* har vi gjennom casestudier søkt å beskrive bredden og variasjonen i de opplæringstilbudene som i dag gis funksjonshemmede elever i videregående utdanning, og med særlig vekt på å drøfte hvorvidt disse utdanningstilbudene er rettet mot overgang til videre utdanning, arbeidsliv og samfunnsdeltakelse. I dette arbeidsnotatet presenteres som nevnt, resultatene fra kunnskapsstatusen og spørreundersøkelsen. Resultatene fra casestudien vil presenteres og drøftes i flere artikler som vil publiseres i løpet av 2013. Vi vil likevel enkelte steder trekke inn noen av funnene fra casestudiene der vi mener det er særlig relevant.

Kunnskapsstatusen

Det finnes en omfattende og variert forskningslitteratur om overgangsfasen mellom videregående utdanning og arbeidsliv for elever med funksjonshemming. Det er gjennomgående i denne litteraturen at overgangene oppleves som problematiske, og at det kreves spesielle innsatser for at overgang skal bli vellykket. I litteraturen vises det til flere relevante metodiske tilnærminger for å imøtekomme de vanskene som spesielt disse elevene har. Kort oppsummert handler dette om:

- Planlegging av overgangsprosesser (starte tidlig, involvere relevante aktører)
- Ta i bruk elevenes egne ressurser (økt selvbestemmelse, medvirkning)
- Trekke inn foreldre og sosiale nettverk

- Holde fokus på den vanskelige første-jobben
- Gradvis overlapping mellom skole/utdanning og arbeidsliv

Når det gjelder de kategoriene av elever som har kognitive funksjonshemninger og alvorlige lærevansker, tyder litteraturgjennomgangen på at det finnes gode erfaringer der utplassering og opplæring på arbeidsplassen starter tidlig i videregående løpet, og der mye av læring skjer i konkrete arbeidssituasjoner.

Kartleggingsundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle videregående skoler i landet. Den ble besvart av personer som har ansvar for organiseringen og gjennomføringen av særskilt tilrettelagt opplæring og spesialundervisning.

Studien viser at det i dag er nesten 11 000 elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring, av disse omtrent 2 800 elever med en utviklingshemming. Studien viser videre at opplæringen overfor elever som mottar spesialundervisning i hovedsak organiseres utenfor ordinære klasser, noe avhengig av hvilke funksjonsnedsettelse det er snakk om. Dette gjelder særlig elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse. Opplæringen overfor elever som mottar spesialundervisning, foregår også i hovedsak på flere måter for alle kategorier funksjonsnedsettelse. Både for disse elevene og elever med utviklingshemming har en forholdsvis høy andel av respondentene svart at undervisningen organiseres i egen enhet. Litt over halvparten av skolene (61 %) har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse. Av skolene som har en egen enhet har over halvparten svart at enheten er lokalisert sentralt i skolens hovedbygning(er). 14 prosent oppgir at enheten er i eget bygg. En adskillig høyere andel av skoler med over 900 elever har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse. Når det gjelder elever med bevegelses-, syns- og hørselshemninger er det derimot vanligere å organisere undervisningen som ekstra støtte i ordinære klasser. De største utfordringene skolene opplever knyttet til opplæring for elever med funksjonsnedsettelse dreier seg om å få tilgang på tilstrekkelig med ressurser til undervisning og oppfølging av elevene, og rekruttering av ansatte med relevant kompetanse. De største skolene og skoler fra region nord og midt opplever i noe større grad utfordringer knyttet til å få tilgang på tilstrekkelig med ressurser.

Den instansen skolene samarbeider mest med når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid, er for alle grupper elever med funksjonsnedsettelse, PPT. For elever med multifunksjonshemninger er kommunen en sentral samarbeidspart. Skolene samarbeider i adskillig større grad med arbeidsgivere enn med NAV i forbindelse med overgang til bedrift eller arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse. Studien viser at NAV ofte involveres sent og at skolene ikke har noe utstrakt samarbeid med NAV ved overgang til arbeidsliv. Fra skolens side er det ønskelig at NAV kommer tidligere på banen og i større grad. NAV kan bl.a. være en viktig ressurs når det gjelder å finne praksisplasser. Ved tidligere og mer samarbeid med skolene kan NAV også få overført kunnskap om elevenes kompetanse, noe som kan være verdifullt dersom NAV etter hvert skal hjelpe til i forhold til arbeidsutprøving osv. En høy andel av respondentene mener

at det er vanskelig for skolen å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser. 78 prosent er nokså eller helt enig i at dette er en utfordring. En forholdsvis høy andel mener at det er en utfordring at arbeidsgivere er usikre på hvilket ansvar de påtar seg og hvilken oppfølging de får. 63 prosent mener at dette er en utfordring.

1 INNLEDNING

I dette arbeidsnotatet presenterer vi resultatene fra to delstudier knyttet til et forskningsprosjekt gjennomført ved Nordlandsforskning høsten 2012. Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra programmet FARVE (Forsøksmidler arbeid og velferd) og omhandler elever med funksjonsnedsettelse i videregående utdanning. Videre i dette innledningskapitlet beskriver vi bakgrunnen for studien å redegjøre kort for den metodiske tilnærmingen og datagrunnlaget. I kapittel 2 sammenfattes en kunnskapsstatus over forskning på dette feltet. I kapittel 3 presenterer vi resultater fra en nasjonal kartlegging av organiseringen av videregående opplæring til elever med nedsatt funksjonsevne.

1.1 BAKGRUNNEN FOR STUDIEN

Full deltakelse og likestilling i samfunnslivet for personer med nedsatt funksjonsevne har vært en politisk målsetting i Norge siden 1990-tallet. Et sentralt element i denne målsetningen har vært å sikre retten til videregående opplæring (St.meld. 8 (1998-99); Opplæringslova 1998). Fullført videregående opplæring regnes i dag som et sentralt ledd i inkludering i arbeidsliv, inntektssikring, mobilitet, karrieremuligheter og øvrig samfunnsdeltakelse. Tidligere studier har vist at funksjonshemmede, både i Norge og i andre europeiske land, har lavere utdanningsnivå enn hva man finner blant ikke-funksjonshemmede. Samtidig viser beregninger at effekten av utdanning, målt opp mot sannsynligheten for å komme i jobb, er adskillig større for funksjonshemmede, sett i forhold til tilsvarende tall for ikke-funksjonshemmede (Bliksvær og Hanssen 2005; Børing 2002; Molden et.al. 2009).

Læreplanen er samfunnets mandat til skolen. Den inneholder det samfunnet mener er viktig at alle elever får kunnskap om og kompetanse til å kunne gjøre. Skolen er dermed forpliktet til å gi alle elever en opplæring som er i tråd med gjeldende læreplan. Juridisk sett er dette sikret gjennom at læreplanen er en forskrift. Gjeldende læreplan, Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06, er en felles læreplan for hele grunnopplæringen, dvs. for både grunnskole og videregående opplæring. LK06 legger grunnlaget for opplæringen for elevene, og sammen med prinsippet om tilpasset opplæring gir den skolen en forpliktelse til å tilrettelegge slik at samtlige elever får en kvalitetsmessig god opplæring innenfor de rammene samfunnet har satt. I Opplæringsloven gis det mulighet for avvik fra læreplanen for elever som får spesialundervisning (jfr. § 5-5 i Opplæringsloven).

Hvorvidt opplæringen som gis er i tråd med læreplanen for alle elever, er ett av spørsmålene som danner grunnlag for denne studien. Opplæringsloven av 1998 ga rett til tre eller fire (for yrkesfaglige studieprogram med læretid) års videregående opplæring for alle ungdommer. Retten må normalt tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem eller seks (yrkesfaglige studieprogram med læretid) år, og innen utgangen av det året eleven/lærlingen fyller 24 år.

Med bakgrunn i Midtlyng-utvalgetes utredning (NOU 2009:18), og forskning om skole/utdanning og funksjonshemmedes barrierer i arbeidslivet, kan det se ut til at tilrettelegging i skolehverdagen og kobling av undervisning mot deltakelse i arbeidslivet er

svært varierende skolene imellom når det gjelder funksjonshemmede elevers opplæringstilbud, gjennomføring og organisering og tilrettelegging (NOU 2009:18). Det finnes per i dag heller ingen samlet forskningsbasert oversikt som beskriver dette feltet.

1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER

Formålet med studien har vært å utvikle kunnskap om tilbudet til elever med funksjonsnedsettelse i norsk videregående utdanning. Vi har ønsket å holde spesielt fokus på hvordan tilbudene er innrettet mot videre studier og arbeidsliv, og hvordan utdanningen som gis forholder seg til opplæringsloven og læreplaner.

Utformingen av studien bygger på tre mer eller mindre velbegrunnede arbeidshypoteser vi mente det kunne være gode grunner til å se nærmere på. Den første arbeidshypotesen kan formuleres slik: *Samarbeidet mellom de videregående skolene og NAV er svakt utbygd.* Hvis dette viser seg å være en riktig hypotese, kan det være en rekke grunner til at det er slik, eksempelvis at det i institusjonenes oppgaver ikke ligger nedfelt noen instruks om et slikt samarbeid – selv om aktørene i systemet kan se mange gode grunner til det. Den andre arbeidshypotesen kan formuleres slik: *De videregående skolenes ambisjoner på vegne av elever med utviklingshemming og elever med sammensatte funksjonshemminger er lave.* Denne arbeidshypotesen bygger på våre egne observasjoner gjennom tidligere studier (Olsen 2009; Olsen og Gjertsen 2011) hvor resultatene tydet på videregående utdanning til elever med omfattende funksjonshemminger blir organisert og drevet langt på vei som en egen virksomhet, med liten tilknytning til læreplaner og skolens øvrige virksomhet. Dette henger igjen sammen med vår tredje arbeidshypotese, som kan formuleres slik: *I de videregående skolene er det et svakt fokus på å kvalifisere elever med funksjonshemming deltakelse i arbeidslivet eller videre studier.*

Arbeidshypotesene har fungert som tematiske ledetråder i gjennomføringen av studien, og de overordnede problemstillingene har vært:

- Hvordan organiseres opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring?
- Hvem samarbeider skolene med når det gjelder overgangen mellom videregående opplæring og arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse og hva samarbeids det om?

Vi har søkt å besvare disse spørsmålene gjennom tre ulike delstudier: For det første har vi gjort litteratursøk og gått gjennom relevant norsk og internasjonal forskningsbasert litteratur med fokus på videregående opplæring for ulike grupper av funksjonshemmede elever, og spesielt med fokus på overgangene mellom videregående utdanning og arbeidsliv/videre studier. For det andre har vi gjennomført en landsdekkende studie for å etablere en oversikt over antall funksjonshemmede elever og hvordan videregående opplæring for disse elevene organiseres og tilrettelegges. For det tredje har vi søkt å beskrive bredden og variasjonen i de opplæringstilbudene som pr i dag gis funksjonshemmede elever i videregående utdanning, og med særlig vekt på å drøfte hvorvidt disse utdanningstilbudene er rettet mot overgang til videre utdanning, arbeidsliv og samfunnsdeltakelse.

1.3 OPPLÆRINGSTILBUDENE TIL ELEVER MED FUNKSJONSNEDESETTELSE

Elever med funksjonsnedsettelser i videregående opplæring er ingen ensartet gruppe, og deres behov for tilrettelegging eller tilpasning av undervisning eller fysiske omgivelser vil være svært forskjellige. Eksempelvis vil ungdom med ulike typer av bevegelseshemming kreve helt andre former for tilpasninger og tilrettelegging av skolen og opplæringstilbudet enn for eksempel elever med kognitive funksjonshemminger. I spørreundersøkelsen har skilt mellom disse kategoriene:

- Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger (multifunksjonshemming)
- Elever med utviklingshemming (store, generelle lærevansker)
- Elever med sammensatte lærevansker
- Elever med bevegelseshemminger
- Elever med synshemminger
- Elever med hørselshemminger

Vi skiller også mellom tre hovedtyper av opplæringstilbud:

- a) Opplæringstilbudet for funksjonshemmede elever som tar sikte på *generell studiekompetanse eller fagbrev, og som planlegger å fullføre på ordinær tid*. Det har her vært spesielt relevant å se nærmere på hvordan skolene faktisk tilrettelegger for disse elevene i forhold til evt. fysisk tilpasning av rom, tilgjengelighet av hjelpemidler osv.
- b) Organisering og gjennomføring av utdanningstilbud for funksjonshemmede elever som av ulike grunner *ikke anses som å ha forutsetninger for full kompetanseoppnåelse*. Det har vært særlig interessant å se hvordan opplæringstilbudene for disse elevene drives, hvilke studieprogram som tilbys, samt hvordan elevens kompetanse og ferdigheter faktisk dokumenteres. Det har også vært interessant å se nærmere på hvordan opplæringstilbudet som gis disse elevene er innrettet videre mot arbeid og samfunnsdeltakelse.
- c) Organisering og gjennomføring av utdanningstilbud for funksjonshemmede elever som av ulike grunner *trenger lengre tid for å klare full kompetanseoppnåelse*. Her har det vært relevant å se nærmere på hvordan denne type behov kommer til uttrykk og fanges opp i skolene, og hvilken systematikk skolene har rundt håndtering av dette. Det har dessuten vært interessant å se nærmere på hvilke alternativer som tilbys.

I opplæringsloven er fylkeskommunene gitt ansvar for organisering og gjennomføring av tilbudet om videregående opplæring til alle ungdommer som er bosatt i det enkelte fylke. Organiseringen og innretningen av opplæringstilbudet på de punktene vi har nevnt over, ser ut til å variere mellom fylkeskommunene og internt mellom hver enkelt videregående skole.¹

¹ Dette vil vi ta opp i en egen artikkel som er under utarbeidelse.

1.4 FORSKNINGSMETODE OG DATAGRUNNLAG

Som skoleeier er fylkeskommunene ansvarlige for det offentlige tilbudet av videregående opplæring. I tillegg finnes det en rekke private aktører som tilbyr videregående opplæring. I dette prosjektet har vi konsentrert oss om offentlig videregående opplæring og deres avdelinger. Når det gjelder elevgruppen, har vi avgrenset kartleggingen til elever med *rett* til videregående opplæring, jfr. Opplæringslova § 3.1. Det finnes imidlertid ingen nasjonal, regional eller fylkesvis oversikt over funksjonshemmede elever i videregående opplæring.² Detaljert informasjon om antall elever, innhold i opplæringen, organisering osv., finnes kun på skolenivå. For å foreta en nasjonal kartlegging av ulike forhold vedrørende funksjonshemmede elevers tilbud, har det derfor vært nødvendig å henvende seg til alle enhetene som tilbyr offentlig videregående opplæring.

Kartleggingen ble gjennomført som en elektronisk survey³. Sentrale tema i undersøkelsen var følgende:

- *Omfang* av funksjonshemmede elever i videregående opplæring, med og uten IOP.
- *Organisering* av opplæringstilbudet. Hvordan varierer tilbudet mellom de ulike gruppene som studien fokuserer på, som mottar og ikke mottar spesialundervisning?
- *Samarbeid* med andre instanser når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for elever med ulike funksjonsnedsettelse. Hvilke instanser samarbeider skolene med? I hvilken grad samarbeider skolene med NAV og arbeidsgivere om ulike forhold knyttet til overgangen?
- Opplevde *utfordringer* knyttet til opplæring og overgang til bedrift eller arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse.

På skolenivå har vi henvendt oss til vedkommende som var ansvarlig for særskilt tilrettelagt opplæring og spesialundervisning. I de tilfeller der denne personen ikke sitter inne med den nødvendige kunnskapen, eksempelvis fordi elevgruppen det gjelder ikke har behov for spesialundervisning, ba vi om at supplerende informasjon ble innhentet fra andre enheter ved skolen, eller fra skolens ledelse.

1.4.1 Antall skoler og svarprosent

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i perioden 11. september til 15. oktober 2012. Av i alt 318 videregående skoler som ble bedt om å besvare undersøkelsen, var det 171 som svare. Dette utgjør en svarprosent på 54 prosent. Vi forlenget svarfristen to ganger, og purret flere ganger. Vi fikk tilbakemeldinger fra flere av skolene, via mail og telefon, om at de ikke kunne prioritere å svare på grunn av en svært hektisk arbeidshverdag, og også flere andre pågående undersøkelser. Spørreundersøkelsen ble i tillegg gjennomført på et litt uheldig tidspunkt, da de ansvarlige for spesialundervisning flere steder var opptatt med å utarbeide IOP'er. Av den grunn ble da også svarfristen forlenget ytterligere.⁴ Nedenfor gir vi en nærmere oversikt over hva som kjennetegner utvalget.

² Vi har bl.a. hatt samtaler med utdanningsavdelingen i en fylkeskommune som har informert om dette.

³ Elektronisk verktøy som ble benyttet er Questback. Mer informasjon om denne programvaren: www.questback.no

⁴ Svarfristen ble forlenget til 15. oktober. De fleste steder gikk fristen for å utarbeide IOP'ene ut i begynnelsen av oktober.

Tabell 1 Oversikt over skoler som har besvart undersøkelsen, etter skolestørrelse (antall elever), antall og prosent. N=171

	Antall skoler	Prosent
Under 300	38	22
300 – 599	61	36
600 – 899	40	23
Over 900	32	19
Totalt	171	100

Tabellen over viser at respondentene som har besvart undersøkelsen, representerer skoler som har ulik størrelse. Omtrent en av fem representerer skoler som har under 300 elever, og en like høy andel skoler som har over 900 elever.

Som vi ser i tabellen nedenfor varierer svarprosenten noe fra fylke til fylke. Aller høyest er den i Vest-Agder, der alle skolene har besvart undersøkelsen, og Sør-Trøndelag (76 %) og Nordland (73 %). Lavest svarprosent har Oslo (32 %), samt Nord-Trøndelag, Hordaland, Vestfold og Østfold, som alle har en svarprosent på 40.

Tabell 2 Oversikt over antall og skoler som har besvart undersøkelsen, etter fylke⁵ og svarprosent

	Antall svar	Antall skoler totalt	Svarprosent
Finnmark	3	7	43
Troms	8	13 (15)	62
Nordland	11	15 (16)	73
Nord-Trøndelag	4	10 (11)	40
Sør-Trøndelag	16	21 (22)	76
Møre og Romsdal	9	21	43
Sogn og Fjordane	9	14	64
Hordaland	18	45	40
Rogaland	18	27	67
Vest-Agder	10	10	100
Aust-Agder	4	8	50
Telemark	9	14	64
Vestfold	4	10	40
Buskerud	5	13	59
Oppland	6	12 (13)	50
Hedmark	9	14	64
Oslo	7	22	32
Akershus	17	32 (34)	53
Østfold	4	10 (11)	40
I alt	171	318 (327)	54

⁵ Vi ser her antallet i forhold til videregående skoler i fylkene som har fått tilsendt undersøkelsen og som ikke har krysset av for "avmeldt". Absolutt antall videregående skoler i parentes. Grunnen til at dette tallet er høyere enn 318, som har fått tilsendt undersøkelsen, er at dette også omfatter filialer ved hovedskolene.

Tabellen nedenfor viser en oversikt over antall og andel skoler som har besvart undersøkelsen etter landsdel. Her ser vi at høyest andel (44 %) representerer skoler fra region sørøst.

Tabell 3 Oversikt over antall og andel skoler som har besvart undersøkelsen, etter landsdel/region⁶. Antall og prosent. N=171

	Antall skoler	Prosent
Nord	22	13
Midt	29	17
Vest	45	26
Sørøst	75	44
<i>Totalt</i>	<i>171</i>	<i>100</i>

Respondentene krysset av for hvilke(t) utdanningsprogram skolen har. Som vi ser av tabellen nedenfor har over 80 prosent av skolene utdanningsprogram for studiespesialisering. I de aller fleste tilfeller (97 %) har disse skolene også andre utdanningsprogram.

Tabell 4 Oversikt over utdanningsprogram, prosent (N=169)

	Prosent
Utdanningsprogram for studiespesialisering med programområder for realfag, formgivingsfag og språk, samfunnsfag og økonomi	81
Helse- og sosialfag	62
Teknikk og industriell produksjon	56
Elektrofag	46
Bygg- og anleggsteknikk	45
Service og samferdsel	40
Utdanningsprogram for idrettsfag	33
Restaurant- og matfag	33
Design og håndverk	31
Medier og kommunikasjon	27
Utdanningsprogram for musikk, dans og drama	17
Naturbruk	15

1.4.2 Casestudier

Vi har gjennomført casestudier ved seks videregående skoler, hvor vi har intervjuet personer som har ansvar for organisering og gjennomføring av tilrettelagt opplæring og spesialundervisning for elever med ulike funksjonsnedsettelse. Vi ønsket å gå nærmere inn i case som var vidt forskjellige fra hverandre (contrasting cases). Vi valgte derfor skoler fra hele landet, små og store skoler, og skoler med ulike utdanningsprogram. Gjennom besøk ved lærestedene ønsket vi ved hjelp av observasjon og intervju, å utdype spørsmål og se nærmere på organiseringen og gjennomføringen av de ulike opplæringstilbudene som gis. Sentrale tema i casestudien var;

- *Organisering og innhold i opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse. Mottar elevene sitt opplæringstilbud i grupper eller i ordinære klasser?*

⁶ Vi har benyttet samme inndeling av regioner som statped (Statlig pedagogisk støtte).

Intensjonene bak og begrunnelsene for de ulike løsningene/måtene å organisere tilbudet på.

- *Kompetanse.*
Hvilken kompetanse har personalet? Hvordan vurderer de egen kompetanse og evt. muligheter for å styrke kompetansen eller hente støtte gjennom kontakt med kompetanseenheter på fylkesnivå eller nasjonalt?
- *Individuelle opplæringsplaner.*
Skolens praksis i forhold til utvikling og bruk av planer for opplæringen for funksjonshemmede elever.
- *Samarbeid med andre instanser.*
Skolens rutiner og praksis når det gjelder overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring, og overgangen fra videregående opplæring til videre utdanning eller arbeidslivet. Her sto spørsmål vedrørende skolens kontakt og samarbeid med ulike instanser, deriblant NAV og bedrifter, sentralt.

Casestudien omfattet i alt seks videregående skoler, i fire fylker i tre landsdeler. Skolene hadde ulike størrelse. To var skoler med over 1000 elever, to skoler hadde elever under 300 elever og to mellom 300 og 1000 elever.

Denne delstudien ble gjennomført i oktober-november 2012. I skolene intervjuet vi til sammen 22 personer. Dette var ledere og rådgivere knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning, og lærere ved spesialundervisning og ordinær undervisning med tilpasset opplæring. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant.

2 KUNNSKAPSSTATUS

Et første steg i prosjektet har vært å etablere et overblikk over hva som finnes av relevant kunnskap på feltet. I den innledende fasen av prosjektet gjennomførte vi systematiske litteratursøk på temaet. Vi har delvis lagt vekt på å beskrive forskning i Norge, og delvis internasjonal forskning innen det samme temaet. Innledningsvis skal det understrekes at å sammenfatte internasjonale studier innenfor på et så bredt tematisk felt som dette lett vil sprengte rammene for dette prosjektet, med hensyn til tid og kostnader. Løsningen på dette har vært å gjøre et selektivt utvalg av tekster innenfor temaet.

2.1 SITUASJONEN PÅ ARBEIDSMARKEDET

I løpet av de siste ti årene har Statistisk sentralbyrå gjennomført årlige tilleggsundersøkelser om funksjonshemmedes situasjon på arbeidsmarkedet, som supplement til Arbeidskraftundersøkelsen (AKU). Den foreløpig siste måling, gjennomført i andre kvartal 2012, viser at sysselsettingsgraden blant funksjonshemmede i 2012 ligger på 41 prosent blant funksjonshemmede, mot 75 prosent i befolkningen totalt (Bø og Håland 2012). Ser vi på utviklingen over tid, ser vi at det i hovedsak er det samme bildet som har kommet frem gjennom de foregående årene. Sysselsettingsgraden for funksjonshemmede ser ut til å ligge stabilt rundt 30-35 prosent under befolkningen totalt (ibid: figur 5.1). Videre viser tilleggsundersøkelsen en langt mer utbredt bruk av deltid (48 mot 25 prosent). Siden 2008 har sysselsettingsgraden gått noen 2-3 prosentpoeng ned blant funksjonshemmede og befolkningen totalt, hvilket henger sammen med virkningene av finanskrisen.

Som blant befolkningen ellers er kvinner overrepresentert i deltidsstillinger (ibid:12). Utviklingen over tid synes å gå i retning av at andelen menn i deltidsstillinger øker blant funksjonshemmede. Materialet viser dessuten at sysselsettingsgraden mellom funksjonshemmede og befolkningen totalt er lavest mellom de yngste og de eldste aldersklassene. Det er en forskjell på 14 prosentpoeng i aldersgruppen 15-24 år, og 40 prosentpoeng i aldersgruppen 25-39 år.

Komparativt sett er Norge et av de landene som så langt har sett relativt beskjedne effekter av finanskrisen fra 2008 i arbeidsmarkedet. Ledigheten har holdt seg generelt lav og sysselsettingen har vært høy under hele perioden (OECD 2012). Ved årsskiftet 2012-2013 lå det registrerte tallet på ledige og arbeidssøkere i tiltak på 3,0 prosent av arbeidsstyrken.⁷ Ikke minst for nykommerne på arbeidsmarkedet, som har liten eller ingen yrkespraksis å vise for seg, er situasjonen på arbeidsmarkedet ved deres yrkesinntreden av stor betydning. Ser vi OECD-området under ett, er bildet et annet og med store variasjoner. For hele OECD-området ligger arbeidsledigheten på 8,5 prosent, hvilket er like under toppunktet rett etter 2. verdenskrig. Enkelte av landene ser ut til å ha klart seg godt, mens flere land har en tosifret arbeidsledighet. Land som Spania og Hellas har dessuten en svært alvorlig høy ungdomsledighet i etterkant av finanskrisen, med ledighetstall på over 50 prosent (OECD 2012). Vi mener det er verd å peke på dette innledningsvis, for kanskje er det grunn til å stille spørsmål om kanskje den generelle arbeidsmarkedspolitikken og den økonomiske

⁷ <https://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Arbeidsmarked/Arbeids%C3%B8ysa+auka+i+desember.331717.cms>

politikken et land fører, er vel så stor betydning for funksjonshemmedes muligheter til jobb og fast ansettelse som den «lille», sektororienterte inkluderingspolitikken i form av ulike sysselsettingstiltak og tilrettelegging, enten det gjelder ungdom som målgruppe eller det gjelder funksjonshemmede.

Berge og Trygstad (2010) har sett på ledighetstallene for de yngste aldersgruppene i etterkant av finanskrisen. De peker generelt på at effektene har vært mindre dramatiske i Norge enn i de fleste europeiske landene, dog likevel med ledighet på 9,1 prosent i aldersgruppen 15-24 år i 2009. Dette er en økning på 3,6 prosent i forhold til tilsvarende tall i 2007. For aldersgruppen 25-29 år, der en stor andel av ungdommene går inn i arbeidsmarkedet, synes likevel ledighetstallene omtrent tilsvarende som for befolkningen totalt (3,2 prosent på det tidspunktet målingen ble gjort). Samlet sett synes dette å tyde på at overgangen mellom skole til arbeidsliv, for de som går ut i arbeid etter videregående, synes det i Norge å være en generelt lav terskel, sammenlignet med land med høy ledighet.

Når det gjelder offentlig innsatser innrettet mot sysselsetting og arbeid til funksjonshemmede, regnes Norge for å ha et relativt høyt nivå på dette området (Flø og Tägtström 2012). Her pekes det særlig på regjeringens Jobbstrategi (Vedlegg til Prop. 1S, 2011-2012), som nettopp retter seg mot å bygge ned ulike barrierer for unge funksjonshemmede for å komme i ordinært arbeid. Barrierene og virkemidlene er særlig rettet mot grenseflaten mellom NAV og arbeidsgivere, og er knyttet til holdninger, kostnader, produktivitetshensyn og informasjon. Strategien inneholder dessuten tilretteleggingstilskudd som skal dekke arbeidsgivers utgifter og ulike virkemidler som funksjonsassistent eller coach. Gjennom NAV er det også en målrettet innsats mot arbeid for personer med psykiske lidelser, eksempelvis gjennom ordninger med veiledningsloser og satsningen Vilje Viser Vei. Ut over dette, kommer de generelle ordningene som NAV har gjennom arbeidstrening, arbeid med bistand, lønnstilskudd, mv. I denne delen av tilrettelagte innsatser synes det altså å være en relativt stor oppmerksomhet og innsats rettet mot innsatser *i arbeidslivet og overfor arbeidsgivere*.

I en litteraturstudie om inkludering av funksjonshemmede på arbeidsmarkedet som vi gjennomførte i 2007, pekte vi blant annet på at en fellesnevner i den innsamlede litteraturen var overgangene mellom utdanning og arbeidsliv (Anvik et al 2007). For mange funksjonshemmede fremstår denne overgangen som en kritisk og sårbar fase, særlig fordi hjelpesystemene ikke har spesielt godt samarbeid eller koordinering av tjenester. Hvordan ser det så ut med overgang fra utdanning til arbeid for ungdommer generelt? En måte å studere dette på er å se på ledighetstallene for de ulike aldersgruppene. Noen av ungdommene vil gå ut i arbeid etter endt videregående. En del vil gå ut i arbeid senere, etter høgskole- og universitetsstudier, og vil kunne avleses i statistikken da.

Hva er så situasjonen når det gjelder inkluderingsinnsatser i de videregående utdanningene? Den store nasjonale satsningen på å øke gjennomføringen i videregående opplæring er Ny GIV (2010 – 2013). Hovedgrepene er kort fortalt økt innsats og bedre samarbeid mellom kommunalt og fylkeskommunalt nivå i overgangen mellom ungdomsskole og videregående. Dette er intensiv opplæring der innsatsen er spesielt rettet mot de elevene som har hatt de svakeste presentasjonene i grunnskolen, og som man er bekymret for det videre forløpet for.

Samlet sett synes det i norsk sammenheng å være en viss fornyet oppmerksomhet og innsats om inkluderingsspørsmålet, særlig aktualisert av Midtlyng-utvalgets arbeid, Kunnskapsdepartementets melding til Stortinget «Læring i fellesskap» (Meld.St. 18 2010-11) og satsningen «Vi sprenger grenser».

2.2 LITTERATURSØK

Som et ledd i vår studie har vi tatt sikte på å danne et oversiktsbilde over relevant forskningslitteratur om temaet overganger mellom videregående skole og arbeidsliv. Målet har vært å fremskaffe et overblikk over relevant kunnskap fra tidligere gjennomførte studier. Denne delen av studien har blitt gjennomført i to faser. I den innledende fasen av prosjektet gjorde vi noen avgrensede litteratursøk og en ekstensiv lesning av et utvalg artikler. Denne delen hadde mer form av en sondering av feltet og hvor det var mest hensiktsmessig å fokusere studien. I gjennomføringen av prosjektet har vi gjennomført mer systematiserte litteratursøk i litteraturdatabaser, og en mer systematisert gjennomgang av et større utvalg av tekster.

Vår første observasjon knyttet til de systematiserte litteratursøkene er at det eksisterer mye eller lite relevant litteratur på dette temaet, alt etter hvordan vi avgrenser og vinkler søkene.⁸ Av praktiske grunner vil det hele tiden være en viss balansegang mellom tid og ressurser brukt på forberedelser og på gjennomføringen av selve studien. Holdt opp mot formålet med studien har vi derfor sett det som hensiktsmessig å fokusere kunnskapsoppsummeringen inn mot forskning som omhandler konkrete erfaringer med overganger utdanning-arbeidsliv for elever med ulike former for funksjonsnedsettelse i videregående skole. Fremgangsmåten har vært å gjøre relativt brede søk med mange treff i relevante databaser, for deretter å manuelt sortere ut de mest relevante. Sorteringskriteriet har vært fokuset på overgang i en eller annen forstand mellom videregående utdanning og yrkesliv/arbeid.

Når det gjelder selve utformingen av søkene har vi gjort relativt brede søk i henholdsvis Google Scholar og Wiley Online Library. Søkestrengen "*school-to-work transition*" AND *disab** (avgrenset fra 2007 og fremover) returnerte 827 treff i Google Scholar og 171 treff i Wiley Online Library (ikke avgrenset på dato). Av disse treffene har vi valgt ut 37 studier som vi vurderte som spesielt relevante. Av disse har vi 11 norske studier, 11 amerikanske, fire svenske og syv britiske studier. Når det gjelder funksjonshemming fordelte studiene seg på denne måten: Syv studier omhandler utviklingshemming, ni omhandler funksjonshemmede i bredt, fire omhandler lærevansker og tre studier omhandler hørselshemming. Videre har vi en studie på hvert av områdene synshemming, psykisk helse og Aspergers syndrom. Når det gjelder metodisk tilnærming omfatter utvalget ni kvantitative studier, hvorav tre benyttet amerikanske longitudinelle data fra en omfattende amerikanske National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Av de øvrige har vi 17 casestudier, basert på ulike former for kvalitative og mindre, kvantitative studier.

⁸ Et innledende søk i Google Scholar på søkestrengen «*disab * AND student * AND upper secondary and transition* AND norw**», avgrenset til periode 2007-2012, returnerte til sammen 12 200 treff. Dette illustrerer behovet for å avgrense søket til et mer håndterlig omfang.

Bare en enkelt oversikt som dette illustrerer at dette ikke kan være snakk noen fullt ut dekkende oversikt over feltet. Til det er variasjonene innbyrdes i materialet for stort. Et relevant spørsmål kan derfor være i hvilken grad dette gir mening å sette sammen. Ut fra vår vurdering er dette først og fremst et forsøk på å se bredden i ulike tilnærminger, i skolene og i forskningslitteraturen på feltet. Når vi ser materialet under ett, har vi grunn til å tro at de studiene vi har valgt ut og gjennomgått fanger opp sentrale dimensjonene i ulike former for innsatser knyttet til overgangene.

I de påfølgende avsnittene sammenfatter vi det vi vurderer som de sentrale trekkene i de diskusjonene som føres i de konkrete vitenskapelige artiklene og øvrige forskningsarbeidene vi har valgt ut. Vi har organisert teksten på den måten at vi trukket ut de temaene vi på bakgrunn av gjennomgangen anser som de mest sentrale i de refererte studiene.

2.3 SÅRBARE OVERGANGSFASER

I flere nyere, norske studier drøftes ulike måter å tilrettelegge og tilpasse undervisningsformer og lokaliteter (Myklebust 2012 og 2007; Asbjørnslett og Hemmingsson 2008; Myklebust og Båtevik 2009). Slik det fremkommer gjennom flere studier er det en utvikling i retning av økt segregering av elever med spesielle utfordringer i norsk skole (Kvalsund og Bele 2010a og b).

Den norske så vel som den internasjonale litteraturen reflekterer at personer med funksjonshemming generelt har et betydelig lavere sysselsettingsnivå enn befolkningen generelt. Sysselsettingsnivået kan likevel se ut til å variere en del mellom ulike land. Det kan argumenteres for at slike variasjoner henger sammen med forskjeller i velferdsordninger og velferdsstatsmodeller (OECD 2010; Shima et al 2008). Et trekk i dette er landenes ulike betoning av aktiv arbeidsmarkedspolitik. På den annen siden kan det også argumenteres for at det er det samme grunnleggende problemet, og at variasjoner i tall til dels dreier seg om ulike måter å måle på.

Generelt kan vi si at alle mennesker er sårbarhet i viktige overgangsfaser i livsløpet. Et ikke overraskende og gjennomgående trekk ved den litteraturen vi har gjennomgått er at det for unge funksjonshemmede eksisterer helt spesielle utfordringer i forbindelse med viktige overgangsfaser i livet (Vedeler 2009; Anvik 2006; Anvik et al 2007; Carter et al 2012; King et al 2005; Fasching og Felkendorff 2009; Sanford et al 2006.) Overgangen mellom utdanning og deltakelse i arbeidslivet utgjør nettopp en slik avgjørende livsfase, og ulike tilpasninger og/eller velferdspolitiske ordninger som reduserer risiko for utstøting kan ha avgjørende betydning i denne fasen. Avhengig av type funksjonshemming og typer av utfordringer, vil overgangene og risikoene arte seg ganske forskjellig (Lövgren og Hamreby 2011; Vik og Lassen 2010; Asbjørnslett og Hemmingsson 2008). Like fullt ser vi at det er visse fellestrekk og visse felles tilnærminger og metodikk. Den litteraturen vi tar opp nedenfor omhandler i stor grad elever med mer alvorlige funksjonshemminger.

2.4 OPPTRENING/OPPLÆRING I DEN KONKRETE ARBEIDSSITUASJONEN

I deler av den litteraturen som omhandler undervisning til elever med kognitive funksjonshemninger og lærevansker, holdes frem som alternativ ulike former for læring der undervisning/læring der dette i stor grad er knyttet til konkrete arbeidssituasjoner. Kortversjonen av denne kritikken innebærer at tradisjonell opplæring i for stor grad er for skoleorientert, har for skoleorienterte arbeidsformer og i liten grad har maktet å kvalifisere elever med funksjonshemninger til yrkeslivet (Guy et al 2009; Berzin og Kelly 2009).

Et gjennomgående trekk ved litteraturen som vi har gjennomgått er betoningen av ulike former for «on the job»-training, der opplæring/opptrening i reelle arbeidsoppgaver i den konkrete settingen der arbeidsaktiviteten foregår. Det prinsippet som betones i de studiene som vektlegger dette, er «først arbeid, så opptrening». Fremstillingsmessig blir dette satt i opposisjon til den tradisjonelle skolepedagogikkens tilnærming som «først opplæring, så arbeid». Kontekstbasert opptrening har også en relativt lang tradisjon, tilbake til amerikanske studier – og kan historisk knyttes til nedbygging av de amerikanske sentral-institusjonene. Dette prinsippet ligger til grunn for metodikken i blant annet *Supported employment* (SE) (se f eks Kiernan 2011), som i den norske versjonen er Arbeid med bistand (AB) (Spjelkavik et al 2004; Spjelkavik et al 2011). Det samme prinsippet er også som rådende i *Individual placement and support* (IPS), som i disse dager lanseres i norsk versjon under navnet Individuell jobbstøtte (Burns et al 2009; Bond et al 2012). Til en del av disse metodene er det knyttet omfattende evalueringsarbeider og evalueringsmetodikk.

2.5 STØTTE UNDER OVERGANGSFASENE

Felles for mye av den forskningslitteraturen vi har gjennomgått er at den fokuserer på ulike former for å støtte og tilrettelegge i den kritiske overgangsfasen fra videregående opplæring til yrkesliv eller videre studier. I den litteraturen vi valgte å se nærmere på, drøftes ulike metodiske grep for å møte de utfordringer funksjonshemmede elever har. De metodene som er diskutert i denne litteraturen dreier seg om organisatoriske endringer/tilpasninger før, under og i etterkant av overgangen. Det eksisterer mange metodiske tilnærminger under en rekke ulike navn, basert på noe ulike innfallsvinkler og ulike prinsipper, men der siktemålet er det samme: å tilrettelegge for en overgang fra skole til yrkesliv for de elevene det gjelder. De sentrale variasjonene i metodikk synes å være med hensyn til a) typer av funksjonshemming, b) betoning av kontekstorientert opplæring, c) betoning av planlegging, d) betoning av familie/foreldres rolle i overgangsprosessen, d) betoning av å ta i betraktning andre deler av eleven/ungdommens sosiale liv, e) betoning av opplæring i selvbestemmelse.

En av artiklene (King et al 2005) baserer seg på en omfattende sammenstilling av den amerikanske forskningslitteraturen knyttet til studier av overganger. Forfatterne etablerer en oversiktlig oppdeling av et ellers uryddig terreng ved å skissere fire grunnleggende hovedformer av tilnæringsmåter. De fire hovedformene betegnes som henholdsvis a) The Skills Training Approach, b) The Prevocational/Vocational Guidance Approach, c) The Client-Centered Approach og d) The Ecological/Experiential Approach. Vi skal kort redegjøre for disse fire. *The Skills Training Approach* (tilnærminger med vekt på ferdighetstrening) baserer seg på å trene opp den enkelte ungdom for et liv i en voksenrolle. I disse tilnærmingene er det ifølge forfatterne liten vekt på å endre omgivelsene, og foregår vanligvis i form av

opplæring, opptrening i skole, egne klasser eller skjermede settinger. *The Prevocational/Vocational Guidance Approach* (tilnærminger med vekt på yrkesrettet opplæring) legger vekt på bistand og assistanse til den enkelte ungdom for å kunne klare seg i arbeidslivet. En viktig bestanddel i disse tilnærmingene er vekten på selvbestemmelse og self-advocacy. Opptreningen foregår vanligvis i reelle arbeidslivssettinger, som her oppfattes som mer effektivt enn opptreningskomponenten alene.⁹ *The Client-Centered Approach* (individorienterte tilnærminger) fokuserer på empowerment til ungdommen og familien i overgangsprosessen (gjennom informasjon, emosjonell støtte og kunnskap). Forfatterne anser disse tilnærmingene som mer helhetsorienterte enn de øvrige tilnærmingene (kanskje i motsetning til hva forfatternes betegnelse kunne tilsi). Innenfor disse tilnærmingene ser man på familien og den enkelte ungdom som «eksperter» på sin egen situasjon, slik at hjelpeapparatets rolle i stor grad blir å hjelpe til og legge til rette på bakgrunn av de valg som ungdommen og familien treffer. Ulike varianter innenfor denne typen av tilnærminger er Person-centered planning, The personal advocacy model og The independent living approach. Den fjerde og siste hovedformen av tilnærminger er det forfatterne omtaler som *The Ecological/ Experiential Approach* (økologisk-eksperimentelle tilnærminger). Innenfor disse tilnærmingene ligger fokuset i stor grad på å gi bistand/støtte til ungdommen i «real-life activities» og gjøre egne erfaringer i den praktiske «virkelige» verden. Her legges det stor vekt på at tilpasning handler om å gjøre personen selv i stand til å håndtere mange ulike relasjoner og kunne handle i kontekster, herunder skole og samfunn.¹⁰

2.6 PLANLEGGING KNYTTET TIL OVERGANGSFASENE

I deler av den litteraturen vi har gjennomgått betones planleggingen av overgangsfasene som et sentralt element i å sikre overgangen fra utdanning til yrkesliv. Det handler her om å sikre en forutsigbarhet og redusere risiko i en sårbar overgangsfase (Carter et al 2012; King et al 2005; Cobb og Alwell 2009). Som det fremkommer av de fire hovedtilnærmingene hos King et al (2005) er planlegging en vesentlig komponent i minst to av de fire hovedformene av tilnærmingene (tilnærming c og d). Det er i denne sammenheng verd å nevne at det i amerikansk lovgivning er etablert rettigheter som skal sikre personer med funksjonshemming en planlagt og trygg overgang mellom ulike faser i livet – blant annet i overgangen mellom utdanning og arbeid (Carter et al 2012). Overført til norske forhold er ulike former for individuelle planer de forordningene som ligger nærmest opp mot dette. I en egen delstudie av vårt prosjekt ser vi spesielt på hvilke rolle planarbeidet har i undervisningen og overgangen for de elevene som faller inn under regelverket for slike planer.¹¹

⁹ Forfatterne klassifiserer for eksempel de fleste former av supported employment inn under denne hovedkategorien.

¹⁰ De fleste former av supported employment vil trolig omfattes av denne hovedkategorien.

¹¹ T. Strøm, under utarbeidelse.

2.7 TETTERE SAMMENVEVING AV SKOLE—YRKESTRENING

I artikkelen *“Transition and employment: Reflections from a 40 year perspective”* oppsummerer Certo og Luecking (2011) over sentrale utviklings- og endringstrekk i dette feltet, basert på sine lange yrkesliv som kombinerte akademikere og praktikere innenfor området. En av de sentrale utfordringene de tar opp i sin artikkel er knyttet til den gjennomgående erfaringen at de ungdommene vi snakker om her ikke får den svært viktige «førstejobben», som danner inngangsport til senere og mer sikre jobber, og til ordinære yrkeskarrierer i likhet med andre arbeidstakere. Forfatternes forslag til å imøtekomme denne utfordringen er å organisere utdanningsløpet for disse elevene på en måte som sikrer at de i løpet av skoletiden får viktig arbeidspraksis i ordinære bedrifter, på ordinære ansettelsesvilkår (Det kan eksempelvis være i en delstilling eller over en avgrenset tidsperiode). Styrkene vil være at eleven kan få et fotfeste innenfor en bedrift, at arbeidsopplæringen er direkte kontekstorientert, og at eleven kan få en attest fra arbeidsgiver.

Forfatterne viser ikke til konkrete erfaringer fra forsøk med en slik tilordning. Likevel vurderer vi dette som et interessant uttrykk for en nytenkning på området. Så vidt vi kjenner til er det i liten grad gjort systematiske forsøk i norsk sammenheng på dette. Likevel synes det som om lærekandidatordningen som er under utvikling i enkelte fylker arbeider i denne retning.¹² Dette forutsetter et tett samarbeid mellom videregående skoler, NAV og arbeidsgivere og arbeidsmarkedsbedrifter.

2.8 KORT SAMMENFATNING

Det finnes en omfattende og variert forskningslitteratur om overgangsfasen mellom videregående utdanning og arbeidsliv for elever med funksjonshemming. Det er gjennomgående i denne litteraturen at overgangene oppleves som problematiske, og at det kreves spesielle innsatser for at overgang skal bli vellykket. I litteraturen vises det til flere relevante metodiske tilnærminger for å imøtekomme de vanskene som spesielt disse elevene har. Kort oppsummert handler dette om:

- Planlegging av overgangsprosesser (starte tidlig, involvere relevante aktører)
- Ta i bruk elevenes egne ressurser (økt selvbestemmelse, medvirkning)
- Trekke inn foreldre og sosiale nettverk
- Holde fokus på den vanskelige første-jobben
- Gradvis overlappning mellom skole/utdanning og arbeidsliv
-

Når det gjelder de kategoriene av elever som har kognitive funksjonshemninger og alvorlige lærevansker, tyder litteraturgjennomgangen på at det finnes gode erfaringer der utplassering og opplæring på arbeidsplassen starter tidlig i videregåendeløpet, og der mye av læring skjer i konkrete arbeidssituasjoner.

¹² For en nærmere omtale av denne ordningen, se: <http://naku.no/node/1058>

3 ELEVER MED FUNKSJONSNEDESETTELSE I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

I dette kapitlet vil vi presentere og diskutere resultatene fra spørreundersøkelsen som ble sendt ut til alle videregående skoler i landet. Vi vil aller først si noe om omfang av elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring. Kapitlet vil deretter ta for seg hovedtemaene organisering av opplæringstilbudet og overgangen til arbeidsliv. Når det gjelder *organiseringen* ser vi på hvordan undervisningen er organisert for elever med ulike funksjonsnedsettelse og etter hvorvidt de mottar spesialundervisning etter ikke. Vi diskuterer også hvilke utfordringer skolene opplever i forhold til organiseringen av undervisningen. Når det gjelder *overgangen til arbeidslivet* ser vi på hvilke instanser skolene samarbeider med i forhold til ulike oppgaver knyttet til overgangen. Vi diskuterer også hvilke utfordringer skolene opplever når det gjelder overgangen.

Vi har flere steder også sett nærmere på hvorvidt organiseringen av opplæringen, samarbeidet med ulike instanser og opplevde utfordringer både med tanke på organisering og samarbeid, kan variere ut fra skolestørrelse og landsdel. Dette gjør vi ut fra en antakelse om at størrelsen på skolen kan ha betydning når det gjelder disse forholdene. Det samme gjelder landsdel.

3.1 OMFANG AV ELEVER MED FUNKSJONSNEDESETTELSE

Vi ba respondentene anslå hvor mange elever med ulike funksjonsnedsettelse som går på skolen. Vi valgte i undersøkelsen å ta utgangspunkt i seks kategorier av ulike funksjonsnedsettelse, som presentert i kapittel 1.2¹³. Hensikten var å kunne gi en oversikt over omfang elever i de ulike kategoriene og sikre høy validitet.¹⁴ Samtidig er det ikke her uproblematisk å kategorisere. Vi vet at det varierer, både fra skole til skole, men også mellom fylkene, hvilke inndelinger av funksjonsnedsettelse man opererer med. Enkelte respondenter kan ha opplevd det utfordrende å skulle bruke vår inndeling. Noen kommenterte f.eks. at det var vanskelig å svare på hvor mange elever som har alvorlig grad av utviklingsforstyrrelser, ADHD osv., bl.a. fordi de sakkyndige vurderingene fra PPT kan være vage. Flere har også gitt tilbakemelding om at de har opplevd at kategoriene er overlappende og at det er vanskelig å "plassere" elever med flere funksjonsnedsettelse, eksempelvis elever med lærevansker kombinert med rusproblematikk, eller elever med utviklingshemninger med synsnedsettelse og bevegelsehemninger. Enkelte har etterlyst en egen kategori for elever med psykiske helseplager, som også kan oppleves som en funksjonsnedsettelse. Dette inkluderes imidlertid ikke i vår studie.

I tabellen nedenfor ser vi at de som besvarte spørsmålene knyttet til hvorvidt skolen har elever med ulike funksjonsnedsettelse, og antall, oppga til sammen å ha litt over 3 000

¹³ Inndelingen av kategorier ble gjort i samarbeid med to fagpersoner ved utdanningsavdelingen i Nordland fylkeskommune.

¹⁴ Validitet handler om i hvilken grad vi virkelig måler det vi ønsker å måle (Ringdal 2001). Ved å la respondentene selv dele elevene ved skolen som har funksjonsnedsettelse, inn i ulike grupper, ville vi sannsynligvis fått ulike inndelinger som kunne gjort det vanskelig å si noe om omfanget totalt av elever med ulike funksjonsnedsettelse. Vi valgte derfor å konstruere kategoriene på forhånd.

elever med funksjonsnedsettelse. Vi ser også at av de seks ulike kategoriene av funksjonsnedsettelse som vi opererer med, oppgir respondentene at skolene har flest elever med sammensatte lærevansker, deretter elever med utviklingshemming. Tabellen viser videre at det er omtrent tre ganger som mange elever med hørselshemminger som synshemminger i videregående opplæring.

Tabell 5 Antall elever med ulike funksjonsnedsettelse

	Antall	Gj.snitt pr skole totalt i undersøkelsen (N=171)	Gj.snitt pr skole som har besvart spørsmålet	Antall totalt i forhold til vg. skoler totalt, (N = 318)	N ¹⁵
Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger (multifunksjonshemming)	362	2.1	4.6	1457	79
Elever med utviklingshemming (store, generelle lærevansker)	873	5.1	8.9	2833	98
Elever med sammensatte lærevansker	1473	8.6	14.2	4504	104
Elever med bevegelsehemminger	146	0.9	2.1	673	69
Elever med synshemminger	61	0.4	1.2	366	53
Elever med hørselshemminger	180	1.1	2.7	842	68
Totalt antall elever med funksjonsnedsettelse	3 095			10 675	

Som tabellen over viser er det kun mellom 31 og 61 prosent av det totale antallet som har besvart undersøkelsen (171), som har besvart disse spørsmålene. Sannsynligvis er det en høyere andel av respondenter fra skoler som mener ikke å ha elever med de ulike funksjonsnedsettelsene som har latt være å svare på disse spørsmålene. Det kan også skyldes at respondentene ikke har hatt oversikt over antall elever innenfor de ulike kategoriene eller har hatt mulighet til å undersøke dette. Det er imidlertid også flere som har svart "ingen". Det er derfor vanskelig å gi et sikkert bilde av det totale antallet elever med ulike funksjonsnedsettelse i videregående opplæring på bakgrunn av undersøkelsen. Dersom vi ser antallet i forhold til videregående skoler totalt i landet vil det si 10 675 elever med funksjonsnedsettelse. Sannsynligvis er dette tallet noe høyt. For det første kan det ha skjedd overlapping. Elever med flere funksjonsnedsettelse (som f.eks. er multifunksjonshemmet og blind) kan ha blitt registrert to ganger. For det andre kan det hende at respondentene som ikke besvarte disse spørsmålene, ikke har elever med de nevnte funksjonsnedsettelsene, slik at utvalget (N) blir skjevt. På den andre siden, så kan det være at skolene har elever med funksjonsnedsettelse som respondentene ikke opplever at de seks oppgitte kategoriene fanger, og som dermed ikke blir inkludert. Dette kan for eksempel dreie seg om psykiske problemer.

¹⁵ N varierer ettersom det varierer hvor mange som har svart på spørsmålene om hvor mange elever skolen har med ulike funksjonsnedsettelse. Dette kan bl.a. skyldes at skoler som f.eks. ikke har elever med synshemminger, har latt være å svare på spørsmålet, i stedet for å svare "ingen".

Tabell 6 Antall elever på skolene med ulike funksjonsnedsettelse. Prosent.

	Ingen	1-3	4-6	7-9	10-12	13 og over	N
Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemninger (multifunksjonshemming)	22	34	20	9	10	5	79
Elever med utviklingshemming (store, generelle lærevansker)	9	28	20	7	12	22 ¹⁶	100
Elever med sammensatte lærevansker	5	19	18	8	13	32 ¹⁷	110
Elever med bevegelsehemninger	14	67	13	0	1	1	72
Elever med synshemninger	26	72	0	0	0	0	53
Elever med hørselshemninger	15	65	13	4	0	3 ¹⁸	68

Tabellen over viser at når det gjelder elever med bevegelses-, syns- og hørselshemninger, så er det vanligvis snakk om noen få elever per skole. Derimot er det eksempelvis 45 prosent av respondentene som har besvart spørsmålet, som oppgir at skolen har 10 eller flere elever med sammensatte lærevansker. Vi ser også at av de 79 respondentene (47 % av N i spørreundersøkelsen) som har svart på spørsmålet om hvor mange elever skolen har med omfattende psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse, har nesten en fjerdedel (24 %) svart at skolen har 7 eller flere elever i denne kategorien.

3.2 ORGANISERING AV OPPLÆRINGSTILBUDET

Opplæringsloven forutsetter at utdanningssystemet skal være likeverdig og tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner. Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har rett til *spesialundervisning*¹⁹. Når en elev har fått enkeltvedtak om spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringslova skal eleven ha en individuell opplæringsplan (IOP), som skal vise mål og innhold i spesialundervisningen. Spesialundervisning kan organiseres på ulike måter; utenfor den ordinære skolen, ved at eleven får hele eller deler av tilbudet alene eller i mindre grupper utenfor ordinær klasse og ved at eleven får opplæringstilbudet innenfor rammen av ordinær undervisning sammen med de andre elevene, men med nødvendig tilpasning (Jensen 2007). Det kan også være kombinasjoner av disse. Opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven inneholder ikke bestemmelser som sier noe eksplisitt om hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres

¹⁶ Av disse svarte 12 respondenter 20 elever eller flere.

¹⁷ Av disse svarte 24 respondenter 20 elever eller flere. 11 svarte 40 eller flere.

¹⁸ Dette er to skoler som begge er knutepunktskoler for hørselshemmede. Den ene har 40 elever med hørselshemming, den andre 13. Knutepunktskoler er ordinære fylkeskommunale videregående skoler som i tillegg har tilrettelagte opplæringstilbud for døve og sterkt tunghørte elever, mens senter skoler er skoleavdelinger ved de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for hørselshemmede.

¹⁹ Jfr. opplæringsloven kap. 5, § 5-1, første ledd.

med tanke på organisatorisk løsning. Den sakkyndige vurderingen og innholdet i vedtak om spesialundervisning vil imidlertid kunne være retningsgivende i forhold til dette. Nedenfor ser vi nærmere på hvordan opplæringen overfor elever med ulike funksjonsnedsettelse, med og uten IOP, organiseres.

3.2.1 Organisering av opplæringen til elever som mottar spesialundervisning

I spørreundersøkelsen ba vi respondentene svare på noen spørsmål knyttet til organiseringen av undervisningen til elever med funksjonsnedsettelse. Som vi ser i tabellen under, vil organiseringen av opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som mottar spesialundervisning, varierer etter hvilken funksjonsnedsettelse det er snakk om.

Tabell 7 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Prosent.

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseromsundervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger	19	49	54	57	16	103
Elever med utviklingshemming	48	60	37	42	14	135
Elever med sammensatte lærevansker	83	62	24	22	15	148
Elever med bevegelsehemming	73	20	18	19	17	93
Elever med synshemminger	70	25	36	20	9	56
Elever med hørselshemminger	81	26	17	10	13	78

I tabellen over ser vi at bare 19 prosent har svart at undervisningen for elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger i hovedsak organiseres som ekstra støtte i ordinær klasse. For elever med utviklingshemming svarer 60 prosent at undervisningen i hovedsak organiseres i mindre grupper utenom klasserommet, samtidig som nesten halvparten (48 %) svarer at undervisningen i hovedsak gis som ekstra støtte i ordinær klasse. Vi ser som nevnt, at det varierer med type funksjonsnedsettelse hvilken organisering av undervisningen som er mest vanlig. Tabellen viser imidlertid at det for alle elevene som mottar spesialundervisning, er vanlig med undervisning i mindre grupper utenom klasseromsundervisning og en til en undervisning. For elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger og elever med utviklingshemming organiseres opplæringen i stor grad også i egne enheter ved skolen. Henholdsvis 57 og 42 prosent har svart dette.

Respondentene fikk i spørreundersøkelsen mulighet til å utdype hvordan de organiserer undervisningstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som mottar spesialundervisning. Flere understreker at det vil være snakk om individuelle og ulike opplegg, alt etter hva den enkelte elev har behov for. To av respondentene sier:

"Vi vurderer elevene individuelt. Hva tjener eleven best med tanke på å være i ordinær gruppe eller i egen enhet. Her er ingen fasitløsning. Eleven må være i sentrum med tanke på hvilken arena eleven vil utvikle seg best."

"Det er ikke funksjonshemmingen som bestemmer organiseringa, men elevens behov og elevens og foresattes ønsker."

En annen respondent forteller at skolen forsøker å være fleksibel når det gjelder organisering av opplæringen og bruk av støtte til elever som har behov for ekstra tilrettelegging, alt etter hva de til enhver tid kan ha behov for og som gir best læring.

Enkelte respondenter legger vekt på at skolen forsøker, så langt som mulig, å integrere elever med funksjonsnedsettelse i ordinære klasser, som disse utsagnene viser:

"Det er den enkeltes behov som bestemmer organiseringen av undervisningen, men flest mulig skal være med ordinær klasse med ekstra støtte."

"Vårt utgangspunkt er at alle elever skal tilhøre en klasse og ha sin undervisning der. Av og til må vi finne andre løsninger for at eleven skal ha utbytte av opplæringen."

Respondentene skriver at tilrettelegging av opplæringen i ordinære klasser gjøres på ulike måter, for eksempel ved å ha små klasser eller ha flere lærere, i tillegg til pedagogisk differensiering av undervisningen osv. Som også tabellen ovenfor viser, er det ikke uvanlig å organisere undervisningen på flere måter for samme elev. Han eller hun kan for eksempel ha noen timer i en mindre gruppe og noen i en ordinær klasse. For elever som i all hovedsak er i egne grupper kan det også samarbeides med ordinære klasser, slik at eleven kan motta noe opplæring i lag med en vanlig klasse eller være i lag med øvrige elever i friminuttene og i kantinen.

Enkelte respondenter peker på at ekstra støtte i ordinære klasser er en del av den tilpassede undervisningen, og derfor ikke gis til elever som mottar spesialundervisning. Disse har med andre ord en forståelse av at spesialundervisning skal gis utenfor ordinær klasse. Samtidig forteller enkelte om elever som mottar spesialundervisning, og som har større funksjonsnedsettelse, men hvor opplæringen likevel gis i en ordinær klasse. En av respondentene nevner en blind elev som går i vanlig klasse hvor undervisningen er tilrettelagt for denne eleven. For elever med syns- og hørselshemminger nevnes bruk av tekniske hjelpemidler i klasserommet. Elever med disse funksjonsnedsettelsene kan få assistenthjelp i tillegg til teknisk tilrettelegging, men følger ordinær undervisning.

Når det gjelder størrelsen på mindre grupper der opplæringen organiseres slik, ser vi at disse ofte avhenger med grad av funksjonsnedsettelse. Elever med multifunksjonshemminger går vanligvis i mindre grupper (2-4 elever) enn elever med utviklingshemminger eller sammensatte lærevansker (4-10 elever).

Hvordan opplæringstilbudet organiseres overfor elever med ulike funksjonsnedsettelse som mottar spesialundervisning, kan variere noe ut fra hvilke fag det er snakk om. Flere vil for eksempel delta i ordinære klasser i programfag og motta undervisningen i fellesfagene norsk, matte og engelsk i mindre grupper.

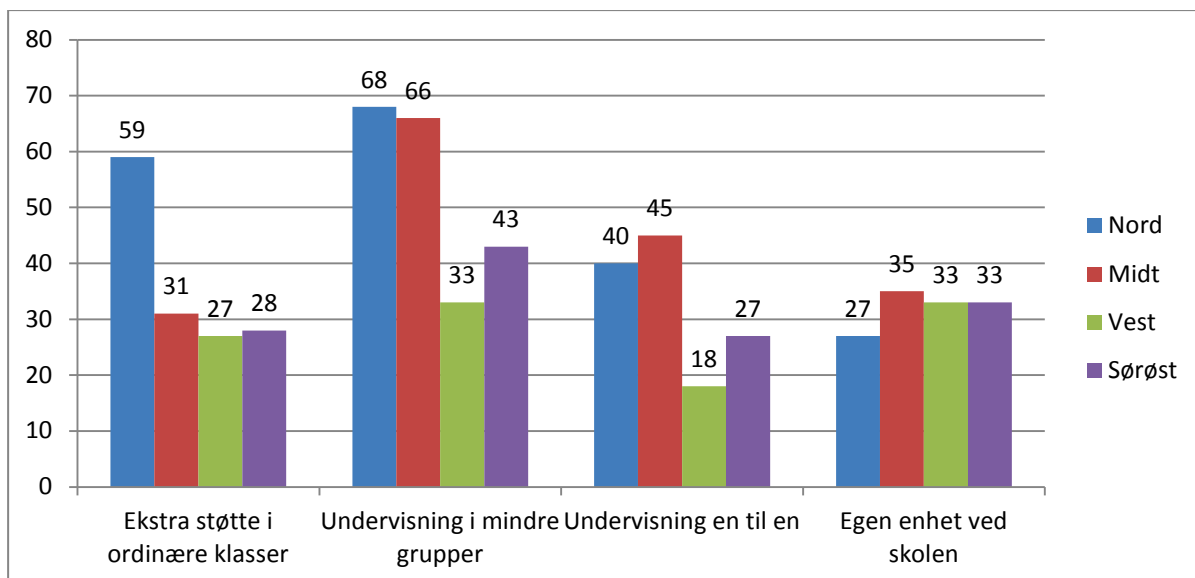
Organiseringen kan også avhenge av hvorvidt eleven skal ha full kompetanseoppnåelse eller delkompetanseoppnåelse i fagene. Elever som mottar spesialundervisning, som skal ha full kompetanseoppnåelse, får vanligvis opplæringen organisert som tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. En av respondentene understreket at elever som følger deler av de ordinære læreplanene (selv om det er grunnkompetanse som er målet) følger sine klasser i alle fag. Elever som er på grunnskolenivå, og har IOP i alle fag, har derimot vanligvis undervisning i egne mindre grupper, men ofte i samme miljø som de andre klassene ved skolen.

En av skolene som inngår i undersøkelsen, er en spesialskole og to av skolene er knutepunktskoler for hørselshemmede. I tillegg peker en av respondentene på at elevene ved skolen som er multifunksjonshemmet, får opplæringstilbudet ved en kommunal spesialskole som er knyttet til boligen hvor de bor.

I spørreundersøkelsen har vi sett nærmere på om det er noen sammenheng mellom hvordan opplæringstilbudet til elever som mottar spesialundervisning, organiseres, etter skolestørrelse og landsdel. Dette vises kun som figurer. Tabellene som figurene er basert på finnes i vedlegg 1.

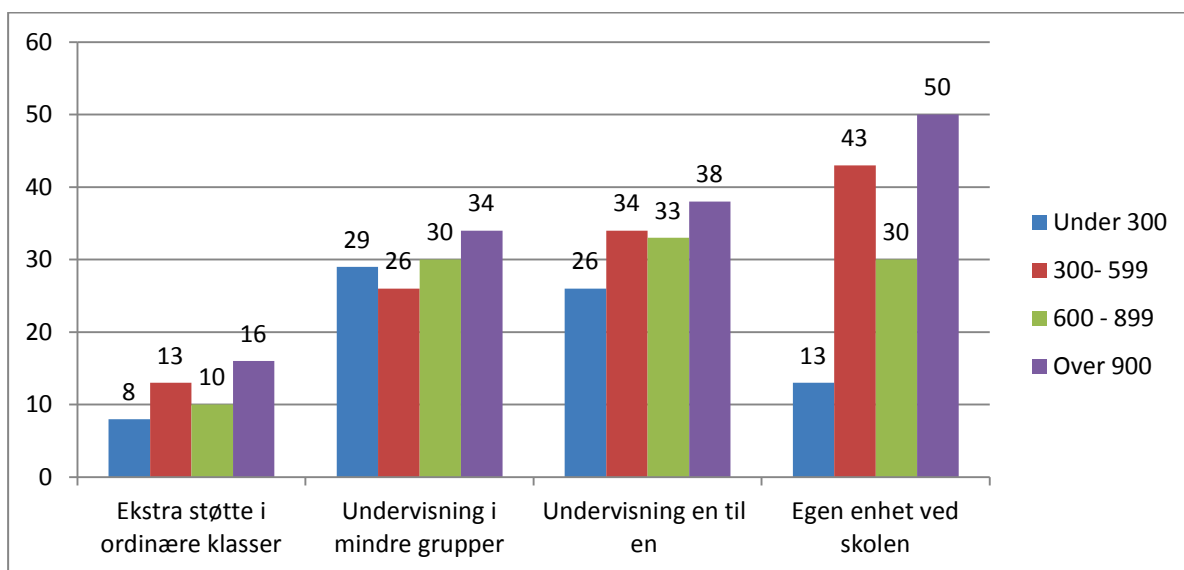
Hvordan skolene i hovedsak organiserer undervisningen til elever med ulike funksjonsnedsettelse som mottar spesialundervisning, varierer til en viss grad med region.²⁰ Spørreundersøkelsen gir likevel ikke noe entydig bilde av at noen regioner i større grad enn andre vektlegger en form for organisering. Når det gjelder elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger viser tabell 1 i vedlegg 1 at respondentene fra region "midt" oppgir at de organiserer opplæringen i hovedsak som ekstra støtte i ordinære klasser, i større grad enn øvrige regioner. Dette gjelder også elever med sammensatte lærevansker som mottar spesialundervisning (se tabell 3 i vedlegg 1). Derimot ser vi i figuren under at en betydelig høyere andel av respondentene fra region "nord" oppgir at skolen i hovedsak organiserer undervisningen til elever med utviklingshemming som mottar spesialundervisning, som ekstra støtte i ordinære klasser, enn respondentene fra landet for øvrig.

²⁰ Vi har her analysert datamaterialet ut fra region nord, midt, vest og sørøst, som redegjort for i avsnitt 1.3.2.



Figur 1 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming som mottar spesialundervisning, etter landsdel (flere svar mulig)? Prosent. (se tabell 2 i vedlegg 1)

Spørreundersøkelsen viser også at organiseringen av opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som mottar spesialundervisning, varierer til en viss grad med skolestørrelse. For alle typer funksjonsnedsettelse som inngår i spørreundersøkelsen, er det en høyere andel respondenter fra de største skolene (over 900 elever) som oppgir at undervisningen i hovedsak organiseres ved en egen enhet ved skolen (se tabell 4-9 i vedlegg 1). I figuren under ser vi at mens 50 prosent av respondentene fra skoler med over 900 elever har svart at opplæringen overfor elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemninger som mottar spesialundervisning, i hovedsak organiseres ved egen enhet ved skolen, er det tilsvarende tallet for skoler med under 300 elever 13 prosent.



Figur 2 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemninger som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171 (se tabell 4 i vedlegg 1)

Spørreundersøkelsen viser også at det for nesten alle oppgitte funksjonsnedsettelse er de største skolene som oppgir at de i størst grad i hovedsak organiserer opplæringstilbudet som ekstra støtte i ordinære klasser (se tabell 4-9 i vedlegg 1). Unntaket er for elever med utviklingshemming, hvor en noe høyere andel av respondenter fra de minste skolene (under 300 elever) oppgir at undervisningen i hovedsak organiseres som ekstra støtte i ordinære klasser (se tabell 5 i vedlegg1).

3.2.2 Organisering av opplæringen til elever med funksjonsnedsettelse som ikke mottar spesialundervisning

For elever med funksjonsnedsettelse som *ikke* mottar spesialundervisning, organiseres opplæringstilbudet i hovedsak som ekstra støtte i ordinær klasse. Som tabellen nedenfor viser, har rundt 80 prosent svart at opplæringen i hovedsak organiseres på denne måten for elever med sammensatte lærevansker, bevegelsehemninger og syn- og hørselshemminger. Vi ser at opplæringstilbudet også organiseres på andre måter. I tabellen under ser vi at 44 prosent har svart at opplæringstilbudet til elever med sammensatte lærevansker som ikke mottar spesialundervisning, i hovedsak organiseres i mindre grupper utenom klasseromsundervisningen.

Tabell 8 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som ikke mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Prosent.²¹

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseromsundervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Elever med sammensatte lærevansker	79	44	5	6	18	126
Elever med bevegelsehemninger	78	10	5	9	21	77
Elever med synshemminger	74	14	10	2	22	50
Elever med hørselshemminger	80	18	7	0	16	74

Tabellen viser at for de ulike kategoriene av funksjonsnedsettelse har omtrent 20 prosent av respondentene oppgitt at undervisningen i hovedsak også organiseres på andre måter enn de oppgitte. Respondentene fikk mulighet til å skrive hvilke andre måter opplæringstilbudet organiseres på. Disse var noe forskjellige ut fra hvilken funksjonsnedsettelse eleven har. For elever med *sammensatte lærevansker* er det snakk om tilrettelegging og pedagogisk differensiering av undervisningen i form av bl.a. mer praksis og mindre teori. For denne elevgruppen nevnes også studieverksted, oppfølging av rådgiver, tolærersystem/ekstra støtte i klassen, læringscenter, mindre elever per klasse og assistent. Det pekes også på at det gis tilpasset opplæring. For elever med *bevegelsehemninger*

²¹ Ettersom respondentene kunne krysse av for flere av svaralternativene vil sammenlagt prosent bli over 100.

nevnes ekstra oppfølging av rådgiver eller kontaktlærer og hjelp av assistent. Her trekkes det også frem at elever med bevegelsehemninger kan ha behov for ekstra oppfølging eller hjelp kun i spesielle situasjoner, f.eks. i kroppsøving. For elever med *hørselshemninger* nevnes hjelpemidler/tekniske tilrettelegginger i klasserommet/ordinær klasse og tegnspråktolk. For elever med *synshemninger* nevnes også ulike hjelpemidler/fysiske tilrettelegginger i klasserommet, samt assistent og pedagogisk differensiering i form av færre arbeidsoppgaver.

Respondentene trekker i kommentarfeltene frem flere forhold som de mener er viktig når det gjelder organiseringen av opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som ikke mottar spesialundervisning. Flere understreker at skolen forsøker å tilpasse undervisningen ut fra den enkeltes behov og legge til rette for eleven. Det pekes på at elever som ikke mottar spesialundervisning, vanligvis går i ordinære klasser og får tilpasset opplæring, altså individuell tilrettelegging. Respondentene skriver at skolen forsøker å gi tilbud innenfor det programfaget eleven har valgt.

"Vi ønsker at flest mulig elever skal ha sin opplæring i klassen/i grupper. Viktig med klassetilørighet. Igjen er det elevens behov og fungering som avgjør organiseringa."

Flere trekker frem at mangel på ressurser, penger og kompetanse kan sette begrensninger på hvordan opplæringen kan organiseres og tilrettelegges. Også skolens lokaler og uteområder kan sette begrensning.

"Mange lærere har ikke den kompetanse som skal til for å gi elever med funksjonsnedsettelse god nok opplæring. Å bruke assistenter/miljøarbeidere/lærer uten kompetanse på elevens vansker og muligheter, gir ikke eleven optimale muligheter til å få maks utbytte av opplæringen."

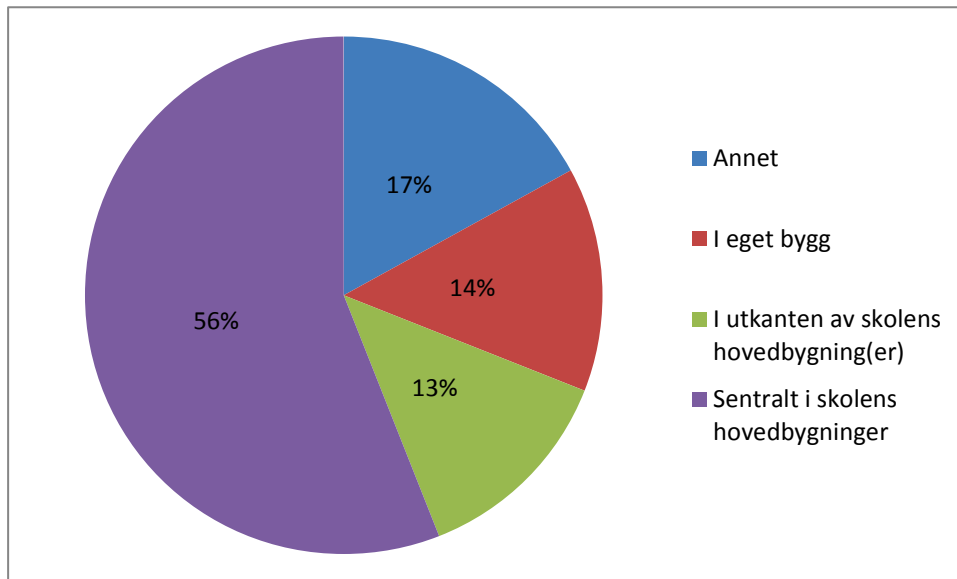
Mens enkelte skriver at elevene får individuelt tilpasset opplæring i den grad skolen har ressurser til det, er andre mer tydelig på at skolen ikke har ressurser til ekstra tilpasninger. Dette gjelder som nevnt, elever med *ikke* mottar spesialundervisning, men som kan ha behov for tilpasset opplæring.

Vi har også sett nærmere på hvordan opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som *ikke* mottar spesialundervisning organiseres etter hvor stor skolen er. Undersøkelsen viser for det første at opplæringen i hovedsak organiseres som ekstra støtte i ordinære klasser, uavhengig av skolestørrelse. Dette gjelder i noe mindre grad for elever med sammensatte lærevansker som ikke mottar spesialundervisning, hvor omtrent 40 prosent av respondentene fra skoler med 600 eller flere elever har svart at opplæringen i hovedsak gis i mindre grupper utenfor klasseromsundervisningen. Tilsvarende tall for skoler med mindre enn 300 elever er 18 prosent. For det andre viser undersøkelsen at det ikke er store forskjeller i hvordan opplæringen organiseres, etter skolestørrelse (se tabell 10-13 i vedlegg 1). En noe høyere andel av respondentene fra de største skolene har oppgitt at undervisningen i hovedsak organiseres som ekstra støtte i ordinære klasser. Tabell 10 i vedlegg 1 viser f.eks. at når det gjelder elever med sammensatte lærevansker som ikke mottar spesialundervisning, så har en noe høyere andel av respondentene fra de største skolene (ca. 65 % av skolene med 600 eller flere elever) svart dette enn andel respondenter

fra de minste skolene (under 300 elever). Tilsvarende forskjeller finner vi også for de øvrige funksjonsnedsettelsene.

3.2.3 Utforming av bygninger og lokaler

I spørreundersøkelsen ønsket vi å få vite hvorvidt skolen har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse, og hvor denne eventuelt er lokalisert. Litt over halvparten (61 %) av de som besvarte spørreundersøkelsen svarte på dette spørsmålet. Nedenfor ser vi hva respondentene har svart i forhold til hvor enheten er lokalisert.



Figur 3 Dersom skolen har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse: Hvor er denne lokalisert? Prosent. N = 104.

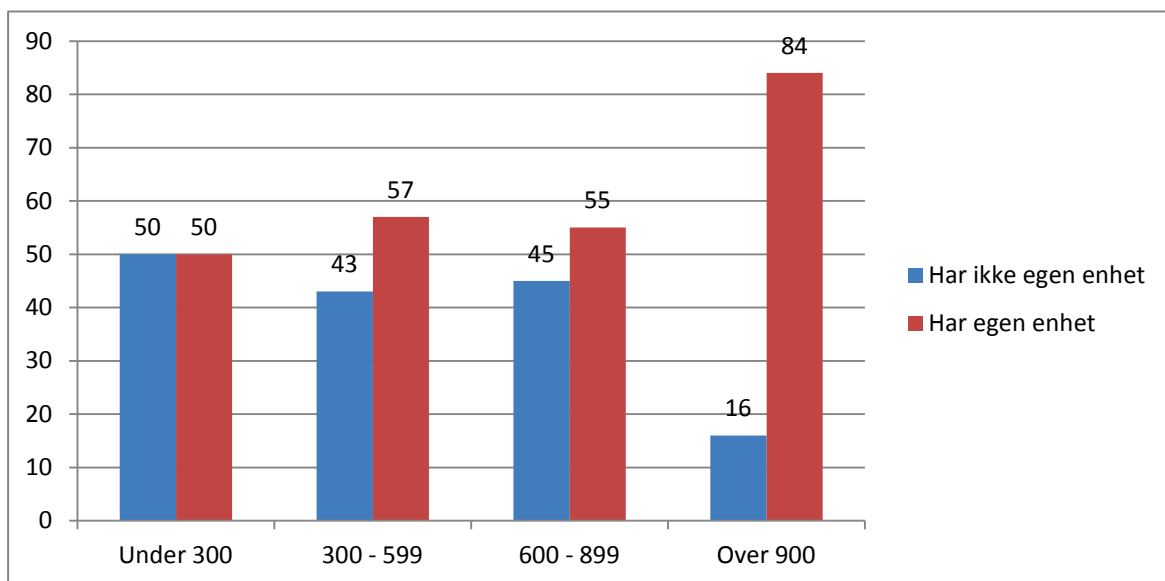
I figuren over ser vi at av de som har krysset av for at skolen har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse, har over halvparten (56 %) krysset av for at denne ligger sentralt i skolens hovedbygning(er). 14 prosent har krysset av for at egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse ligger i eget bygg.

Figuren viser også at 17 prosent har svart "annet" på dette spørsmålet. Respondentene fikk mulighet til å skrive hva dette var. En del skriver løsninger som egentlig hører inn under en av de øvrige kategoriene, altså i skolens hovedbygning og/eller i eget bygg. Her presiseres det for eksempel at rommet/ene har egen inngang. I tillegg nevnes det at skolen kjøper tjenester fra bl.a. Grønn omsorg²² og at elevene har praksisplasser hos ulike arbeidsgivere. Enkelte forteller at skolen har sammensatte løsninger, ved f.eks. at den egne enheten for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse både er lokalisert sentralt i skolens hovedbygg og i eget bygg. Noen nevner også at også andre elevgrupper benytter lokalene. Noen skriver at den egne enheten kan være andre steder, eksempelvis nevnes småbruk.

²² Grønn omsorg er aktivitet og arbeid på gården tilpasset den enkeltes behov. Tilrettelagte tilbud på gårdsbruk retter seg mot alle aldersgrupper.

I casestudiene besøkte vi til sammen seks videregående skoler. Her så vi nærmere på hvordan skolene organiserer og gjennomfører opplæringen for elever med ulike funksjonsnedsettelse og hvor en evt. egen enhet for disse elevgruppene er lokalisert. Ved alle disse skolene finnes det en egen enhet for elever som mottar spesialundervisning. Ved de fleste av skolene er denne enheten lokalisert i hovedbygningen. F.eks. er spesialundervisningen ved en større videregående skole, med forholdsvis mange elever med ulike funksjonsnedsettelse, organisert i flere egne grupper som har lokaler i skolens hovedbygning, men ligger noe skjermet til. Dette begrunnes både ut fra hensyn til elevene som får sin opplæring her og ut fra hensyn til medelever. Ved en mindre skole som har under 300 elever, men som har forholdsvis mange elever med funksjonsnedsettelse av ulik alvorlighetsgrad, er spesialundervisningen for elevene med de mest alvorlige funksjonsnedsettelsene lokalisert i et eget bygg et stykke fra hovedbygget. Dette var den eneste skolen i casestudiene hvor enheten for elever med spesialundervisning ligger i eget bygg.

I figur 4 under ser vi at mens kun 50 prosent av de minste skolene (under 300 elever) har oppgitt at de har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse, gjelder dette et stort flertall (84 %) av de største skolene (over 900 elever).



Figur 4 Oversikt over hvorvidt skolene har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse, etter skolestørrelse. Prosent (N =169). (se tabell 21 i vedlegg 1)

Undersøkelsen viser imidlertid ingen store forskjeller i hvor en egen enhet er lokalisert, etter skolestørrelse (se tabell 22 i vedlegg1). En noe mindre andel av de minste og største skolene har lokalisert enheten i eget bygg, enn skolene som har mellom 300 og 899 elever.

3.2.4 Opplevde utfordringer knyttet til opplæringstilbudet

I spørreundersøkelsen ba vi respondentene ta stilling til hvorvidt de opplevde enkelte forhold knyttet til opplæring for elever med funksjonsnedsettelse, som utfordrende. Her må vi understreke at dette er *skolens* vurderinger. Vi har ikke datagrunnlag for å kunne si noe om i hvilken grad elevene og deres foresatte opplever forholdene som utfordrende.

Tabellen nedenfor viser at det flest opplever som utfordrende er forhold som er knyttet til tilgang på tilstrekkelig med ressurser til undervisning og oppfølging av elevene. Vi ser videre at de aller fleste ikke opplever samarbeid som utfordrende, enten det er med PPT, spesialisthelsetjenesten, lærerne imellom eller med foreldrene.

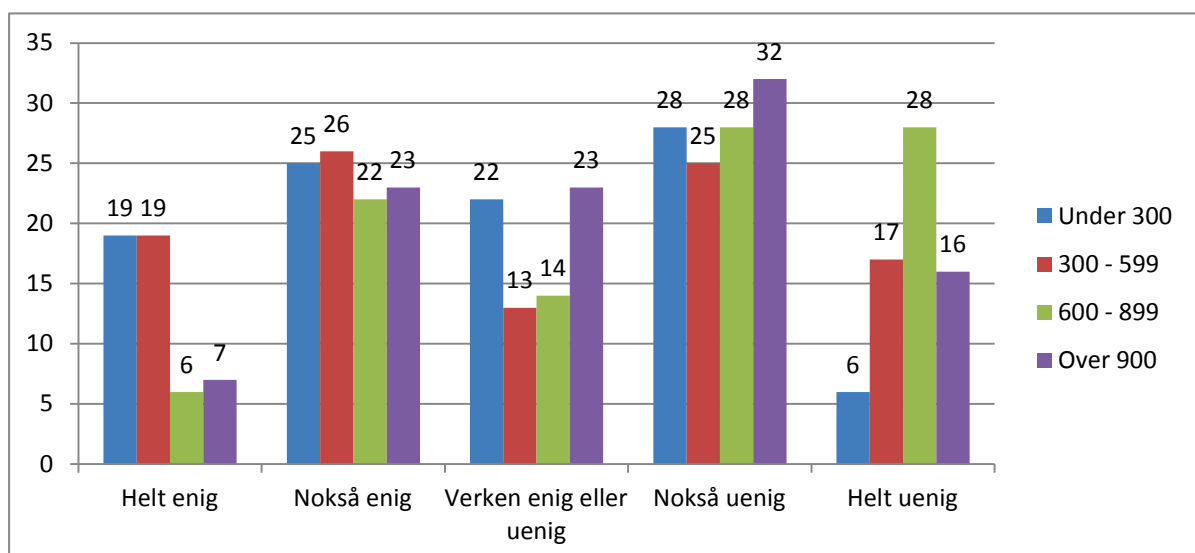
Tabell 9 I hvilken grad mener du skolen opplever utfordringer knyttet til opplæring for elever med funksjonsnedsettelse på ulike områder. Prosent.

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Vet ikke	Prosent	N
Skolen har gode og tilpassede læremidler i opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse	22	47	15	12	3	0	99	155
Opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse er preget av knappe ressurser til undervisning og oppfølging av elevene	14	24	17	27	16	0	98	159
Det er lett å rekruttere ansatte med relevant kompetanse innen opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse	8	31	21	23	13	4	100	159
Lokalene som skolen benytter i opplæringen av elever med funksjonsnedsettelse er godt tilpasset for formålet	27	38	15	13	6	0	99	160
Hjelpemidler og teknisk utstyr som benyttes i undervisningen av elever med funksjonsnedsettelse fungerer hensiktsmessig og er tilpasset formålet	21	44	21	11	1	1	99	161
Vår skole har et godt samarbeid med PPT	63	27	4	4	1	0	99	161
Skolen har god støtte og samarbeid med spesialisttjenestene om oppfølging av elever med funksjonsnedsettelse	27	44	19	6	3	1	100	157
Skolen har et godt samarbeid lærerne imellom når det gjelder opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse	31	55	10	3	1	1	101	157
Samarbeidet med foreldrene er godt ivare tatt i opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse	49	47	3	0	1	0	100	159
Innen opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse tillegges elevens egne ønsker og yrkesmessige ambisjoner stor vekt	40	50	6	1	1	1	99	156

Respondentene fikk mulighet til å kommentere de nevnte utfordringene. Når det gjelder *læremidler* pekes det på at dette anskaffer skolen ved behov. Enkelte nevner at skolen mangler lydbøker i en del fag, samt tilpassede lærebøker for elever som har sammensatte lærevansker. Flere skriver på at det kan være utfordrende å skaffe tilstrekkelig med *ressurser* til å kunne tilpasse undervisningen slik man ønsker. Noen nevner at tildelingene er generelle, og dersom skolen får én eller flere elever som krever mye ressurser, kan det bli lite igjen til øvrige elever med behov for tilrettelegging. Skolene kan flere steder søke ekstra midler fra

fylket sentralt, og har i ulik grad erfaring med å få tilført ekstra midler. Enkelte peker på at ressursene er relativt gode for elever med alvorlige funksjonsnedsettelse. Når det gjelder tilgangen på *tilpassede lokaler* er det flere som mener at dette ikke alltid er tilfredsstillende. Noen nevner at skolen ikke har lokaler, andre forteller at skolen må tilpasse ordinære lokaler. Det pekes på at elever med multifunksjonshemminger med mye utstyr krever mye plass. Ikke alle skolene er godkjente med tanke på universell utforming. Når det gjelder *samarbeid med PPT og spesialisthelsetjenesten* gir flere uttrykk for at dette kan variere fra sak til sak.

Også når det gjelder opplevde utfordringer knyttet til opplæringen har vi sett nærmere på om det er forskjeller mellom landsdelene og etter skolestørrelse. Når det gjelder i påstanden om at opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse er preget av knappe ressurser til undervisning og oppfølging av elevene, ser vi at region nord og midt i større grad er nokså eller helt enig i påstanden enn region vest og sørøst (se tabell 14 i vedlegg 1). I figuren under ser vi en noe mindre andel av respondentene fra de minste skolene, med under 600 elever, har svart at de er helt enig i påstanden om at opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse er preget av knappe ressurser.



Figur 5 I hvilken grad mener du opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse er preget av knappe ressurser til undervisning og oppfølging av elevene, etter skolestørrelse. Prosent. N=156 (se tabell 15 i vedlegg)

Undersøkelsen viser at en noe høyere andel respondenter fra de største skolene (600 elever eller mer) er nokså eller helt enig i at det er lett å rekruttere ansatte med relevant kompetanse for elever med funksjonsnedsettelse (se tabell 16 i vedlegg 1). De aller minste skolene (under 300 elever) ser i større grad ut til å oppleve rekrutteringen som utfordrende. Vi har også sett nærmere på hvorvidt det er forskjeller mellom landsdelene i forhold til hvor utfordrende skolene opplever at rekruttering av ansatte med relevant kompetanse er. Tabell 17 i vedlegg 1 viser at region midt, og deretter sørøst, ser ut til å ha minst utfordringer når det gjelder rekruttering av ansatte med relevant kompetanse innen opplæring for elever med funksjonsnedsettelse.

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt lokalene som skolen benytter i opplæringen av elever med funksjonsnedsettelse er godt tilpasset formålet, kan vi ikke se at skolestørrelse har stor betydning (se tabell 18 i vedlegg 1). Når det gjelder samarbeid, ser vi i tabell 19 i vedlegg 1 at respondentene fra region nord i noen mindre grad enn respondentene fra resten av landet oppgir at skolen har et godt samarbeid med PPT. Tabell 20 i vedlegg 1 viser at respondentene fra skolene som tilhører region vest er noe mindre enig i påstanden om at skolen har god støtte og samarbeid med spesialisthelsetjenesten om oppfølging av elever med funksjonsnedsettelse.

3.2.5 Sammendrag

Ifølge St.meld. 18 (2010-2011) er det et mål at spesialundervisning gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge. Flere har pekt på at et segregert opplæringstilbud reduserer elevenes muligheter for å være en del av et faglig og sosialt fellesskap (Jensen 2007,). Vår studie viser at:

- Opplæringen overfor elever som mottar spesialundervisning i hovedsak organiseres utenfor ordinære klasser, noe avhengig av hvilke funksjonsnedsettelse det er snakk om. Dette gjelder særlig elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse.
- Opplæringen overfor elever som mottar spesialundervisning, foregår i hovedsak på flere måter for alle kategorier funksjonsnedsettelse
- Både for disse elevene og elever med utviklingshemming har en forholdsvis høy andel av respondentene svart at undervisningen organiseres i egen enhet. Når det gjelder elever med bevegelses-, syns- og hørselshemming er det derimot vanligere å organisere undervisningen som ekstra støtte i ordinære klasser.
- Litt over halvparten av skolene (61 %) har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse.
- Av skolene som har en egen enhet har over halvparten svart at enheten er lokalisert sentralt i skolens hovedbygning(er). 14 prosent oppgir at enheten er i eget bygg.
- En adskillig høyere andel av skoler med over 900 elever har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse.
- De største utfordringene skolene opplever knyttet til opplæring for elever med funksjonsnedsettelse dreier seg om å få tilgang på tilstrekkelig med ressurser til undervisning og oppfølging av elevene, og rekruttering av ansatte med relevant kompetanse.
- De største skolene og skoler fra region nord og midt opplever i noe større grad utfordringer knyttet til å få tilgang på tilstrekkelig med ressurser.

3.3 OVERGANG TIL ARBEIDSLIV

Funksjonshemmede utgjør en ekstra sårbar gruppe på arbeidsmarkedet. Yrkesdeltakelsen blant personer med nedsatt funksjonsevne er fremdeles langt lavere enn blant befolkningen som helhet (SSB 2012). Samtidig vet vi at overgangen fra videregående opplæring til læretid eller arbeid er en kritisk fase. Forskning viser at det varierer mye i hvilken grad og på hvilken måte skolene tilrettelegger og klarer å koble undervisningen mot deltakelse i arbeidslivet når det gjelder elever med funksjonsnedsettelse (NOU 2009:18). Vi har i vår studie sett

nærmere på hvordan opplæringstilbudene til elever som mottar tilrettelagt opplæring eller spesialundervisning, er rettet mot overgang til arbeidsliv.

3.3.1 Samarbeid rundt overgangen fra videregående opplæring til arbeidsliv

Videregående skoler kan samarbeide med ulike instanser når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for elever med ulike funksjonsnedsettelse. I spørreundersøkelsen hadde vi flere spørsmål relatert til overgangen til bedrift eller arbeidsliv. Vi spurte om hvilke instanser skolene samarbeider med når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for elever med ulike funksjonsnedsettelse. Vi ba også respondentene ta stilling til i hvilken grad skolen samarbeider med NAV og med arbeidsgivere når det gjelder ulike forhold knyttet til overgangen.

Tabell 10 Hvilke instanser samarbeider skolen med når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for følgende grupper? (flere svar mulig) Prosent.

	Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemninger	Elever med utviklingshemming	Elever med sammensatte lærevansker	Elever med bevegelsehemninger	Elever med synshemninger	Elever med hørselsehemninger
NAV	65	73	65	59	49	40
Arbeidsgivere	30	54	50	39	33	26
Habiliteringstjenesten	64	46	38	30	24	18
Hjelpemiddel-sentralen	54	33	20	63	61	75
Bedrifter for yrkeshemmede	55	57	41	35	22	18
PPT	94	95	93	76	84	84
BUP	54	52	61	18	10	13
Kommunale tjenester	90	81	66	64	45	39
Andre	16	14	12	5	25	18
<i>N</i>	<i>115</i>	<i>139</i>	<i>147</i>	<i>96</i>	<i>67</i>	<i>87</i>

I tabellen over ser den instansen skolene samarbeider mest med når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid, er for alle grupper elever med funksjonsnedsettelse, PPT. Vi ser også at for elever med multifunksjonshemninger er kommunen er sentral samarbeidspart. For elever med hørsels- og synshemninger er det, bortsett fra PPT, først og fremst hjelpemiddelsentralen skolene samarbeider med.

For de ulike gruppene av elever med funksjonsnedsettelse oppgir mellom 5 og 25 prosent at skolen samarbeider med *andre instanser* enn de som vi har oppgitt. For elever med synshemninger gjelder dette 25 prosent. Respondentene fikk kommentere hvilke instanser de samarbeider med for de ulike gruppene. Når det gjelder andre samarbeidspartnere

nevner respondentene flere. Disse vil variere noe ut fra hvilken funksjonsnedsettelse eleven har. For elever med alvorlige funksjonshemminger, *multifunksjonshemmede*, er det først og fremst foresatte og instanser som deltar i ansvarsgruppene som skolen samarbeider med. For elever som har IP vil kommunen være en sentral samarbeidspart. Respondentene nevner også at skolen overfor disse elevene samarbeider med statlig spesialisttjeneste, ulike kompetansesenter, DPS, fastlege, helsesøster, grunnskolen, dagsenter og opplæringskontor. For elever med *utviklingshemming* nevnes opplæringskontor, statlig spesialisttjeneste, barnevern/bufetat, foresatte, grunnskole, hjelpemiddelsentralen, oppfølgingstjenesten, PPT og bedrifter. For elever med *sammensatte lærevansker* nevnes opplæringskontor, DPS, fastlege, helsesøster, kommunale ansvarsgrupper, medisins personell, foresatte, grunnskole, ordinære lærebedrifter, oppfølgingstjenesten. For elever med *bevegelsehemninger* nevnes spesialpedagogisk senter, grunnskolen, opplæringskontor. For elever med *sansetap* er det i stor grad ulike kompetansesenter skolene samarbeider med. For elever med synshemminger nevnes ordinære bedrifter, spesialpedagogisk senter, kompetansesenter, foresatte, grunnskolen, opplæringskontor. For elever med hørselshemminger nevnes kompetansesenter, grunnskolen og stat.ped. Respondentene peker på at hjelpebehovet til elever med syn- og hørselshemninger varierer mye. Har de tilleggsdiagnoser vil hjelpebehovet være større.

Respondentene fikk mulighet til å kommentere sine svar på dette spørsmålet. Flere understreker at hvilke instanser skolen samarbeider med avhenger av elevenes individuelle behov, som vil være forskjellige, og hvem skolen tror kan hjelpe.

"Hvem vi samarbeider med varierer noe fra sak til sak, men vi planlegger langsiktig for disse elevene med tanke på det som kommer etter skolen. Vi har også ordinære søkere som trenger bistand og hjelp i sitt løp, og skolen har etablert et samarbeidsteam der saker tas opp. Der er både NAV, opplæringskontor, barnevern, lege, PPT, helsesøster, OT, skole representert. Vi har månedlige møter, og fokus på fullføring og tilpassa løp der det er behov."

Flere understreker at grunnskolen og foresatte er sentrale samarbeidspartnere, i tillegg til ulike offentlige instanser. Oppfølgingstjenesten blir også av flere trukket frem som sentral samarbeidspartner i forbindelse med overgang til bedrift eller arbeidsliv.

Videre spurte vi respondentene om i hvilken grad skolene samarbeider med NAV og med arbeidsgivere om ulike forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse ved overgang til bedrift eller arbeidsliv.

Tabell 11 Ved overgang til bedrift eller arbeidsliv (enten som lærling, lære kandidat, ved utprøving eller ansettelse): I hvilken grad samarbeider skolen med NAV om følgende forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse? Prosent.

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	Vet ikke	Prosent	N
Finne lære plass	6	13	30	20	27	4	100	135
Finne arbeidsplass	7	19	37	16	19	3	101	134
Utprøving på lære plass	7	15	27	22	25	4	100	136
Utprøving på arbeidsplass	8	18	29	22	20	4	101	133
Fysisk tilpasning av lære plass	3	9	24	15	35	14	100	118
Fysisk tilpasning av arbeidsplass	5	8	21	19	35	13	101	119
Oppfølging og tilrettelegging av arbeidsoppgaver/- situasjon	5	14	30	16	26	9	100	128

Tabellen ovenfor viser at skolene ikke har noe utstrakt samarbeid med NAV ved overgang til bedrift eller arbeidsliv overfor elever med funksjonsnedsettelse. Vi ser at omtrent halvparten av respondentene har svart at de i liten eller svært liten grad samarbeider med NAV om å finne lære plass (47 %), utprøving på lære plass (47 %), og fysisk tilpasning av lære plass (50 %) og arbeidsplass (54 %). Skolene samarbeider i størst grad med NAV om å finne arbeidsplass og utprøving på arbeidsplass, hvor 26 prosent av respondentene har svart at de samarbeider i stor eller svært stor grad med NAV på begge disse områdene.

Respondentene fikk mulighet til å kommentere spørsmålet. Svært mange mener at NAV kommer "sent på banen" eller er "lite på banen". De opplever at skolen i liten grad samarbeider med NAV om overgangen til bedrift eller arbeidsliv for elever med ulike funksjonsnedsettelse. Dette mener de skyldes at NAV ikke ønsker å involvere seg før eleven er ferdig med videregående opplæring, og er fylt 18 år, slik følgende sitater illustrerer:

"Det er vanskelig å få NAV med på dette. De vil ikke gjøre noe før eleven er ferdig på skolen."

"Vi har hatt vansker med å få NAV med på overgangsmøter, de vil helst ikke bli med på møter før eleven er ferdig med videregående skole. Dette er et savn. I enkelte kommuner er NAV mer velvillig enn i andre. Vi mener at NAV burde bli med på et langt tidligere tidspunkt enn siste møte siste året eleven er elev hos oss."

"Føler at NAV er lite på bane så lenge eleven er i skolen. Fra vår side er det et ønske at NAV deltar aktivt sammen med de elever som har behov, slik at opplæringen som skolen gir kan gi en mer målretta profil i et samarbeid skole - NAV - næringsliv. Vi føler at det er vanskelig å få kontakt med NAV, og krever store ressurser fra skolen."

"NAV er lite inne i bildet så lenge eleven er i skolen. NAV har i stor grad definert seg ut og mener ansvaret ligger på skolen så lenge eleven er skoleelev."

Så lenge elevene har rett til videregående opplæring har fylkeskommunen ansvaret for å gi opplæring. NAV kommer vanligvis inn i bildet når eleven har vært hos oppfølgingstjenesten. Det blir pekt på at NAV er tydelig på at det å finne praksisplasser er skolens/fylkeskommunens ansvar. NAV kan likevel gi veiledning i prosessen med arbeidstrening/søken etter tilrettelagt arbeid. Enkelte lærere og ansvarlige for spesialundervisning og tilrettelagt opplæring, mener dette er en dårlig løsning for de elevene som har sterkest grad av funksjonshemming. Skolen opplever dette som et svært krevende arbeid som de ikke alltid opplever å ha tilstrekkelig kompetanse på. Respondentene er klar over at elevene er skolens ansvar, men understreker samtidig at jo tidligere samarbeidet med NAV kommer i gang, jo bedre vil overgangen kunne bli. Når eleven slutter i skolen vil eleven bli fanget opp av OT som i samarbeid med NAV kan hjelpe til med å ordne utprøving, og eventuelt også gi økonomisk støtte til eleven, hvor eleven jobber i bedrift og tar et fag eller to i skolen i påvente av nye muligheter.

Det er altså et sentralt spørsmål om *når* NAV skal involveres, i hvilken grad de skal involveres og rundt hvilke forhold. Flere ønsker som nevnt, at NAV skal involveres i større grad, og tidligere i forhold til den enkeltes utdanningsløp. Det er også et ønske om at NAV skal kunne bidra med flere, eller andre, oppgaver enn hva de gjør i dag. En av respondentene skriver at NAV bare håndterer skjemaer og utbetaler eventuelle lønnsstatninger. En annen skriver at skolen samarbeider godt med NAV om økonomisk tilskudd til elev/ bedrift. Enkelte uttrykker at de ønsker at NAV kunne involveres mer, bl.a. med å gi godtgjørelse til arbeidsgivere.

Mens enkelte respondenter synes NAV i liten grad hjelper til med og klarer å finne arbeids- og tiltaksplasser til elever med nedsatt funksjonsevne, mener andre at skolen samarbeider godt med NAV med tanke på å skaffe praksisplasser for elever. De som opplever samarbeidet med NAV som godt, legger ofte til at det da er snakk om elevens siste år på skolen, slik en respondent skriver:

”NAV er ofte aktive aktører i samarbeidet det siste året eleven er i skolen. Samarbeidet mellom NAV og skole er positivt, og det er ofte skolen som inviterer NAV inn i arbeidet rundt elevene hele det siste skoleåret. Skolen arbeider aktivt med utprøving av arbeidsplasser gjennom skoletiden, når eleven starter sitt siste år har en ofte funnet frem til aktuelle arbeidsområder eleven kan bygge videre på etter endt skolegang. NAV er en svært viktig samarbeidsaktør for skolen i tilrettelegging av opplæringen for elever med særskilte behov, og skolens mål er at vi vet hva elevene går til etter endt skolegang.”

Og mens enkelte forteller om faste kontaktpersoner hos NAV og/eller faste samarbeidsmøter mellom skolen og NAV, opplever andre at samarbeidet med NAV rundt disse elevgruppene er uformelt og uforpliktende. Skolen har elever som tilhører ulike NAV kontor. Viljen og interessen varierer mye med hensyn til saksbehandler. Også andre mener at samarbeidet kan variere mye og være litt tilfeldig.

”Skolen har ukentlige samarbeidsmøter med NAV. Deltar i ansvarsgrupper, info og veiledning - og avklaringer i forhold til tiltak fra NAV etter endt skolegang. Dette ønsker vi å ha på plass før elevene går ut av skolen slik at overgang til arbeid/aktivitet blir ivaretatt.”

Tabell 12 Ved overgang til bedrift eller arbeidsliv (enten som lærling, lære kandidat, ved utprøving eller ansettelse): I hvilken grad samarbeider skolen med arbeidsgivere om følgende forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse? Prosent.

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	Vet ikke	Prosent	N
Finne læreplass	20	38	29	4	7	2	100	143
Finne arbeidsplass	25	36	29	4	6	1	101	142
Utprøving på læreplass	21	39	27	2	9	3	101	143
Utprøving på arbeidsplass	25	39	27	3	6	1	101	139
Fysisk tilpasning av læreplass	10	16	27	21	17	10	101	120
Fysisk tilpasning av arbeidsplass	9	16	29	18	18	9	99	120
Oppfølging og tilrettelegging av arbeidsoppgaver/-situasjon	19	29	34	7	8	3	100	134

Som vi ser av tabellen over har mer enn halvparten av respondentene som har besvart dette spørsmålet, svart at skolen i stor eller svært stor grad samarbeider med arbeidsgivere om å finne læreplass (57 %), finne arbeidsplass (61 %), utprøving på læreplass (60 %) og utprøving på arbeidsplass (64 %). Når det gjelder samarbeid med arbeidsgivere om fysisk tilpasning av læreplass eller arbeidsplass overfor elever med funksjonsnedsettelse er det kun en fjerdedel som har svart at de gjør dette i stor eller svært stor grad. Sett i forhold til forrige spørsmål ser vi at skolene samarbeider adskillig mye mer med arbeidsgivere enn med NAV når det gjelder overgangen til bedrift eller arbeidsliv når det gjelder elever med funksjonsnedsettelse.

Respondentene fikk også mulighet til å kommentere dette spørsmålet. Flere av skolene opplever at samarbeidet med bedriftene om elever med funksjonsnedsettelse er godt. Skolen har tett samarbeid med næringslivet på alle de yrkesfaglige programområdene. De opplever at bedriftene er imøtekommende og ønsker å bidra. To av respondentene sier:

”Vi har i stor grad positiv opplevelse av samarbeid med ulike bedrifter, og gjennom vårt tette samarbeid med opplæringskontoret vet vi hvilke bedrifter som har god kompetanse for å ta imot de ulike elevene. Man kan alltid ønske seg mer ressurser, men der det fins vilje fins det løsninger, og mye avhenger av langsiktige planlegging og gode rutiner. Jeg synes vi har god erfaring på området, ikke minst etter at vi etablerte rutiner for jevnlig tverretattlig samarbeid via våre månedlige møter i samarbeidsteamet.”

”Elever som har store avvik fra læreplanverket har ofte arbeidspraksis som en stor del av sin opplæring. Her har vi gode erfaringer med positive arbeidsgivere som er villig til å ta imot elevene. Viktig å avklare hvem som skal følge opp. Vi har god kompetanse og gode erfaringer med samarbeid med arbeidslivet.”

Samtidig er det flere som opplever samarbeidet som utfordrende, og ikke like enkelt å få til, som en av respondentene skriver:

"Det er noe samarbeid, spesielt når det gjelder elever som går i egen enhet/tilrettelagt avdeling. Andre elever med funksjonsnedsettelse av fysisk eller psykisk art er det ikke mye samarbeid hverken med NAV eller arbeidsgivere."

I casestudiene diskuterte vi også overgangen til bedrift og arbeidsliv for elever med nedsatt funksjonsevne. Her så vi at skolenes samarbeid med arbeidsgiverne foregår i all hovedsak direkte, og ikke via NAV. Samarbeidet er størst i fasen der elevene skal være utplassert i arbeidspraksis. Det er faglærere, eventuelt med hjelp fra rådgivere eller andre ved skolen, som gjør jobben med å finne praksisplasser for utprøving. Det er med andre ord stort sett skolen som finner lære-/arbeidsplass og står for utprøvingen, og da ikke minst gjennom faget Prosjekt til fordypning. En lærer sier:

"Skolen selv er aktiv i forhold til å bruke "prosjekt til fordypning" for å etablere kontakt med aktuelle bedrifter også for denne elevgruppen, og vi ser at de som oftest får læreplass/lærekandidatplass der de har vært utplassert i vg1 og vg2. Vi bruker også opplæringskontoret aktivt - hos oss er de lokalisert på skolen, og det er veldig positivt for begge parter. Oppfølgingstjenesten ved fylket har en sentral rolle ved overgang skole-arbeidsliv."

Skolene samarbeider altså med arbeidsgivere ved utplassering av elever i praksisperioder. Noen får læreplass som en følge av dette samarbeidet.

Flere av våre informanter forteller at potensielle arbeidsgivere kan være usikre med tanke på å skulle samarbeide med skolen om arbeidsutprøving for elever med funksjonsnedsettelse, som en sier.

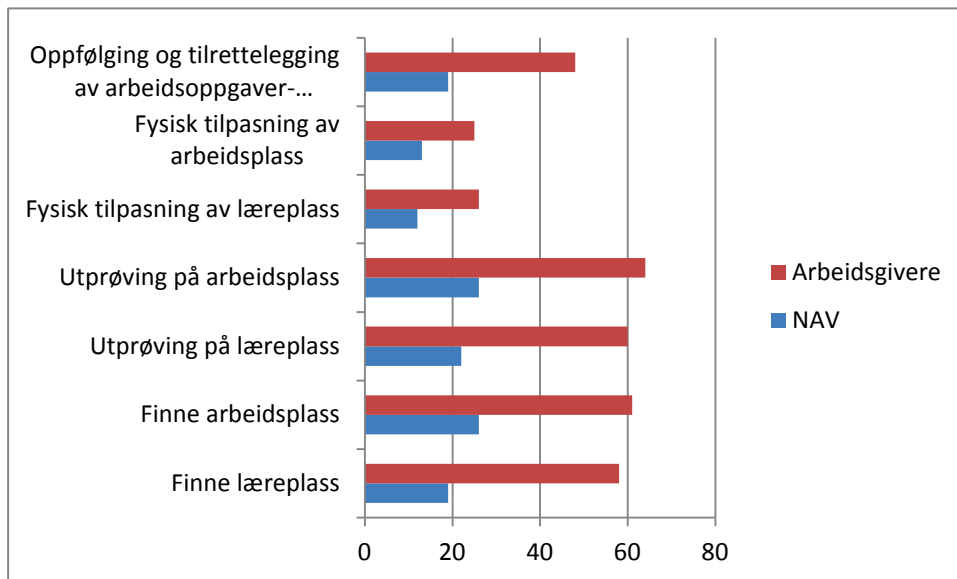
"I utgangspunktet kan bedrifter være usikre på hva et samarbeid med skolen vil resultere i, men etter hvert som skole og bedrift er mer kjent for hverandre - er det også "enklere" å inngå et samarbeid rundt elevene. Skolen vektlegger at bedriftene skal få den oppfølging og informasjon som trengs - og dersom utprøving for elever ikke fungerer "opphever" vi raskt avtalene som er inngått. Vårt mål er at det skal være et positivt samarbeid for alle parter."

Det er store variasjoner fra ulike arbeidsgivere og bedrifter i forhold til holdninger og kunnskap om ansvar og oppfølging. En annen lærer forteller:

"Vi opplever at det er vanskelig å få elever med behov inn i bedrifter som arbeidstakere. Derfor begynner vi allerede på slutten av første skoleår å finne ut hvor eleven vil få best mulig utnytte av en praksisplass i forhold til sin funksjonsnedsettelse. Dersom det er mulig, prøver vi ut flere bedrifter i de 3-4 årene, elevene er tilknyttet skolen. Dette med svært gode erfaringer gjennom årenes løp. Når elevene er ferdige med vgs får de fleste jobb som de trives med og arbeidsgiverne er fornøyde."

Enkelte peker på at samarbeidet med arbeidsgivere går gjennom et opplæringskontor.

Figuren nedenfor viser at skolene samarbeider i adskillig større grad med arbeidsgivere enn med NAV om alle de nevnte oppgavene i forbindelse med overgang til bedrift eller arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse.



Figur 6 Ved overgang til bedrift eller arbeidsliv (enten som lærling, lærekandidat, ved utprøving eller ansettelse): I hvilken grad samarbeider skolen i svært stor eller stor grad med NAV og arbeidsgivere om følgende forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse? Prosent. (se tabell 9 og 10)

Vi har også sett nærmere på i hvilken grad skolen samarbeider med NAV og med arbeidsgivere når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for ulike grupper funksjonsnedsettelse, etter hvor stor skolen er. Undersøkelsen viser at de største skolene (over 900 elever) samarbeider med både NAV og med arbeidsgivere i betydelig større grad enn skolene med færre elever (se tabell 23 og 24 i vedlegg 1). Dette gjelder overfor elever med alle oppgitte funksjonsnedsettelse.

3.3.2 Opplevde utfordringer knyttet til overgangen til arbeidsliv

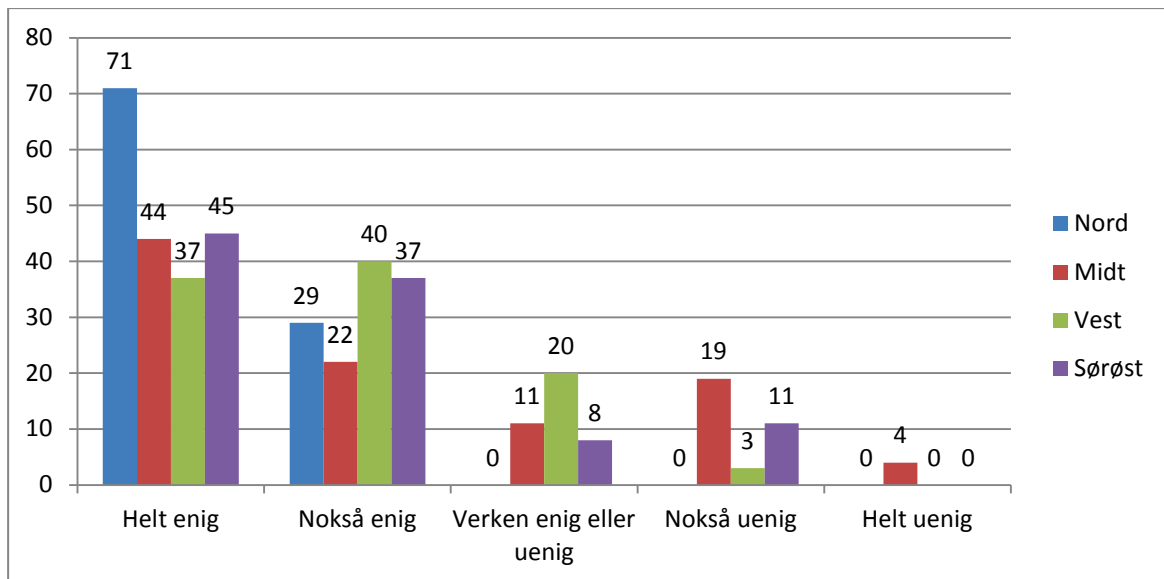
I spørreundersøkelsen har vi sett på hvilke utfordringer skolene opplever når det gjelder overgangen til bedrift eller arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse.

Tabell 13 I hvilken grad mener du skolen opplever utfordringer i overgang til bedrift eller arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse (enten som lærling, lærekandidat, ved utprøving eller ansettelse)?

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Vet ikke	Prosent	N
Det er vanskelig å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser	45	33	10	9	1	3	101	153
Det er lite vilje/interesse hos NAV	11	18	35	17	11	8	100	151
Det er lite tid til samarbeid med arbeidsgivere	13	41	22	20	1	3	100	152
Skolen har ikke ressurser til samarbeid med arbeidsgivere	9	29	20	24	16	1	99	152
Skolen har lite kompetanse til slikt samarbeid	4	9	17	38	32	0	100	152
Negative holdninger hos arbeidsgivere/bedriftsledere	4	13	35	31	11	6	100	150
Bedriftene har ikke økonomisk insentiv til å gjøre dette	15	32	27	9	1	17	101	152
Arbeidsgivere er usikre på hvilket ansvar de påtar seg	17	46	19	9	0	11	102	151
Arbeidsgivere er usikre på hvilken oppfølging de får	16	47	19	6	1	11	100	151

Tabellen over viser hvilke utfordringer skolene opplever som størst når det gjelder overgangen til bedrift eller arbeidsliv for elever med nedsatt funksjonsevne. Av de oppramsede utfordringene var det vansker med å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser som høyest andel respondenter trakk frem, 78 prosent var nokså eller helt enig i at dette er en utfordring. Vi ser også at en forholdsvis høy andel mener at det er utfordring at arbeidsgivere er usikre på hvilket ansvar de påtar seg og hvilken oppfølging de får (63 % på begge utfordringene). Vi ser også at forholdsvis få opplever at skolen har liten kompetanse på samarbeid (13 %), liten vilje/interesse hos NAV (30 %) og negative holdninger hos arbeidsgivere/bedriftsledere (17 %).

Nedenfor ser vi nærmere på om det er forskjeller i hvilken grad skolen opplever enkelte utfordringer ved overgangen til bedrift eller arbeidsliv for disse elevgruppene, etter landsdel og skolestørrelse. Når det gjelder spørsmålet om i hvilken grad respondentene mener at skolen opplever at det er vanskelig å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser, kan vi ikke finne store forskjeller ut fra skolestørrelse (se tabell 26 i vedlegg1). Undersøkelsen viser derimot at skolene fra region "nord" i større grad enn resten av landet opplever dette (se figur 7).



Figur 7 I hvilken grad mener du skolen opplever at det er vanskelig å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser, etter landsdel. Prosent. N=148 (se tabell 25 i vedlegg 1)

Spørreundersøkelsen viser videre at en noe høyere andel av respondenter fra skoler under 300 elever og skoler med mellom 600 og 899 elever, er enige i påstanden om at skolen opplever å ikke ha ressurser til samarbeid med arbeidsgivere (se tabell 27 i vedlegg1).

Respondentene fikk mulighet til å kommentere spørsmålet om opplevde utfordringer i forbindelse med overgangen til bedrift eller arbeidsliv. Flere peker på at det er en stor utfordring for skolen å *finne praksisplasser* til elever med funksjonsnedsettelse. Årsaken til det kan ifølge respondentene være flere. Dette er elever som ofte har behov for mer opplæring og oppfølging underveis, enn andre elever. Det kan også være begrenset hvilke arbeidsoppgaver de kan utføre. Respondentene mener at dette kan medføre at bedrifter i liten grad ser nytteverdien av elevene og derfor vegrer seg for å ta imot disse elevene.

"Jeg antar at bedrifter helst vil ha elever som skal ha full kompetanse. Det er mangel på arbeidsplasser som kan ta hånd om elever som trenger mye veiledning og oppfølging."

"Arbeidsmarkedet for personer med funksjonsnedsettelse synes å ha blitt strammere med årene."

"Vi har lang erfaring med å hjelpe elever med store lærevansker til utprøving i ulike sysselsetting/arbeid. Men ser at arbeidsmarkedet er blitt strammere, og det er ikke så enkelt som tidligere."

Som tabellen ovenfor viser, er det ofte ikke viljen hos bedrifter/arbeidsgiver det står på. Respondentene peker på at det er mange "om beinet", som ønsker tilrettelagt arbeidspraksis hos bedrifter. Særlig på mindre steder, hvor det ikke er så mange aktuelle arbeidsplasser, vil det være begrenset hvor mange praksisplasser som finnes. Dette er også noe som andre studier viser (Olsen og Gjertsen 2011).

Flere av respondentene trekker frem at det å få til gode overganger også er et spørsmål om ressurser.

"Spørsmålene ovenfor viser kjernen i det vi "sliter" med til daglig; få egnete arbeidsplasser, lite/ingen økonomisk kompensasjon til arbeidsgiver, m.m. Her må det et annet lovverk på banen med ressurser så det monner. Ellers så er uføretrygd neste!"

Potensielle arbeidsgivere kan være skeptiske til å tilby praksisplasser for elever som behøver spesiell *oppfølging*, nettopp fordi de ikke vet hvilken hjelp, veiledning de vil få frem skolen. Dette viser hvor viktig det er med personlige relasjoner mellom arbeidsgivere og skolen, og da ofte spesielle lærere, over tid, hvor man bygger opp tillitsforhold og trygger bedriftene på at de får den oppfølging som trengs. Dette er igjen også et spørsmål om ressurser fra skolens side, som ikke alltid har tid og mulighet til å følge opp elever med kanskje store behov, ute i læretid.

"Usikkerhet hos arbeidsgivere oppstår når skolen ikke lenger skal følge opp. Skolens system fungerer og er forutsigbart. Oppfølging reduseres ved overgang til status lærekandidat /arbeidstaker."

"Skolen ser at overgangen til arbeidslivet er kritisk for mange, og at bedriftene hadde vært mer positiv dersom de visste at de hadde en kontaktperson som kjenner både eleven og systemet."

"Det er lite økonomiske ressurser i skolen sin side til oppfølging i bedrift. Dersom NAV/fylkeskommunen hadde øremerket midler til oppfølging av elever i bedrift ville vi antakelig få plassert ut et langt større antall elever enn i dag."

"Bedrifter er ofte villige til å ta imot ungdommen, men kan ikke pga. ikke nok menneskelige og økonomiske ressurser i bedriften til å følge opp ungdommen."

Respondentene har ulike erfaringer med kommunene når det gjelder hvordan man samarbeider og arbeider overfor elever som har behov for tilrettelagt arbeid etter videregående opplæring.

"Vårt samarbeid med kommunene er største utfordring hittil."

"Vi har et godt samarbeid med ASVO - i dette tilfelle samarbeider vi svært godt med arbeidspraksis, tilrettelegging og utprøving med tanke på en varig arbeidsplass. Dette er i all hovedsak ovenfor elever som har psykisk utviklingshemmet, eller nedsatt arbeidsevne som "ekskluderer" dem fra det ordinære arbeidsmarkedet."

3.3.3 Sammendrag

- Den instansen skolene samarbeider mest med når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid, er for alle grupper elever med funksjonsnedsettelse, PPT.
- For elever med multifunksjonshemminger er kommunen en sentral samarbeidspart.
- Skolene samarbeider i adskillig større grad med arbeidsgivere enn med NAV i forbindelse med overgang til bedrift eller arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse.
- En høy andel av respondentene mener at det er vanskelig for skolen å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser. 78 % er nokså eller helt enig i at dette er en utfordring.

- En forholdsvis høy andel mener at det er en utfordring at arbeidsgivere er usikre på hvilket ansvar de påtar seg og hvilken oppfølging de får. 63 % mener at dette er en utfordring.

4 AVSLUTNING

Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi kort drøfte noen av resultatene fra spørreundersøkelsen. Diskusjonen er knyttet til organiseringen av undervisningen til elever med funksjonsnedsettelse og utfordringer når det gjelder samarbeid med NAV og arbeidsgivere med tanke på overgang til arbeidsliv.

4.1.1 På vei mot en ny segregert skole?

Spørreundersøkelsen vi har gjennomført viser at opplæringen overfor elever som mottar spesialundervisning, i hovedsak organiseres utenfor ordinære klasser. Dette gjelder særlig for elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse. Vi har også sett at både for disse elevene og for elever med en utviklingshemming, foregår mye av undervisningen i egne enheter. Litt over halvparten av skolene (61 %) har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse. Dette gjelder i størst grad skolene med over 900 elever. Av disse har over halvparten oppgitt at denne enheten er lokalisert sentralt i skolens hovedbygning(er).

Flere har de siste årene uttrykt bekymring for at opplæringstilbudet overfor elever med funksjonsnedsettelse, både i grunnskolen og i videregående, i økende grad blir segregert (Jensen 2007, Time 2012). Vi har ikke studert organiseringen av undervisningen over tid, men vår studie viser at for elever med funksjonsnedsettelse foregår mye av opplæringen i videregående utenfor klasserommet. Mange har deler av opplæringen, og da ofte programfagene, i lag med resten av klassen, mens de har fellesfagene i mindre grupper eller alene med lærer. Hva betyr dagens organisering av opplæring overfor elever med funksjonsnedsettelse for faglig utbytte og utvikling, og for sosial inkludering?

Forskning gir ikke et entydig bilde av hva organiseringen av opplæringen har å si med tanke på faglig utbytte. Mens enkelte hevder at en del elever kan ha faglig utbytte av segregerte tiltak (Markussen m.fl. 2009, Markussen m.fl. 2003), er andre tydelig på at elever som får spesialundervisning i ordinære klasser, i gjennomsnitt får bedre karakterer og kompetanseopptak enn elever som får opplæringen i mindre grupper (Kvalsund og Myklebust 1998, Kvalsund 1999, Markussen 2004). Flere har også pekt på at de øvrige elevene i en ordinær klasse kan ha faglig utbytte av å ha elever som mottar spesialundervisning i klassen (Grøgaard m.fl. 2004, St.meld. 18, 2010-2011).

Når det gjelder sosial inkludering så vet vi at sosiale relasjoner utvikles når elevene har mye med hverandre å gjøre. Ut fra dette kan vi anta at det å få opplæringen i en mindre gruppe kan bidra til ekskludering. Samtidig vil nødvendigvis ikke det å være en del av en ordinær klasse automatisk innebære at alle elever er sosialt inkludert.

4.1.2 NAV kommer sent på banen

Spørreundersøkelsen viser at skolene samarbeider i begrenset grad med NAV i forbindelse med overgangen til arbeidsliv overfor elever med funksjonsnedsettelse. Skolene samarbeider i størst grad med NAV om å finne arbeidsplass og om utprøving på arbeidsplass. Omtrent en fjerdedel av respondentene har oppgitt at skolene samarbeider i stor eller svært stor grad med NAV på disse områdene.

Respondentene har i kommentarfeltene gitt uttrykk for at de opplever at det er vanskelig å få involvert NAV i forhold knyttet til overgang til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse. De mener også at NAV kommer sent på banen. Dette oppleves som et savn. Flere understreker at NAV ikke kommer på banen for elevene er 18 år.

Så lenge en elev har rett til videregående opplæring har fylkeskommunen ansvaret for opplæringen. I dag er det skolene som har det formelle ansvaret for overgangen til arbeidslivet. Selv om et av hovedformålene til NAV er å få flere i arbeid og aktivitet²³, og færre på stønad, har likevel ikke NAV noe formelt ansvar i forhold til å hjelpe til i forbindelse med tilrettelegging og planlegging for overgangen til arbeidslivet for elever med funksjonsnedsettelse, så lenge de er elever ved en videregående skole og er under 18 år. Ut fra dette er da heller ikke våre funn overraskende.

Så lenge ansvarsfordelingen er slik den er i dag, blir altså skolene stående veldig alene om denne overgangen, hvor det ville kunne være fornuftig å tenke seg at andre instanser i større grad var involvert, også på et tidligere tidspunkt. Det dreier seg om NAV, men også om ulike kommunale instanser. Det er flere grunner til at dagens praksis bør endres, ikke minst for å sikre at overgangen blir best mulig for eleven det gjelder; NAV har god kjennskap til aktuelle praksisplasser i kommunen og vil ha kontakter med bedrifter, gårder osv., noe som vil være en ressurs med tanke på å finne praksisplasser. Ved tidligere og mer samarbeid med skolene kan NAV også få overført kunnskap om elevens kompetanse fra skolen. NAV kan da bygge videre på denne kunnskapen når det skal gjøres arbeidsevnevurderinger og diskutere fremtidig arbeid/tiltak. Studien viser med andre ord at det er en "missing link" i systemet, som forhindrer samarbeid rundt overgang til arbeid for elever med funksjonsnedsettelse.

NAV har inngått samarbeidsavtaler med samtlige fylkeskommuner på utdanningsområdet, for å støtte utvikling av samarbeidsformer og samhandling om tjenester og tiltak lokalt for overlappende målgrupper²⁴ gjennom spredning av informasjon og erfaringer. Formålet med dette samarbeidet er å bedre få til en samordnet bruk av Arbeids- og velferdsetatens og fylkeskommunens virkemidler slik at flere ungdom og voksne kan komme i arbeid. Kan det lages en tilsvarende forpliktende samarbeidsavtale mellom fylkeskommunene og NAV, og eventuelt også med kommunen, for elever med funksjonsnedsettelse i videregående.

²³ Arbeid først og aktive brukere er sentrale deler av virksomhetsstrategien til NAV (2012-2020). Målet er at flest mulig ungdom og voksne skal skaffe og beholde arbeid, være selvforsørget og kunne leve aktive, meningsfulle liv. Dette krever både formell utdanning, arbeidslivsorienterte kvalifikasjoner og ferdigheter i å mestre krav til kompetanse, endring og omstilling i arbeidslivet (NAV 2013).

²⁴ Overlappende målgrupper er arbeidsledige ungdom og voksne som både fylkeskommunen og NAV har ansvar for å bistå til utdanning og/eller arbeid.

4.1.3 Samarbeidet med arbeidsgivere er sårbart

Spørreundersøkelsen viser at skolene i adskillig større utstrekning samarbeider med arbeidsgivere om overgangen til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse, enn med NAV. Dette samarbeidet oppleves som svært verdifullt fra skolens side. Men, det er knyttet flere utfordringer til samarbeidet.

Ofte er det kontaktlæreren til eleven som har behov for praksisplass, som tar kontakt med arbeidsgiver. Dette gjør at kontakten med arbeidsgiver rundt overgangen blir personavhengig, og dermed sårbart. Det kan også medføre at hvorvidt en elev får tilbud om arbeidspraksis avhenger av hvilke kontakter kontaktlæreren har, hvor "flink" han eller hun er til å "forhandle frem" en praksisplass og hvor mye arbeid læreren kan legge i dette. Dersom det i stedet var etablert kontakt mellom skolen og bedrifter/arbeidsgivere, kunne elevene i større grad være sikret arbeidspraksis.

Undersøkelsen vi har gjennomført viser også at arbeidsgivere kan være skeptiske til å la elever med funksjonsnedsettelse få praksisplass, av flere grunner. De er bekymret for i hvilken grad skolene vil følge opp eleven, og hvor mye ekstraarbeid dette vil medføre for bedriften. Ut fra vår studie kan vi skissere flere forutsetninger som må være tilstede for at arbeidsgivere skal stille opp og si "ja" til å ta imot elever med ulike former for funksjonsnedsettelse. Skolene må trygge arbeidsgivere med tanke på at de vil bistå med oppfølging av elevene som krever ekstra oppfølging, eventuelt kunne tilføre bedriftene ressurser til å kunne gi ekstra oppfølging. Et annet moment her er krav til dokumentasjon. Flere arbeidsgivere kvier seg for å ta imot elever i arbeidspraksis dersom dette innebærer mye skriftlig rapportering o.l. Dersom skolen kan forsikre arbeidsgivere om at de slipper skriftlig arbeid i forbindelse med å ha elever med funksjonsnedsettelse i arbeidspraksis, kan dette gjøre at flere sier "ja".

REFERANSER

- Anvik, Cecilie Høj, Terje Olsen, Lise Lien, Merethe Sollund og Thomas A. Hansen (2007) Kunnskapsstatus for IA-avtalens delmål 2: Rekruttere og beholde personer med redusert funksjonsevne. Rapport 11/07. Bodø: Nordlandsforskning.
- Asbjørnslett, Mona og Helena Hemmingsson (2008) "Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities". *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, vol 15, nr 3, s 153-161. DOI:10.1080/11038120802022045
- Berge, Øyvind og Sissel C. Trygstad (2010) "European Employment Observatory. EEO Review: Youth Employment Measures". Notat. Oslo: Fafo.
- Berzin, Stephanie Cosnero og Michael S. Kelly (2009) "Disability and Post-High School Transition: Does Placement in Special Education Improve Outcomes for Young People?" *Advances in School Mental Health Promotion*, 2:2, 17-29. Doi:10.1080/1754730X.2009.9715701
- Bliksvær, Trond og Jan-Inge Hanssen (2005) Funksjonshemming, utdanning og arbeidsmarkedsdeltakelse. Bodø: Senter for inkluderende arbeidslivsforskning.
- Bond, Gary R., Robert E. Drake og Deborah R. Becker (2012) "Generalizability of the Individual Placement and Support (IPS) model of supported employment outside the US". *World Psychiatry*, vol 11, nr 1, s 32–39.
- Burns, Tom et al (2009) "The Impact of Supported Employment and Working on Clinical and Social Functioning: Results of an International Study of Individual Placement and Support". *Schizophrenia Bulletin*, vol 35, nr 5, s 949–958. DOI:10.1093/schbul/sbn024
- Bø, Tor Petter og Inger Håland (2012) *Funksjonshemma på arbeidsmarknaden i 2012*. Rapport nr 36/2012. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Børing, Pål (2002) *Norsk og internasjonal forskning om yrkesrettet attføring*. Rapport 2002:010. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Carter, Erik W., Matthew E. Brock og Audrey A. Trainor (2012) "Transition Assessment and Planning for Youth With Severe Intellectual and Developmental Disabilities". *The Journal of Special Education*, s 1-11. DOI: 10.1177/0022466912456241
- Certo, Nicholas J. og Richard G. Luecking (2011) "Transition and employment: Reflections from a 40 year perspective". *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol 35, s 157–161. DOI:10.3233/JVR-2011-0564
- Cobb, R. Brian og Morgen Alwell (2009) "Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth With Disabilities. A Systematic Review." *Career Development for Exceptional Individuals*, vol 32, nr 2, s 70-81. DOI:10.1177/0885728809336655
- Fasching, Helga og Kai Felkendorff (2009) "Multi-country comparisons of the transition from school to working life of young people with disabilities: identifying methodological problems and desiderata". Paper presented at the European Conference on Educational Research, Vienna, Austria, 28-30 September 2009.
- Flø, Ragna og Jenny Tägtström (2012) *Et arbeidsmarked for alle? En dokumentanalyse av de nordiske landenes jobbstrategier*. TemaNord 2012:551. København: Nordisk ministerråd
- Grøgaard, J., Hatlevik, I. og E. Makussen (2004) Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Rapport 9/2004 NIFU STEP, Oslo.
- Guy, Barbara A., Patricia L. Sitlington, Michael D. Larsen og Alan R. Frank (2009) "What Are High Schools Offering as Preparation for Employment?" *Career Development for Exceptional Individuals*, vol 32, nr 1, s 30-41.
- Jensen, R. (2007) Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utviklings av læringsmiljøet. Læringsforlaget.
- Kiernan, William E., David Hoff, Suzanne Freeze og David M. Mank (2011) Employment First: A Beginning Not an End. *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol 49, nr 4, s 300-304.

- King, Gillian A., Patricia J. Baldwin, Melissa Currie og Jan Evans (2005) "Planning Successful Transitions From School to Adult Roles for Youth With Disabilities". *Children's Health Care*, vol 34(3), s 195–216.
- Kvalsund, Rune og Irene Velsvik Bele (2010a) "Adaptive situations and social marginalization in early adult life: students with special educational needs". *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12:1, 59-76. DOI: 10.1080/15017410903309078
- Kvalsund, Rune og Irene Velsvik Bele (2010b) "Students with Special Educational Needs—Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition between School and Early Adult Life". *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 54, nr 1, s 15-35. DOI:10.1080/00313830903488445
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), lov 1998-07-17-61. <<http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html>>
- Lövgren, Veronica og Kerstin Hamreby (2011) "Factors of importance in the world of work for young people with intellectual disabilities". *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol 13, nr 2, s 91-117. DOI:10.1080/15017419.2010.490742
- Markussen, E., Wigum Frøseth, M. og J. B. Grøgaard (2009) *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17/2009 NIFU STEP, Oslo.
- Meld. St. 18 (2010-11) Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet.
- Myklebust, Jon Olav (2007) "Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs". *International Journal of Inclusive Education*, 11:2, 215-231. DOI: 10.1080/13603110500375432
- Myklebust, Jon Olav (2012) "The transition to adulthood for vulnerable youth". *Scandinavian Journal of Disability*, 14:4, 358-374. DOI: 10.1080/15017419.2012.660703
- Myklebust, Jon Olav og Finn Ove Båtevik (2009) "Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter?" *European Journal of Special Needs Education*, 24:2, 203-212. DOI: 10.1080/08856250902793677
- NOU 2009:18 Rett til læring. Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2010) *Sickness, Disability and Work. Breaking the Barriers. A Synthesis of Findings Across OECD Countries*. <www.oecd.org/els/disability>
- OECD (2012) *Employment Outlook*. <<http://www.oecd.org/els/emp/oecdemploymentoutlook.htm>>
- Olsen, Terje og Hege Gjertsen (2011) *Nye veier til arbeid? En studie av arbeidsrettede tilbud til personer med sammensatte bistandsbehov*. Rapport 12/2011. Bodø: Nordlandsforskning.
- Ringdal, K. (2001) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M., and Shaver, D. (2011) *The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 6 Years After High School. Key Findings From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2011-3004)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Shima, I., E. Zólyomi og A. Zaidi (2008) "The Labour Market Situation of People with Disabilities in EU25". Policy Brief, Feb 08. Wien: European Centre for Social Welfare and Policy Research.
- Spjelkavik, Øystein, Kjetil Frøyland og Mike Evans (2004) *Supported Employment in Norway – A National Mainstream Programme*. Occasional Papers, No 6/04. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Spjelkavik, Øystein, Branko Hagen og Kristiina Härkäpää (2011) *Supported Employment i Norden*. AFI-rapport 3/2011. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- St.meld. 8 (1998-99) *Om handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001*. Deltaking og likestilling. Sosial- og helsedepartementet.
- Time, J.K. (2012) "Skolene som ikke skulle finnes". *Morgenbladet*, 30. nov. - 6. des. 2012

- Vedeler, Janikke Solstad (2009) "When benefits become barriers. The significance of welfare services on transition into employment in Norway". ALTER European Journal of Disability Research, vol 3, s 63–81.
- Vik, Astrid Kristin og Liv M. Lassen (2010) "How Pupils with Severe Visual Impairment Describe Coping with Reading Activities in the Norwegian Inclusive School". International Journal of Disability, Development and Education, vol 57, nr 3, s 279-298.
DOI:10.1080/1034912X.2010.501188

VEDLEGG 1: TABELLER

Tabell 1 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemninger som mottar spesialundervisning, etter landsdel (flere svar mulig)?

Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Nord	0	32	36	32	9	22
Midt	35	38	59	45	14	29
Vest	4	18	20	31	11	45
Sørøst	11	32	29	33	7	75

Tabell 2 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming som mottar spesialundervisning, etter landsdel (flere svar mulig)? Prosent.

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Nord	59	68	40	27	23	22
Midt	31	66	45	35	17	29
Vest	27	33	18	33	11	45
Sørøst	28	43	27	33	5	75

Tabell 3 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med sammensatte lærevansker som mottar spesialundervisning, etter landsdel (flere svar mulig)? Prosent.

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Nord	73	59	14	9	14	22
Midt	90	59	21	14	21	29
Vest	60	40	13	27	13	45
Sørøst	72	59	27	19	9	75

Tabell 4 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemninger som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	8	29	26	13	11	38
300 – 599	13	26	34	43	7	61
600 – 899	10	30	33	30	5	40
Over 900	16	34	38	50	19	32

Tabell 5 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseromsundervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	55	63	42	21	18	38
300 – 599	38	43	26	31	8	61
600 – 899	23	33	25	35	0	40
Over 900	38	56	25	47	22	32

Tabell 6 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med sammensatte lærevansker som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseromsundervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	58	50	21	11	16	38
300 – 599	72	54	15	16	7	61
600 – 899	68	50	30	23	13	40
Over 900	84	63	19	28	22	32

Tabell 7 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med bevegelsesvansker som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseromsundervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	26	11	16	8	3	38
300 – 599	34	12	7	12	10	61
600 – 899	50	8	10	5	5	40
Over 900	53	16	9	19	22	32

Tabell 8 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med synshemming som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseromsundervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	8	5	8	3	3	38
300 – 599	18	8	13	5	2	61
600 – 899	35	10	13	8	3	40
Over 900	34	9	13	13	6	32

Tabell 9 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med hørselshemming som mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	16	11	3	0	5	38
300 – 599	31	12	8	7	5	61
600 – 899	45	8	13	3	5	40
Over 900	63	19	6	9	9	32

Tabell 10 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med sammensatte lærevansker som ikke mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	47	18	0	0	5	38
300- 599	59	33	2	7	15	61
600 – 899	65	40	10	5	13	40
Over 900	63	38	3	6	19	32

Tabell 11 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med bevegelseshemminger som ikke mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	26	5	0	0	5	38
300- 599	31	2	2	8	8	61
600 - 899	40	10	5	3	8	40
Over 900	38	3	3	3	19	32

Tabell 12 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med synshemminger som ikke mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	13	0	0	0	3	38
300- 599	15	3	2	0	7	61
600 – 899	30	10	8	3	5	40
Over 900	34	3	3	0	13	32

Tabell 13 Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med hørselshemminger som ikke mottar spesialundervisning (flere svar mulig)? Etter skolestørrelse. Prosent. N=171

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenom klasseroms-undervisningen	Undervisning en til en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	N
Under 300	18	3	0	0	0	38
300- 599	33	7	2	0	8	61
600 - 899	35	13	8	0	8	40
Over 900	56	9	3	0	13	32

Tabell 14 I hvilken grad mener du opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse er preget av knappe ressurser til undervisning og oppfølging av elevene, etter landsdel. Tall – gjør relativ! N=156

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Nord	18	41	9	23	9	100	22
Midt	24	28	21	21	7	101	29
Vest	8	24	16	32	21	101	38
Sørøst	12	18	19	30	21	100	67

Tabell 15 I hvilken grad mener du opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse er preget av knappe ressurser til undervisning og oppfølging av elevene, etter skolestørrelse. Prosent. N=156

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Under 300	19	25	22	28	6	100	36
300- 599	19	26	13	25	17	100	53
600 – 899	6	22	14	28	28	98	36
Over 900	7	23	23	32	16	101	31

Tabell 16 I hvilken grad mener du det er lett å rekruttere ansatte med relevant kompetanse innen opplæring for elever med funksjonsnedsettelse, etter skolestørrelse. N=151

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Under 300	3	20	11	34	31	99	35
300- 599	11	24	30	28	7	100	54
600 – 899	9	47	21	18	6	101	34
Over 900	10	45	21	14	10	100	29

Tabell 17 I hvilken grad mener du det er lett å rekruttere ansatte med relevant kompetanse innen opplæring for elever med funksjonsnedsettelse, etter skolestørrelse. N=158

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	prosent	N
Nord	5	27	18	32	18	100	22
Midt	23	35	12	23	8	101	28
Vest	8	27	24	27	14	100	39
Sørøst	5	36	25	21	13	100	69

Tabell 18 I hvilken grad mener du lokalene som skolen benytter i opplæringen av elever med funksjonsnedsettelse er godt tilpasset for formålet, etter skolestørrelse. Prosent. N=157

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Under 300	15	53	18	12	3	101	34
300- 599	29	33	15	13	11	101	55
600 – 899	38	22	16	19	5	100	37
Over 900	26	52	13	7	3	101	31

Tabell 19 I hvilken grad mener du skolen har et godt samarbeid med PPT, etter landsdel? Prosent. N=161

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Nord	55	23	9	14	0	101	22
Midt	76	14	10	0	0	100	29
Vest	67	28	3	3	0	101	39
Sørøst	59	34	1	4	1	99	71

Tabell 20 I hvilken grad mener du skolen har god støtte og samarbeid med spesialisthelsetjenesten om oppfølging av elever med funksjonsnedsettelse, etter landsdel. Prosent. N=154

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	prosent	N
Nord	33	38	24	5	0	100	21
Midt	36	43	11	11	0	101	28
Vest	18	49	23	5	5	100	39
Sørøst	29	46	18	5	3	101	66

Tabell 21 Oversikt over hvorvidt skolene har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse, etter skolestørrelse. Prosent (N =169).

	Har ikke egen enhet	Har egen enhet	Prosent	Totalt
Under 300	50	50	100	37
300 – 599	43	57	100	61
600 – 899	45	55	100	40
Over 900	16	84	100	32

Tabell 22 Dersom skolen har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse: Hvor er denne lokalisert? Prosent²⁵. Etter skolestørrelse. N = 104.

	Sentralt i skolens hovedbygning(er)	I utkanten av skolens hovedbygning(er)	I eget bygg	Annet	Prosent	Totalt
Under 300	63	16	5	16	100	19
300 – 599	46	11	23	20	100	35
600 – 899	64	9	18	9	100	22
Over 900	56	15	6	22	99	25
<i>Prosent</i>	<i>56</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>17</i>	<i>100</i>	<i>101</i>

Tabell 23 Samarbeider skolen med NAV når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for følgende grupper, etter skolestørrelse? (flere svar mulig) Prosent. N=171

	Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger	Elever med utviklingshemming	Elever med sammensatte lærevansker	Elever med bevegelseshemminger	Elever med synshemminger	Elever med hørselshemminger	N
Under 300	34	63	53	26	13	13	38
300 – 599	51	61	54	28	15	16	61
600 – 899	35	40	45	28	25	23	40
Over 900	53	78	75	59	28	34	32

Tabell 24 Samarbeider skolen med arbeidsgivere når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for følgende grupper, etter skolestørrelse? (flere svar mulig) Prosent. N=171

	Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger	Elever med utviklingshemming	Elever med sammensatte lærevansker	Elever med bevegelseshemminger	Elever med synshemminger	Elever med hørselshemminger	N
Under 300	21	50	37	13	11	8	38
300 – 599	20	41	38	18	8	8	61
600 – 899	15	25	35	13	10	8	40
Over 900	28	66	69	50	28	38	32

²⁵ Vi har regnet prosent ut fra antallet som besvarte dette spørsmålet.

Tabell 25 I hvilken grad mener du skolen opplever at det er vanskelig å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser, etter landsdel. Prosent. N=148

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Nord	71	29	0	0	0	100	22
Midt	44	22	11	19	4	100	28
Vest	37	40	20	3	0	100	39
Sørøst	45	37	8	11	0	101	69

Tabell 26 I hvilken grad mener du skolen opplever at det er vanskelig å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser, etter skolestørrelse. Prosent. N=148

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Under 300	58	22	8	11	0	99	36
300- 599	43	31	16	8	2	100	51
600 - 899	55	31	7	7	0	100	29
Over 900	31	53	6	9	0	99	32

Tabell 27 I hvilken grad mener du skolen opplever å ikke ha ressurser til samarbeid med arbeidsgivere, etter skolestørrelse. Prosent. N=151

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Under 300	17	25	19	22	17	100	36
300- 599	4	29	23	29	15	100	52
600 – 899	16	36	13	23	13	101	31
Over 900	3	28	25	22	22	100	32

Tabell 28 I hvilken grad mener du skolen opplever at arbeidsgivere er usikre på hvilken oppfølging de får, etter skolestørrelse. Prosent. N=134

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Prosent	N
Under 300	13	61	13	13	0	100	31
300- 599	27	47	14	8	4	100	49
600 - 899	13	65	22	0	0	100	23
Over 900	13	45	39	3	0	100	31

VEDLEGG 2 SPØRRESKJEMA



Elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring

Til spesialpedagogisk koordinator, eller tilsvarende

Spørreundersøkelse om elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring

Nordlandsforskning gjennomfører en studie av undervisningstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring. Vi ber i den anledning om at du svarer på en kort spørreundersøkelse om situasjonen ved din skole.

Undersøkelsen er rettet til alle landets videregående skoler. Målet med studien er todelt:

- Utvikle kunnskap om hvordan videregående skoler organiserer og gjennomfører undervisning til disse elevgruppene.
- Drøfte skolenes erfaringer fra samarbeidet med lokale arbeidsgivere og det offentlige hjelpeapparatet om disse elevene.

Resultater fra studien vil bli presentert i anonymisert form i en forskningsrapport fra Nordlandsforskning, samt i fagartikler. Deltakelse er frivillig. Av hensyn til å få et så solid grunnlag som mulig, håper vi at du i en travel hverdag kan prioritere å svare på disse spørsmålene. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning.

Svarfrist er **28. september**.

Spørsmål om undersøkelsen kan rettes til Hege Gjertsen (tlf xxxxxxxxxx) eller e-post (Hege.Gjertsen@nforsk.no)

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Hege Gjertsen,
Nordlandsforskning.

1) Fylke

Velg alternativ

2) Navn på skole

3) Anslagsvis: Hvor mange elever går på skolen totalt?

4) Hvilke utdanningsprogram har skolen?

- Utdanningsprogram for studiespesialisering med programområder for realfag, formgivingsfag og språk, samfunnsfag og økonomi
- Utdanningsprogram for idrettsfag
- Utdanningsprogram for musikk, dans og drama
- Bygg- og anleggsteknikk
- Design og håndverk
- Elektrofag
- Helse- og sosialfag
- Medier og kommunikasjon
- Naturbruk
- Restaurant- og matfag
- Service og samferdsel
- Teknikk og industriell produksjon

5) Anslagsvis: Hvor mange av elever med følgende funksjonsnedsettelse går på skolen?

	Antall:	
Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemninger (multifunksjonshemming)	●	<input type="text"/>
Elever med utviklingshemming (store, generelle lærevansker)	●	<input type="text"/>
Elever med sammensatte lærevansker (utviklingsforstyrrelser, eks. Tourettes, alvorlig grad av ADHD)	●	<input type="text"/>
Elever med bevegelseshemninger	●	<input type="text"/>
Elever med synshemninger	●	<input type="text"/>
Elever med hørselshemninger	●	<input type="text"/>

6) Anslagsvis: Hvor mange av de følgende elevgruppene har fått innvilget spesialundervisning?

	Antall:	
Elever med sammensatte lærevansker/utviklingsforstyrrelser	●	<input type="text"/>
Elever med bevegelseshemninger	●	<input type="text"/>
Elever med synshemninger	●	<input type="text"/>
Elever med hørselshemninger	●	<input type="text"/>

7) Har du kommentarer til dette spørsmålet?



8) Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som mottar spesialundervisning? (flere svar mulig)

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenfor klasseroms-undervisningen	Undervisning en-til-en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	
Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemninger (multifunksjonshemming)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Elever med utviklingshemming (store, generelle lærevansker)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Elever med sammensatte lærevansker (utviklingsforstyrrelser, eks. Tourettes, alvorlig grad av ADHD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Elever med bevegelseshemninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Elever med synshemninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Elever med hørselshemninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

9) Har du kommentarer til dette spørsmålet?

10) Hvordan organiseres i hovedsak opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse som IKKE mottar spesialundervisning? (flere svar mulig)

	Ekstra støtte i ordinære klasser	Undervisning i mindre grupper utenfor klasseroms-undervisningen	Undervisning en-til-en	Egen enhet ved skolen	Andre måter	
Elever med sammensatte lærevansker (utviklingsforstyrrelser, eks. Tourettes, alvorlig grad av ADHD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Elever med bevegelseshemninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

Elever med synshemminger	med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever med hørselshemminger	med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11) Har du kommentarer til dette spørsmålet?

12) Dersom skolen har en egen enhet for undervisning av elever med funksjonsnedsettelser: Hvor er denne enheten lokalisert?

- Sentralt i skolenes hovedbygning(er)
- I utkanten av skolens hovedbygning(er)
- I eget bygg
- Annet

13) Hvilke instanser samarbeider skolen med når det gjelder tilrettelegging og planlegging for overgangen mellom videregående opplæring og arbeid for følgende grupper? (flere svar mulig)

	NA V	Arbei ds- giver e	Habiliteri ngs- tjeneste	Hjelpemi ddel- sentral	Bedrifter for yrkeshem mede	PP T	BU P	Kommu nale tjeneste r	Andr e, evt. hvilke
Elever med omfattende psykiske og fysiske funksjonshemminger (multifunksjonshemming)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever med utviklingshemminger (store, generelle lærevansker)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever med sammensatte lærevansker (utviklingsforstyrrelser, eks Asperger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever med bevegelsehemminger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever med synshemminger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever med hørselshemminger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) Har du kommentarer til dette spørsmålet?

15) Ved overgang til bedrift eller arbeidsliv (enten som lærling, lærekandidat, ved utprøving eller ansettelse): I hvilken grad samarbeider skolen med NAV om følgende forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse?

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	Vet ikke
Finne læreplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finne arbeidsplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utprøving på læreplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utprøving på arbeidsplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysisk tilpasning av læreplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysisk tilpasning av arbeidsplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppfølging og tilrettelegging av arbeidsoppgaver/-situasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

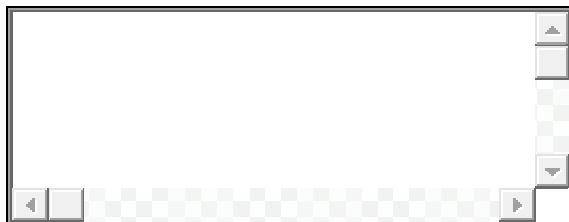
16) Har du kommentarer til dette spørsmålet?



17) Ved overgang til bedrift eller arbeidsliv (enten som lærling, lærekandidat, ved utprøving eller ansettelse): I hvilken grad samarbeider skolen med ARBEIDSGIVERE om følgende forhold overfor elever med funksjonsnedsettelse?

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	Vet ikke
Finne læreplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finne arbeidsplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utprøving på læreplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utprøving på arbeidsplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysisk tilpasning av læreplass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysisk tilpasning av arbeidsplassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppfølging og tilrettelegging av arbeidsoppgaver/ -situasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18) Har du kommentarer til dette spørsmålet?



19) I hvilken grad opplever skolen utfordringer knyttet til opplæring for elever med funksjonsnedsettelse på ulike områder?

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Vet ikke	Annet	
Skolen har gode og tilpassede læremidler i opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="text"/>
Opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse er preget av knappe ressurser til undervisning og oppfølging av elevene	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="text"/>
Det er lett å rekruttere ansatte med relevant kompetanse innen opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="text"/>
Lokalene som skolen benytter i opplæringen av elever med funksjonsnedsettelse er godt tilpasset for formålet	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="text"/>
Hjelpemidler og teknisk utstyr som benyttes i undervisningen av elever med funksjonsnedsettelse fungerer hensiktsmessig og er tilpasset formålet	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="text"/>
Vår skole har et godt samarbeid med PPT	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="text"/>
Skolen har god støtte og samarbeid med spesialisttjenestene om oppfølging av elever med funksjonsnedsettelse	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="text"/>
Skolen har et godt samarbeid lærerne imellom når det gjelder opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="text"/>

Samarbeidet med foreldrene er godt ivaretatt i opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse

● ● ● ● ● ● ●

Innen opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse tillegges elevens egne ønsker og yrkesmessige ambisjoner stor vekt

● ● ● ● ● ● ●



Nedenfor presenterer vi noen påstander som vi ber deg ta stilling til.

20) I hvilken grad mener du skolen opplever utfordringer i overgang til bedrift eller arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse (enten som læring, lære kandidat, ved utprøving eller ansettelse):

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig	Vet ikke
Det er vanskelig å få tilgang på tilpassede arbeidsplasser	●	●	●	●	●	●
Det er liten vilje/interesse hos NAV	●	●	●	●	●	●
Det er lite tid til samarbeid med arbeidsgivere	●	●	●	●	●	●
Skolen har ikke ressurser til samarbeid med arbeidsgivere	●	●	●	●	●	●
Skolen har liten kompetanse på slikt samarbeid	●	●	●	●	●	●
Negative holdninger hos arbeidsgivere/bedriftsledere	●	●	●	●	●	●
Bedriftene har ikke økonomisk insentiv til å gjøre dette	●	●	●	●	●	●
Arbeidsgivere er usikre på hvilket ansvar de påtar seg	●	●	●	●	●	●
Arbeidsgivere er usikre på hvilken oppfølging de får	●	●	●	●	●	●

21) Har du kommentarer til dette spørsmålet?

▲
▼

◀
▶