

Christian Wendelborg, Anna M. Kittelsaa og Sigrid Elise Wik

Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming

Christian Wendelborg, Anna M. Kittelsaa og Sigrid Elise Wik

Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming

Rapport 2017
Mangfold og inkludering



Samfunnsforskning

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim
Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 82 10 00
Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no
Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS
Mangfold og inkludering
November 2017

ISBN 978-82-7570-519-6 (web)
ISBN 978-82-7570-501-1 (trykk)

FORORD

Denne undersøkelsen har blitt gjennomført i perioden januar 2016 til oktober 2017 og omhandler personer med utviklingshemmings deltakelse i arbeidsliv og skolars tilrettelegging for elever med utviklingshemming særlig med tanke på framtidig arbeidsdeltakelse. Oppdraget har bakgrunn i Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets Meld. St. 45 (2012-2013) Frihet og likeverd – Om mennesker med utviklingshemming og Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver.

Ved NTNU Samfunnsforskning har Christian Wendelborg ledet arbeidet og gjennomført studien sammen med Anna Kittelsaa og Sigrid Elise Wik. Wendelborg har hatt ansvaret for registerstudien og de kvantitative undersøkelsene i rapporten samt rapporten som helhet. Kittelsaa har hatt hovedansvaret for de kvalitative datainnsamlingene og analysene, mens Wik har hatt ansvaret for litteraturgjennomgang.

Dette har vært et meget krevende oppdrag av flere grunner. For det første har det vært en utfordring å få en samlet forståelse av hvem de utviklingshemmete er ved rekruttering av skoler og elever. For det andre har det vært utfordrende å få tak i særlig foreldre til elever med utviklingshemming i den kvantitative delen av undersøkelsen. For det tredje har det tatt tid å få tak i registerdata fra SSB og medfølgende konsesjon av data. Det siste medførte at tidsrammen på prosjektet ble strukket fra januar til november 2017.

Vi vil benytte anledningen til å takke Tone Abrahamsen og Camilla Vibe Lindgaard ved Utdanningsdirektorat for godt samarbeid gjennom prosjektperioden. Videre vil vi takke deltakende foreldre, elever, skoleledelse, lærere, assistenter, NAV, samt Opplæringskontoret i Vestfold som har brukt tid på oss slik at vi har kunnet gjennomføre studien.

Trondheim, desember 2017
Christian Wendelborg

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
FIGURLISTE	vii
TABELLER	ix
SAMMENDRAG	xiii
1. Introduksjon	1
1.1 Hvem snakker vi om	1
1.2 Inntak til videregående opplæring for utviklingshemmete elever	2
1.3 Bakgrunn og kunnskapsstatus	3
1.4 Rapportens oppbygging	11
2. Datagrunnlag og metode	13
2.1 Delstudie 1: Registerstudien	13
2.2 Delstudie 2: Evaluering av skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming med fokus på framtidig arbeidsdeltakelse	15
3. Personer med utviklingshemming på arbeidsmarkedet	31
3.1 Uførepensjon	36
3.2 Arbeidsavklaringspenger (AAP) og Økonomisk sosialhjelp	38
3.3 Arbeidsmarkedsstatus	40
3.3.1 Varig tilrettelagt arbeid i ordinær virksomhet	41
3.3.2 Varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet	43
3.3.3 På vent	44
3.4 Sysselsetting	46
4. Hvem er utviklingshemmet – skolenes forståelse av begrepet utviklingshemming	53
4.1 Oppsummering	54
5. Inntak til videregående skole og overgangen fra grunnskole	57
5.1 Overgang fra grunnskole	63
5.2 Oppsummering	65
6. Organisering av opplæringen til elever med utviklingshemming i videregående skoler	67
6.1 Tilhørighet til utdanningsprogram	67
6.2 Programfag eller alternative opplæringstilbud	71
6.3 Kompetanse i undervisningen	78
6.4 Oppsummering	80
7. Tilrettelegging og inkludering i ordinær undervisning	83
7.1 Tilrettelegging og faglig innhold	87
7.2 Opplæring i bedrift	90
7.3 Fysisk plassering og sosial inkludering	92
7.4 Kontakt mellom elever	94

	vi
7.5 Oppsummering	96
8. Forventninger til utviklingshemmete elever	99
8.1 Faglig innhold	103
8.2 Oppsummering	110
9. Individuell opplæringsplan	113
9.1 Oppsummering	117
10. Sammarbeid med andre aktører	119
10.1 PPT sin rolle	119
10.2 Kontakt med NAV og kommuner	121
10.3 Individuell plan	123
10.4 Oppsummering	126
11. Erfaringer med Lærerkandidat og Praksisbrev	129
11.1 Oppsummering	132
12. Overgang til sysselsetting og voksenliv	133
12.1 Antall år i videregående opplæring	136
12.2 Sysselsetting og aktivitetstilbud etter videregående opplæring	137
12.3 Oppsummering	146
13. Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming	149
LITTERATUR	159

FIGURLISTE

Figur		side
Figur 1.1	Utviklingen av andelen utenfor vanlig klasse i perioden 1999 til 2012 fordelt på type funksjonsnedsettelse. Prosent. Kilde: Wendelborg (2014)	6
Figur 2.1	Andel skoler i utvalget og i populasjon fordelt på fylke.	25
Figur 5.1	Skolers vurdering av påstander om inntak til videregående opplæring for elever med utviklingshemming (andel n=112 - 118)	58
Figur 6.1	Andel av utdanningsprogrammene som har elever med utviklingshemming	68
Figur 6.2	Andel elever med utviklingshemming fordelt på utdanningsprogram som har elever med utviklingshemming	69
Figur 6.3	Andel elever med utviklingshemming fordelt på fylke	70
Figur 6.4	Foreldres rapportering om hvem som ga opplæringen (Andel som har krysset av i stor eller i svært stor grad.)	80
Figur 7.1	Skolers vurdering av andel elever som er sammen med andre elever uten funksjonsnedsettelse i ulike fag (Andel)	84
Figur 7.2	Skolers vurdering av andel elever som er sammen med andre elever uten funksjonsnedsettelse i ulike fellesfag (Andel)	85
Figur 7.3	Foreldres vurdering i hvilken grad bar opplæringen preg av ulike forhold (Andel som har krysset av i stor eller i svært stor grad.)	88
Figur 8.1	Foreldres vurdering av egen og skolens ambisjon om i hvilken grad skolegangen skulle bidra til ulike forhold (Andel som har krysset av i stor eller i svært stor grad.)	100

TABELLER

Tabell		side
Tabell 2.1	Oversikt over informanter fordelt på skoler	18
Tabell 2.2	Oversikt over kjønnsfordeling i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	22
Tabell 2.3	Oversikt over type og grad av funksjonsnedsettelse i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	22
Tabell 2.4	Oversikt over grad av atferdsvansker i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	23
Tabell 2.5	Tilhørighet til utdanningsprogram i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	23
Tabell 2.6	Andel skoler i undersøkelsen som tilbyr de ulike utdanningsprogrammene og andel som har svart på spørsmålene om antall elever med nedsatt funksjonsevne på utdanningsprogrammene.	26
Tabell 2.7	Antall elever med ulike typer funksjonsnedsettelser	27
Tabell 3.1	Diagnosekriterier for å definere hvem som er utviklingshemmet	31
Tabell 3.2	Personer med utviklingshemming i alderen 18 til 66 år fordelt på diagnosegruppe	32
Tabell 3.3	Personer med utviklingshemming fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel)	33
Tabell 3.4	Personer med utviklingshemming fordelt på diagnosegruppe og kjønn (Antall og andel)	34
Tabell 3.5	Personer med utviklingshemming fordelt på fylke og alder (Antall og andel, Total n=17650)	34
Tabell 3.6	Personer med utviklingshemming fordelt på diagnosegruppe og fylke (Antall og andel)	35
Tabell 3.7	Andelen personer med utviklingshemming og andel av befolkningen i fylke fordelt	36
Tabell 3.8	Personer med utviklingshemming som har uførepensjon i 2014 fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, n=17650)	37
Tabell 3.9	Personer med utviklingshemming som har uførepensjon i 2014 fordelt på fylke og alder (Antall og andel, Total n=17650)	38
Tabell 3.10	Personer med utviklingshemming som har AAP eller økonomisk sosialhjelp i 2014 fordelt på alder (Antall og andel, Total n=17650)	39
Tabell 3.11	Personer med utviklingshemming som har AAP eller økonomisk sosialhjelp i 2014 fordelt på fylke (Antall og andel, Total n=17650)	39
Tabell 3.12	Personer med utviklingshemming med ulike typer arbeidsmarkedsstatus(Antall og andel, Total n=17650)	40

Tabell 3.13	Personer med utviklingshemming som har varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, Total n=17650)	42
Tabell 3.14	Personer med utviklingshemming som har varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift i 2014 fordelt på fylke (Antall og andel, Total n=17650)	42
Tabell 3.15	Personer med utviklingshemming som har varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, Total n=17650)	43
Tabell 3.16	Personer med utviklingshemming som har varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift i 2014 fordelt på fylke og alder (Antall og andel, Total n=17650)	44
Tabell 3.17	Personer med utviklingshemming som venter på plan, oppfølgingsvedtak eller tiltak fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, Total n=17650)	45
Tabell 3.18	Personer med utviklingshemming som venter på plan, oppfølgingsvedtak eller tiltak i 2014 fordelt på fylke (Antall og andel, Total n=17650)	46
Tabell 3.19	Personer med utviklingshemming som har arbeid i 2014 fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, n=17650)	46
Tabell 3.20	Gjennomsnittlig arbeidstid i uka for personer med utviklingshemming som har arbeid i 2014 fordelt kjønn (Antall og andel, Total n=17650)	47
Tabell 3.21	Personer med utviklingshemming som har et arbeidsforhold i 2014 fordelt på fylke og alder (Antall og andel, Total n=17650)	48
Tabell 3.22	Oversikt over personer med utviklingshemming som har et arbeidsforhold i 2014 samt deres arbeidstiltaksstatus (Antall og andel. Total n =997)	49
Tabell 3.23	Oversikt over personer med utviklingshemming sin situasjon i ulike registre (Antall og andel)	50
Tabell 3.24	Oversikt over personer med utviklingshemming sin situasjon i ulike registre fordelt på alder (Antall og andel)	51
Tabell 5.1	Foreldres svar om hvem som valgte studieretning/utdanningsprogram i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	61
Tabell 5.2	Skolers vurdering av påstand informasjonsflyt mellom grunnskolen og videregående opplæring	64
Tabell 6.1	Elever med lett eller moderat/alvorlig grad av utviklingshemming på skolene (Andel)	71
Tabell 6.2	Skolenes estimering av antall elever som tilhører alternative opplæringstilbud (Andel)	75
Tabell 6.3	Plassering av opplæringen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Foreldreundersøkelsen, Antall og andel)	76
Tabell 7.1	Skolers vurdering av påstander om opplæring og undervisning Prosent og gjennomsnitt)	83
Tabell 7.2	Deltakelse i undervisning og følging av læreplan i programfag blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	85

Tabell 7.3	Skolers vurdering av hva de legger vekt på i undervisning av elever med utviklingshemming (Andel og gjennomsnitt)	88
Tabell 7.4	Foreldres vurdering av ulike påstander om opplæringen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	89
Tabell 7.5	Foreldres vurdering om deres synspunkter ble tatt hensyn til blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	89
Tabell 7.6	Foreldres vurdering av i hvilken grad ulike aktører var involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet i skolen (Andel)	90
Tabell 7.7	Målet med opplæring i bedrift blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	91
Tabell 7.8	Foreldres vurdering av i hvilken grad ulike aktører var involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet i bedrift (Andel)	91
Tabell 8.1	Skolens vurdering av ulike aktørers forventninger til utviklingshemmetes kompetanseoppnåelse (Andel)	101
Tabell 8.2	Skolers vurdering av målsettingen av skolegangen til elever med utviklingshemming (Andel og gjennomsnitt)	107
Tabell 9.1	Følgning av undervisning og læreplan i programfag blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	113
Tabell 9.2	Skolers vurdering av påstander om IOP (Andel og gjennomsnitt)	114
Tabell 10.1	Skolers vurdering av påstander om PPT	119
Tabell 10.2	Om Individuell plan (IP) blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)	124
Tabell 10.3	Om erfaringer med Individuell plan (IP) blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (n=60 Antall og andel)	124
Tabell 10.4	Skolers vurdering av påstander om Individuell plan (Andel og gjennomsnitt)	125
Tabell 11.1	Elever med lett eller moderat/alvorlig grad av utviklingshemming på skolene (Andel)	129
Tabell 12.1	Foreldres rapportering av resultat etter endt videregående opplæring (Antall og andel)	133
Tabell 12.2	Skolers anslag om hvor mange elever med utviklingshemming som har oppnådd ulike kompetansemål de siste fem årene.	134
Tabell 12.3	Foreldres rapportering av antall år i videregående opplæring (Antall og andel)	136
Tabell 12.4	Skolers vurdering av hvor mange år elever med utviklingshemming i snitt er i videregående opplæring (Antall og andel)	137
Tabell 12.5	Foreldres rapportering av sysselsetting og aktivitetstilbud (Antall og andel)	138
Tabell 12.6	Skolers vurdering av arbeidstilknytting etter endt opplæring	138
Tabell 12.7	Skolers vurdering av påstand om rutiner for informasjonsflyt mellom videregående opplæring og relevante aktører i arbeidslivet (Antall og gjennomsnitt)	139

Tabell 12.8	Foreldres rapportering om overgangen mellom skole og arbeidsliv (Antall og andel)	141
Tabell 12.9	Skolers vurdering av påstander om overgangen fra skole til arbeids-/ voksenliv (Andel og gjennomsnitt)	142
Tabell 12.10	Skolers vurdering om flere utviklingshemmete kunne ha kommet i arbeidslivet dersom vi hadde utnyttet elevenes potensiale bedre.	146

SAMMENDRAG

Denne rapporten omhandler personer med utviklingshemming sin deltakelse i ordinært og skjermet arbeidsliv og overgangen fra skole til arbeidsliv. Rapporten er både en dokumentering av arbeidsdeltakelse og en evaluering av skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming før og i videregående opplæring med spesielt fokus på elevens framtidige arbeidsdeltakelse.

Prosjektet har fire overordna problemstillinger:

1. I hvilken grad deltar unge personer med utviklingshemming i ordinært og skjermet arbeidsliv?
2. I hvilken grad er grunnskolen og videregående opplæring tilrettelagt elever med utviklingshemming med særlig tanke på framtidig yrkesdeltakelse?
3. Er det en sammenheng mellom skolens tilrettelegging og elever med utviklingshemming sin deltakelse i yrkeslivet (i ordinært arbeidsliv og varig tilrettelagt arbeid)?
4. I hvilken grad og hvordan samarbeider skoler, NAV, fylkeskommuner og kommuner for å sikre elever med utviklingshemming med tanke på yrkesdeltakelse og voksenliv, og hvordan inngår kommunens arbeid med individuell plan i dette arbeidet.

Problemstillingene er belyst gjennom to delstudier; en registerstudie (delstudie 1) og en evaluering av skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming med fokus på framtidig arbeidsdeltakelse (delstudie 2). Konklusjonene i delstudie 2 baserer seg også på delstudie 1.

Registerstudien tar utgangspunkt i anonymiserte data om personer som mottar ulike stønader i databasen FD-trygd. Personene som inngår i registerstudien er registrert med en diagnose der alle eller de aller fleste har utviklingshemming eller en annen kognitiv vanske. I registerstudien har vi belyst følgende fordelt på fylker og alder:

- Hvor mange personer får en eller annen stønad/er registrert i FD-trygd på bakgrunn av diagnoser assosiert med utviklingshemming/kognitiv vanske
- Hvilken tilknytning har disse personene til arbeidsmarkedet (registrert i FD-trygd) per 31.12.2014?
 - Sysselsetting (gjennomsnittlig antall timer arbeidstid pr uke)
 - Arbeidssøker
 - Arbeidsavklaringspenger
 - Arbeidsmarkedstiltak
 - Uførepensjon
 - Økonomisk sosialhjelp

I delstudie 2 benyttet vi oss av ulike datainnsamlingsmetoder og involverer mange ulike aktører. Nærmere bestemt:

1. Kvalitativ casestudie i to fylkeskommuner; intervjuer med elever, foresatte, lærere, skoleledere, NAV og PPT.
2. Spørreskjema til foreldre / foresatte til samtlige elever med utviklingshemming som gikk hhv 2. og 3. året i videregående skole skoleåret 2010-2011.
3. Survey til videregående skoler med elever med utviklingshemming
4. Kort survey til ledere for PPT og for den videregående skolen i alle fylker.

Når det gjelder datagrunnlaget anser vi dataene i delstudie 1 som meget solid. I delstudie 2 er datamaterialet fra casestudiene og surveyen til skolene med elever med utviklingshemming godt. Imidlertid er svarprosenten i surveyene til foreldre og PPT så lav at resultatene blir brukt mer som illustrasjoner og for å utfylle bildet, enn å basere konklusjoner på.

Delstudie 1: Unge personer med utviklingshemming sin deltakelse i arbeidsliv

I registerstudien er personer med utviklingshemming definert som personer som har stønader (grunn- og /eller hjelpestønad, uførepensjon eller arbeidsavklaringspenger) på grunn av en diagnose assosiert med utviklingshemming. Det er 17650 personer med utviklingshemming i yrkesrettet alder, som er 0,54 prosent av Norges befolkning i samme aldersgruppe Hovedfunnet fra registerstudien er at utviklingshemmete er så godt som helt utenfor det ordinære arbeidsmarkedet og også marginalisert og i utkanten av det skjermede arbeidsmarkedet. Det er 81,2 prosent av 18 og 19-åringene som har uførepensjon, noe som tyder på en automatikk i at en får uføretrygd ved myndighetsalder, uten en arbeidskapasitetsavklaring.

Det er 997 personer med utviklingshemming som har et arbeidsforhold. Det tilsvarer 5,6 prosent av alle personer med utviklingshemming. Dersom en ser nærmere på hva dette arbeidet innebærer jobber nærmere 36 prosent av disse heltid, og dermed jobber de resterende 64 prosent deltid. Nitten prosent av disse jobber under 10 timer i uka. 40 prosent av de 997 personene som har et arbeidsforhold er også registrert med tiltak. Det er 15,1 prosent av personene som er registrert som å ha arbeidsforhold som også har varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift, mens det er 12 prosent som er i varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift.

Det er 3 prosent av personer fra 18 til 25 år som er registrert å ha et arbeidsforhold, mens for de som er mellom 26 til 55 år er det rundt 7 prosent som har et arbeidsforhold. Tilsvarende mønster ser vi når det gjelder VTA-plasser. Det er langt færre i den yngste aldersgruppa som har VTA plasser i skjermet bedrift enn det er i de øvrige aldersgruppene foruten den eldste. Det er 583 personer, som utgjør 15 prosent av personer med utviklingshemming under 26 år, som har VTA-plass i skjermet bedrift, mens det er 27 prosent, 959 personer, i aldersgruppa 26-35 år. Årsaken til at det er færre yngre som har VTA i skjermet bedrift kan være at noen fremdeles er i videregående skole, i arbeidsavklaring eller er på ulike venteordninger. En forklaring kan også være at det er vanskeligere enn tidligere å få VTA plass, men vi har ikke grunnlag til å trekke den konklusjonen ut fra disse tallene som presenteres her.

Utviklingshemmete marginaliseres også i arbeidsmarkedstiltak som opprinnelig var ment for dem og resultatene viser at utviklingshemmete faller nærmest helt utenfor aktive tiltak rettet mot et ordinært arbeidsliv og penses inn på et spor rettet mot tiltak for et skjermet arbeidsliv.

Konklusjonen blir dermed at unge med utviklingshemming er i utkanten av alt arbeidsliv – ordinært og skjermet.

Delstudie 2: Skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming med fokus på framtidig arbeidsdeltakelse

Alle elever blir tatt opp på et utdanningsprogram. Elever som søker opptak på grunnlag av bestemmelsene om fortrinnsrett for elever med sterkt nedsatt funksjonsevne, tildeles som oftest samtidig plass i en spesiell skolegruppe. Skolene oppgir at de har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskole og videregående opplæring med tanke på elever med utviklingshemming. Imidlertid er det flere videregående skoler som rapporterer at avgiverskolen underkommunerer elevens utfordringer og vansker blant annet for å sikre at den videregående skolen tar imot eleven.

Det er en klar overrepresentasjon av elever med utviklingshemming i restaurant- og matfag, naturbruk, bygg og anleggsteknikk og design og håndverk. Dette gir en indikasjon på at elever med utviklingshemming ikke har samme valgfriheten i utdanningsvalg som andre elever. Tilhørighet til et utdanningsprogram er imidlertid ofte underordnet for elever med utviklingshemming. Det er ofte ikke samsvar mellom det utdanningsprogrammet de tilhører og det tilbudet de får i videregående skoler. Elever med utviklingshemming er løst tilknyttet et utdanningsprogram og tilhører et spesielt tilrettelagt tilbud med særlig vekt på arbeidstrening eller hverdagsliv-/botrening. Det er også årsaken til det tilsynelatende paradokset at det er flest elever med utviklingshemming som tilhører det mest teoritunge utdanningsprogrammet studiespesialisering.

Elever med utviklingshemming deltar generelt sett lite sammen med elever uten funksjonsnedsettelse i undervisningstimer. Lærerne i fellesfag rapporteres å være mindre positive til å ha utviklingshemmete elever med i sine timer enn hva lærere i programfag er. Elever med utviklingshemming deltar mest med andre elever uten funksjonsnedsettelse i yrkesfaglig utdanningsprogram, enten programfag eller yrkesfaglig fordypning, sammenlignet med fellesfag og programfag på studieforbereende utdanningsprogram. Kroppsøving er for øvrig det fellesfaget flest skoler oppgir at elever med utviklingshemming deltar i sammen med elever uten funksjonshemming.

Skolene organiserer undervisningen forskjellig, men alle caseskolene har spesielle grupper for elever med utviklingshemming og evt. andre elever som antas å ha behov for spesiell tilrettelegging. Det ser ut til at det tas som en selvfølge at skoler som tar inn elever med utviklingshemming skal ha slike grupper og bare enkelte av de vi har intervjuet, stiller spørsmål ved om gruppene egentlig favner for vidt. Grupper for

elever med høyt funksjonsnivå (eks. arbeidsliv) kan ha elever med ulike vansker; ikke bare utviklingshemming.

Når det gjelder det faglige innholdet legger skolene vekt på opplæring i sosial kompetanse, grunnleggende ferdigheter i alle fag og faglig kunnskap i rangert rekkefølge

Den fysiske plasseringen av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming kan signalisere holdninger en har til utviklingshemmete elever, samt gi disse elevene muligheter for sosial kontakt med elever uten funksjonsnedsettelse. Ved to av caseskolene er klasserommene plassert i utkanten av det øvrige skolemiljøet, mens de befinner seg midt i skolelokalene ved den tredje skolen. Fysisk plassering gir en indikasjon på synet på om elever med utviklingshemming er en del av skolefellesskapet, men det finnes også andre markører på dette. Ved to av caseskolene presenteres elevene i skoleboka enten som spesialelever eller ikke i det hele tatt.

Elever med utviklingshemming blir ofte marginaliserte og ved caseskolene er det få elever som går i spesielle skolegrupper som har kontakt med medelever utenfor egen gruppe. Flere har venner i spesialgruppene, og det kan være venner som de har gått sammen med på spesialskole. For elever med utviklingshemming som har gått hele grunnskoleløpet i vanlig skole kan det være en særlig utfordring å møte medelever med ulike former for nedsatt funksjonsevne.

Det kan være store forskjeller i foreldres og skolens forventninger til hva elever med utviklingshemming kan lære. Foreldre kan oppleve skolens manglende ambisjon som tilbakeslapphet, arroganse, lite kreativitet og kompetanse fra skolens side, mens skolene kan oppleve foreldre som urealistiske, kranglete og kravstore. I samarbeidet med foreldre er skolen en sterk aktør som på mange måter kan diktere tilbudet til eleven med utviklingshemming eller ikke følge opp planer. Selv om dette ikke er det gjengse bildet, er faren der for at skolen gir et tilbud som de synes er passende, ikke ut fra elevenes behov og utviklingsmuligheter, men fra deres holdning til foreldre og til hva som venter eleven etter endt utdanning.

Det er indikasjoner på at forventningene til utviklingshemmete kompetanseoppnåelse er basert på holdninger, tidligere erfaringer og i mindre grad basert på elevens forutsetninger og evner. Et viktig funn i denne rapporten er at forventningene til utviklingshemmete elevers kompetanseoppnåelse og deres opplæringstilbud også er påvirket av det liv som en tror venter dem etter endt skolegang. Dersom skolen forventer at voksenlivet til utviklingshemmete elever vil orientere seg mot kommunale dagtilbud, kan lista på faglig innhold og forventninger til hva elevene skal lære seg bli lagt lavere enn om en tror at elevene har et voksenliv orientert mot arbeidsmarkedet.

Når det gjelder NAV sin rolle så etterlyser skolene ofte at NAV skal komme tidligere på banen. NAV blir ofte involvert først når eleven har blitt 18 år. For elever under 18 år ha ikke NAV noe formelt ansvar for å bidra med planlegging og tilrettelegging av overgang til arbeidslivet. Selv om ansatte fra NAV er til stede på flere av case skolene,

har de svært lite å gjøre med elever med utviklingshemming, og det ser ut til at NAV ofte foreslår uføretrygd for disse elevene. Dette samsvarer med funn i registerstudien hvor 80 prosent av utviklingshemmete får uføretrygd når de blir 18 år. Caseskolene har opplevd ansvarsfraskrivelse både fra NAV og kommunen, men opplever likevel at de fleste elevene har noe å gå til etter at de er ferdig på skolen.

Individuell plan kan være et potensielt viktig verktøy for å sikre elever med utviklingshemming en god overgang fra skole til arbeids- og voksenliv. Planen skal sikre at vedkommende får et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud. Imidlertid ser det ut til at IP ikke oppfyller sitt potensiale og oppleves å ha liten praktisk nytte. Flere skoler kommenterer at IP og kommunens koordineringsansvar ofte ikke fungerer og ansvaret blir lagt over på skolen eller foreldre.

Skoler understreker viktigheten av et godt samarbeid med bedrifter i overgangen til arbeidsliv, men påpeker samtidig at en overgang til arbeidsliv avhenger av engasjement, holdninger og samarbeid med kommune og NAV og storsamfunnet forøvrig. Videre understrekes viktigheten med at det finnes bedrifter som har mulighet til å ta imot personer med utviklingshemming, samtidig som det oppleves at det har blitt vanskeligere å få tak i VTA plasser. Lærekandidatordningen blir sett på som et godt tilbud for utviklingshemmete som er høyt fungerende. Imidlertid finnes det bare noen få eksempler på at elever med utviklingshemming har vært lærekandidater og har kommet i jobb.

Konsekvensen er at elever med utviklingshemming har få valgmuligheter når det gjelder sysselsetting etter endt skolegang. De med størst grad av utviklingshemming har ofte praksis i kommunal dagvirksomhet i løpet skoletiden og får tilbud om den typen virksomhet. Andre elever har en del av opplæringen i vernet eller ordinære bedrifter i løpet av skolegangen, men her er mulighetene for videreføring små. Det er for få arbeidsplasser i vernet virksomhet, og elever som har hatt praksis der, må eventuelt vente på ledig plass. Dette fører til at for mange får tilbud om kommunal dagsenterplass. Ansatte i skolen mener at mange stagnerer når de er ferdig med skolen og at ferdigheter ikke opprettholdes når de går over til kommunale tjenester som dagsenter og bofellesskap.

Er det en sammenheng mellom skolens tilrettelegging og elever med utviklingshemmings deltakelse i yrkeslivet (i ordinært arbeidsliv og varig tilrettelagt arbeid)?

Elever med utviklingshemming er en uensarta gruppe og det byr på en del utfordringer både når en skal kartlegge deres situasjon og gi dem et tilfredsstillende opplæringstilbud. Det er uklart for skolene hvem elever med utviklingshemming er siden det ikke er klare definisjoner å forholde seg til for skolene. Tidligere hadde en inntak på særskilt grunnlag, mens det etter endring i forskrift er mange ulike grupper som har fortrinnsrett til videregående utdanning på grunnlag av særskilte behov, enten utviklingshemming, andre funksjonsnedsettelse, spesifikke lærevesker, motivasjonsproblemer, atferds og eller emosjonelle problem eller annet. Skolesektoren

ønsker ofte ikke å sette merkelapper på elever av frykt for å stemple eller henge ut elever. Faren på den andre siden er at en favner en for bred elevgruppe, ikke nødvendigvis under merkelappen utviklingshemming, men samler elever med særskilte problem i grupper hvor tilbudet er rettet mot gruppen som man omtaler som utviklingshemmet. De individuelle behov som elevene har, kan drukne i fellesskapsløsninger man har for utviklingshemmete.

Tilbudet til elever med utviklingshemming er dessverre ofte preget av holdninger og forventninger til deres kompetanseoppnåelse, samt forventninger til hvilket voksenliv som venter dem etter endt skolegang. Når man omtaler utviklingshemmete som «gjester» i videregående skoler som skal til bake til kommunal omsorg kan en tro at opplæringsløpet er gitt. Dette er satt på spissen, men holdninger er med på å forme det tilbudet som blir gitt. Samtidig er det elever med utviklingshemming som har et veldig godt skoletilbud og foreldrene er tilfredse, men det er i liten grad rettet mot arbeidsliv.

Er det en sammenheng mellom skolens tilrettelegging og elever med utviklingshemmings deltakelse i yrkeslivet (i ordinært arbeidsliv og varig tilrettelagt arbeid)?

Det korte svaret her er nei. Hovedårsaken til dette svaret finner vi i delstudie 1 som viser at unge personer med utviklingshemming og for øvrig utviklingshemmete generelt i forsvinnende liten grad er i det ordinære arbeidslivet og også er i utkanten i varig tilrettelagt arbeid. Det er en klar tilbakemelding fra skoler at det er for få VTA-plasser og det er vanskelig å oppnå arbeidsplasser i ordinære bedrifter. Dette kan føre til en negativ spiral når det gjelder tilrettelegging for elever med utviklingshemming, hvor skolene ikke tilrettelegger for framtidig arbeidsliv, men til livet som en tror venter disse elevene. Om en kommer ut i arbeidsliv avhenger av bosted og holdninger i næringsliv, NAV og hjelpeapparat forøvrig.

I hvilken grad og hvordan samarbeider skoler, NAV, Fylkeskommuner og kommuner for å sikre elever med utviklingshemming med tanke på yrkesdeltakelse og voksenliv og hvordan inngår kommunens arbeid med individuell plan i dette arbeidet?

Skoler forteller at de i stor grad deltar i ansvarsgruppemøter, men i mindre grad er med i utarbeidelsen av individuell plan. Skolene understreker at det er særdeles viktig å ha et godt samarbeid med næringslivet for at potensielle arbeidsgivere blir kjent med elevene slik at de kan komme over fordommer som kan være med å hindre tilgang til arbeidslivet. Den individuelle planen ser ikke ut til å være det verktøyet som det er ment til å være og oppleves ofte som en oversikt over hvem som arbeider med personen, og av lite praktisk nytte. En viktig aktør i samarbeidet for å få unge med utviklingshemming ut i arbeidslivet er NAV, men NAV oppleves å forholde seg passiv fram til eleven har blitt 18 og da kommer de inn og anbefaler uføretrygd. Uføretrygd kan være vel og bra for personer med utviklingshemming men det kan også sees på et frikort for de som arbeider med eleven for da er framtiden uansett satt. Igjen er dette satt på spissen, men uføretrygd kan hindre at en arbeider mot arbeid som mål, med unntak av varig tilrettelagt arbeid, samt at en kan vanskeligere få tilgang til andre virkemidler som NAV har for å få unge ut i arbeidsmarkedet. Videre varierer

kvaliteten i samarbeidet med hvilken kommune eleven bor i som viser at kompetansen varierer og tilbudet er som ofte ellers personavhengig. Foreldre og skoler forteller om et samarbeid hvor ofte enten skolen og/eller foreldrene blir stående alene.

I denne rapporten beskriver vi faktorer som kan være viktige i overgangen til voksenlivet for personer med utviklingshemming for å inkludere de i et meningsfullt voksenliv. Dette er: (1) involvering av ungdommen i fremtidsplanleggingen, (2) familieinvolvering, (3) individuelle planer, (4) opplæring og utprøving som virker forberedende for arbeid, (5) opplæring og utprøving som forbereder voksenlivet, (6) deltagelse i allmenn utdanning og inkludering med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse, og til slutt (7) tverrfaglig samarbeid og planlegging på tvers av etater. I denne undersøkelsen har vi sett at mange skoler ofte arbeider i tråd med disse faktorene. Unntaket som vi vil trekke fram er punktet om deltagelse i allmenn utdanning og inkludering med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. Uansett ser vi at selv ved oppfyllelsen av disse faktorer vil vi stå over et vedvarende problem. Det ordinære arbeidslivet er i liten grad tilgjengelig for personer med utviklingshemming og antallet plasser innen varig tilrettelagt arbeid er for få.

1. Introduksjon

Dette prosjektet skal oppsummere tilgjengelig kunnskap samt utvikle kunnskap om deltakelse i arbeid for personer med utviklingshemming. Fokuset er på yngre aldersgrupper fordelt på fylkesnivå. Videre gjøres en evaluering av skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming før og i videregående opplæring med spesielt fokus på elevens framtidige arbeidsdeltakelse. Prosjektet skal svare på spørsmålet om det er en sammenheng mellom skolens tilrettelegging og deltakelse i arbeidslivet for elever med utviklingshemming både i ordinært arbeidsliv og i varig tilrettelagt arbeid.

Prosjektet har fire overordna problemstillinger:

1. I hvilken grad deltar unge personer med utviklingshemming i ordinært og skjermet arbeidsliv?
2. I hvilken grad er grunnskolen og videregående opplæring tilrettelagt elever med utviklingshemming med særlig tanke på framtidig yrkesdeltakelse?
3. Er det en sammenheng mellom skolens tilrettelegging og elever med utviklingshemming sin deltakelse i yrkeslivet (i ordinært arbeidsliv og varig tilrettelagt arbeid)?
4. I hvilken grad og hvordan samarbeider skoler, NAV, fylkeskommuner og kommuner for å sikre elever med utviklingshemming med tanke på yrkesdeltakelse og voksenliv, og hvordan inngår kommunens arbeid med individuell plan i dette arbeidet.

1.1 Hvem snakker vi om

Utviklingshemming er en type kognitiv vanske som viser seg tidlig i livet og som særlig er knyttet til læreevne og intellektuell fungering. Noen har derfor foreslått å kalle det lærehemming slik som i England (learning disabilities), og i norsk skole brukes gjerne betegnelsen «generelle lære vansker». Internasjonalt går gruppa under navnet «intellectual disabilities» eller «intellectual and developmental disabilities». I Norge (og andre land) er det relativt få som er registrert og diagnostisert som utviklingshemmet, under en halv prosent av befolkningen. Begrepet assosieres gjerne med personer med en moderat til betydelig grad av utviklingshemming, kanskje fordi bildet av gruppa knyttes til de som før 1990 ble sendt til institusjoner. Om en følger diagnosekriteriene er imidlertid variasjonen innen gruppa stor og mange har en så lett grad av vansker at de ikke uten videre ses på som utviklingshemmet.

Vi skiller mellom utviklingshemming og kognitive vansker. *Kognitive vansker* kan også være ervervet, og oppstå etter for eksempel trafikkskader eller hjerneslag. Da arter de seg oftest helt annerledes. En regner også gjerne såkalte nevropsykiatriske diagnoser, som autisme eller Asperger syndrom, som kognitive vansker. En svensk undersøkelse bruker følgende liste når de skal forklare spennet i ulike typer kognitive vansker: Det er vansker med «planlegging, struktur på dagen, hukommelse, abstrakt tenking, lesing, regning eller skriving» (Pistol, 2009, vår oversettelse). En legger også

tidvis til annerledeshet når det gjelder oppmerksomhet, kommunikasjon, forståelse av ulike situasjoner og måter å bearbeide informasjon. Mangel på evne til å forstå andre eller holde avtaler kan for eksempel skyldes kognitive vansker. Vi snakker med andre ord om et bredt sett av vansker med kognitive funksjoner som kan ha vesentlig betydning for måten en fungerer på i alle de aktivitetene som kreves i skole og arbeidsliv.

1.2 Inntak til videregående opplæring for utviklingshemmete elever

Skoler og PPT opererer i ulik grad med diagnoser og det kan være uklart hvem som defineres som utviklingshemmete i skolesammenheng. Diagnosegruppen utviklingshemmete blir ikke nevnt i kapittel 6 sin forskrift til opplæringsloven, og det kompliserer identifikasjonen av gruppa. De aller fleste utviklingshemmete elever vil ha mangler i grunnskolekompetansen, noe som betyr at de ikke har fullført grunnskolen og ikke konkurrerer om inntak til videregående på lik linje med andre elever. Før endring av forskrift til Opplæringslova i 2013 var inntak til videregående skoler for elever med utviklingshemming hovedsakelig regulert i §6-20 *Vilkår for inntak til særskilt prioritert grunnkurs* i forskrift til Opplæringslova. For å bli tatt inn til et særskilt prioritert grunnkurs måtte en ha rett til videregående opplæring etter Opplæringslova § 3-1 og rett til spesialundervisning etter Opplæringslova 5-1. Dessuten måtte en ha behov for spesialundervisning på grunn av sansedefekter og motoriske defekter, store lærevansker, emosjonelle eller sosiale problem, store sammensatte funksjonshemminger eller andre funksjonshemminger. Etter endring i forskrift til Opplæringslova i 2013 er inntaket av utviklingshemmet regulert av flere paragrafer.

Forskriftens §§ 6-15 til 6-19 regulerer fire rettslige grunnlag som åpner for at søkere har fortrinnsrett ved inntak til videregående opplæring og reglene i §§ 6-15 til 6-19 må ses i sammenheng. I § 6-15 må søker ha et omfattende behov for spesialundervisning på grunn av vanskene som ligger til grunn for søknaden og det må foreligge en sakkyndig vurdering fra PPT som tilrår et bestemt utdanningsprogram. Det er endringer her sammenliknet med tidligere § 6-20. Det er to betingelser for å ha rett etter denne bestemmelsen. Disse er at søkerne må ha rett til spesialundervisning og et særlig behov for inntak til et bestemt utdanningsprogram.

Paragraf 6-16 setter krav til den sakkyndige vurderingen. § 6-17 regulerer fortrinnsrett for søkere med sterk nedsatt funksjonsevne. Dette er søkere med rett til spesialundervisningen og som har sterk nedsatt psykisk eller fysisk funksjonsevne. Denne paragrafen er ny og i § 6-17 står det eksplisitt at søkeren har særlig behov for fortrinn til ett særskilt utdanningsprogram, så skal hun eller han ikke tas inn etter § 6-17, men etter §§ 6-15 og 6-16. Det er uklart for oss om de som i dag defineres inn i § 6-17, fikk inntak etter tidligere § 6-20. Paragraf 6-18 omhandler fortrinnsrett for søkere med rett til opplæring i eller på tegnspråk etter Opplæringslova § 3-9, og er ikke like relevant for utviklingshemmete såfremt at de ikke også har hørselshemming.

Paragraf 6-19 omhandler fortrinnsrett for søkere med vedtak om utvidet tid. Paragraf 6-19 er ny og regulerer inntak til Vg1 av søkere med enkeltvedtak om utvidet tid etter opplæringsloven § 3-1. Denne bestemmelsen regulerer kun flere år på Vg1.

I tillegg til §§ 6-15 til 6-19, kan § 6-22 være aktuell for flere søkere med utviklingshemming. § 6-22 omhandler søkere som har rett til spesialundervisning og som mangler vurdering med karakter i mer enn halvparten av fagene. Dette er en ny paragraf og når søkeren oppfyller disse vilkårene, skal fylkeskommunen behandle søkeren individuelt. Dersom søkeren mangler karakterer i flere enn halvparten av fagene av andre grunner enn fritak fra vurdering, skal søkeren tas inn etter § 6-26 og etter individuell behandling.

Utviklingshemmete har som beskrevet i forrige delkapittel et bredt sett av vansker med kognitive funksjoner som kan ha vesentlig betydning for måten en fungerer på i alle de aktivitetene som kreves i skole. Det medfører sannsynligvis bare unntaksvis at elever med utviklingshemming får inntak i videregående skoler gjennom ordinært inntak. Endringer i kapittel 6 sin forskrift til Opplæringslova har medført en nyansering av inntaket av elever som har en eller annen grunn til særskilt opptak eller fortrinnsrett. Imidlertid blir de ulike paragrafene foruten § 6-17 brukt på en stor variasjon av søkere, noe som kompliserer identifikasjonen av elever med utviklingshemming og som i tillegg gjør det vanskeligere å gi et presist bilde av situasjonen til elever med utviklingshemming i videregående skoler.

1.3 Bakgrunn og kunnskapsstatus

Utgangspunkt for oppdraget finnes i Meld. St.45 (2012-2013) Frihet og likeverd som viser at svært få personer med utviklingshemming blir rekruttert til ordinært arbeid. Nasjonal tilstandsrapport om arbeids- og aktivitetssituasjonen for personer med utviklingshemming (Reinertsen, 2012) viser at 48 prosent av alle personer med utviklingshemming i yrkesaktiv alder har plass i kommunale dagsenter mens nærmere 41 prosent deltar i arbeidsrettede tiltak i regi av arbeids- og velferdsetaten. Blant de om lag 3000 personene som var registrert med diagnosen utviklingshemming i arbeidsmarkedstiltak, deltok 87 prosent på tiltaket varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet.

I en gjennomgang av levekårsundersøkelser for personer med nedsatt funksjonsevne, kom det fram at situasjonen for personer med utviklingshemming er dramatisk annerledes når det gjelder sysselsetting, sammenliknet med befolkningen for øvrig. Dette har sammenheng med at deres sysselsetting primært er knyttet til vernet virksomhet eller kommunale dag- og aktivitetstilbud (Kittelsaa, Wik og Tøssebro, 2015). I 2006 fant Olsen (2006) at blant 6575 personer med utviklingshemming som var registrert hos NAV (daværende A-etat), arbeidet 64 prosent i skjermet virksomhet, 19 prosent i ordinær bedrift med tilskudd mens 10 prosent var i ventefase, 4 prosent i skole og utdanning og 2 prosent uten arbeidstiltak. Det samlede bildet er dermed at personer med utviklingshemming befinner seg utenfor eller i utkanten av ordinært arbeidsliv. Dette korresponderer med funn fra den longitudinelle undersøkelsen Å

vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge (Tøssebro, 2014). Blant de av deltakerne i studien som hadde fylt 19 år i siste runde av datainnsamlingen (i 2012), hadde 87 prosent fått innvilget uføretrygd.

Mandals undersøkelse (2008) av arbeidsmarkedstiltaket *Varig tilrettelagt arbeid* (VTA) viste at personer med utviklingshemming var sysselsatt i den delen av VTA-ordningen som er i skjermet virksomhet og ikke er knyttet til ordinære bedrifter. Med andre ord befinner de seg i den delen av ordningen som ligger lengst borte fra arbeidsmarkedet. Undersøkelsen viste videre at svært få gikk fra den skjermede virksomheten og over i ordinært arbeid. Dessuten var det den generelle oppfatningen blant deltakere i studien (ulike aktører knyttet til VTA) at det fantes for få VTA-plasser. Reinertsen (2012) fant at hele 20 prosent av de som var sysselsatt i kommunal dagvirksomhet, fylte kravene til deltakelse ved skjermede arbeidsmarkedstiltak. Satt i sammenheng med mangelen på plasser (Mandal, 2008), kan det virke sannsynlig at langt flere enn i dag kunne ha hatt et tilbud i tilknytning til skjermede tiltak innenfor arbeidsmarkedet.

Et nærliggende spørsmål ut fra denne tilstandsbeskrivelsen kan være om det er forhold knyttet til overgangen fra skole til arbeidsliv som medvirker til den lave deltakelsen i arbeidsrettet virksomhet. Det er videre mulig å stille spørsmål om det er forhold i skolen som kan legges bedre til rette for at elever med utviklingshemming i større grad enn i dag vil være kvalifisert for arbeid både på det åpne og det skjermede arbeidsmarkedet når de er går ut av videregående skole. Det er derfor grunn til å se nærmere på mulige sammenhenger mellom utdanning og sysselsetting for personer med utviklingshemming.

Meld. St. nr. 18 (2010-2011) slår fast at barn og unge med store sammensatte lærevansker og utviklingshemming blir møtt med lave forventninger, og at betingelsene for å utvikle seg i skolen ikke er gode nok. Det pekes også på at teamet rundt den enkelte lærer kan være for svakt. Meldingen legger til grunn at forbedring av allmenne barnehager og skoler er det viktigste virkemidlet for at barn med særlige behov skal ha utbytte av opplæringen. Samtidig legges det vekt på at det også kan være behov for spesiell tilrettelegging.

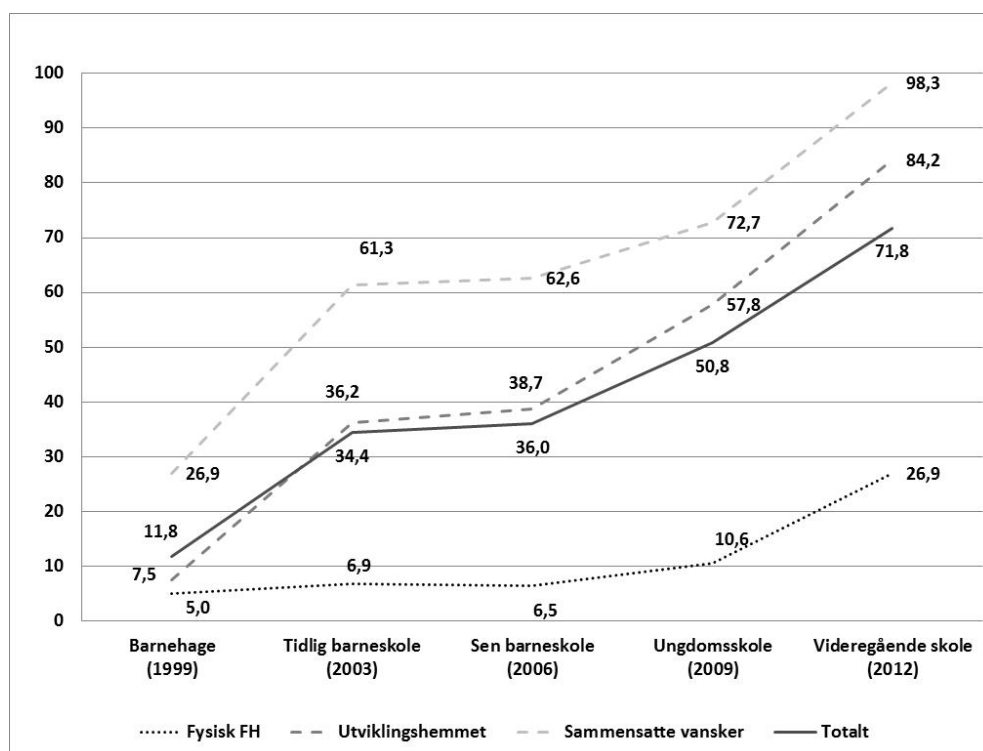
Virkemidler for å nå målene om bedre opplæring for elever med sammensatte lærevansker og utviklingshemming er, ifølge meldingen, en satsing på utvikling og kompetanseoppbygging i PPT slik at det legges vekt på tidlig, innsats, forebygging og tettere kontakt med barnehager og skoler. Meldingen hjemler videre satsningen *Vi sprenger grenser* som er beskrevet som en innsats for å øke forventningene, bevisstheten og kompetansen om opplæringstilbudet til barn med store sammensatte lærevansker og utviklingshemming. Statped har fått i oppdrag å gjennomføre satsningen. I første omgang er det gjennomført pilotprosjekter i de fire Statpedregionene, og nå er en i gang med en videreføring av satsningen. Pilotprosjektene har vært evaluert og viser at det er mulig å få til en god utvikling, men at oppdraget med å forbedre opplæringsmulighetene for målgruppa for satsningen

i alle landets kommuner, krever politisk styring og støtte (Kittelsaa og Tøssebro, 2015).

Organisering av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming

NTNU Samfunnsforskning har siden 1999 fulgt rundt 650 barn med nedsatt funksjonsevne og deres familier fra barna var tre til fem år og ut videregående opplæring i 2012. Prosjektet *Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge* hadde som mål å undersøke hvordan det er å vokse opp med nedsatt funksjonsevne etter de store normaliserings- og integreringsreformene som kom på tidlig 1990-tallet. Et sentralt forskningsområde i *Å vokse opp*-prosjektet var å se på inkludering i skolen av elever med ulike typer funksjonsnedsettelse, inkludert utviklingshemming. Ulik statistikk viser at det fra 1960 til 2005 har vært en relativ liten reduksjon av andelen som går i spesialskoler og i spesialgrupper, fra rundt 0,8 prosent på 60 og 70-tallet til 0,6-0,5 prosent fra slutten av 1990-tallet og fram til 2005 (NOS, 1994; Skårbrevik, 1996; Tøssebro, 2003; Wendelborg, 2006). Dette har blitt ansett til å være blant de laveste andelenene i Europa (Vislie, 2003). Den registrerte andelen av elever i spesialgrupper og spesialskoler økte til over 1 prosent i 2006 og 2007 og til 1,3 prosent i skoleåret 2008-09 (tall fra grunnskolens informasjonssystem – GSI Gjengitt i Wendelborg 2010).

Idealet er at funksjonshemmede barn skal vokse opp med sine jevnaldrende og inkluderes på samme arenaer som alle andre barn og unge. Dette idealet er nedfelt i Opplæringslova § 8-1 første ledd første pkt, der det står at elevene *”har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til.”* Når barn med nedsatt funksjonsevne er i barnehage, går de stort sett i barnehager sammen med alle andre barn, men når de kommer over i grunnskolen oppstår det et skille. Etter hvert som barna blir eldre blir en økende andel tatt ut av vanlig skole, og utskillingen skjer særlig ved overganger fra et skoleslag til neste. Denne utviklingen vises tydelig i figur 1.1, som viser andelen elever utenfor vanlige skole fordelt på ulike typer funksjonsnedsettelse. Tallene er hentet fra prosjektet *Å vokse opp med funksjonshemming i Norge* hvor en fulgte et representativt utvalg funksjonshemmede og deres familier fra 1998 til 2012 – fra barnehage til ut videregående skole (se Tøssebro og Wendelborg 2014).



Figur 1.1 Utviklingen av andelen utenfor vanlig klasse i perioden 1999 til 2012 fordelt på type funksjonsnedsettelse. Prosentertall. Kilde: Wendelborg (2014)

Figur 1.1 viser at det i barnehagen er knapt 12 prosent av barna med nedsatt funksjonsevne som ikke er i en avdeling sammen med andre barn. De aller fleste med fysisk funksjonshemming og utviklingshemming er i en vanlig barnehageavdeling. I overgangen til barneskolen skjer det imidlertid en markant økning i andelen som skilles ut. Rundt en tredel har et skoletilbud der de skilles fra jevnaldergruppa. Denne andelen holder seg stabil fram til overgangen til ungdomsskolen, men da skjer en ny økning. I ungdomsskolen er halvparten av de funksjonshemmede barna utenfor vanlig klasse. I videregående skole har godt over to tredeler i vårt material et skoletilbud der de ikke er sammen med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. Slik sett kan skolegangen ses som veien ut av jevnaldremiljøet for barn og unge med funksjonshemming.

Det finnes en del kunnskap om elever med utviklingshemming i grunnskolen, men lite om situasjonen i videregående skole. Sagen (2011) har vist hvordan elever med utviklingshemming i grunnskolen hadde stor innflytelse på beslutninger rundt egen læringssituasjon, men det fantes få ambisjoner i skolen knyttet til deres faglige deltakelse. Det ble i større grad fokusert på trivsel og overgang til liv i egen bolig enn framtidig samfunnsdeltakelse. En studie fra videregående skole (Markussen, 2000)

¹ n=558 (1999), n=448 (2003), n=392 (2006), n=364 (2009), n=241 (2012, de som fremdeles går i ungdomstrinnet er tatt ut). Resultatene er, på noen detaljer nær, identisk enten en ser på de som har deltatt det enkelte år, som i figur 3, eller de som har deltatt i undersøkelsen minst fire ganger.

viser at noen grupper av elever langt oftere blir skilt ut fra vanlige klasser. Det dreier seg i hovedsak om elever som har særskilt tilrettelagt opplæring og som har autismespekterdiagnoser, sammensatte lærevansker eller utviklingshemming. Dette er de elevene som har størst vansker med å lære og som har adferdsutfordringer. Jo større vansker elevene har, jo mer sannsynlig er det at de havner i det Markussen kaller segregeringssaksa; det vil si at de plasseres utenfor ordinære klasser og at spesialundervisningen ofte gis som enetimer.

Gjertsen og Olsens (2013) studie viser at bare et mindretall (19 prosent) av elever med multifunksjonshemming får undervisning med ekstra støtte i ordinær klasse i videregående skoler. Her er tallet for elever med utviklingshemming 48 prosent. 60 prosent av elevene med utviklingshemming blir undervist i mindre grupper utenfor klasserommet; enten ved en til en undervisning eller i egen enhet ved skolen. Det går fram at undervisningen kan organiseres på ulike måter for en og samme elev. Studien viser også at organiseringen kan henge sammen med om eleven skal oppnå full kompetanse eller delkompetanse i fagene. Elever som er på grunnskolenivå og som har IOP i alle fag, blir vanligvis undervist i egne mindre grupper som er en del av skolemiljøet.

Foreldre som ble intervjuet om overgang til videregående skole i forbindelse med studien *Å vokse opp* hadde delte meninger om hvorvidt overgangen var til det verre eller til det bedre (Wendelborg, 2014). Foreldre som la mindre vekt på opplæringstilbudet og mer på det sosiale, opplevde overgangen til videregående skole som positiv. Andre foreldre fortalte om negative erfaringer, slik som redusert kontakt mellom skole og hjem og at de faglige forventningene til elevene var lavere enn de hadde vært i ungdomsskolen.

Overgang til voksenliv

I unge menneskers liv er en av de store overgangene å gå fra skolen og over i voksent liv. Når det gjelder unge med nedsatt funksjonsevne, viser flere studier at denne overgangen kan være problematisk (Legard, 2012, 2013; Gjertsen og Olsen, 2013). I NOU 2001:22 betegnes denne overgangen som en kritisk fase for personer som har behov for ulike former for tilrettelegging. På bakgrunn av dette blir det tatt til orde for at overgangsfasen må være godt planlagt og tilrettelagt. Imidlertid viser en rapport fra AFI (Legard, 2012) som omhandler flere grupper av personer med nedsatt funksjonsevne at det er lite tilgang på rådgivning og støtte i overgangene etter videregående skole og også etter fullført høyere utdanning. Rapporten viser i tillegg at det ikke finnes systematisk samarbeid mellom skole, NAV og høyere utdanningsinstitusjoner, og at støtte som gis fra NAV i mange tilfeller kan virke demotiverende. For unge med nedsatt funksjonsevne som tidlig havner utenfor arbeidsmarkedet, er sjansen stor for å bli værende utenfor.

Rapporten fra AFI omfatter ikke unge med utviklingshemming. Denne gruppen er imidlertid inkludert i en studie fra Nordlandsforskning (Gjertsen og Olsen, 2013). Studien kartlegger elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring og

veien videre inn mot arbeidslivet, og her er elever med utviklingshemming en av de gruppene som omfattes av undersøkelsen. En annen gruppe som inngår, er elever med omfattende fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse (multifunksjonshemming). En del av studien er en litteraturgjennomgang som viser at den norske skolen går i retning av økt segregering. Videre kommer det fram at viktige livsoverganger er sårbare faser for unge med utviklingshemming, og at overgangen fra skole til arbeidsliv er en slik sårbar situasjon. Litteraturgjennomgangen viser betydningen av planlegging og støtte i overgangsfasen og opptrening i arbeidsoppgaver på reelle arbeidsplasser for elever med kognitive vansker.

Undersøkelsen til Gjertsen og Olsen (2013) tar også opp hvordan samarbeidet er rundt elever som skal fra skolen og over i voksent liv. Det viser seg at den instansen som skolene samarbeider mest med i overgangsfasen, er PPT. For elever med multifunksjonshemming er samarbeid med kommunen sentralt. Det kom også fram at NAV kom sent inn i bildet, og at skolene i større grad samarbeider direkte med bedrifter enn med NAV når det gjelder overgang til arbeidslivet. I de fleste tilfellene kommer NAV på banen først etter at elevene har fylt 18 år. For elever under 18 år har ikke NAV ansvar for å bidra med planlegging og tilrettelegging av overgang til arbeidslivet. Det samme er tilfelle for andre instanser. En av konklusjonene i studien til Gjertsen og Olsen (2013) er at skolen ofte blir stående alene med ansvaret for overgangen til arbeidslivet for unge med nedsatt funksjonsevne.

Lærekandidatordningen som virkemiddel i overgangen til arbeidsliv

Lærekandidatordningen ble etablert i 2001 (Markussen, 2009) og er tilpasset de som ønsker videregående opplæring i bedrift, men som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- og svenneprøven. De kan tegne opplæringskontrakt med en bedrift med sikte på å oppnå et lavere nivå enn fag- eller svennebrev. Opplæringen avsluttes ved at lærekandidaten går opp til en kompetanseprøve. Bestås denne har kandidaten fullført videregående opplæring med grunnkompetanse. Denne grunnkompetansen kan bygges videre til yrkeskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015 a). En lærekandidat kan gå i skole og være i bedrift i flere år. De følger individuelle planer, noe som fører til at lærekandidater i samme fag kan ha svært ulik kompetanse (Markussen, 2014).

I mange år var ordningen lite brukt og Markussen m.fl. (2008) oppsummerte i forbindelse med et større prosjekt på frafall og gjennomføring på Østlandet at planlagt kompetanse på lavere nivå (grunnkompetanse) i altfor liten grad utnyttet. Nå er situasjonen endret, og antallet søkere som inngår alternative kontraktordninger har økt betraktelig. I 2015 ble det inngått 1138 opplæringskontrakter for lærekandidater, en økning på 24 prosent i perioden 2011 til 2015 (Riksrevisjonen, 2016).

Ordningen brukes svært ulikt av fylkeskommunene (Riksrevisjonen, 2016). Dette gjelder både hvilke kriterier som legges til grunn for å utvelging og i hvilken utstrekning den blir brukt. (I og med at ordningen er tiltenkt elever som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- og svennebrev kan en anta at de fleste av de

som inngår en slik kontrakt har hatt spesialundervisning i grunnskolen). Østfold ligger klart på topp etterfulgt av Buskerud, Vestfold og Sør-Trøndelag. Sistnevnte sammen med Sogn- og Fjordane og Finnmark har hver hatt en økning på over 125 prosent på fire år det vil henholdsvis si 50, 29 og 12 lærerkandidater, mens Vestfold har hatt en tilbakegang på 27 prosent (33 lærerkandidater) (Riksrevisjonen, 2016). Fylkeskommuner som bruker den mye, eksempelvis Østfold og Vestfold, mener ordningen forhindrer frafall og fungerer godt som tilpasset opplæring i praksis (Riksrevisjonen, 2016). Lærekandidatordningen innebærer at de får individuelt tilpasset opplæring i utvalgte deler av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015 a).

Bruken av ordningen varierer blant fylkeskommunene, men verken departementet eller direktoratet har detaljert kunnskap om kriteriene for å velge ut aktuelle elever eller hvilke jobbmuligheter de har etter avsluttet læretid (Riksrevisjonen, 2014). En undersøkelse av Akershus fylkeskommune viser at lærekandidater er i en svakere posisjon på arbeidsmarkedet enn lærlinger som har oppnådd fag-/svennebrev, men at de kommer betydelig bedre ut enn lære- og praksisbrevkandidater som har avbrutt utdanningen sin og elever som har hatt spesialundervisning i større grupper. Samme undersøkelse viser at svært få lære- og praksisbrevkandidater med oppnådd grunnkompetanse fortsetter og oppnår fag-/svennebrev. Blant lærekandidatene er det 7 av 71 (9,9 prosent) og blant praksisbrevkandidatene er det 1 av 22 (4,5 prosent) som har gått videre og skaffet seg et fag- eller svennebrev. Både lærekandidat- og praksisbrevordningen fremstår derfor primært som utdanninger for unge som ikke sikter mot full yrkeskompetanse (Markussen, 2014). Riksrevisjonen (2016) uttrykker bekymring for at søkere med tilstrekkelig forutsetninger for å fullføre med yrkeskompetanse isteden blir rådet til å søke videre opplæring som lærekandidat. Om lærekandidatordningen blir benyttet for elever med utviklingshemming er uklart og noe vi vil se nærmere på.

Er det sammenheng mellom skolens tilrettelegging og deltakelse i arbeidslivet for elever med utviklingshemming?

Hittil finnes det lite kunnskap om sammenhengen mellom skolens tilrettelegging for ungdom med utviklingshemming og deres senere deltakelse i arbeidslivet. I den norske forskningen har særlig to studier pekt på betydning av deltakelse i vanlig klasse versus det å gå i spesialklasser for ens senere muligheter i arbeidslivet. Både Markussen (2004) og Myklebust og Båtevik (2005; 2009) påpeker at man ved å gå i vanlige klasser oppnår mer kompetanse enn ved å delta i spesialklasser. Myklebust og Båtevik (2005) viser ytterligere at selv om man hopper av studiet, vil man ha bedre yrkesutsikter enn om man fullfører i en spesialklasse.

Myklebust og Båteviks studier er en del av forskningsprosjekt *Adult life on special terms*; et prosjektet utført av Høgskolen i Volda og Møreforskning mellom 1995 og 2003. Prosjektet inkluderte i alt 2000 særvilkårselever, og 760 av dem ble valgt ut for videre oppfølging. Prosjektet avdekket også at kvinner og menn kan ha utbytte av ulik utdanning for oppnåelse av lønnsarbeid. Båtevik og Myklebust (2006) fant at menn i størst grad hadde utbytte av å oppnå en formell kompetanse, mens kvinnene hadde

størst utbytte av en utdanning som inkluderte en arbeidspraksis i en bedrift. Et lignende prosjekt fra Sverige, *Sysselsättning och social rättvisa* (Arvidsson, 2015) undersøkte elever med krav om spesialundervisning, de som i Sverige går på «gymnasiesärskola». I motsetning til prosjektet *Adult life on special terms* vet man at informantene i dette prosjektet har en utviklingshemming, men samtidig må det påpekes at det svenske og det norske skolesystemet for personer med utviklingshemming ikke er likt. Prosjektet utviklet et register basert på elevers avgangskarakterer samkjørt med to svenske nasjonale registre, -et arbeidsmarkedsregister og et trygde- og tjenestemottakerregister. Resultater ble registeret HURPID, (Halmstad University Register on Pupils with Intellectual Disability), med 12 269 unge voksne med utviklingshemming som gikk ut av videregående mellom 2001-2011. Ut over å lage et register var en av hensiktene med avhandlingen å undersøke og avdekke mønstre og faktorer som bidrar til å skape ulike sysselsettingsløp etter endt utdanning. En av faktorene som ble undersøkt var ulike utdanningsprogram, fire ulike program samt «ikke fullført». Studien avdekket at menn som hadde fullført programmet «nasjonalt-program» var de med størst sannsynlighet for å ha kommet inn i usubsidiert lønnsarbeid, de som hadde deltatt på «yrkes- eller verksamhetstråning (individuell program)» hadde størst sannsynlighet for å sysselsettes innen «daglig veksamhet», hvilket tilsvarer vernet arbeid eller dagsentere på norsk. Størst sannsynlighet for å ha gått over i studier (da folkehøyskole eller voksenopplæring) var kvinner som hadde gått et «spesialutformat-program».

En utfordring knyttet til forskningen som studerer spesialundervisning er, som antydnet, at man ikke kan sette likhetstegn mellom personer som mottar spesialundervisning og personer med utviklingshemming, og disse studiene må derfor leses med forsiktighet. Som et eksempel hentet fra de to overnevnte prosjektene kan vi nevne at det i Arvidssons studie (2016) kun var 22,4 prosent som var kommet i lønnsarbeid (og 94 prosent av disse med lønnstilskudd), mens Myklebust og Båtevik (2005) fant i sitt materiale at hele 47 prosent var kommet i lønnsarbeid uten støtte og som de alene kunne leve av. Den store diskrepansen kan mest sannsynlig tilskrives det at langt fra alle elevene i Myklebust og Båteviks studier (2005, 2009) har en utviklingshemming.

Det finnes også internasjonal forskning som beskriver en del faktorer som kan virke hemmende og fremmende for inkludering av unge med utviklingshemming etter endt videregående. En må likevel være bevisst at denne forskningen kan definere populasjonen annerledes, og ofte stammer fra svært ulik velferdspolitisk kontekst. Studiene fra USA kan omhandle overgangen til høyere utdanning, hvilket for de fleste med utviklingshemming i Norge ikke er et reelt alternativ (med unntak av folkehøyskoler og voksenopplæringen), da de ofte ikke oppnår ordinær studiekompetanse, samtidig som sysselsettingssituasjonen for personer med utviklingshemming er svært ulik i Norge og i USA. Vi trekker likevel frem noen punkter. Generelt om overgangen til voksenlivet for personer med utviklingshemming omtales noen faktorer som "best practices", en liste med faktorer som har forholdt seg stabil siden 1990-tallet. Dette er: (1) involvering av ungdommen i fremtidsplanleggingen, (2) familieinvolvering, (3) individuelle planer, (4) opplæring og utprøving som virker forberedende for arbeid, (5) opplæring og utprøving som

forbereder voksenlivet, (6) deltagelse i allmenn utdanning og inkludering med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse, og til slutt (7) tverrfaglig samarbeid og planlegging på tvers av etater (oppsummert i Papay & Bambara, 2014, se mer Bambara, Wilson og McKenzie, 2007; Wehman, 2006). Disse er derimot ikke knyttet direkte til skolens tilrettelegging eller til overgang spesifikt til arbeid. Forskningen som omtaler faktorer ved skolens tilrettelegging studerer ofte ikke bare overgangen til arbeid, men mer generelle utfall etter endt skole som nevnt overgang til høyere utdanning, men også livskvalitet, hvorvidt man bor alene, omgås venner ol. Funnene varierer og er ikke koherente, men faktorene som noen trekker frem som positive er yrkesrettet utdanning, arbeidserfaring og deltagelse i den allmenne undervisningen (Se eks. Baer et al, 2003; Harvey, 2002). Forskningen som omhandler overgangen til arbeid for personer med funksjonsnedsettelse generelt er mer omfattende, men flere av punktene resonnerer godt med overnevnte. En svensk forskningsoversikt fra 2014 (Lövgren, Markström & Sauer), basert på 110 internasjonale studier, samt fokusgruppeintervjuer vektlegger især fokuset på det individuelle og det langsiktige i planleggingen. I tillegg trekker de frem betydningen av å jobbe med å holde på de unges motivasjon, fremme deres tiltro til egne muligheter, samt omgivelsenes syn på deres muligheter.

1.4 Rapportens oppbygging

Denne rapporten har et omfattende datamateriale som foruten registerstudien vil bli presentert tematisk. I og med at de ulike datainnsamlingene ofte dekker de samme tematiske områdene, men fra ulike perspektiv, kan dette gi utfordringer i presentasjonen av dataene. I stedet for å presentere resultatene fra hver datainnsamling hver for seg vil de ulike temaene bli belyst ved hjelp av data fra de ulike undersøkelsene. Unntaket er kapittel 3 som presenterer resultater fra registerstudien.

I kapittel 2 vil vi beskrive datamaterialet og framgangsmåte i de ulike delstudiene og datainnsamlingene. Mens kapittel 3 vil som nevnt inneholde resultater fra registerstudien som omhandler personer med utviklingshemming på arbeidsmarkedet. Videre i rapporten vil vi i presentere data som inngår i Delstudie 2: Evaluering av skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming med fokus på framtidig arbeidsdeltakelse. I kapittel 4 vil vi imidlertid først konsentrere oss om hvem skolene mener er utviklingshemmet og deres forståelse av utviklingshemming. I kapittel 5 vil vi se nærmere på skolens inntak av elever med utviklingshemming og overgangen fra grunnskole. Kapittel 6 omhandler organiseringen av opplæringen av elever med utviklingshemming, hvor vi ser nærmere på tilhørighet til utdanningsprogram, alternative opplæringstilbud samt kompetanse i undervisningen. Kapittel 7 vil konsentrere seg om tilrettelegging og inkludering i ordinær undervisning. I Kapittel 8 ser vi på skolens og foreldres forventninger til utviklingshemmetes kompetanseoppnåelse og hvilke konsekvenser dette kan få. Kapittel 9 omhandler individuell opplæringsplan og kapittel 10 omhandler samarbeid med andre aktører i både skoletilbudet, men særlig i overgangen fra skole til arbeidsliv. Kapittel 11 viser erfaringer med Lærekandidatordningen for elever med utviklingshemming. Mens i

kapittel 12 konsentrerer vi oss om resultatet av videregående opplæring og overgangen til sysselsetting og voksenliv. Kapittel 13 er et oppsummerende kapittel hvor vi samler trådene og prøver å besvare konkret på problemstillingene.

2. Datagrunnlag og metode

For å belyse problemstillingene har vi benyttet flere ulike datakilder og ulike metoder. Det skal innhentes tilgjengelig kunnskap om deltakelse i arbeid for personer med utviklingshemming. Prosjektet har som mål å innhente kvantitative forskningsresultater med fylkesvis fordeling når det gjelder personer med utviklingshemming sin situasjon i skjermet og ordinært arbeidsliv. Dette innebærer gjennomgang av informasjon i relevante registre. Denne registerstudien vil omfatte kobling av data fra NAV sine diagnoseregister og data fra Forløpsdatabasen for trygd (FD-Trygd). Denne registerstudien omtaler vi som delstudie 1 og belyser hovedsakelig problemstilling 1: *I hvilken grad deltar unge personer med utviklingshemming i ordinært og skjermet arbeidsliv.*

For det andre skal det gjennomføres en evaluering av skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming før og i videregående skole med fokus på fremtidig arbeidsdeltakelse. Vi betegner dette som delstudie 2 som skal belyse Problemstilling 2: *I hvilken grad er grunnskolen og videregående opplæring tilrettelagt elever med utviklingshemming med særlig tanke på framtidig yrkesdeltakelse?*; 3: *Er det en sammenheng mellom skolens tilrettelegging og elever med utviklingshemnings deltakelse i yrkeslivet (i ordinært arbeidsliv og varig tilrettelagt arbeid)?* og 4: *I hvilken grad og hvordan samarbeider skoler, NAV, Fylkeskommuner og kommuner for å sikre elever med utviklingshemming med tanke på yrkesdeltakelse og voksenliv og hvordan inngår kommunens arbeid med individuell plan i dette arbeidet.* I delstudie 2 vil vi gå bredt ut, bruke ulike datainnsamlingsmetoder, både kvantitative og kvalitative, og involvere ulike aktører.

2.1 Delstudie 1: Registerstudien

Registerstudien tar utgangspunkt i anonymiserte data om personer som er registrert med bestemte diagnoser i databasen FD-trygd. Dette er en forløpsdatabase som drives av Statistisk sentralbyrå (SSB, se f eks Akselsen, Lien & Sivertstøl, 2007). SSB har også stilt data til disposisjon for oss. Databasen inneholder normalt opplysninger fra 1992 og framover, og gjelder hele befolkningen. Den inneholder blant annet opplysninger om trygder og stønader, sysselsetting og arbeidsmarkedstiltak. I praksis er det mottakere av trygder og stønader som må brukes som utgangspunkt for vår studie. Vi er avhengig av opplysninger som kan identifisere målgruppen, og diagnose er det eneste alternativet. Slike opplysninger finnes imidlertid bare for trygdemottakere (i praksis opplysninger om primærdiagnose, ikke tilleggsdiagnoser). En må ha spesiell tillatelse fra NAV for å få tilgang til opplysningene om diagnose, og de ga slik tillatelse i brev av 31. mars 2016, med endring 20. juni 2016. Personvernombudet for forskning (NSD) vurderte prosjektet og fant at det utløste konsesjonsplikt og Datatilsynet ga konsesjon for å behandle personopplysninger 21. desember 2016 og dataene fra SSB kom oss i hende 30 mai 2017. NSD godkjente meldingen om de øvrige delene av prosjektet 12. mai 2016 (delstudie 2).

Personene som inngår i registerstudien er registrert med en diagnose der alle eller de aller fleste har utviklingshemming eller en annen kognitiv vanske. Vi har ikke inkludert diagnoser der noen vil ha kognitive vansker, men langt fra alle eller det store flertallet. Vi konfererte med ekspertise ved Habiliteringstjenesten ved St. Olavs hospital før endelig diagnoseliste ble oversendt SSB. Diagnosene som brukes er fra det offisielle internasjonale diagnosesystemet ICD fra Verdens helseorganisasjon. I dag gjelder versjon 10, men i FD-trygd er en god del registrert med diagnose fra versjon 9. I uttrekkingen av personer brukte vi både ICD-9 og 10, men her oppgir vi bare ICD-10 diagnosene. Personene som inngår i vår studie har primærdiagnosene Psykisk utviklingshemming (F70-F79), Blandet utviklingsforstyrrelse i spesifikke ferdigheter (F83), Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (F84.0-F84.4, Aspergers syndrom er unntatt) og Kromosomavvik (Q90-Q99, de fleste har Downs syndrom, Q96 Turner syndrom er unntatt).

Personene skulle være over 17 år per 31.12 i 2014 (siste år med tilgjengelige data) og være registrert som mottaker av en eller flere av følgende trygder: Uførepensjon, Grunnstønad, Hjelpetønad eller Arbeidsavklaringspenger.

I forhold til formålet med vår studie, er spørsmålet om kvaliteten på materialet knyttet til såkalte falske positive og falske negative. Falske positive er personer vi fanger opp, men som likevel ikke har utviklingshemming. Falske negative er personer med utviklingshemming som vi ikke fanger opp. Det anses som lite sannsynlig at vi har mange falske positive, blant annet fordi vi har unngått diagnoser der sjansen for dette er stor. Vi kan heller ikke fullstendig utelukke at noen har fått en diagnose for at de skal få tilgang til trygd, men at diagnosen er satt litt tilfeldig. Det anses likevel som lite sannsynlig at leger vil velge diagnoser assosiert med utviklingshemming eller kognitive vansker i slike diffuse tilfeller. Problemet med falske positive anses derfor som lite.

Spørsmålet om hvor mange «aktuelle» personer som faller utenfor kriteriene er mer problematisk. For det første er det sannsynlig at en god del personer med en mild utviklingshemming ikke mottar trygder. De faller i så fall utenfor registeret. For det andre er det sannsynlig at en del personer med utviklingshemming, lettere generelle lærevansker eller andre kognitive vansker vil være registrert under andre diagnoser som primærdiagnose. Dette kan for eksempel være spesifikke etiologiske diagnoser (knyttet til årsak), eller til andre symptom som epilepsi. Ved utvelgelsen av diagnoser har vi prioritert å unngå falske positive framfor å favne for mange. De personene som inngår i våre analyser må derfor regnes som et utsnitt av personer med utviklingshemming med betydning for skolegang og sysselsetting. Vi får med personer som mottar trygder og som har en diagnose som er sterkt assosiert med utviklingshemming. De kan derfor ses som rimelig dekkende for kjernen av vår målgruppe, men vi får altså ikke med alle og færre dess lenger en kommer ut i gråsonen av personer uten diagnose og med andre kognitive vansker.

Resultatene fra registerstudien kan ses som relativt pålitelige for personer med utviklingshemming. Det må imidlertid tas forbehold om at det vil være en ukjent andel

falske negative. Vi har kun fanget opp de som mottar en eller annen trygd, og registrert med en diagnose som er sterkt assosiert med utviklingshemming. Analysene av registeret vil gi gode indikasjoner for personer med utviklingshemming. Det kan imidlertid være at analysene ikke fanger opp personer med eksempelvis cerebral parese som primærdiagnose og som i tillegg har en lettere utviklingshemming.

Når vi i registerstudien har identifisert personer med utviklingshemming kan vi gjennom registerstudien få svar på spørsmålene:

- Hvor mange personer får en eller annen stønad/er registrert i FD-trygd på bakgrunn av diagnoser assosiert med utviklingshemming/kognitiv vanske
- Hvilken tilknytning har disse personene til arbeidsmarkedet (registrert i FD-trygd) per 31.12.2014?
 - Sysselsetting (gjennomsnittlig antall timer arbeidstid pr uke)
 - Arbeidssøker
 - Arbeidsavklaringspenger
 - Arbeidsmarkedstiltak
 - Uførepensjon
 - Økonomisk sosialhjelp

Alle data blir også fordelt på fylker og alder. Ved en slik framgangsmåte kan vi fylkesvis se på andel personer med utviklingshemming (med ulik grad/type funksjonshemming jf. tabell) i ulike aldersgrupper som er i ulik grad tilknyttet arbeidslivet.

2.2 Delstudie 2: Evaluering av skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming med fokus på framtidig arbeidsdeltakelse

Her vil vi gå bredt ut, bruke ulike datainnsamlingsmetoder, både kvantitative og kvalitative, og involvere ulike aktører. I utgangspunktet ønsket vi å gjennomføre retrospektive undersøkelser for å si noe om hvordan skolens tilrettelegging har innvirkning på arbeidsdeltakelse i og med det ikke mulig å svare på det ved å bare se på hvordan skoler tilrettelegger for utviklingshemmete i dag. Av den grunn gjennomførte vi en retrospektiv spørreundersøkelse rettet mot foreldre/ foresatte til tidligere elever.

I tillegg til den retrospektive datainnsamlingen har vi kartlagt dagens tilrettelegging for elever med utviklingshemming i videregående skole gjennom surveyer til PPT og videregående skoler. For å få en dypere innsikt i dagens situasjon for elever med utviklingshemming, har vi gjennomført en kvalitativ studie i to fylkeskommuner. Her vil vi intervju elever, foresatte, lærere, skoleledere og PPT.

Problemstilling 3 handler om hvorvidt det er sammenheng mellom skolens tilrettelegging og deltakelse i arbeidslivet for elever med utviklingshemming. For å kunne besvare dette spørsmålet vil vi analysere våre funn fra begge delstudiene og alle delundersøkelsene med tanke på å identifisere faktorer som viser om det finnes sammenhenger.

I andre delstudie vil vi bruke følgende datainnsamlingsmetoder:

5. Kvalitativ casestudie i to fylkeskommuner; intervjuer med elever, foresatte, lærere, skoleledere, NAV og PPT.
6. Spørreskjema til foreldre / foresatte til samtlige elever med utviklingshemming som gikk hhv 2. og 3. året i videregående skole skoleåret 2010-2011.
7. Survey til videregående skoler med elever med utviklingshemming
8. Kort survey til ledere for PPT og for den videregående skolen i alle fylker.

Casestudie i to fylkeskommuner

I prosjektskissen var det lagt opp til at vi i den kvalitative delen av prosjektet skulle ha kontakt med 2-4 skoler i to fylkeskommuner. Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver ønsket at vi skulle gjennomføre intervjuer i en fylkeskommune som hadde et opplæringskontor for tilrettelagt arbeid. Siden Vestfold er en av få fylkeskommuner som har et slikt kontor, tok vi kontakt med fylkesskolesjefen i Vestfold. Der fikk vi positiv respons, og etter kort tid fikk vi tilbakemelding om at to videregående skoler ville delta i prosjektet. Vi fikk samtidig oppgitt navn på kontaktpersoner ved de to skolene.

Det var mange som skulle intervjues rundt hver av våre valgte skoler; PPT for hhv videregående skole og grunnskolen, kommunen, NAV, skoleledelse, lærere, assistenter, foreldre og elever samt Opplæringskontoret i Vestfold. Siden vi antok at det ville være vanskelig å gjennomføre intervjuer med et så høyt antall informanter samlet, valgte vi Sør-Trøndelag som den andre fylkeskommunen. Dermed kunne vi gjennomføre datainnsamlingen mer samlet i Vestfold mens vi kunne spre den mer ut i Sør-Trøndelag. Fylkesskolesjefen i Sør-Trøndelag var også positiv til prosjektet og oppga to skoler og personer som kunne kontaktes.

Etter dette tok vi kontakt med skolene, informerte muntlig og skriftlig om prosjektet og forespurte om de ønsket å delta. Tre av de valgte skolene svarte bekræftende etter å ha lest informasjon om prosjektet, mens en skole var avventende. Etter en tid kom det tilbakemelding fra denne skolen om at arbeidspresset ved skolen var så stort i vårsemesteret at det ikke var mulig for dem å delta. De ble forespurt om det ville være mulig å komme tilbake med en ny forespørsel i høstsemesteret. Det kom ikke noe tydelig svar på dette, og skolen ble derfor kontaktet igjen ved starten av høstsemesteret. Det ble da endelig klart at skolen ikke ønsket å være med, og dermed ble den kvalitative delen av studien gjennomført i tre skoler; en i Vestfold og to i Sør-Trøndelag. Siden vi omtaler en liten gruppe elever, oppgir vi ikke navn på de deltakende skolene, men betegner dem som skole 1, 2 og 3.

Kontaktpersonene ved skolene var svært hjelpsomme med å gi informasjon om skolene og hvem vi burde intervjuer der. De bisto også med å sende ut informasjon til aktuelle deltakere, herunder elever og foresatte/foreldre. De la dessuten til rette for at intervjuer kunne foregå i skolens lokaler. Kontaktpersonen i Vestfold la i tillegg opp timeplan slik at intervjuene kunne foretas i løpet av de to korte periodene som intervjuer fra prosjektet besøkte den kommunen som den aktuelle skolen lå i.

Rekruttering av informanter

Deltakerne som inngikk i studien ble valgt strategisk, ut fra at de ble antatt å være typiske for de fenomenene vi skulle studere (Thagaard, 2003). Hensikten var å belyse situasjonen for elever med utviklingshemming fra videregående skole til voksent liv fra flere ulike innfallsvinkler. Elevene og deres foresatte var selvsagte, og det samme gjaldt for ansatte ved skolene; pedagogisk personale, miljøpersonale og administrativt ansatte. Samarbeidspartnere som PPT, NAV og det kommunale tjenesteapparatet ble i tillegg ansett å kunne gi god informasjon om overgangen til voksent liv. Videre ble representanter for Fylkesmannen inkludert ut fra deres erfaringer med tilsyn og klagesaker.

Kontaktpersonene ved skolene tok ansvar for å rekruttere deltakere ansatt i skolen som rektorer, lærere og assistenter. Videre oppga de navn på skolenes kontaktpersoner i offentlige tjenestekontorer utenfor skolen. Dette forenklet vårt arbeid med å finne fram til skolens samarbeidspartnere. Blant samarbeidspartnere har vi intervjuet 3 ansatte ved PPT for grunnskolen, 3 fra PPT for videregående, 3 fra NAV, 2 fra kommunene innenfor helse og omsorgstjenester og 2 fra fylkesmannen.

Ved alle tre skolene stilte rektor eller representant for administrasjonen til intervju. Når det gjaldt øvrige ansatte på skolen var fordelingen av lærere og annet personale ujevn. Ved en skole stilte bare én lærer mens fem miljøansatte deltok. Ved en annen skole var det omvendt. Her møtte fem lærere og to miljøansatte til intervju. Ved den siste skolen var det relativt svak deltakelse både fra lærere og miljøansatte. En lærer ved en av skolene hvor lærere var dårlig representert, ga uttrykk for at ansatte var stilt alt for fritt når det gjaldt å delta, og at det fra skolens side burde ha vært større press på dem.

Det som imidlertid viste seg å bli den største utfordringen, var å rekruttere elever og foreldre. Ved de to første skolene vi var i kontakt med, avtalte vi at skolene skulle sende ut skriftlig informasjon om prosjektet med forespørsel om å delta til aktuelle elever og deres foresatte. Det kom svært få tilbakemeldinger via denne måten å rekruttere på, men noen få elever og foreldre sa seg villig til å delta. Ved den siste av de tre skolene foreslo rektor en annen måte å rekruttere på. Hun inviterte til et foreldremøte for foreldre til de elevene som gikk i grupper for elever med utviklingshemming. Her fikk vi anledning til å orientere om prosjektet. Selv om det ikke kom mange til foreldremøtet, fikk vi flere informanter ved denne skolen enn ved de to andre; det vil si fem foreldre og tre elever. Ved begge de to andre skolene fikk vi til å rekruttere et foreldrepar og to mødre samt en elev på hvert sted. Det vil si at antallet foreldre var 11 og antall elever var 5.

Tabell 2.1 Oversikt over informanter fordelt på skoler

Skole	Elever	Foreldre	Lærere	Miljøansatte	Administrasjon	Totalt
1	1	3	5	2	1	12
2	1	3	1	5	1	11
3	3	5	2	3	2	15
Total	5	11	8	10	4	38

Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført som individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Deltakerne ble intervjuet bare en gang uavhengig av om intervjuet foregikk i gruppe eller individuelt. Ved en skole intervjuet vi fem foreldre i en fokusgruppe. De øvrige foreldrene ble intervjuet individuelt eller som par. Konkret betyr at en ble intervjuet individuelt, en mor ble intervjuet sammen med sin datter og to foreldrepår ble intervjuet sammen. Ved to andre skoler ble lærere og miljøansatte intervjuet i fokusgrupper. I alt fem lærere og sju miljøansatte deltok i fokusgruppene.

Både fokusgrupper og individuelle intervjuer kan brukes for å få fram intervjupersonenes erfaringer, reaksjoner og meninger. En fordel med fokusgrupper er at en kan få fram bredere perspektiver ved at flere samtaler om samme tema og deler felles erfaringer. Fokusgrupper styres ut fra et tema eller forskningsspørsmål og en kan velge å studere det innholdsmessige, interaksjonen i gruppa eller begge deler (Wibeck, 2000). I vårt prosjekt var vi mest opptatt av innholdet i den diskusjonen som foregikk i gruppene, og vi la derfor mindre vekt på å studere gruppeprosessen som sådan. Det var likevel av betydning å notere seg hvem som styrte samtalen eller om det var stor grad av uenighet i gruppene. Blant foreldrene var det stort følelsesmessig engasjement. Her var det klart at enkelte foreldre snakket mer enn andre, men samtidig virket det som om deltakerne var samstemte og at de fant støtte hos hverandre. En av dem uttrykte stor glede over å få denne anledningen til å snakke med andre foreldre, og dette fikk klar støtte blant de øvrige. Både i gruppa med foreldre og i de øvrige gruppene forholdt deltakerne seg til tema samtidig som de viste stor interesse for å få fram sine oppfatninger om elevenes skolegang og overgangen til voksent liv.

Individuelle intervjuer gir større mulighet for å trekke fram personlige erfaringer enn fokusgrupper. Det er dessuten lettere å holde fast på ett tema når samtalen foregår mellom få personer. To foreldrepår og to mødre ble intervjuet individuelt. Videre ble det foretatt individuelle intervjuer med to rektorer, to avdelingsledere, tre lærere og en miljøansatt. Samtlige representanter for offentlige instanser utenfor skolen ble intervjuet individuelt.

Det var utarbeidet semi-strukturerte intervjuguider tilpasset de ulike typene av deltakere, og det ble gjort lydopptak av alle intervjuene. De fleste intervjuene ble gjennomført i skolens lokaler. Et intervju foregikk hjemme hos et foreldrepår og to intervjuer ble gjennomført i lokalene til NTNU Samfunnsforskning. De fleste

deltakerne fra samarbeidspartnere ble intervjuet på sine kontorer, mens representanter fra fylkesmannsembetet ble intervjuet på telefon.

Bare en av de fem elevene ble intervjuet helt alene. En elev ble intervjuet mens foreldrene var like i nærheten. En annen elev kom sammen med sin mor og ble intervjuet sammen med henne. På en skole valgte to elever å bli intervjuet sammen. Tidligere erfaringer fra intervjuer med personer med utviklingshemming er at det er en fordel at en har blitt kjent med informantene før intervjuet, og har satt seg inn i deres situasjon (Kittelsaa, 2010). Det hadde ikke vi anledning til så vi møtte elevene for første gang i forbindelse med intervjuet. Det at de fleste informantene valgte å bli intervjuet sammen med eller i nærhet av noen de kjent godt, bidro likevel til at de så ut til å oppleve intervjusituasjonen som trygg. Verken elevene selv eller deres ledsagere ga uttrykk for at de opplevde intervjusituasjonen som ubehagelig. For eksempel hadde de to elevene som valgte å bli intervjuet sammen, fortalt til ansatte på skolen etter intervjuet at det hadde vært spennende å være med.

Analyse

De kvalitative intervjuene ble analysert med en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2003) fordi det var temaene videregående skole og overgang til voksent liv som skulle belyses. Et viktig poeng med en temasentrert tilnærming er å sammenlikne informasjon fra alle informantene. Slik kan en gå i dybden på de ulike temaene og få en større forståelse. Det er imidlertid nødvendig å påse at temaene ikke blir løstrevet fra den sammenhengen de står i, men at en opprettholder et helhetlig perspektiv. Dette gjøres ved at en vurderer utsagnene ut fra intervjuene som helhet og at en vurderer samhandling ut fra den sammenhengen den foregår i. Thagaard peker på at det kan være dilemmaer knyttet til at teksten deles opp og at informantene blir lite synlige i materialet. Samtidig kan nettopp dette medføre at informantene ikke blir gjenkjent av andre; noe som kan være en fordel når en skal anonymisere sårbare informanter som for eksempel personer med utviklingshemming.

Temabasert tilnærming baseres på at teksten inndeles i kategorier eller tema. For å finne fram til egnede kategorier valgte vi å foreta analysen i to steg. Første steg var å få en oversikt over hver av de tre skolene, og derfor ble intervjuene fra hver av skolene gjennomgått og analysert for seg. Vi identifiserte så de temaene vi var interessert i og eventuelle nye temaer som dukket opp i analysen av hver enkelt skole og utarbeidet meningsbærende kategorier som så ble satt sammen og analysert på tvers av skolene. Dermed kunne vi sammenlikne skoler og utsagn fra informanter som hadde ulike ståsteder i forhold til temaene. Med dette framkom nyanser i oppfatninger av sammenhenger mellom skolenes undervisning og samarbeidsrelasjoner i forberedelsen av elevenes overgang til voksent liv.

Forskningsetiske overveielser

Det å inkludere personer med utviklingshemming som informanter, innebærer noen særskilte utfordringer. Personer med utviklingshemming anses å tilhøre en sårbar gruppe, og Forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora

(2006) krever at forskere tar særlig hensyn til personer som ikke alltid vil være i stand til å beskytte sine egne interesser overfor en forsker. I forlengelsen av dette er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for helsefaglig forskning med personer som har redusert samtykkekompetanse (Forskningsetiske komiteer 2006) og et eget hefte om å forske med personer med utviklingshemming (Ellingsen 2015).

En utfordring når personer med utviklingshemming deltar i forskning, gjelder kravet til informert samtykke (Forskningsetiske komiteer, 2006). Sentralt når en skal sikre at samtykket er informert, er at informasjonen er forstått. Når noen har en utviklingshemming, er skriftlig informasjon som oftest utilstrekkelig på grunn av manglende leseferdigheter eller begrenset begrepsforståelse (Kittelsaa 2010). Vi valgte å bruke god tid for å sikre at informasjonen om prosjektets hensikt var forstått og at særlig elevene forsto hva det innebar å delta. Samtlige informanter fikk skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet; om at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. De fikk også informasjon om forskernes taushetsplikt. Elevene fikk først skriftlig informasjon om prosjektet med hjem slik at de kunne informere foreldrene. Informasjonen til elevene var skrevet i en lettlest versjon. I tillegg fikk de god muntlig informasjon ved begynnelsen av intervjuet. Alle elevene som ble intervjuet, hadde foresatte som også deltok i prosjektet, og dermed kunne vi be de foresatte om å bistå elevene med å forstå hva deltakelse i prosjektet innebar.

På den ene skolen deltok to av de deltakende elevene også på informasjonsmøtet om prosjektet som ble avholdt med tanke på å rekruttere informanter. Elevene var aktive i møtet og særlig en av dem deltok i samtalen. Den ene av de to elevene ble intervjuet sammen med en tredje elev, og under intervjuet forklarte hun for den andre eleven hva hun hadde forstått om prosjektet. Etter intervjuet med disse to, fortalte læreren at de hadde fortalt om intervjuet og at de var svært godt fornøyd med egen innsats. Den fjerde av elevene ble intervjuet sammen med sin mor mens den femte ble intervjuet mens foreldrene var i samme rom og hadde anledning til å kommentere om de ønsket det. Med dette mener vi at vi har sikret at elevenes samtykke var informert og at de var i stand til å undertegne på samtykkeerklæringen som de ble forelagt. En av elevene var under myndighetsalder og for denne eleven ga foreldrene samtykke samtidig som eleven selv samtykket. Framgangsmåten for inkludering av elevene med utviklingshemming var i samsvar med krav fra Personvernombudet for forskning som har godkjent prosjektet.

Spørreskjemaundersøkelse til foresatte

Vi har gjennomført en spørreskjemaundersøkelse til foreldre/foresatte til samtlige elever med utviklingshemming som gikk hhv 2. og 3. året i videregående skole skoleåret 2010-2011. Vi måtte gå gjennom de videregående skolene for å komme i kontakt med foreldre/foresatte til tidligere elever. Vi tok først kontakt med Fylkeskommunen for å få informasjon om hvilke skoler som har elever med utviklingshemming i skoleåret 2015-16 og som hadde elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-2011. I kontakten med Fylkeskommunene kom det fort fram at det var

uklart for dem hvem vi mente var utviklingshemmet. Fylkene opererte ikke med diagnoser, men hadde til en viss grad oversikt over hvem som var tatt inn etter § 6-20 i forskrift til Opplæringslova som var gjeldende fram til 2013, men mindre oversikt etter endring i forskriften. Enkelte fylker ga oss bare navnet på et par skoler, mens andre fylker oppga at samtlige skoler i fylket hadde elever med utviklingshemming. Etter noen runder hadde vi mottatt kontaktinformasjon på rundt 160 skoler som hadde tatt inn elever på særskilt grunnlag i 2010-2011. På grunn av denne erfaringen avgjorde vi at undersøkelsen av dagens situasjon skulle gå til samtlige videregående skoler.

Vi tok kontakt med de 160 skolene og ba dem bistå oss med utsendelsen av spørreskjemaene. Det innebar at de måtte gi oss antallet elever med utviklingshemming som gikk hhv 2. og 3. året i videregående skole skoleåret 2010-2011 og finne kontaktinformasjon til disse elevene. Vi informerte skolene at deres fylkeskommune hadde opplyst at skolen er en av skolene i fylket som hadde elever i målgruppa i skoleåret 2010/11. Vi informerte skolene at vi trengte bistand med å sende ut spørreskjema til foreldre/foresatte til elever som var tatt inn på skolen på særskilt vilkår etter sakkyndig vurdering med bakgrunn i store lærevansker (utviklingshemming/generelle lærevansker). Videre forklarte vi at det bare er foresatte til elever som gikk på 2. og 3. trinn (Vg2 og Vg3) i skoleåret 2010/11 vi ønsket å sende spørreskjema til. Det var 59 skoler som sa seg villige til å bistå og som til sammen ga oss et antall på 594 elever. Skolene fikk oversendt det respektive antallet spørreskjema og vi bad dem sende ut til foreldrene til elevene.

En slik metode for utsending av spørreskjema var nødvendig i og med det i utgangspunktet ikke var tidsmessige rammer til å innhente tillatelse for å få oversendt kontaktinformasjon fra skolene. Prosedyren er tungvint, med få muligheter til å gjøre oppfølgende runder for foreldre som ikke har svart. Det var 62 spørreskjema som ble returnert til oss med feil eller manglende adresse, mens det til sammen var 93 foreldre som svarte. Dette gir en svarprosent på 17,5 prosent av sendte skjema som ikke kom i retur pga feil adresse. Dette betyr at representativiteten i dataene er lav og at vi ikke kan generalisere funnene. Av den grunn er det ikke hensiktsmessig å kjøre analyser om sammenhenger mellom tilrettelegging og deltakelse i yrkesliv. Det betyr ikke at undersøkelsen er bortkastet, men at den blir mer å betrakte som eksempler på erfaringer foresatte med elever med utviklingshemming har av skoletilbudet og overgang til arbeidsliv. Dette vil bli sett i sammenheng med de øvrige dataene i prosjektet. Videre i rapporten vil denne undersøkelsen omtales som foreldreundersøkelsen.

Egenskaper ved elevene i foreldreundersøkelsen

Vi skal her se nærmere på sentrale egenskaper ved elevene som er med i foreldreundersøkelsen.

Tabell 2.2 Oversikt over kjønnsfordeling i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

	Antall	%
Gutt	63	67,3
Jente	30	32,3
	93	100

Tabell 2.2 viser at det er en overvekt av gutter i undersøkelsen som samsvarer med registerstudien i den forstand at det er flere gutter enn jenter som har en utviklingshemming. Imidlertid er forskjellen i populasjonen ikke så stor som det er i dette utvalget.

Tabell 2.3 Oversikt over type og grad av funksjonsnedsettelse i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

	Generelle lærevansker/ psykisk utv		Spesifikke lærevansker		Atferds-, konsentrasjons- el. emosjonelle vansker		Annen type funksjonsvanske		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
Mild	14	20,9	1	20,0	3	50,0	2	18,2	20	22,5
Moderat	41	61,2	3	60,0	3	50,0	4	36,4	51	57,3
Alvorlig	12	17,9	1	20,0	0		5	45,5	18	20,2
Total	67	20,9	5	100,0	6	100,0	11	100,0	89	100,0

Tabell 2.3 viser at det er flest foreldre som har svart at barnet deres har utviklingshemming eller generelle lærevansker. Vi tok med øvrige alternativer for å se om skolene hadde sendt ut spørreskjema til elever som ikke faller inn i målgruppa. I denne undersøkelsen ser vi at det er flere foreldre som mener at barnet deres har andre funksjonsvansker enn utviklingshemming. Dette viser igjen at vi må være forsiktig med å tolke for mye ut av resultatene fra denne delundersøkelsen. Når det gjelder alvorlighetsgrad forteller rundt 80 prosent av foreldrene at de har en alvorlig grad av funksjonsvanske. Det kan imidlertid være en stor forskjell mellom en alvorlig grad av spesifikk lærevanske og en alvorlig grad av utviklingshemming.

Tabell 2.4 Oversikt over grad av atferdsvansker i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

I hvilken grad opplever dere at ungdommen har en atferd eller væremåte som gjør det vanskelig å inkludere henne/han i vanlige gjøremål og aktiviteter						
	I svært liten grad	I liten grad	Verken/eller	I stor grad	I svært stor grad	Total
Antall	35	25	13	15	3	91
%	38,5	27,5	14,3	16,5	3,3	100

Tabell 2.4 viser at hovedvekten av foreldrene opplever at barnet deres i liten eller i svært liten grad har en atferd eller væremåte som gjør det vanskelig å inkludere han eller henne i vanlige gjøremål og aktiviteter.

Tabell 2.5 Tilhørighet til utdanningsprogram i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

	Utdanningsprogram	%
Idrettsfag	1	1,1
Musikk, dans og drama	1	1,1
Studiespesialisering	6	6,7
Bygg og anleggsteknikk	3	3,4
Design og håndverk	3	3,4
Helse- og oppvekstfag	11	12,4
Medier og kommunikasjon	2	2,2
Naturbruk	16	18,0
Restaurant- og matfag	8	9,0
Service og samferdsel	8	9,0
Teknikk og industriell produksjon	9	10,1
Annet	21	23,6
Totalt	89	100,0

I tabell 2.5 viser hvilket utdanningsprogram deres barn tilhørte i videregående skole. Flest elever tilhører naturbruk og helse og oppvekstfag. Når det gjelder annet har 15 skrevet tilrettelagt undervisning/individuell opplægg/spesialklasse eller tilsvarende, mens 4 har skrevet botrening, hverdagslivstrening eller arbeidslivstrening. Resultatene her rimer med resultater fra andre datainnsamlinger som rapporteres i dette prosjektet. Like fullt må vi tolke resultatene fra foreldreundersøkelsen med forsiktighet.

Survey til videregående skoler

Som nevnt i forbindelse med foreldreundersøkelsen valgte vi å sende ut spørreskjemaundersøkelsen til samtlige videregående skoler ved skoleleder. I forbindelse med undersøkelsen ønsket Utdanningsdirektoratet at vi også kartla antallet med nedsatt funksjonshemming i videregående skoler. Spørreskjemaet begynte med at skolene ble spurt om hvilke utdanningsprogram de tilbyr. Deretter fikk skolene

spørsmål om de hadde elever med ulike typer funksjonshemming ved skolen. I spørreskjemaet ble følgende definisjon av elever med nedsatt funksjonsevne gitt:

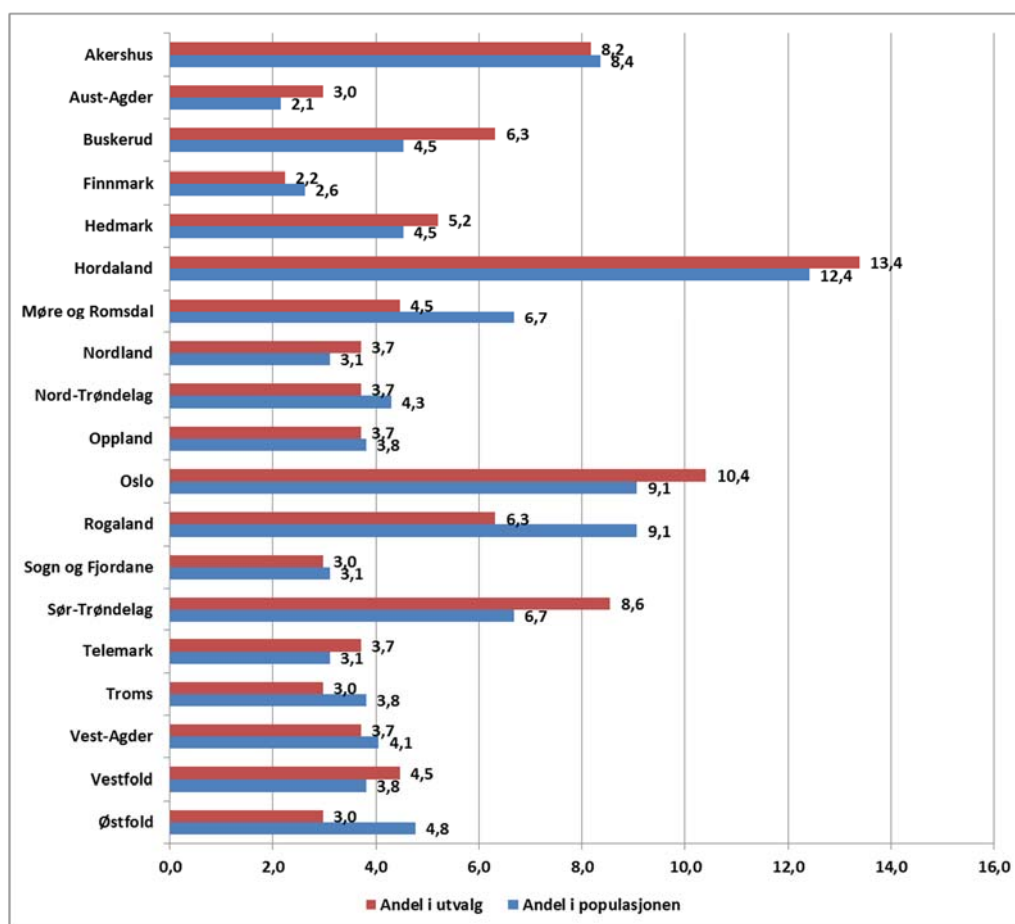
Felles for elever og lærlinger med funksjonsnedsettelse er at deres tilstand kan påvirke deres fysiske og sosiale funksjonsnivå, læringsevne og livskvalitet. Med funksjonsnedsettelse mener vi medfødt eller ervervet funksjonsnedsettelse eller kronisk sykdom. Funksjonsnedsettelsen kan skyldes medfødte tilstander, misdannelser, sykdommer eller utviklingsavvik, alvorlige ulykker i løpet av oppveksten, alvorlige nevropsykiatriske utviklingsforstyrrelser eller psykiske lidelser som medfører funksjonsnedsettelse, kreftformer som gir hjernesvulster som hos enkelte kan gi varige hjerneskader.

Vi har kategorisert dem i fire kategorier.

Det er Bevegelsesvansker/fysisk funksjonsnedsettelse, Sansevansker (syn/hørsel), Psykiske lidelser og Utviklingshemming/generelle lærevansker.

Kategorien Utviklingshemming/generelle lærevansker favner elever som har diagnoser assosiert med utviklingshemming og/eller kognitiv vanske. Nærmere spesifisert elever med lett, moderat og alvorlig psykisk utviklingshemming, elever med blandet og/eller gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, elever med diagnoser innenfor autismspekteret og elever med Down syndrom og andre kromosomavvik.

Definisjonen indikerer at vi er ute etter informasjon om elever med relativt klar nedsatt funksjonsevne fordelt på fire kategorier. Til sammen 275 skoler svarte på hvilke utdanningsprogram skolene tilbyr, mens det er 418 skoler i populasjonen. 189 skoler oppga at de hadde elever med utviklingshemming på skolen.



Figur 2.1 Andel skoler i utvalget og i populasjon fordelt på fylke.

Figur 2.1 viser andelen skoler som er med i undersøkelsen (utvalget) fordelt på andelen i populasjonen. Figur 2.1 viser at det er et rimelig godt samsvar i fordelingen mellom fylker i utvalget og i populasjonen. Det styrker troen på dataenes representativitet. Imidlertid er det noen skjær i sjøen i den forbindelse som vi kommer tilbake til senere. Vi merker oss at det er en viss underrepresentasjon av skoler i Møre og Romsdal, Rogaland og Østfold, mens det er en viss overrepresentasjon av skoler fra Buskerud og Sør-Trøndelag og til dels Oslo og Hordaland. Det overordna mønsteret er imidlertid at det er relativt lik fordeling av skoler fordelt på fylker i utvalg og populasjon.

Tabell 2.6 Andel skoler i undersøkelsen som tilbyr de ulike utdanningsprogrammene og andel som har svart på spørsmålene om antall elever med nedsatt funksjonsevne på utdanningsprogrammene.

	Antall skoler i undersøkelsen som tilbyr utdanningsprogrammet	Antall skoler i undersøkelsen som tilbyr utdanningsprogrammet og som har svart på spørsmålene om de har elever med funksjonshemming	%
Studiespesialisering	212	169	79,7
Idrettsfag	78	61	78,2
Kunst, design og arkitektur	37	29	78,4
Medier og kommunikasjon	52	42	80,8
Musikk, dans og drama	41	29	70,7
Bygg- og anleggsteknikk	102	77	75,5
Design og håndverk	72	53	73,6
Elektrofag	101	75	74,3
Helse- og oppvekstfag	143	110	76,9
Naturbruk	38	29	76,3
Restaurant- og matfag	71	59	83,1
Service og samferdsel	92	69	75,0
Teknikk og industriell produksjon	119	92	77,3

Selv om figur 2.1 gir et inntrykk av en viss representativitet når vi ser på utvalgsskolenes fordeling på fylker, er det krevende å si noe om representativitet og om dataene er generaliserbare. I utgangspunktet var det 275 skoler som har begynt på spørreskjemaet som er rundt 65 prosent av alle videregående skoler i landet. Imidlertid viser tabell 2.6 at det er flere skoler som har falt fra når det stilles spørsmål om antall elever med nedsatt funksjonsevne ved de ulike utdanningsprogrammene. I selve spørreskjemaet ble kun de utdanningsprogrammene som skolen hadde krysset av for at de tilbyr, presentert på skjermen og skolene ble bedt å oppgi hvor mange elever de hadde med bevegelseshemninger, sansevansker, psykiske lidelser eller utviklingshemming på hvert utdanningsprogram. Enkelte skoler rapporterte at det ble for krevende å svare på disse spørsmålene siden de ikke hadde oversikt over alle utdanningsprogrammene og at det kan være skoler med flere avdelinger. Det er derfor mulig at det er de største skolene som ikke har svart på spørsmålene. Tabell 2.6 viser at frafallet fra første spørsmål til spørsmål om antall elever med nedsatt funksjonsevne på de ulike utdanningsprogrammene er relativt likt fordelt hvor mellom 20 og 30 prosent av skolene har falt fra på disse spørsmålene. I og med at det er relativt lik andel som har falt fra er det ikke tegn på systematiske skjevheter i frafall med tanke på hvilke utdanningsprogram skolene tilbyr.

Tabell 2.7 *Antall elever med ulike typer funksjonsnedsettelse*

	Antall	Andel av elever med funksjonsnedsettelse
Bevegelsesvansker	290	6,7
Sansevansker	358	8,3
Psykiske lidelser	2303	53,3
Utviklingshemming	1370	31,7
Totalt	4321	100,0

Tabell 2.7 viser at de videregående skolene som er med i undersøkelsen oppgir en total på 4321 elever med nedsatt funksjonsevne. Det er viktig her å huske på at det er vanskelig å estimere ut i fra dette tallet, det reelle tallet av elever med nedsatt funksjonsevne i og med det ikke er god nok informasjon om representativiteten i utvalget. Tallet 4321 elever med nedsatt funksjonsevne tilsvarer 2,1 prosent av samtlige elever i videregående skoler. En veldig grov estimering tilsier i og med vi har rundt halvparten av skolene med i vårt datamaterialet at det er rundt 4-5 prosent elever med nedsatt funksjonsevne i videregående skoler. Når det er sagt så må det også sies at det er svært vanskelig å estimere hvor mange personer som er funksjonshemmet.

Ifølge Rikstrygdeverket (2005) mottar ca 3000 personer per årskull i ungdomsårene grunn- og/eller hjelpestønad på grunn av en funksjonsnedsettelse. Det vil si ca. fem prosent av årskullet. Det finnes ingen entydig definisjon av funksjonshemming (Molden og Tøssebro, 2010), og derfor heller ingen nøyaktige anslag over hvor mange som inngår i gruppa. Et ganske vanlig anslag er imidlertid basert på personenes egne subjektive vurderinger, slik en gjør i arbeidskraftundersøkelsene (AKU, Bø og Håland, 2013) og også mange europeiske undersøkelser, f eks de europeiske levekårsundersøkelsene, EU-SILC. Ut fra slike undersøkelser er andelen med funksjonsnedsettelse i alderen 15-66 år 15-17 prosent. Andelen varierer imidlertid sterkt med alder, og i AKU er andelen funksjonshemmete ni prosent i aldersgruppa 15 til 24 år (Bø og Håland, 2013). Data fra levekårsundersøkelsen for funksjonshemmede 2007 (LKF07) (Bjørshol, 2008) gir med en tilsvarende definisjon en andel på 6,2 prosent blant personer i alderen 20-24 år.

For å estimere antallet elever med utviklingshemming, kan en ta utgangspunkt i barn og ungdom diagnostisert av spesialisthelsetjenesten, hvor anslagsvis 0,6 % av elevene har en formell diagnose som utviklingshemmet (Bufdir 2013). Det vil si rundt 360 barn/ungdom per årskull. Dersom vi tar tre årskull vil vi dermed ligge rundt 1000 elever. Det er rundt 200 000 elever i videregående skoler og med en andel på 0,6 prosent med utviklingshemming vil det si 1200 elever. Imidlertid er det naturlig å tenke seg at det er flere elever som grenser til å ha utviklingshemming som ikke er formelt diagnostisert, men er tatt opp på særlige vilkår med bakgrunn i generelle lærevansker eller tilsvarende. Da kan vi grovt estimere populasjon på rundt 2000 elever i videregående skoler.

I foreliggende undersøkelse er det skolene som definerer hvem som er funksjonshemmet og en andel funksjonshemmede elever på rundt 5 prosent er kanskje et rimelig estimat ut i fra de gitte kriterier. Det som er interessant er at skolen ut i fra den gitte definisjonen oppgir at det er elever med psykiske lidelser det er klart flest av. Skolene oppgir at de har 2303 elever med psykiske lidelser. Det er vanskelig å vite hva skolene legger i psykiske lidelser, men det er nærliggende å tro at ADHD og nærliggende diagnoser faller inn under denne gruppa i tillegg til angst, depresjon og emosjonelle og sosiale lidelser. Dernest oppgir skolene at de har 1370 elever med utviklingshemming. Dette utgjør 31,7 prosent av elevene med nedsatt funksjonsevne. Det er også interessant å se at det er kun 290 elever som er rapportert å ha bevegelsvansker, mens det er 358 elever som rapporteres å ha sansevansker. Dette utgjør henholdsvis 6,7 og 8,3 prosent.

I Levekårsundersøkelsen for funksjonshemmede 2007 (LKF07) er det bevegelsvansker som er den funksjonsnedsettelsen flest intervjuobjekter har – rundt 30 prosent - mens 11,4 prosent har psykiske vansker. Forskjellen i LKF07 og foreliggende undersøkelse kan ha noe med alderssammensetningen å gjøre. Bevegelsvansker kommer ofte sent i livet og en oversikt over personer under 30 år som mottar arbeidsavklaringspenger (AAP) viser at nærmere 45 prosent mottar AAP på grunn av psykiske lidelser, mens rundt 11 prosent mottar AAP på grunn av Muskel- og skjelettsykdommer (Dyrstad, Mandal og Ose 2014). Vårt funn om at det er 290 elever med bevegelsvansker (6,7 prosent) og en høy andel av elever med psykiske lidelser rimer til dels med andelen som mottar AAP. Imidlertid kan det godt hende at foreliggende undersøkelse fanger opp elever som skolen har vansker/behov for å tilrettelegge for mer enn faktisk antall elever med nedsatt funksjonsevne. Det kan være at det er flere elever som har nedsatt fysisk funksjonsevne som ikke er registrert i skolesystemet eller som en ikke anser for å være funksjonshemmet i og med de ikke nødvendigvis har behov for tilrettelegging fra skolens side.

I sum må vi derfor ta en del forbehold når det gjelder generaliserbarheten av dataene i de videre resultatene, men det er like fullt indikasjoner på at undersøkelsen kan være representativ.

Survey til PPT-ledere

Vi sendte også en kort survey til PPT-kontor som har ansvar for videregående opplæring. Det er en utfordring å finne riktige adresser, men vi tok utgangspunkt i Pedlex sin nettside skoleadresser.no, samt søk på fylkeskommunale sider. Til sammen 102 epostadresser ble samlet inn men bare 22 PPT-kontor svarte etter tre purrerunder. Disse dataene blir ikke presentert for seg, men tas fram der de er relevante i rapporten. I og med at svarprosenten er rundt 22 må vi ta sterke forbehold om representativiteten, men se det som eksempler på PPT sine erfaringer.

Bruk av data fra kommentarfelt

Spørreskjemaene til de ulike aktørene inneholder mange åpne kommentarfelt der deltagerne kan komme med utdypende kommentarer til spørsmålene som stilles, og forklare sine svar. Vi har tatt med eksempler på svar fra disse åpne feltene for å gi mer utdyping i presentasjonen av funnene, og gi litt «krydder» til de kvantitative analysene som rapporten består av. Samtidig er det viktig å merke seg at slike svar verken er nødvendigvis representative eller samlet inn gjennom stringente, kvalitative rekrutteringsteknikker, men er et resultat av en selvseleksjon blant de som har besvart spørreskjemaet og som også har valgt å utdype. De kan derfor ikke sees som kvalitative data som er analysert og dermed gitt et meningsinnhold. Samtidig ser vi at det er et svært stort antall som faktisk har benyttet seg av muligheten til å utdype. Eksemplene fra kommentarfeltet belyser det landskapet vi beskriver og er ofte mer poengtert enn det som kommer fram i tabeller. Vi har derfor valgt å presentere eksempler for å gjøre lesingen mer interessant og forståelsen enklere for leserne av rapporten.

3. Personer med utviklingshemming på arbeidsmarkedet

For å få informasjon om personer med utviklingshemming sin situasjon på arbeidsmarkedet har vi fått tak i data fra NAV og FD-Trygd. For å finne alle personer med utviklingshemming i Norge ba vi NAV om å identifisere alle personer over 17 år per 31.12 i 2014 (siste år med tilgjengelige data) som har stønader (grunn- og /eller hjelpestønad, uførepensjon eller arbeidsavklaringspenger) på grunn av en diagnose assosiert med utviklingshemming. Vi konfererte med medisinsk ekspertise og avgrenset populasjonen til personer som får stønader på grunn av diagnoser presentert i tabellen nedenfor. Basis for identifikasjon av diagnoser er ICD-10. ICD-9 skulle brukes der ICD-10 ikke var tilgjengelig.

Tabell 3.1 Diagnosekriterier for å definere hvem som er utviklingshemmet

Kode		ICD10	ICD9
	Psykisk utviklingshemming	F70 – F79	317-319
01	Mild ps utvh	F70	317
02	Moderat ps utv	F71, F78, F79	318.0, 319
03	Alvorlig ps utv	F72, F73	318.1, 318.2
10	Blandet utv.forstyrrelse i spesif. ferdigheter	F83	Finnes ikke
10	Gjennomgripende utv.forstyrrelser	F84.0 – F84.4	299.0, 299.1, 330.8
20	Down syndrom	Q90	758.0
21	Andre kromosomavvik unntatt TS (Q96)	Q91 – Q99	758.1 – 758.9

«Kode» viser til gruppering dersom vi må gruppere data vi får tilgang til på grunn av hensyn til anonymisering.

Når det gjelder alvorlighetsgraden av psykisk utviklingshemming står det i ICD 10 diagnosemanualen at personer med *mild psykisk utviklingshemming* anslagsvis har IQ mellom 50 og 69 (hos voksne, mental alder fra 9 til under 12 år) noe som vanligvis fører til lærevansker i skolen. Mange voksne med mild psykisk utviklingshemming er i stand til å arbeide, ha gode sosiale forhold og gjøre en samfunnsnyttig innsats. Personer med *moderat psykisk utviklingshemming* har anslagsvis IQ mellom 35 og 49 (hos voksne, mental alder fra 6 til under 9 år) noe som vanligvis fører til markert utviklingshemming i barndommen, men de fleste kan læres opp til å utvikle noen grad av uavhengighet i det å sørge for seg selv, oppnå adekvat kommunikasjon og noen skoleferdigheter. Voksne vil trenge varierende grad av støtte for å kunne leve og arbeide ute i samfunnet. Når det gjelder personer med alvorlig grad av psykisk utviklingshemming vil de ha IQ anslagsvis mellom 20 og 34 (hos voksne, mental alder fra 3 til under 6 år) noe som vanligvis fører til kontinuerlig omsorgsbehov.

Da NAV identifisert populasjonen fikk vi ikke underkategoriene mild, moderat og alvorlig psykisk utviklingshemming. Det vil si at kode 1 til 3 i tabell 3.1 ble slått sammen i en kategori *Psykisk utviklingshemming*. Det er uheldig at vi ikke kan skille på alvorlighetsgrad av psykisk utviklingshemming, men Tøssebro et al (2014) fant at nærmere 90 prosent av personer som er diagnostisert med *Psykisk utviklingshemming* (ICD10 F70-F79) er diagnostisert under *F79 uspesifisert utviklingshemming*. Maulik et

al (2011) rapporterer at av populasjonen av personer med psykisk utviklingshemming er det 85 prosent som har mild psykisk utviklingshemming. Det betyr at våre registerdata skiller ikke på alvorlighetsgrad slik en kunne forvente under ICD10 diagnosene.

Tabell 3.2 Personer med utviklingshemming i alderen 18 til 66 år fordelt på diagnosegruppe

	ICD10	Antall	Prosent
Psykisk utviklingshemmet	F70 – F79	14137	80,1
Blandet utviklingsforstyr.	F83	367	2,1
Gjennomgr utviklingsforstyr.	F84.0 – F84.4	1128	6,4
Downs syndrom	Q90	1479	8,4
Andre kromosomavvik	Q91 – Q99	539	3,1
Total		17650	100,0

Tabell 3.2 viser at det er 17650 personer som mottar grunn- og /eller hjelpestønad, (uførepensjon eller arbeidsavklaringspenger) på grunn av en diagnose assosiert med utviklingshemming i alderen 18 til og med 66 år. De aller fleste personer med utviklingshemming er diagnostisert i kategorien Psykisk utviklingshemming. Antallet 17650 personer er 0,54 prosent av Norges befolkning i samme aldersgruppe. Dette omfanget virker å være et svært pålitelig estimat, men vi må ta to forbehold, som også er omtalt i metoddelen. For det første kan det være personer med utviklingshemming som ikke er registrert som mottakere av slike trygdeytelser. Det er lite trolig at personer med moderat eller alvorlig utviklingshemming ikke mottar slike trygdeytelser. Det kan være at noen med lettere utviklingshemming ikke mottar slike ytelser, men da har de andre inntektskilder og det er ikke registrert behov for ekstra støtte. For det andre er det bare primærdiagnose som registreres i NAVs register. Det betyr at personer med utviklingshemming, men med en annen primærdiagnose ikke er inkludert i denne undersøkelsen. Det kan være personer med eksempelvis cerebral parese eller epilepsi som har en tilleggsdiagnose assosiert med utviklingshemming. Dersom vi inkluderer slike diagnoser vil vi få mange som ikke har utviklingshemming og har derfor ekskludert disse diagnosegruppene. Det betyr at vi trolig har få personer som ikke har utviklingshemming i våre data, men det kan hende at det er noen med utviklingshemming som ikke fanges opp. Andelen 0,54 prosent stemmer bra med Strømme og Valvatne (1998) som fant 0,62 prosent av 30 000 norske barn født i 1980 til 1985 hadde en diagnose relatert til utviklingshemming. Andelen er imidlertid litt lavere enn i internasjonale studier som opererer med en andel på 0,92 prosent i høyinntektsland (Maulik et al 2011).

Tabell 3.3 Personer med utviklingshemming fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel)

	Psykisk utv.hemmet		Blandet utv.forstyrr		Gjennomgr utv.forstyrr.		Downs syndrom		Andre kromosom-avvik		Totalt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
18-25 år	2346	16,6	150	40,9	643	57,0	511	34,6	227	42,1	3877	22,0
26-35 år	2456	17,4	160	43,6	335	29,7	491	33,2	116	21,5	3558	20,2
36-45 år	3042	21,5	39	10,6	112	9,9	380	25,7	100	18,6	3673	20,8
46-55 år	3273	23,2	10	2,7	30	2,7	82	5,5	59	10,9	3454	19,6
56-66 år	3020	21,4	8	2,2	8	0,7	15	1,0	37	6,9	3088	17,5
Total	14137	100,0	367	100,0	1128	100,0	1479	100,0	539	100,0	17650	100,0

Tabell 3.3 viser at dersom vi ser alle under ett er det relativt likt fordelt med personer med utviklingshemming med alder. Det er riktignok flest i den yngste aldersgruppa med 22 prosent og synker gradvis med alder. Dette gjelder imidlertid ikke for gruppa psykisk utviklingshemming, hvor utviklingen er motsatt. Forskjellen på diagnosegruppene er at psykisk utviklingshemming er en atferdsdiagnose, mens de øvrige er mer medisinsk orientert hvor en del av det medisinske utviklingsbildet er tidligere død enn i normalpopulasjonen. Dette gjelder nok ikke i samme grad for blandet utviklingsforstyrrelser og gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, som for Downs syndrom og kromosonavvik. Når det gjelder blandet utviklingsforstyrrelser er dette er en relativ ny diagnose som ikke fantes i ICD9. Det kan dermed tenkes at det er derfor at det er få eldre i denne gruppen og at de er inkludert i en annen diagnosegruppe, mest sannsynlig i psykisk utviklingshemming.

Når det gjelder gjennomgripende utviklingsforstyrrelser er dette ofte forstyrrelser innenfor autismspekteret, som ikke er forbundet med overdødelighet. Det er dermed ikke sannsynlig at grunnen til at det er få i de eldste aldersgruppene skyldes tidlig død. Det er mer sannsynlig at diagnostiseringspraksisen har endret seg. Der en før fikk diagnosen psykisk utviklingshemming, har en i de senere år fått diagnosen gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Tabell 3.3 viser dermed at det har vært en utvikling der det er færre som blir diagnostisert som psykisk utviklingshemmet enn tidligere. Det kan se ut til at flere får diagnosen blandet utviklingsforstyrrelser eller gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Det kan også hende at leger har blitt mer restriktive med å gi diagnosen lettere psykisk utviklingshemming.

Tabell 3.4 Personer med utviklingshemming fordelt på diagnosegruppe og kjønn (Antall og andel)

	Psykisk utv.hemmet		Blandet utv.forstyr		Gjennomgr utv.forstyr.		Downs syndrom		Andre kromosom- avvik		Totalt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Mann	7512	53,1	201	54,8	804	71,3	817	55,2	321	59,6	9655	54,7
Kvinne	6625	46,9	166	45,2	324	28,7	662	44,8	218	40,4	7955	45,3
Total	14137	100,0	367	100,0	1128	100,0	1479	100,0	539	100,0	17650	100

Tabell 3.4 viser at det er flere menn enn kvinner i alle diagnosegrupper. Særlig gjelder det *Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser* (autismespekteret) hvor det er som ventet en større overvekt av menn. Totalt sett er det 51,2 prosent menn i Norge i samme aldersgruppe, noe som tilsier at det er flere menn enn kvinner som får en diagnose assosiert med utviklingshemming.

Tabell 3.5 Personer med utviklingshemming fordelt på fylke og alder (Antall og andel, Total n=17650)

	18-25 år		26-35 år		36-66 år		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
Østfold	296	7,6	225	6,3	756	7,4	1277	7,2
Akershus	389	10,0	316	8,9	741	7,3	1446	8,2
Oslo	320	8,3	302	8,5	583	5,7	1205	6,8
Hedmark	145	3,7	154	4,3	579	5,7	878	5,0
Oppland	129	3,3	136	3,8	571	5,6	836	4,7
Buskerud	206	5,3	220	6,2	543	5,3	969	5,5
Vestfold	239	6,2	208	5,8	597	5,8	1044	5,9
Telemark	185	4,8	143	4,0	412	4,0	740	4,2
Aust-Agder	89	2,3	106	3,0	278	2,7	473	2,7
Vest-Agder	131	3,4	132	3,7	404	4,0	667	3,8
Rogaland	368	9,5	339	9,5	845	8,3	1552	8,8
Hordaland	415	10,7	327	9,2	943	9,2	1685	9,5
Sogn og Fjordane	90	2,3	92	2,6	246	2,4	428	2,4
Møre og Romsdal	163	4,2	171	4,8	545	5,3	879	5,0
Sør-Trøndelag	207	5,3	211	5,9	623	6,1	1041	5,9
Nord-Trøndelag	118	3,0	107	3,0	343	3,4	568	3,2
Nordland	206	5,3	187	5,3	639	6,3	1032	5,8
Troms	129	3,3	129	3,6	360	3,5	618	3,5
Finmark	52	1,3	53	1,5	207	2,0	312	1,8
Total	3877	100,0	3558	100,0	10215	100,0	17650	100,0

Tabell 3.5 gir en oversikt personer med utviklingshemming fordelt på fylke og alder. Eksempelvis ser vi at 7,6 prosent av personer med utviklingshemming som er mellom 18 og 25 år er fra Østfold.

Tabell 3.6 *Personer med utviklingshemming fordelt på diagnosegruppe og fylke (Antall og andel)*

	Psykisk utv.hemmet		Blandet utv.forstyr		Gjennomgr utv.forstyr.		Downs syndrom		Andre kromosom- avvik		Totalt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Østfold	1044	7,4	26	7,1	93	8,2	80	5,4	34	6,3	1277	7,2
Akershus	1073	7,6	46	12,5	110	9,8	162	11,0	55	10,2	1446	8,2
Oslo	923	6,5	18	4,9	107	9,5	113	7,6	44	8,2	1205	6,8
Hedmark	761	5,4	17	4,6	29	2,6	53	3,6	18	3,3	878	5,0
Oppland	720	5,1	11	3,0	35	3,1	47	3,2	23	4,3	836	4,7
Buskerud	771	5,5	27	7,4	61	5,4	83	5,6	27	5,0	969	5,5
Vestfold	811	5,7	17	4,6	112	9,9	77	5,2	27	5,0	1044	5,9
Telemark	575	4,1	17	4,6	72	6,4	58	3,9	18	3,3	740	4,2
Aust- Agder	354	2,5	22	6,0	36	3,2	44	3,0	17	3,2	473	2,7
Vest- Agder	563	4,0	10	2,7	25	2,2	53	3,6	16	3,0	667	3,8
Rogaland	1237	8,8	30	8,2	116	10,3	115	7,8	54	10,0	1552	8,8
Hordaland	1382	9,8	21	5,7	87	7,7	151	10,2	44	8,2	1685	9,5
Sogn og Fjordane	347	2,5	6	1,6	22	2,0	42	2,8	11	2,0	428	2,4
Møre og Romsdal	673	4,8	20	5,4	54	4,8	102	6,9	30	5,6	879	5,0
Sør- Trøndelag	861	6,1	30	8,2	41	3,6	73	4,9	36	6,7	1041	5,9
Nord- Trøndelag	462	3,3	8	2,2	31	2,7	52	3,5	15	2,8	568	3,2
Nordland	828	5,9	25	6,8	55	4,9	91	6,2	33	6,1	1032	5,8
Troms	498	3,5	11	3,0	27	2,4	57	3,9	25	4,6	618	3,5
Finnmark	254	1,8	5	1,4	15	1,3	26	1,8	12	2,2	312	1,8
Total	14137	100,0	367	100,0	1128	100,0	1479	100,0	539	100,0	17650	100,0

Tabell 3.6 viser hvilket fylke de utviklingshemmete bor fordelt på diagnosegruppe. Det kan være mer interessant å se på tabell 3.7 under som viser at det er langt færre utviklingshemmete i Oslo og Akershus sett i forhold til hvor mange mennesker i samme aldersgruppe det bor i disse to fylkene. I Vestfold, Østfold og Nordland bor det derimot relativt flere utviklingshemmete en befolkningen i fylket tilsier.

Tabell 3.7 *Andelen personer med utviklingshemming og andel av befolkningen i fylke fordelt*

	Andel utviklingshemmet	Fylkets andel av befolkningen i landet	Forskjell
Østfold	7,2	5,5	1,7
Akershus	8,2	11,1	-2,9
Oslo	6,8	13,5	-6,7
Hedmark	5,0	3,7	1,3
Oppland	4,7	3,6	1,1
Buskerud	5,5	5,3	0,2
Vestfold	5,9	4,6	1,3
Telemark	4,2	3,3	0,9
Aust-Agder	2,7	2,2	0,5
Vest-Agder	3,8	3,4	0,4
Rogaland	8,8	9,0	-0,2
Hordaland	9,5	9,9	-0,4
Sogn og Fjordane	2,4	2,0	0,4
Møre og Romsdal	5,0	5,0	0
Sør-Trøndelag	5,9	6,1	-0,2
Nord-Trøndelag	3,2	2,5	0,7
Nordland	5,8	4,6	1,2
Troms	3,5	3,2	0,3
Finnmark	1,8	1,5	0,3
Total	100,0	100,0	0

Vi skal nå se nærmere på personer med utviklingshemming sin situasjon på arbeidsmarkedet. Vi begynner med å se på uførepensjon.

3.1 Uførepensjon

Uførepensjon fra folketrygden skal sikre inntekter til livsopphold for personer som har fått inntektsevnen varig nedsatt (minst 50 prosent) på grunn av sykdom, skade eller lyte. Pensjonen gis dersom det helt klart ikke er utsikt til bedring av inntektsevnen/arbeidsevnen. Videre må man være medlem av folketrygden, 18-66 år, samt ha gjennomgått hensiktsmessig medisinsk behandling og attføring for å bedre inntektsevnen.

Tabell 3.8 Personer med utviklingshemming som har uførepensjon i 2014 fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, n=17650)

	Psykisk utv.hemmet		Blandet utv.forstyrr		Gjennomgr utv.forstyrr.		Downs syndrom		Andre kromosom-avvik		Totalt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
18-25 år	2025	86,3	77	51,3	605	94,1	497	97,3	211	93,0	3415	88,1
26-35 år	2405	97,9	149	93,1	333	99,4	490	99,8	114	98,3	3491	98,1
36-45 år	3019	99,2	36	92,3	112	100,0	380	100,0	100	100,0	3647	99,3
46-55 år	3256	99,5	10	100,0	30	100,0	81	98,8	59	100,0	3436	99,5
56-66 år	3014	99,8	8	100,0	8	100,0	15	100,0	37	100,0	3082	99,8
Total	13740	97,0	280	76,3	1088	96,5	1463	98,9	521	96,7	17071	96,7

Det er 17071 personer med utviklingshemming som har uførepensjon ifølge tabell 3.8. Det er 96,7 prosent av alle utviklingshemmete i yrkesalder i Norge. Av personer med utviklingshemming som har uførepensjon er det 0,1 prosent som har under 50 prosent uføregrad og 2,6 prosent har mellom 50 – 99 prosent uføregrad og de resterende 97,3 prosent har 100 prosent uføretrygd. Tabell 3.8 viser at blant de som er 25 år eller yngre er 88,1 prosent som mottar uføretrygd. Det er unge med psykisk utviklingshemming eller blandet utviklingsforstyrrelse som trekker ned denne andelen. Dersom vi bare ser på personer med utviklingshemming som er 18 eller 19 år, er det 81,2 prosent av dem som har uførepensjon. Det vil dermed si at fire av fem utviklingshemmete får uførepensjon når de fyller 18 år.

Blant personer med utviklingshemming som er over 25 år mottar så godt som alle uføretrygd. Det er 579 personer med utviklingshemming som ikke mottar uførepensjon og 462 av disse er 25 år eller yngre. Det er ingen store forskjeller mellom menn og kvinner med tanke på mottak av uførepensjon. Tabell 3.8 viser for øvrig at det er færrest unge med blandet utviklingsforstyrrelse som mottar uførepensjon. Dette er personer som har en blanding av spesifikke forstyrrelser i tale og språk, innlæring og motorisk utvikling, men der ingen av disse dominerer tilstrekkelig til å utgjøre hoveddiagnosen. For å bli diagnostisert med blandet utviklingsforstyrrelse skal det foreligge en betydelig overlapping mellom hver av de spesifikke utviklingsforstyrrelsene. Ved disse tilstandene er det vanligvis en viss grad av generell svikt i kognitive funksjoner. I og med at det er færre som mottar uførepensjon i denne gruppa, kan det hende at dette er personer med en relativt lettere grad av utviklingshemming eventuelt at noen i denne gruppa ikke har utviklingshemming.

Tabell 3.9 Personer med utviklingshemming som har uførepensjon i 2014 fordelt på fylke og alder (Antall og andel, Total n=17650)

	18-25 år		26-35 år		36-66 år		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
Østfold	273	92,2	224	99,6	754	99,7	1251	98,0
Akershus	343	88,2	308	97,5	738	99,6	1389	96,1
Oslo	279	87,2	290	96,0	576	98,8	1145	95,0
Hedmark	133	91,7	153	99,4	578	99,8	864	98,4
Oppland	120	93,0	132	97,1	570	99,8	822	98,3
Buskerud	165	80,1	214	97,3	539	99,3	918	94,7
Vestfold	206	86,2	204	98,1	595	99,7	1005	96,3
Telemark	171	92,4	142	99,3	409	99,3	722	97,6
Aust-Agder	75	84,3	101	95,3	276	99,3	452	95,6
Vest-Agder	117	89,3	131	99,2	402	99,5	650	97,5
Rogaland	322	87,5	331	97,6	840	99,4	1493	96,2
Hordaland	361	87,0	324	99,1	939	99,6	1624	96,4
Sogn og Fjordane	76	84,4	91	98,9	244	99,2	411	96,0
Møre og Romsdal	143	87,7	170	99,4	543	99,6	856	97,4
Sør-Trøndelag	178	86,0	210	99,5	617	99,0	1005	96,5
Nord-Trøndelag	103	87,3	105	98,1	342	99,7	550	96,8
Nordland	191	92,7	187	100,0	637	99,7	1015	98,4
Troms	116	89,9	121	93,8	359	99,7	596	96,4
Finmark	43	82,7	53	100,0	207	100,0	303	97,1
Total	3415	88,1	3491	98,1	10165	99,5	17071	96,7

Tabell 3.9 viser andelen som mottar uførepensjon fordelt på aldersgrupper og fylke. Tabellen viser at mens det er 80,1 prosent av personer med utviklingshemming i aldersgruppa 18 til 25 år som mottar uførepensjon i Buskerud (markert med grønt) er det 93 prosent i Oppland (markert med rødt). Det er altså relativt store variasjoner i andel om mottar uførepensjon mellom fylkene i den yngste aldersgruppa. Variasjonen er mindre i de øvrige aldersgruppene, noe som beror på at da er det svært få som ikke mottar uførepensjon.

3.2 Arbeidsavklaringspenger (AAP) og økonomisk sosialhjelp

I dette kapitlet skal vi se nærmere på mottak av Arbeidsavklaringspenger (AAP) og økonomisk sosialhjelp. AAP er en ytelse fra folketrygden. For å ha rett til AAP må arbeidsevnen være redusert med minst 50 prosent. Hjelpen fra NAV kan bestå av arbeidsrettede tiltak, ytelser under medisinsk behandling eller annen oppfølging fra NAV. Det må i hovedsak være sykdom, skade eller lyte som er årsaken til at en har redusert arbeidsevne. Økonomisk sosialhjelp er en midlertidig inntekt, hvor målet er at en så raskt som mulig skal kunne klare seg selv. For å kunne motta økonomisk sosialhjelp må en være ute av stand til å forsørge seg selv ved arbeid, egne midler eller ved andre økonomiske ytelser som en kan ha krav på.

Tabell 3.10 Personer med utviklingshemming som har AAP eller økonomisk sosialhjelp i 2014 fordelt på alder (Antall og andel, Total n=17650)

	Arbeidsavklarings-penger (AAP)		Økonomisk sosialhjelp	
	antall	%	antall	%
18-25 år	328	8,5	40	1,0
26-35 år	60	1,7	27	0,8
36-45 år	21	0,6	25	0,7
46-55 år	20	0,6	25	0,7
56-66 år	8	0,3	12	0,4
Total	437	2,5	129	0,7

Tabell 3.10 viser at det er 437 personer med utviklingshemming som mottar AAP, mens det er 129 personer som mottar økonomisk sosialhjelp. Tall fra SSB viser at det var 125 407 personer som mottok økonomisk sosialhjelp i 2014 som tilsvarer 3,8 prosent av befolkningen i yrkesaktiv alder. Blant utviklingshemmete er det 0,7 prosent som mottar økonomisk sosialhjelp. Når det gjelder AAP ser vi at det helst er de yngste som mottar AAP. Det er ingen store forskjeller mellom kvinner og menn når det gjelder mottak av AAP og økonomisk sosialhjelp.

Tabell 3.11 Personer med utviklingshemming som har AAP eller økonomisk sosialhjelp i 2014 fordelt på fylke (Antall og andel, Total n=17650)

	AAP		Økonomisk sosialhjelp	
	antall	%	antall	%
Østfold	12	0,9	10	0,8
Akershus	40	2,8	5	0,3
Oslo	45	3,7	7	0,6
Hedmark	13	1,5	5	0,6
Oppland	15	1,8	6	0,7
Buskerud	39	4,0	7	0,7
Vestfold	27	2,6	*	0,4
Telemark	13	1,8	*	0,5
Aust-Agder	14	3,0	8	1,7
Vest-Agder	15	2,2	2	0,3
Rogaland	53	3,4	20	1,3
Hordaland	43	2,6	14	0,8
Sogn og Fjordane	10	2,3	*	0,5
Møre og Romsdal	18	2,0	5	0,6
Sør-Trøndelag	24	2,3	11	1,1
Nord-Trøndelag	19	3,3	6	1,1
Nordland	11	1,1	8	0,8
Troms	18	2,9	*	0,2
Finnmark	8	2,6	*	1,3
Total	437	2,5	129	0,7

*Under fem personer

Tabell 3.11 viser at det er størst andel av personer med utviklingshemming i Vestfold som mottar AAP, mens det er lavest i Nordland. Andelen er regnet ut fra antall personer med utviklingshemming i fylket. I og med at det er så få som mottar økonomisk sosialhjelp er det også små forskjeller mellom fylker i andelen utviklingshemmete som mottar økonomisk sosialhjelp, men det er størst andel i Aust-Agder og lavest andel i Troms.

3.3 Arbeidsmarkedsstatus

Arbeidsmarkedsstatus er personer som er registrert som arbeidssøkere i desember 2014. Dataene omfatter opplysninger om ordinære arbeidssøkere, arbeidssøkere på tiltak, samt yrkeshemmede og yrkeshemmede på tiltak.

Tabell 3.12 *Personer med utviklingshemming med ulike typer arbeidsmarkedsstatus (Antall og andel, Total n=17650)*

Type tiltak	Antall	%	% av de på tiltak
Andre som mottar service	72	0,4	1,3
Arbeid med bistand (AB)	37	0,2	0,6
Arbeidsmarkedsopplæring (AMO)	*	0,0	0,1
Arbeidsmarkedsopplæring (AMO) enkeltplass	*	0,0	0,0
Arbeidspraksis i ordinær virksomhet	76	0,4	1,3
Arbeidspraksis i skjermet virksomhet	59	0,3	1,0
Avklaring i skjermet virksomhet	13	0,1	0,2
Helserelatert arbeidsrettet oppfølging i NAV	19	0,1	0,3
Ikke permitterte arbeidssøkere	7	0,0	0,1
Kvalifisering i arbeidsmarkedsbedrift	*	0,0	0,0
Nedsatt arbeidsevne, ikke tiltaksbehov	481	2,7	8,4
Nedsatt arbeidsevne, venter på oppfølgingsvedtak	316	1,8	5,5
Nedsatt arbeidsevne, venter på plan	124	0,7	2,2
Nedsatt arbeidsevne, venter på tiltak	97	0,5	1,7
Oppfølging	*	0,0	0,0
Produksjonsverksted (PV)	24	0,1	0,4
Sykmeldt uten arbeidsgiver	304	1,7	5,3
Sykmeldt, oppfølging på arbeidsplassen	25	0,1	0,4
Tidsbegrenset lønnstilskudd	*	0,0	0,1
Tidsubestemt lønnstilskudd	28	0,2	0,5
Tilrettelagt arbeid i arbeidsmarkedsbedrift	10	0,1	0,2
Utdanning	19	0,1	0,3
Varig tilrettelagt arbeid i ordinær virksomhet	425	2,4	7,5
Varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet	3549	20,1	62,3
Varig vernet arbeid (VVA)	*	0,0	0,1
Totalt	5699	32,3	100
Missing	11951	67,7	
Total med utviklingshemming	17650	100	

*Under fem personer

Tabell 3.12 er omfattende og viser aktiviteten som personen i arbeidssøkerregisteret er registrert med. Det er til sammen 5699 personer med utviklingshemming som er inkludert i arbeidssøkerregisteret, og 62,3 prosent av disse er registrert med aktiviteten varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift. Dette er den aktiviteten som flest er registrert med. Det er 481 personer som er registrert med nedsatt arbeidsevne, ikke tiltaksbehov. Det er uklart hva dette innebærer. Det er 425 utviklingshemmete i varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift, mens det er 537 som er registret å ha nedsatt arbeidsevne og som venter på plan, oppfølgingsvedtak eller tiltak.

Et viktig moment i tabell 3.12 er at utviklingshemmete er nærmest utelukket fra arbeidsmarkedstiltak som har som sikte å få personer over i ordinært arbeidsliv. Det er 37 personer med utviklingshemming som er på arbeid med bistand og 28 personer som får tidsubestemt lønnstilskudd. Disse to tiltakene kan karakteriseres som aktive tiltak med mål om sysselsetting. Qvortrup og Spjelkavik (2013) viser at i 2012 var det 6200 personer som deltok i arbeid med bistand og det er betegne at tiltaket var opprinnelig ment for personer med psykisk utviklingshemming (St. meld. Nr 39 (1991-92)). Tabell 3.12 viser dermed at utviklingshemmete marginaliseres også i arbeidsmarkedstiltak som opprinnelig var for dem og resultatene viser at utviklingshemmete faller nærmest helt utenfor aktive tiltak rettet mot et ordinært arbeidsliv og penses inn på et spor rettet mot tiltak for et skjermet arbeidsliv.

Vi skal nå se nærmere på personer i med varig tilrettelagt arbeid i ordinær og skjermet bedrift og gruppen som er på vent.

3.3.1 Varig tilrettelagt arbeid i ordinær virksomhet

Varig tilrettelagt arbeid (VTA) er regulert i Forskrift om arbeidsmarkedstiltak av 12.11.2015. VTA har som formål å gi tiltaksdeltakeren arbeid som bidrar til å utvikle ressurser hos tiltaksdeltakeren gjennom kvalifisering og tilrettelagte arbeidsoppgaver. Tiltaket er rettet mot personer som mottar eller i nær fremtid ventes å få innvilget uføretrygd etter folketrygdloven, og som har behov for spesiell tilrettelegging og tett oppfølging. Andre arbeidsmarkedstiltak skal være vurdert og funnet å være uaktuelle. Tiltaksdeltakeren skal være fast ansatt i virksomheten og mottar uførepensjon, og det er derfor ikke krav til at det skal utbetales lønn.

Tabell 3.13 Personer med utviklingshemming som har varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, Total n=17650)

	Psykisk utv.hemmet		Blandet utv.forstyrr		Gjennomgr utv.forstyrr.		Downs syndrom		Andre kromosom-avvik		Totalt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
18-25 år	105	4,5	*	2,7	16	2,5	10	2,0	5	2,2	140	3,6
26-35 år	112	4,6	16	10,0	7	2,1	18	3,7	5	4,3	158	4,4
36-45 år	60	2,0	5	12,8	*	0,9	*	1,1	*	1,0	71	1,9
46-55 år	43	1,3	*	20,0	0	0,0	*	1,2	*	1,7	47	1,4
56-66 år	9	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	0,3
Total	329	2,3	27	7,4	24	2,1	33	2,2	12	2,2	425	2,4

*Under fem personer

Tabell 3.13 viser at det er størst andel personer i VTA i ordinær bedrift i de to yngste aldersgruppene. Det er ingen forskjell mellom kvinner og menn med tanke på å være i varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift.

Tabell 3.14 Personer med utviklingshemming som har varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift i 2014 fordelt på fylke (Antall og andel, Total n=17650)

	Varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift	
	antall	%
Østfold	13	1,0
Akershus	45	3,1
Oslo	15	1,2
Hedmark	7	0,8
Oppland	5	0,6
Buskerud	18	1,9
Vestfold	7	0,7
Telemark	21	2,8
Aust-Agder	19	4,0
Vest-Agder	30	4,5
Rogaland	63	4,1
Hordaland	52	3,1
Sogn og Fjordane	*	0,9
Møre og Romsdal	8	0,9
Sør-Trøndelag	47	4,5
Nord-Trøndelag	23	4,0
Nordland	30	2,9
Troms	11	1,8
Finnmark	7	2,2
Total	425	2,4

*Under fem personer

Tabell 3.14 viser at det er størst andel utviklingshemmete i Sør-Trøndelag og Vest-Agder som er i VTA i ordinær bedrift, mens det er lavest andel i Oppland.

3.3.2 Varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet

Tabell 3.15 Personer med utviklingshemming som har varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, Total n=17650)

	Psykisk utv.hemmet		Blandet utv.forstyr		Gjennomgr utv.forstyr.		Downs syndrom		Andre kromosom- avvik		Totalt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
18-25 år	387	16,5	11	7,3	72	11,2	77	15,1	36	15,9	583	15,0
26-35 år	632	25,7	27	16,9	55	16,4	209	42,6	36	31,0	959	27,0
36-45 år	690	22,7	6	15,4	10	8,9	138	36,3	35	35,0	879	23,9
46-55 år	684	20,9	*	10,0	7	23,3	18	22,0	10	16,9	720	20,8
56-66 år	399	13,2	*	12,5	*	25,0	*	13,3	*	10,8	408	13,2
Total	2792	19,7	46	12,5	146	12,9	444	30,0	121	22,4	3549	20,1

*Under fem personer

Når det gjelder VTA i skjermet bedrift viser tabell 3.15 at alderssammensetningen er annerledes enn i VTA i ordinær bedrift. Alderssammensetningen er mer jevnt fordelt og det er relativt sett færrest i den yngste og eldste arbeidsgruppa. Det er ingen kjønnsforskjeller i de yngste aldersgruppene, mens det er flere menn enn kvinner som er i varig tilrettelagt arbeid i aldersgruppa 46-55 år (23,1% vs 18,1%;kji-kvadrat=12,9;p<0,000) og 55-66 år (15,2% vs 11,1;kji-kvadrat=11,1;p<0,001). Årsaken til at det er færre yngre som har VTA i skjermet bedrift kan være at noen fremdeles er i videregående skole, i arbeidsavklaring eller på ulike venteordninger. En forklaring kan også være at det er vanskeligere enn tidligere å få VTA plass, men vi har ikke grunnlag til å trekke den konklusjonen ut fra disse tallene som presenteres her.

Tabell 3.16 Personer med utviklingshemming som har varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift i 2014 fordelt på fylke og alder (Antall og andel, Total n=17650)

	18-25 år		26-35 år		36-66 år		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
Østfold	39	13,2	42	18,7	100	13,2	181	14,2
Akershus	73	18,8	96	30,4	226	30,5	395	27,3
Oslo	50	15,6	87	28,8	121	20,8	258	21,4
Hedmark	15	10,3	30	19,5	93	16,1	138	15,7
Oppland	17	13,2	28	20,6	72	12,6	117	14,0
Buskerud	41	19,9	69	31,4	101	18,6	211	21,8
Vestfold	32	13,4	54	26,0	107	17,9	193	18,5
Telemark	29	15,7	43	30,1	71	17,2	143	19,3
Aust-Agder	10	11,2	25	23,6	50	18,0	85	18,0
Vest-Agder	13	9,9	47	35,6	82	20,3	142	21,3
Rogaland	73	19,8	102	30,1	190	22,5	365	23,5
Hordaland	69	16,6	112	34,3	217	23,0	398	23,6
Sogn og Fjordane	9	10,0	14	15,2	47	19,1	70	16,4
Møre og Romsdal	18	11,0	32	18,7	84	15,4	134	15,2
Sør-Trøndelag	13	6,3	33	15,6	95	15,2	141	13,5
Nord-Trøndelag	14	11,9	24	22,4	55	16,0	93	16,4
Nordland	32	15,5	58	31,0	134	21,0	224	21,7
Troms	24	18,6	48	37,2	106	29,4	178	28,8
Finnmark	12	23,1	15	28,3	56	27,1	83	26,6
Total	583	15,0	959	27,0	2007	19,6	3549	20,1

Tabell 3.16 omfatter personer som har VTA i skjermet bedrift fordelt på alder og fylket. Andelen er regnet ut fra samtlige med utviklingshemming i samme aldersgruppe og fylke. Det vi si at i Østfold er det 13,2 prosent av samtlige personer i Østfold med utviklingshemming i aldersgruppa 18-25 år som har VTA i skjermet bedrift. Tabell 3.16 viser at det er størst andel av utviklingshemmete i VTA i skjermet bedrift i Troms sett under ett, mens den er størst i Finnmark i den yngste aldersgruppa. Andelen er lavest i Sør-Trøndelag. Samlet sett har 20,1 prosent av personer med utviklingshemming i Norge varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift.

3.3.3 På vent

Det er 537 personer med utviklingshemming som er registret å ha nedsatt arbeidsevne og som venter på plan, oppfølgingsvedtak eller tiltak.

Tabell 3.17 Personer med utviklingshemming som venter på plan, oppfølgingsvedtak eller tiltak fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, Total n=17650)

	Psykisk utv.hemmet		Blandet utv.forstyrr		Gjennomgr utv.forstyrr.		Downs syndrom		Andre kromosom-avvik		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
18-25 år	130	5,5	17	11,3	25	3,9	10	2,0	*	0,9	184	4,7
26-35 år	77	3,1	8	5,0	11	3,3	13	2,6	*	3,4	113	3,2
36-45 år	74	2,4	*	7,7	0	0,0	14	3,7	*	4,0	95	2,6
46-55 år	72	2,2	0	0,0	0	0,0	*	4,9	*	1,7	77	2,2
56-66 år	68	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	68	2,2
Total	421	3,0	28	7,6	36	3,2	41	2,8	11	2,0	537	3,0

*Under fem personer

Tabell 3.17 viser at det er flest personer i den yngste aldersgruppa som er på en venteordning. Det er ingen forskjell mellom kvinner og menn når det gjelder å være på venteordning.

Tabell 3.18 Personer med utviklingshemming som venter på plan, oppfølgingsvedtak eller tiltak i 2014 fordelt på fylke (Antall og andel, Total n=17650)

	På venteordning	
	antall	%
Østfold	24	1,9
Akershus	62	4,3
Oslo	47	3,9
Hedmark	21	2,4
Oppland	22	2,6
Buskerud	43	4,4
Vestfold	33	3,2
Telemark	21	2,8
Aust-Agder	10	2,1
Vest-Agder	11	1,6
Rogaland	75	4,8
Hordaland	49	2,9
Sogn og Fjordane	8	1,9
Møre og Romsdal	20	2,3
Sør-Trøndelag	25	2,4
Nord-Trøndelag	14	2,5
Nordland	27	2,6
Troms	20	3,2
Finnmark	5	1,6
Total	537	3,0

Tabell 3.18 viser at det er størst andel utviklingshemmete i Rogaland som er på en venteordning, mens andelen er lavest i Vest-Agder og Finnmark.

3.4 Sysselsetting

Tabell 3.19 Personer med utviklingshemming som har arbeid i 2014 fordelt på diagnosegruppe og alder (Antall og andel, n=17650)

	Psykisk utv.hemmet		Blandet utv.forstyrr		Gjennomgr utv.forstyrr.		Downs syndrom		Andre kromosom-avvik		Totalt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
18-25 år	90	3,8	9	6,0	8	1,2	8	1,6	3	1,3	118	3,0
26-35 år	180	7,3	11	6,9	9	2,7	20	4,1	10	8,6	230	6,5
36-45 år	239	7,9	9	23,1	*	2,7	17	4,5	7	7,0	275	7,5
46-55 år	233	7,1	0	0,0	*	3,3	6	7,3	*	3,4	242	7,0
56-66 år	125	4,1	*	12,5	*	12,5	*	6,7	*	10,8	132	4,3
Total	867	6,1	30	8,2	22	2,0	52	3,5	26	4,8	997	5,6

*Under fem personer

I følge tabell 3.19 er det 997 personer med utviklingshemming som har hatt et arbeidsforhold i løpet av 2014. Det tilsvarer 5,6 prosent av alle personer med utviklingshemming. 6,5 prosent av mennene og 4,6 prosent av kvinnene har hatt et arbeidsforhold i 2014. I aldersgruppa under 25 år er det ingen forskjell mellom kjønnene – 3,0 prosent av mennene og 3,1 prosent av kvinnene. I de øvrige aldersgruppene er det 2-3 prosentpoeng større andel av mennene som har et arbeidsforhold (Kjikkvadrat, p.verdi<.05). 84,4 prosent av de som har et arbeidsforhold har hatt arbeidsforholdet hele året.

Tabell 3.20 Gjennomsnittlig arbeidstid i uka for personer med utviklingshemming som har arbeid i 2014 fordelt kjønn (Antall og andel, Total n=17650)

	Menn		Kvinner		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%
1-9 timer	116	18,4	76	20,7	192	19,3
10-19 timer	179	28,4	134	36,5	313	31,4
20-29 timer	74	11,7	63	17,2	137	13,7
30 timer eller mer	261	41,4	94	25,6	355	35,6
Total (Totalt av alle utv.)	630	100,0 (6,5)	367	100,0 (4,6)	997	100,0 (5,6)

Kji-kvadrat=26,73; P.verdi=0,000

Vi ser av tabell 3.20 at 35,6 prosent av de som har et arbeidsforhold har over 30 timer i uka. Vi kan legge merke til at kvinner arbeider mer deltid enn menn også blant utviklingshemmete, slik som i arbeidslivet for øvrig.

Tabell 3.21 Personer med utviklingshemming som har et arbeidsforhold i 2014 fordelt på fylke og alder (Antall og andel, Total n=17650)

	18-25 år		26-35 år		36-66 år		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
Østfold	*	1,0	9	4,0	36	4,8	48	3,8
Akershus	14	3,6	11	3,5	35	4,7	60	4,1
Oslo	*	0,6	16	5,3	47	8,1	65	5,4
Hedmark	*	2,1	9	5,8	32	5,5	44	5,0
Oppland	*	3,1	8	5,9	33	5,8	45	5,4
Buskerud	17	8,3	30	13,6	52	9,6	99	10,2
Vestfold	5	2,1	12	5,8	28	4,7	45	4,3
Telemark	10	5,4	5	3,5	16	3,9	31	4,2
Aust-Agder	*	1,1	13	12,3	23	8,3	37	7,8
Vest-Agder	*	2,3	13	9,8	43	10,6	59	8,8
Rogaland	18	4,9	32	9,4	52	6,2	102	6,6
Hordaland	13	3,1	17	5,2	53	5,6	83	4,9
Sogn og Fjordane	*	3,3	3	3,3	19	7,7	25	5,8
Møre og Romsdal	*	1,8	16	9,4	63	11,6	82	9,3
Sør-Trøndelag	8	3,9	8	3,8	41	6,6	57	5,5
Nord-Trøndelag	*	1,7	9	8,4	14	4,1	25	4,4
Nordland	6	2,9	6	3,2	25	3,9	37	3,6
Troms	*	2,3	9	7,0	25	6,9	37	6,0
Finmark	0	0,0	*	7,5	12	5,8	16	5,1
Total	118	3,0	230	6,5	649	6,4	997	5,6

*Under fem personer

Tabell 3.21 viser personer med utviklingshemming som har et arbeidsforhold i 2014 fordelt på fylke og alder. I Østfold er det eksempelvis 1 prosent av de utviklingshemmete i aldersgruppa 18-25 år som har et arbeidsforhold. Tabell 3.21 viser at det er størst andel utviklingshemmete i et arbeidsforhold i Buskerud både i den yngste aldersgruppa og totalt sett. I Finnmark er det ingen i aldersgruppa 18-25 år som har et arbeidsforhold, mens det er lavest andel utviklingshemmete i et arbeidsforhold i Nordland. Når det er sagt er det 151 av de som er registrert i et arbeidsforhold som også er i VTA-skjernet bedrift. Av disse er 44 i Buskerud og 28 i Møre og Romsdal.

Tabell 3.22 Oversikt over personer med utviklingshemming som har et arbeidsforhold i 2014 samt deres arbeidstiltaksstatus (Antall og andel. Total n =997)

Type tiltak	Antall som er registrert med arbeid	% av de som er registrert med arbeid
Andre som mottar service	*	0,3
Arbeid med bistand (AB)	*	0,1
Arbeidsmarkedsopplæring (AMO)	*	0,1
Arbeidsmarkedsopplæring (AMO) enkeltplass	0	
Arbeidspraksis i ordinær virksomhet	*	0,2
Arbeidspraksis i skjermet virksomhet	*	0,1
Avklaring i skjermet virksomhet	*	0,1
Helserelatert arbeidsrettet oppfølging i NAV	*	0,2
Ikke permitterte arbeidssøkere	*	0,2
Kvalifisering i arbeidsmarkedsbedrift	*	0,2
Nedsatt arbeidsevne, ikke tiltaksbehov	27	2,7
Nedsatt arbeidsevne, venter på oppfølgingsvedtak	10	1,0
Nedsatt arbeidsevne, venter på plan	*	0,2
Nedsatt arbeidsevne, venter på tiltak	8	0,8
Oppfølging	0	
Produksjonsverksted (PV)	0	
Sykmeldt uten arbeidsgiver	*	0,2
Sykmeldt, oppfølging på arbeidsplassen	24	2,4
Tidsbegrenset lønnstilskudd	*	0,1
Tidsubestemt lønnstilskudd	27	2,7
Tilrettelagt arbeid i arbeidsmarkedsbedrift	9	0,9
Utdanning	*	0,2
Varig tilrettelagt arbeid i ordinær virksomhet	120	12,0
Varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet	151	15,1
Varig vernet arbeid (VVA)	*	0,3
Totalt	401	40,1

**Under fem personer*

Tabell 3.22 viser antall personer med utviklingshemming i et arbeidsforhold som også er registrert med arbeidstiltaksstatus. Tabellen viser at det er 401 av 997 personer som har et arbeidsforhold som også er registrert med tiltak. Det blir 40,1 prosent. Det er 15,1 prosent av personene som er registrert som å ha arbeidsforhold som også har varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift, mens det er 12 prosent som er i varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift. Vi ser også av tabell 3.22 at det er noen som er sykemeldt med oppfølging på arbeidsplass og 28 med lønnstilskudd. Tabellen viser altså at det er ikke nærmere 1000 utviklingshemmete som har arbeid som hovedaktivitet, det er flere ulike kombinasjoner mellom arbeid og tiltak. For å undersøke dette nærmere er det i tabell 3.23 laget en oversikt over ulike kombinasjoner en kan ha i de registerene vi har gjennomgått i denne rapporten.

Tabell 3.23 Oversikt over personer med utviklingshemming sin situasjon i ulike registre (Antall og andel)

Situasjon	Situasjon	
	Antall	%
Ingen kombinasjoner	122	0,7
Kun i arbeid	36	0,2
Kun ufør	11198	63,4
Arbeid og ufør	558	3,2
Kun Arbeidsavklaringspenger (AAP)	8	0,0
Arbeid og AAP	*	0,0
Ufør og AAP	27	0,2
Arbeid, uføre og AAP	*	0,0
Tiltak	44	0,2
Tiltak og arbeid	20	0,1
Tiltak og ufør	4880	27,6
Tiltak, ufør og arbeid	355	2,0
Tiltak og AAP	329	1,9
Tiltak, AAP og arbeid	19	0,1
Tiltak, AAP og ufør	45	0,3
Tiltak, AAP, ufør og i arbeid	7	0,0
Total	17650	100,0

*Under fem personer

Tabell 3.23 viser at 90 prosent av personer med utviklingshemming mottar enten kun uførepensjon (63,4 prosent) eller en kombinasjon av uførepensjon og tiltak (27,6 prosent). De gjenstående 10 prosentene har ulike kombinasjoner mellom uførepensjon, tiltak, AAP og arbeid. Vi ser at bare 36 personer har kun arbeid og ingen annen ytelse. Det betyr at det ser ut til at det er en forsvinnende liten andel av utviklingshemmete i Norge som om har ordinært arbeid som hovedaktivitet/-inntekt. Når det gjelder de 122 som er registrert med ingen kombinasjoner, så er det personer som mottar grunn- eller hjelpestønad på bakgrunn av en diagnose som er assosiert med utviklingshemming, men som verken mottar uførepensjon, har arbeidsforhold, mottar AAP eller er på arbeidstiltak. En nærmere undersøkelse viser at 100 av disse personene er 20 eller yngre og det er sannsynlig at dette er elever i videregående opplæring. De resterende 22 personene er personer med diagnosen psykisk utviklingshemming og 14 er kvinner. En hypotese kan være at dette er personer med lettere psykisk utviklingshemming og som er hjemmeværende.

Tabell 3.24 Oversikt over personer med utviklingshemming sin situasjon i ulike registre fordelt på alder (Antall og andel)

	Situasjon			
	25 år eller yngre	26-35 år	36-66 år	Total
Kun uføre	51,5	57,5	70,1	63,4
Tiltak og ufør	33,7	34,2	23,1	27,6
Tiltak og AAP	7,0	1,2	0,2	1,9
Ingen kombinasjoner	2,7	0,2	0,1	0,7
Tiltak, ufør og arbeid	1,4	3,1	1,9	2,0
Tiltak	1,0	0,0	0,0	0,2
Kun i arbeid	0,6	0,1	0,1	0,2
Tiltak, AAP og ufør	0,6	0,2	0,2	0,3
Arbeid og ufør	0,5	2,9	4,3	3,2
Ufør og AAP	0,4	0,2	0,0	0,2
Tiltak, AAP og arbeid	0,4	0,0	0,0	0,1
Tiltak og arbeid	0,2	0,3	0,0	0,1
Kun Arbeidsavklaringspenger (AAP)	0,1	0,1	0,0	0,0
Arbeid og AAP	0,0	0,0	0,0	0,0
Tiltak, AAP, ufør og i arbeid	0,0	0,1	0,0	0,0
Arbeid, uføre og AAP	0,0	0,0	0,0	0,0
Antall	3877	3558	10215	17650
Prosent	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 3.24 viser at blant den yngste aldersgruppen er det 51 prosent som er på kun uføre. Tabellen er sortert synkende for den yngste aldersgruppa. Det er sannsynlig at disse er i kommunal dagsentervirksomhet eller tilsvarende eller har ingen tilbud. 33 prosent er på uføre kombinert med ulike typer tiltak. Inkludert i denne gruppa er en del personer som er i VTA og på venteordninger. Dersom vi ser på den eldste aldersgruppa ser vi at det er 70 prosent som kun er på uføre og det er ingen andre tilbud registrert i de ulike registrene.

4. Hvem er utviklingshemmet – skolenes forståelse av begrepet utviklingshemming

Da vi tok kontakt med skolene i starten av prosjektet, informerte vi om at vi skulle undersøke forholdene for elever med utviklingshemming. Det viste seg at vi fikk mange spørsmål om hvem vi mente når vi brukte begrepet utviklingshemming. Vi fikk så mange spørsmål om akkurat det, at vi bestemte oss for å spørre de vi intervjuet i den kvalitative delen av undersøkelsen om hva *de* la i begrepet. Det viste seg at vi fikk mange ulike svar. Ansatte ved skole 1 svarte at det er et vidt begrep, men at det handler om elever som har problemer med forståelse når det gjelder læring. De mener at det er elever som ikke kan gå i en vanlig klasse. De ansatte forklarte at enkelte av disse elevene ikke skiller seg ut utseendemessig, og dermed kan disse slite litt mer enn andre fordi de ikke blir tatt hensyn til av medelever.

I intervju med to miljøarbeidere ved skole 2 sier de at de ikke helt vet hvem som har utviklingshemming. De snakker om elever som har behov ut over det vanlige skoleløpet og som ikke følger vanlig timeplan. En av dem tilføyer at utviklingshemming handler om begrensninger på det kognitive området. En av kontaktlærerne for elever med utviklingshemming ved samme skole sier at elever med utviklingshemming er personer som trenger hjelp med å klare livet sitt. Hun viser til at det er mange grader og mange ulike diagnoser. Miljøterapeuter ved skole 1 sier at det kan handle om elever med Down syndrom og andre som for eksempel befinner seg innenfor autismspekteret. De sier at det også finnes elever som befinner seg i et slags grenseland. Det kan være elever som har strevd gjennom hele skolegangen, og som begynner på vanlig linje i videregående skole. For noen av disse går det dårlig faglig, og derfor blir de overført til spesialgruppe. Det er likevel ikke sikkert at de føler seg hjemme der fordi de ikke identifiserer seg med de andre elevene og i alle fall ikke med de som har store vansker. Noen av disse elevene kan bli skolevegrere. De finner ikke venner, verken i spesialgruppa eller blant andre elever, og det hender at noen av dem bare slutter på skolen. Miljøterapeutene reflekterer over om det kanskje også burde være et eget tilbud for slike elever, og de nevner grunnkompetanse som en mulighet.

Rektor ved skole 1 sier at elever med utviklingshemming er tatt opp på særskilt grunnlag. Det er ofte elever som har en diagnose og som har vært fulgt opp gjennom hele skoleløpet. Han opplever at skolen har mye kunnskap om disse elevene når de begynner i videregående skole. Det vil si at skolen har god oversikt over denne elevgruppa og at de har et godt tilrettelagt tilbud til dem ved skolen. Det brukes mye ressurser på disse elevene fordi det er krevende med individuelt tilrettelagt opplæring.

Rektor ved skole 3 sier at hun ikke ønsker at det skal settes spesielle navn på elever med ulike utfordringer. Hun viser til begreper som gråsoneelever eller meldingselever. Dette er merker som blir sittende i sinnet til elevene, og det merket går ikke bort. For rektor er språket svært viktig, og hun sier at hun passer på at elever ikke skal omtales på slike måter. Hun sier: «*Det er ganske viktig hvilke merker vi setter på ungdommene våre.*» Det kommer også fram eksempler som viser at de som blir omtalt som utviklingshemmet, ikke liker betegnelsen. En miljøterapeut sier at dette særlig gjelder

for personer som har relativt små vansker. Han mener at det er bedre å si at de har læringsutfordringer.

Ved en PPT for grunnskolen spør intervjupersonen om vi mener psykisk utviklingshemming og sier at i så fall handler det om kognitiv funksjonsnedsettelse. Hun sier også at habiliteringstjenesten kan bruke ulike diagnoser som for eksempel gjennomgripende utviklingsforstyrrelse eller generelle lærevansker. Ut fra slike diagnoser kan det være vanskelig for samarbeidspartnere å vite hva det egentlig handler om. Ved en annen PPT skiller intervjupersonen mellom utviklingshemming og psykisk utviklingshemming. Hun sier at når hun tenker på psykisk utviklingshemming, tenker hun på elever som har kognitive vansker.

I korrespondanse med et fylkes inntakskontor kom det også fram at de opererte med et skille mellom utviklingshemmet og «ordinære» elever med generelle lærevansker og lave karakterpoeng. Det ser altså ut som om enkelte innen utdanningsområdet bruker begrepet generelle lærevansker som et uttrykk for spesifikke fagvansker i flere fag, mens fagterminologien innen utviklingshemningsfeltet bruker det som en betegnelse for personer som har vansker å lære og forstå på grunn av en utviklingshemming.

Når informantene våre ved skolene og i prosjektet for øvrig har en ulik forståelse av hvem elever med utviklingshemming er, så er det viktig å ta det med seg når vi analyserer og tolker våre funn. Vi har i delstudie 1 definert utviklingshemming medisinsk og relativt snevert i den forstand at det bare er de som har en utviklingshemming som primærdiagnose som er inkludert i studien. Dersom våre informanter har en videre forståelse av hvem de utviklingshemmete elevene er, vil dette ha innvirkning på hva informantene svarer. Dersom de definerer de utviklingshemmete som gråsoneelever med skolevansker og læringsutfordringer, vil svarene deres være annerledes enn om de legger til grunn en mer snever medisinsk forståelse. Hva informantene og respondentene i spørreskjemaundersøkelsene har i tankene når de tenker på utviklingshemmete har vi liten kontroll over – i mindre grad i spørreskjemaundersøkelsene enn i intervjuene. Vi har prøvd å forebygge dette ved en utførlig beskrivelse i spørreskjemaet av hva vi i undersøkelsen legger i begrepet utviklingshemming. Imidlertid er det en usikkerhet som kan gå utover gyldigheten av de konklusjonene vi trekker ut av resultatene. Det er derfor viktig å sammenstille resultater fra ulike datainnsamlingene for å få best mulig grunnlag for å trekke gyldige konklusjoner.

4.1 Oppsummering

Et grunnleggende funn i dette prosjektet er at det er uklart for skolene hvem elever med utviklingshemming er. Dette har selvfølgelig implikasjoner når en skal undersøke situasjonen til elever med utviklingshemming. Skolesektoren inkludert PPT opererer sjelden med diagnoser, ofte på grunn av ideologiske årsaker (Caspersen og Wendelborg 2015) og at en ikke ønsker å sette «merkelapper» på elever slik som det kommer fram i dette kapitlet. De fleste vi har intervjuet forbinder begrepet utviklingshemming med kognitive utfordringer. Forståelsen av hvem

utviklingshemmete er også at elever med utviklingshemming er elever som går i spesielle skoleklasser og som trenger hjelp gjennom livet. Informantene viser dessuten til faglig svake elever som har strevd gjennom hele skolegangen. Enkelte mener at en skal være svært forsiktig med å sette ulike merkelapper på elever og at en for eksempel kan bruke begrepet læringsutfordringer. Faren med en uklar forståelse av hvem elever med utviklingshemming er, kan være at skolene kan innlemme elever med andre fagvansker og problemområder i gruppen utviklingshemmete og gi dem et tilbud som ikke er i tråd med deres forutsetninger, samt at det kan true gyldigheten i konklusjonene som trekkes ut fra resultatene.

5. Inntak til videregående skole og overgangen fra grunnskole

Etter de nye inntaksforskriftene skal alle elever som søker inntak i videregående skole, bli tatt inn til ett av tre valgte utdanningsprogram (forskrift til Opplæringslova kapittel 6 om Inntak til videregående opplæring (endret 1.september 2013 nr.1046)). Alle de tre skolene vi besøkte i casestudiene gjennomfører dette slik at alle elever er med i inntaket for de programmene de har søkt på. Dette gjelder også elever som er søkt inn etter retningslinjene om fortrinnsrett på grunn av sterkt nedsatt funksjonsevne. Parallelt med at disse elevene blir tatt opp på programfag, blir de plassert i spesialgrupper ut fra nivå; det vil si på hverdagsliv eller arbeidsliv der hvor skolene har en slik organisering. Det varierer om elevene får delta i programfagene de har kommet inn på sammen med andre elever eller om de også deles inn i grupper eller får tilnærmet eneundervisning i programfagene.

Alle tre skolene i vårt utvalg tar opp elever fra et større geografisk område enn den kommunen som skolen ligger i. Dermed må de forholde seg til flere grunnskoler i forbindelse med overgangen. Ved alle de tre skolene har de møter om de elevene som har spesielle behov ut over vårhalvåret før de skal begynne på sitt første skoleår i videregående. For elever som trenger stor grad av tilpasning, kan samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skole starte allerede den høsten eleven går i tiende klasse. Alle skolene viser til at de har gode samarbeidsrutiner for dette. De som deltar i planlegging av overgangen sammen med representanter for den videregående skolen, er ofte avgiverskolen, avgiverkommunen og PPT for videregående skole.

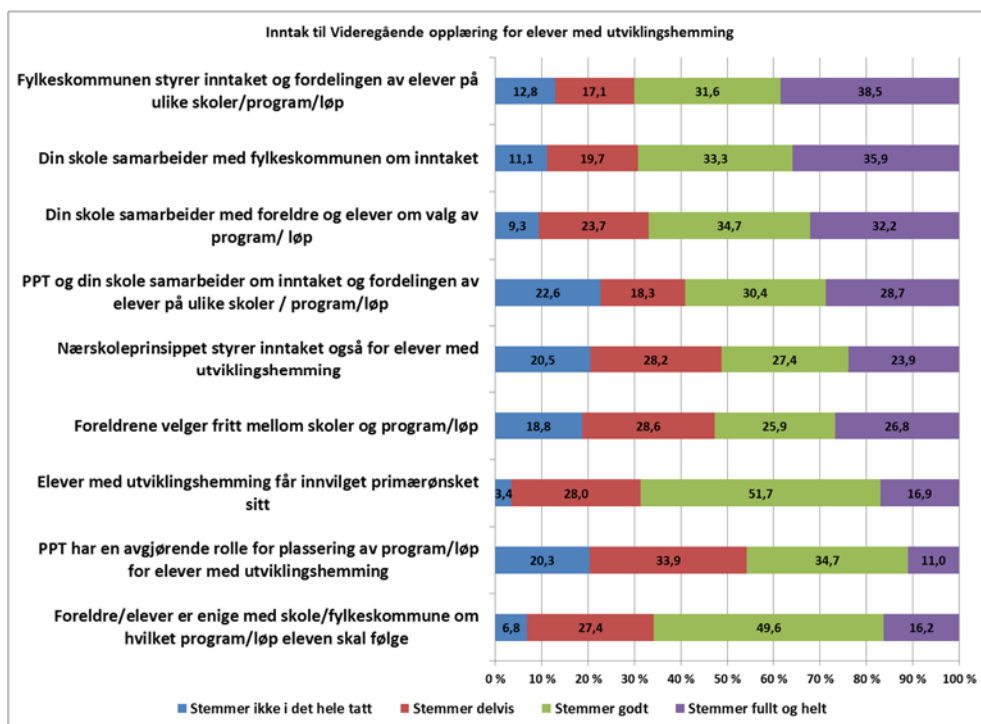
Alle skolene i casestudiene tar imot elever som helt eller delvis har gått på spesialskole, og de har gode erfaringer med overgangen fra disse skolene. En spesialpedagog ved en spesialskole sier at de bruker hele det siste året i grunnskolen til å gjøre avgangselevne kjent med videregående skole. Det er god kontakt mellom spesialskolene og de videregående skolene, og det legges opp til at elevene fra spesialskolen drar på besøk for å gjøre seg kjent med aktuelle videregående skoler. En representant fra en spesialskole sier at de har god kontakt med den nærliggende videregående skolen og at denne skolen er opptatt av å få mest mulig informasjon om kommende elever, både på det faglige og det personlige plan. Ved en kommunal PPT sies det at spesialskolen organiserer overgangen selv, og at dette er en grunn til at PPT for grunnskolen er lite involvert.

Det blir ikke like utprøvde og stabile overgangsprosesser for elever som kommer fra ordinær grunnskole fordi slike skoler ikke har like tette bånd til de spesielle skolegruppene i videregående skole som det spesialskolene har. Ofte foregår den første kontakten med videregående skole for elever fra ordinære skoler ved at foreldrene tar kontakt for å undersøke tilbudet med tanke på hvor de skal søke. Skolene tar godt imot foreldrene og også elevene dersom de ønsker å besøke skolen for å orientere seg. Lærere fra skole 1 sier at elever fra ordinære grunnskoler kanskje blir kjent med videregående litt sent. Ofte kommer de på besøk først etter juleferien, og da kan det bli litt intenst. På skolen gjør de likevel så godt de kan slik at disse

elevene også skal få et inntrykk av hvordan det blir å bli elev i videregående. Lærere ved skole 3 sier i et fokusgruppeintervju at det ser ut til at en del grunnskoler vegrer seg for å fortelle elever at de skal begynne i en spesiell skolegruppe. Dermed drøyer ansatte med å formidle til foreldrene at elever trenger et spesielt skoleløp. Det hender dessuten at de har gått mange runder med foreldrene om hva slags skoletilbud de mener at passer for sønn eller datter.

Det viser seg at for noen av de elevene som har gått i vanlig skole, kan overgangen til en spesialgruppe som bare har elever med utviklingshemming være stor. Fra skole 2 sier de at mange av disse elevene ikke er godt nok forberedt på hva som møter dem. En elev som hadde vært på besøk på skolen før han begynte, fortalte da han ble intervjuet, at mange i klassen hans ikke kan gå. Det virket som om det hadde gjort inntrykk på ham. Moren hans fortalte også at overgangen hadde vært vanskelig og at han savner medelevene fra ungdomsskolen. Mange av dem går på samme videregående skole som ham, men han har lite kontakt med dem nå.

I spørreskjemaundersøkelsen til videregående skoler ble det presentert en rekke påstander om inntak til videregående opplæring for elever med utviklingshemming. Vi ba skolene ta stilling til hvem som har innflytelse på hvilke elever som får tilbud om opptak til ulike skoler, utdanningsprogram og alternative utdanningsløp i deres fylke.



Figur 5.1 Skolers vurdering av påstander om inntak til videregående opplæring for elever med utviklingshemming (andel n=112 -118)

Figur 5.1 viser at nærmere 40 prosent av skolene mener at påstandene om at fylkeskommunene styrer inntaket og fordelingen av elevene på ulike skoler/program/løp stemmer fullt og helt og totalt rundt 70 prosent mener påstanden

stemmer godt eller fullt og helt. Videre er det mellom 60 og 70 prosent som mener at påstandene om at skolen samarbeider med henholdsvis fylket om inntaket og med foreldre og elever om valg av program/løp stemmer godt eller fullt og helt. Det er rundt like mange skoler som mener at påstandene om at nærskoleprinsippet styrer inntaket også for elever med utviklingshemming og at foreldre velger fritt mellom skoler og program/løp stemmer godt eller fullt og helt som det er skoler som mener påstandene stemmer delvis eller ikke i det hele tatt. Når det gjelder PPT sin rolle er det litt flere skoler som mener påstanden om at PPT har en avgjørende rolle for plassering av elever med utviklingshemming ikke stemmer i det hele tatt eller bare stemmer delvis, enn det er skoler som mener påstanden stemmer godt eller fullt og helt. En overvekt av skolene mener at påstandene om at elever med utviklingshemming får oppfylt primærønske sitt og at foreldre/elever er enige med skolen/fylke om hvilket program eleven skal følge stemmer godt eller fullt og helt.

På et overordna nivå viser figur 5.1 at skolene mener at elevene og foreldrene til en viss grad kan være med å velge eller bestemme hvilke skole, utdanningsprogram eller –løp elevene skal tilhøre. Samtidig kommer det klart fram i figur 6.2 (tilhørighet til utdanningsprogram kapittel 6.1) at elever med utviklingshemming er overrepresentert på visse utdanningsprogram og underrepresentert på andre. Dette tyder på at valgfriheten ikke er lik øvrige elever, dersom man går ut fra at interessene til utviklingshemmete varierer på linje med øvrige elever. Dette kommer klarere fram i kommentarene skolene gir i spørreskjemaet. Flere skoler påpeker at dette er en elevgruppe som søkes til inntak tidligere enn øvrige elever hvor en i inntaksmøter med flere aktører prøver å komme fram til hva som er best for eleven og skolen.

Det er søkere som søkes før 1 oktober. Det er en egen prosedyre på inntaksmøter og samarbeidsmøter med avgiverskole, PPT og foresatte. Elev og foresatte høres langt på vei ifht ønsker, men de må være realistiske og da kan det være behov for realitetsorientering og forklaring på hva som er mulig å gjennomføre (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Elevene meldes inn tidlig på høsten til fylket. Skolene og fylket går gjennom disse sammen, og fordeler etter noen utvalgte kriterier. Bl.a. foresattes ønske, "bærekraftige" grupper på hver skole, kompetanse på spesielle områder f.eks. ASK (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Disse to sitatene viser at det er flere kriterier som må tas hensyn til ved inntak av elever med utviklingshemming hvor elevenes og foreldrenes behov og ønsker er et av flere kriterier som er med å bestemme skole og utdanningsprogram. En skole uttrykker: *Vi har ingen innflytelse på hvilket programområde elevene søker* underforstått at skolen i liten grad styrer elevenes valg av utdanningsprogram. Enkelte skoler gir uttrykk for at elevenes og foreldrenes ønsker er satt i høysetet noe som blir både positivt og negativt betont av skolene:

Elever og foreldre velger fritt, og det er ingen som bestemmer hvordan elevene skal søke, verken PPT eller fylkeskommune. Elever og foreldre besøker skolene, og velger ut i fra det. Elevene får heller ikke alltid sitt primærønske oppfylt. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi er opptatt av at det er eleven først og fremst som bestemmer hva den vil søke. Vi tilrettelegger og informere godt til foresatte og elev for hva vi kan tilby. Vi har ett nært samarbeid med grunnskoler, foresatte og PPT i overganger. Det oppleves ofte at elever I alt for liten grad er involvert egen opplæring i grunnskolen og overgangen til vgs. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Skolen og PPT har altfor lite innvirkning på hvem som tas inn på de ulike skolenes tilrettelagte tilbud i fylket. Ofte er det avgjørende hva foresatte ønsker, og det er ikke alltid det beste for eleven. Det tas for lite hensyn til sakkyndigrapporter og skolens tilbud og for mye til foresattes ønsker. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Der de to første sitatene påpeker foreldres medvirkning og medbestemmelse i valg av skole og utdanningsprogram, påpeker skolerepresentanten i det siste sitatet at foreldre og eleven har forrang i valg av opplæringstilbud som denne skolerepresentanten opplever ikke er det beste for eleven. Det er flere skoler som påpeker at det er en balansegang mellom elevenes og foreldrenes ønsker og andre hensyn som kan være mer tungtveiende:

Elevenes ønsker er i fokus. men viktig med god informasjon om innhold og krav i de ulike programområdene, samt muligheter for integrering/deltakelse sammen med andre elever/klassen. Også viktig å se på mulighetene for mestringsområder og arbeid etter videregående opplæring. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Et annet poeng som kommer fram i kommentarfeltene er at foreldre og for så vidt skoler har lite å si i inntaket av elever med utviklingshemming. Sakkyndige vurderinger og strukturelle føringer kan ha førsteprioritet.

Eleven blir ofte overstyrt av fagpersonane rundt seg, som lett kan føre til liten motivasjon for å jobbe med faget. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Elevene må søke 3 programområder og får et av disse. Fylket styrer elever til skoler/grupper hvor de får best opplæring ut fra sine vansker og behov. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Fylkeskommunen må styre enkelte søkere til andre skoler da det noen ganger er oversøkning til en bestemt skole. Da får søkere innvilget valg av utdanningsprogram ved den neste skolen som kan tilrettelegge godt. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Lokalsamfunnet ligger geografisk plassert slik at det ikke er aktuelt å søke til andre skoler enn vår videregående skole for elever med funksjonsnedsettelse. Vi har bare en videregående skole her (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi har en spesialavdeling for elever med store funksjonsnedsettelser, dekker større region og kalles for studiespesialiserende (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Foreldrene til elever med utviklingshemming som var elever i videregående skole i skoleåret 2010-11, fikk spørsmål om hvem som valgte

studieretningsfag/utdanningsprogram da deres sønn eller datter begynte på videregående skole

Tabell 5.1 Foreldres svar om hvem som valgte studieretning/utdanningsprogram i undersøkelsen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

Hvem valgte studieretning/programfag?	Antall	%
Deres datter/sønn selv, eller dere som foreldre	44	50,6
Rådgivere ved ungdomsskolen / den videregående skolen	31	35,2
PPT	10	11,4
Andre	3	3,4
Totalt	88	100,0

Tabell 5.1 viser at rundt halvparten svarer at det var deres barn selv eller dem selv som foreldre som valgte studieretningen barnet skulle gå på. Rundt 35 prosent oppgir at det var rådgiver ved ungdomsskolen eller den videregående skolen som tok valget, mens i overkant av 11 prosent svarer at det var PPT som bestemte. I kommentarfeltene ga flere uttrykk at det var et samarbeid mellom flere aktører og gir inntrykk at det er samsvar mellom hvordan foreldrene svarer og det skolene selv svarer jf figur 5.1.

I prosjektet *Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge* ble 257 foreldre til ungdom med ulike typer funksjonshemming bedt om å svare på om de fritt kunne velge studieretningsfag på linje med øvrige elever (se Wendelborg 2014). 52 prosent av foreldrene svarte at det kunne de ikke og at eleven ble plassert i et egnet tilbud. 17 prosent av foreldrene oppgav at de hadde kunnet velge fritt, men at de ble rådet til å velge et tilpasset studieretningsfag. Det vil si at for 70 prosent av elevene er løpet i videregående skole lagt uten særlig grad av mulighet for medvirkning. Spørsmålsformuleringene er ikke lik fra undersøkelsen i 2012 og resultatene gjengitt i tabell 5.1. Inntrykket er likevel at foreldre til elever med utviklingshemming ikke har like muligheter til medvirkning i valg av skole og utdanningsprogram som øvrige foreldre og elever. Dette understrekes også i figur 6.2 hvor det er en overrepresentasjon utviklingshemmete elever i service og samferdsel, restaurant og – matfag, naturbruk og bygg og anleggsfag.

Hvilken rolle den kommunale PPT har i forbindelse med overgang til videregående skole, ser ut til å variere. I casestudiene sier ansatte i PPT som har kontakt med elever som skal begynne ved skole 2 og 3, at deres rolle er endret. Tidligere var de aktivt med når det gjaldt inntak i videregående skole, men nå er deres rolle begrenset til å delta i ansvarsgrupper i forbindelse med valg av skole. En ansatt ved PPT for grunnskolen begrunner dette med at de har lite kjennskap til innholdet i videregående skole og derfor kan de ikke si så mye om hvordan det skal legges til rette for elevene der. Dette gjelder særlig etter at det ble bestemt at elevene skal søkes inn på programfag, for de har lite kjennskap til hva dette innebærer. En ansatt ved en annen PPT viser til at det har kommet en forskrift som sier at den kommunale PPT ikke skal ha så mye å si når det gjelder overgang til videregående skole. Tidligere skrev de

sakkyndig vurdering i forbindelse med overgangen, men nå har dette ansvaret blitt overført til PPT for videregående.

Ved en kommunal PPT som har ansvar for elever som skal begynne på skole 1, er holdningen annerledes. Her er det møter mellom skolen og PPT om alle elever som skal søkes inn til videregående skole på særskilte vilkår kommende skoleår. PPT skal ha oversikt over disse elevene innen en viss frist. Sammen med spesialpedagog og sosiallærer har PPT møter med foreldrene til alle aktuelle elever allerede om våren i 9. klasse. Da tar de opp spørsmål om hva det bør fokuseres på og hva foreldrene tenker om overgangen. En ansatt i PPT sier at disse møtene virker tryggende for foreldrene. Det blir skrevet referat fra møtene og disse følger med i prosessen videre.

Når det gjelder foreldres og elevenes medbestemmelse, fortalte informanter i casestudiene at elever som skal begynne i videregående skole ofte er opptatt av hvilken skole de skal begynne på. De kan ha ønsker om spesielle programfag, de kan ha hørt noe om skolemiljøet og de kan diskutere med venner om hvilken skole de ønsker å begynne på. Elever med utviklingshemming snakker sannsynligvis om overgang til videregående skole på samme måte, godt støttet opp av grunnskolen som bruker tid på å snakke om veien videre. Vi har sett at spesialskoler har mye kontakt med de spesielle skolegruppene i videregående skole. Også fra andre skoler tas det kontakt før elever skal begynne i videregående. Lærere kan være med på besøk til en eller flere videregående skoler, og elever kan hospitere noen dager for å se hvordan de trives. Rektor ved skole 1 sier at de har mye kunnskap om elevene når de begynner på skolen, og at elevtjenesten har arbeidet med å forberede skolen på de elevene de skal motta. Han tilføyer at de har veldig gode lærere, og at de har sett potensial hos elever i fag som lesing, skriving og regning som ikke var tatt ut i grunnskolen.

Videregående skoler tar opp elever fra mange kommuner, og det kan være vanskelig for foreldre å vite hvilken skole som passer for deres sønn eller datter. Foreldrenes valgmuligheter snevres imidlertid inn av at ikke alle skoler har et tilbud om spesiell tilrettelegging eller spesialgrupper. Foreldre snakker gjerne med andre foreldre og de kan reise på besøk til forskjellige skoler for å danne seg et bilde av skolemiljøet. Fra flere skoler fortelles det at det er ganske vanlig å ta imot foreldre, enten alene eller sammen med sønn eller datter når de kommer for å vurdere hva skolen har å tilby. Når foreldre ble spurt om hva som gjorde at de valgte en bestemt skole for sønn eller datter, gir de ulike begrunnelser for de valgene de har tatt slik eksemplene under viser.

En mor forteller at hennes sønn ikke hadde det særlig godt i barneskolen. Sønnen har betydelig grad av utviklingshemming og har alltid trengt omfattende tilrettelegging. Hun sier at hun har møtt mye uforstand i grunnskolen og at hun kunne ha skrevet en bok om det. Da sønnen skulle begynne i videregående skole, ringte hun rundt til ulike skoler for å orientere seg. Da hun kom til den skolen hun valgte og hvor sønnen er elev nå, sier hun at «... *det var noe med måten jeg ble tatt imot på.*» Hun valgte å besøke skolen og møtte en veldig imøtekommende person. Hun observerte også at mange elever med utviklingshemming hilste på denne personen. Hun så at alle virket hyggelige og at ingen medelever så ut til å se ned på elevene med utviklingshemming.

Personen hun møtte, viste henne hele skolen, inkludert sykkelboden, og hun sier at hennes konklusjon var at måten hun og sønnen ble møtt på, var grunnen til at hun valgte denne skolen. Når sønnen nå er i sitt andre skoleår, ser hun at hun valgte rett. Han stortrives, og refererer alltid til «... skolen min». Hun mener at ansatte ved skolen burde reise rundt og drive opplæring for ansatte mange andre steder: «*De er helt fantastiske!*»

Et foreldrepar til en elev ved en annen skole forteller at de dro rundt på flere skoler for å se på forholdene. De begrunner valg av skole mer med negative erfaringer fra skoler de valgte bort enn med positive erfaringer fra den valgte skolen. Noe de vurderte negativt, var at ved en skole befant elevene med utviklingshemming seg langt unna andre elever. Mor oppfattet at elevene var plassert i en avkrok. Foreldrene mente at en slik plassering ville føre til minimal kontakt med andre elever, noe som ville være spesielt vanskelig for deres sønn som gjennom hele grunnskolen gikk i vanlig klasse. De ser nå at deres sønn er en av få elever fra spesialgruppa som aktivt oppsøker det ordinære skolemiljøet; noe som er mulig ved den skolen han er elev ved. En positiv grunn til at de valgte den skolen sønnen går på, var at de fikk en opplevelse av at han ble sett på som en ressurs og at skolen gjerne ville ha ham som elev.

5.1 Overgang fra grunnskole

Et tema i casestudiene var overgangen fra grunnskole til videregående skole. Informantene forteller at når inntaket er gjort, legger skolene godt til rette for det første møtet med elev og foreldre. Ved skole 2 sier de at dette møtet er av stor betydning for skolegangen videre. De er tydelige på at det er skolens møte, og deltakere er eleven, foresatte, avgiverskolen og PPT for videregående skole. Da har alle tilgang til de papirene som følger overgangen, herunder elevens IOP. Denne legger grunnlaget for det videre arbeidet med eleven. Møtet handler om elevens behov og ønsker og hva skolen kan tilby, og fra skoleleders side presiseres det at det legges stor vekt på at eleven skal komme til orde. I løpet av møtet kommer det ofte fram hva eleven strever med eller ønsker seg, og det kan hende at opplegget rundt eleven blir justert i forbindelse med dette møtet, for eksempel at det er fag som kan tas bort eller at en kanskje kan prøve ordinær plan i enkelte fag. PPT bruker informasjonen i det første møtet sammen med elevens papirer for å skrive sakkyndig vurdering. En ansatt ved PPT ved skole 2, sier at når hun har skrevet den sakkyndige vurderingen, skal det ikke stå noe i den som foreldrene blir overrasket over. Hun mener at det er på grunn av den omfattende inntakssamtalen at hun blir så godt kjent med elevens behov.

Ved skole 3 sies det at de legger ellers til grunn den dokumentasjonen som følger elevene fra grunnskolen, men at de går en ekstra runde med elevene for å se om planen stemmer. Det hender at papirene fra grunnskolen gir et for positivt bilde av hva elevene egentlig kan. Det er flere som kommenterer at avgiverskoler underkommuniserer elevenes behov av ulike grunner.

Vi har stadig eksempler på at grunnskolen underkommuniserer elevens utfordring og problematikk i overgangen, bl.a. for å sikre eleven plass hos oss. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

En kontaktlærer sier at hun alltid prøver å finne ut hva nye elever kan, og så går hun videre derfra. Hun betoner at det er viktig å ha mer fokus på det eleven kan og så bygge ut det enn å være opptatt av hva de ikke kan. Når det gjelder det faglige, sier flere lærerne ved skole 3 at de bygger videre på IOP fra grunnskolen. Den pleier å bli overlevert i det første møtet mellom skolene etter at eleven har tatt imot skoleplassen.

Mor til en elev som avslutter sitt fjerde og siste skoleår, sier at overgangen fra grunnskolen gikk veldig greit. Hun opplevde at den videregående skolen benyttet seg av det datteren hadde lært i grunnskolen og brukte det i planleggingen for den videregående skolegangen. Likevel sier hun at mens ungdomsskolen nok hadde litt for høye forventninger til hva datteren skulle lære, var forventningene kanskje litt for lave da hun begynte i videregående. Datteren som har autisme, har likevel hatt stort utbytte av skolegangen. En annen mor forteller at datteren kom fra en spesialscole, og at overgangen til videregående skole ble planlagt i god tid. Selv var hun veldig aktiv for å finne ut mest mulig om alternativer og hva datteren kunne forvente. Datteren har valgt et programfag som skolen først frarådet, men hun holdt fast på sitt, og mor sier at det går bra. Datteren som ble intervjuet sammen med mor, fortalte livlig om programfaget innenfor helse og omsorg, og var godt fornøyd med at hun fikk det faget hun ønsket seg.

Tabell 5.2 Skolers vurdering av påstand informasjonsflyt mellom grunnskolen og videregående opplæring

	Helt uenig	Uenig	Verken/ eller	Enig	Helt enig	Gjennomsnitt
Vår skole har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskolen og videregående opplæring	0,9	1,7	7,8	45,7	44,0	4,30

Tabell 5.2 viser at skolene selv mener de har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskolen og videregående opplæring. Flere oppgir i kommentarfeltene at de starter overgangsarbeidet et år eller to i forkant før elevene skal starte i den videregående skolen. Typiske eksempler er at de starter planleggingsarbeidet tidlig og har overføringsamtale med PPT, elever og foresatte.

Har faste overføringsmøter allerede høsten før elevene skal begynne hos oss. For enkelte elever starter vi et konkret samarbeid (deltakelser på møter, skolebesøk, foreldresamarbeid etc) våren før skolestart. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Har overgangssamtale med avgivende grunnskole, PPT for videregående opplæring, elev og foresatte. Her drøftes og planlegges opplæringen i vgo. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Det kan imidlertid være variasjoner når det gjelder elever som en ikke tidligere har hatt oversikt over, samt mellom kommuner og avgiverskoler

Litt dårligere flyt når det gjelder "meldingselever" som ikke har søkt 1.februar. Vi jobber for å bedre disse rutinene. Veldig gode rutiner for elever som har søkt med fortrinnsrett. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Noe ulikt mellom elevenes hjemkommuner. Det kan være utfordring at det blir ny tjeneste og koordinator for eleven når han/hun fyller 18 år. Mangler individuell plan osv (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi har et ønske om et tettere samarbeid med kommunen vedrørende praktiseringen av spesialundervisningen i grunnskole og videregående skole. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Disse kommentarene viser samlet sett at skolene opplever at de har gode rutiner, men det er utfordringer. Såkalte «meldingselever» er elever som har sakkyndig vurdering og IOP i ungdomsskolen, men som ikke søker på fortrinnsrett. Dette var elever som før søkte inntak 1 februar, men som etter endring i forskrift for inntak til videregående opplæring (forskrift til Opplæringslova kapittel 6 om Inntak til videregående opplæring (endret 1.september 2013 nr.1046)) kom inn i det ordinære inntaket 1. mars. Det medfører en plikt for skolene til å vurdere utbytte av opplæringen før det kan gjøres noe vedtak om spesialundervisning (Rundskriv F-04-13, Kunnskapsdepartementet, 2013). Det betyr at elever som hadde spesialundervisning på ungdomsskolen ikke automatisk får videreført enkeltvedtak om spesialundervisning i videregående skole. I denne sammenhengen vil det si elever med lettere grad av utviklingshemming. Det siste sitatet kan også bunne i en konsekvens av forskriftendringen, hvor en før endringen ofte fikk vedtak om spesialundervisning som fulgte eleven, hvor de videregående skolene i dag først må vurdere elevens utbytte av opplæringen. Igjen vil nok dette i så fall gjelde elever med lettere utviklingshemming og det som kalles «gråsoneelever».

5.2 Oppsummering

Alle elever søker opptak på programfag. Elever som søker opptak på grunnlag av bestemmelsene om fortrinnsrett for elever med sterkt nedsatt funksjonsevne, tildeles samtidig plass i en spesiell skolegruppe. Det varierer om PPT for grunnskolen samarbeider om inntaket til videregående skole, hvor enkelte kommunale PPT opplever at de har liten kjennskap til innholdet i videregående opplæring og til de ulike programfagene. Skolene har gode erfaringer med inntak av elever fra spesialskoler fordi disse har gode rutiner for kontakt med videregående skole før opptak og har tett kontakt med videregående skoler i nærmiljøet. Det er ikke like god kontakt rundt elever som går i ordinære grunnskoler, og disse skolene kommer senere i kontakt med videregående skoler i forbindelse med inntak. For elever som kommer fra ordinær grunnskole og inn i et tilrettelagt spesialtilbud i videregående skole, kan det være vanskelig å skulle forholde seg til medelever med store funksjonsnedsettelse.

Når det gjelder medvirkning fra foreldre og eleven selv med tanke på inntak til videregående skole, rapporterer både skolene og foreldrene at de til en viss grad kan

være med å bestemme hvilken skole og utdanningsprogram eleven skal tilhøre. Det kommer imidlertid klart fram i kapittel 6.1 at det er en overrepresentasjon av elever med utviklingshemming på visse utdanningsprogram, mens det er en underrepresentasjon på andre. Dette gir en klar indikasjon på at utdanningsvalget i videregående skole ikke er like fritt for elever med utviklingshemming som for øvrige elever. Representanter fra videregående skoler forteller imidlertid at de har mye besøk fra elever og lærere i grunnskoler før elever med utviklingshemming skal søke om skoleplass. Foreldre tar ofte initiativ til å besøke videregående skoler i nærmiljøet for å vurdere hvilke skole som vil være egnet for deres sønn eller datter. Foreldres valg begrunnes positivt, blant annet på grunnlag av atmosfære og syn på eleven eller negativt, blant annet på grunn av fysisk plassering av spesialgruppa som eleven tenkes plassert i.

Når det gjelder overgang fra grunnskole oppgir skolene at de har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskole og videregående opplæring med tanke på elever med utviklingshemming. Imidlertid er det flere videregående skoler som rapporterer at avgiverskolen underkommuniserer elevens utfordringer og vansker blant annet for å sikre at den videregående skolen tar i mot eleven. Informasjon fra avgiverskolen oppleves ofte som god når det gjelder elever som søker med fortrinnsrett, men mindre bra når det gjelder elever som søker uten fortrinnsrett enten etter § 6-22, det vil si elever med rett til spesialundervisning og som mangler vurdering med karakterer i mer en halvparten av fagene på grunn av fritak fra vurdering eller søkere som har svært lave karakterpoeng, men ikke fritak for vurdering med karakter i halvparten av fagene slik det forutsettes i § 6-22. I hvilken grad disse elevene er utviklingshemmet er vanskelig å bedømme, men skolene oppgir at dette er en gruppe som tidligere kom inn i et særskilt inntak, men som etter forskriften av 2013 ikke lenger defineres inn i inntak med fortrinnsrett eller etter individuell behandling.

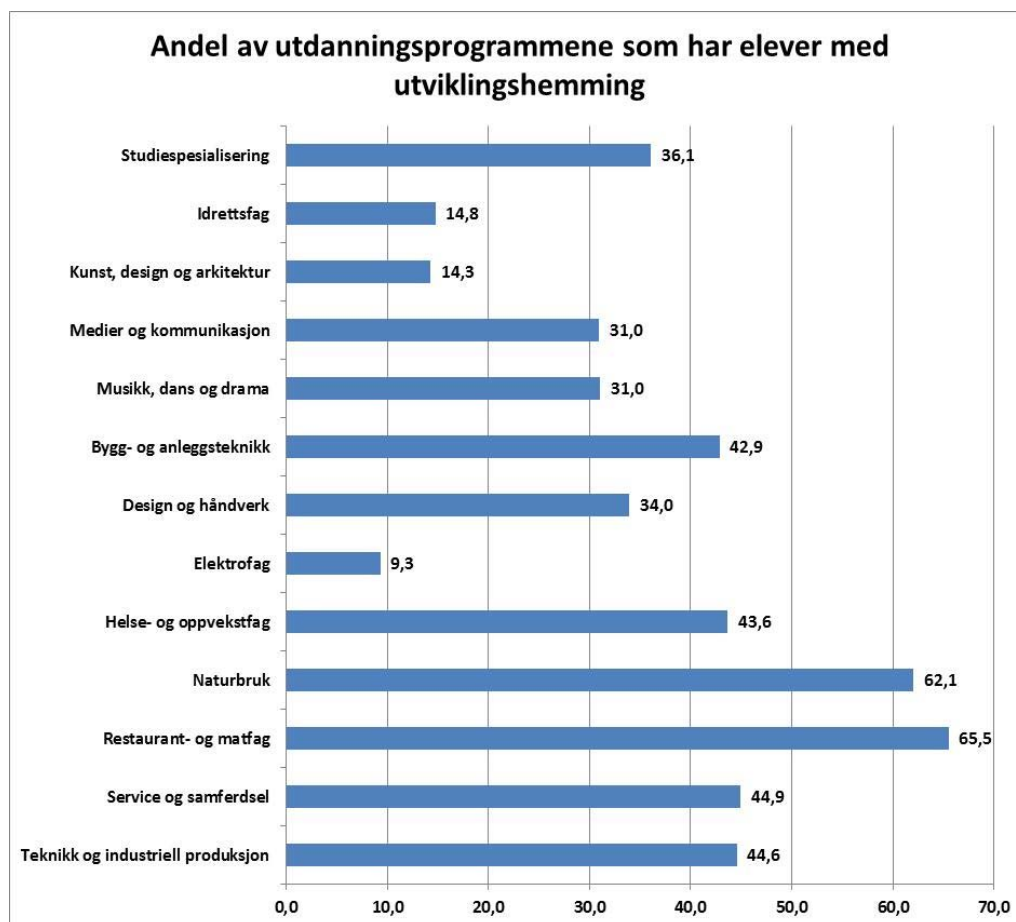
Videre oppgir skolene at de ofte har oppstartsmøter skoleåret før eleven med utviklingshemming starter. I casestudiene ble elev og foreldre invitert til et møte etter inntak med skolen hvor avgiverskolen og PPT også deltar. Hensikten med møtet er å bli kjent med eleven for å legge grunnlaget for opplæringen. Dokumentasjon fra grunnskolen, herunder IOP, legges til grunn for opplæringen i den første tiden etter skolestart, og elevene vurderes i forhold til foreliggende dokumentasjon. På grunnlag av møtet og foreliggende dokumentasjon utarbeider PPT en sakkyndig vurdering.

6. Organisering av opplæringen til elever med utviklingshemming i videregående skoler

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming er organisert. Vi vil ha en tematisk tilnærming til dette temaet og de øvrige temaene i de neste kapitlene, hvor vi vil benytte oss av flere metodiske innfallsvinkler og resultater fra de ulike datainnsamlingene. Det vil si at vi presenterer resultater fra spørreskjemaundersøkelsen som har gått til skoler med elever med utviklingshemming, spørreskjemaundersøkelsen til foreldre og til barn med utviklingshemming som var elever i videregående opplæring i 2010/11, spørreundersøkelsen til PPT og de kvalitative intervjuene i casestudiene.

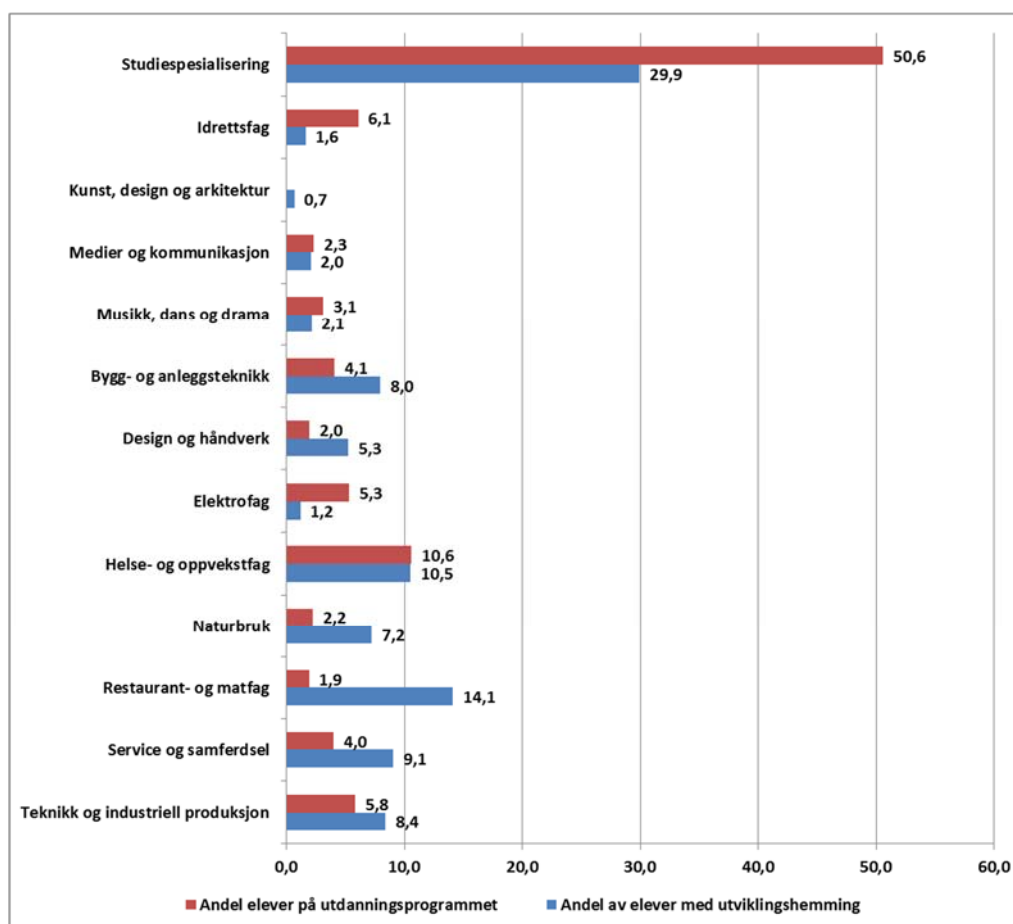
6.1 Tilhørighet til utdanningsprogram

I spørreskjemaundersøkelsen som gikk til samtlige videregående skoler kartla vi hvilke utdanningsprogram som har elever med utviklingshemming.



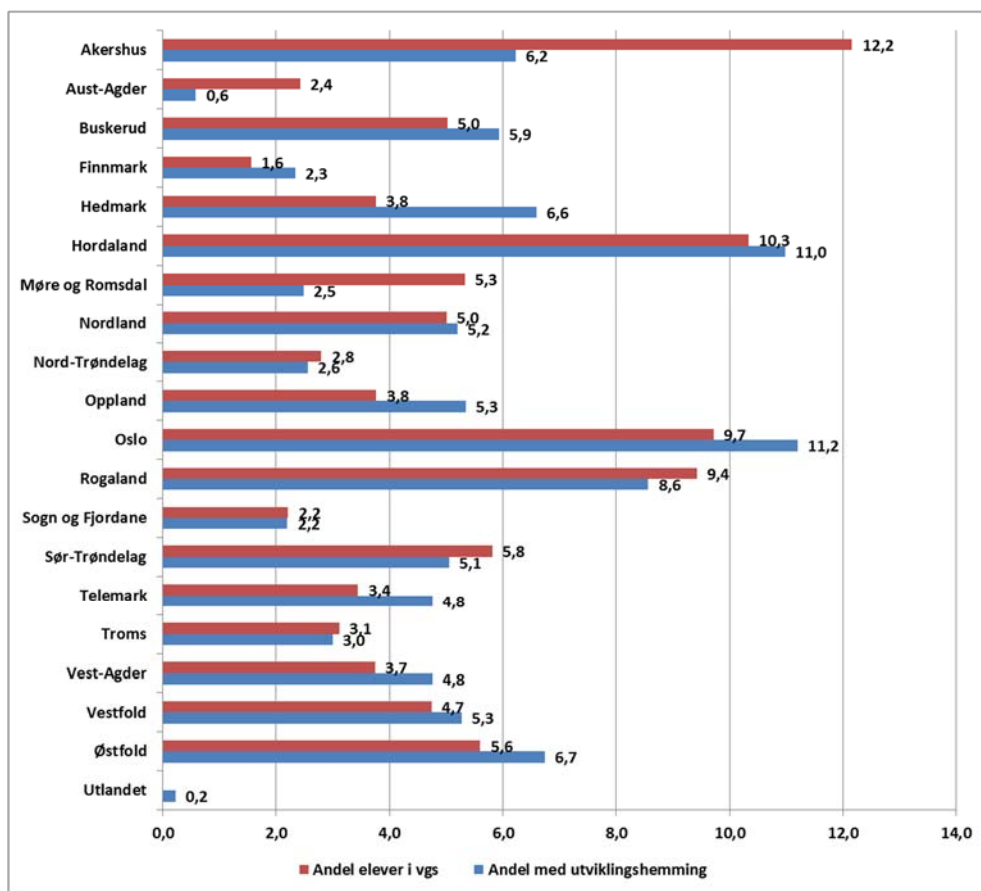
Figur 6.1 Andel av utdanningsprogrammene som har elever med utviklingshemming

Det første vi legger merke til ved figur 6.1 er at det er mange av skolene som har utdanningsprogrammene Restaurant- og matfag og Naturbruk som har elever med utviklingshemming sett i forhold til de øvrige utdanningsprogrammene. Over 60 prosent av skolene som tilbyr disse programfagene har elever med utviklingshemming. Når det gjelder utdanningsprogrammene Bygg- og anleggsteknikk, Helse- og oppvekstfag, Service og samferdsel og Teknikk og industriell produksjon har over 40 prosent av skolene som tilbyr disse programfagene elever med utviklingshemming.



Figur 6.2 *Andel elever med utviklingshemming fordelt på utdanningsprogram som har elever med utviklingshemming*

Det er flest elever med utviklingshemming i Studiespesialisering – 30 prosent av elever med utviklingshemming tilhører det utdanningsprogrammet. Videre ser vi av figur 3.14 at det er en klar overrepresentasjon av elever med utviklingshemming i Restaurant- og matfag, Naturbruk, Bygg og anleggsteknikk og Design og håndverk. Når det gjelder elever med utviklingshemming er det ikke gitt at det er et samsvar mellom det utdanningsprogrammet de tilhører og det tilbudet de får i videregående skoler. I casestudiene kom det fram at mange elever med utviklingshemming tilhører tilbud med særlig vekt på arbeidstrening eller hverdagsliv- eller botrening. Det er også årsaken til det tilsynelatende paradokset at det er flest elever med utviklingshemming som tilhører det mest teoritunge utdanningsprogrammet studiespesialisering. I intervjuene i casestudiene kom det fram indikasjoner på at det er økonomiske motiv for å ha elever med utviklingshemming på studiespesialisering. Dette fordi det er færrest timer på studiespesialisering er dermed minst kostbart å ha elever med utviklingshemming på det utdanningsprogrammet.



Figur 6.3 Andel elever med utviklingshemming fordelt på fylke

Figur 6.3 viser en relativ lik fordeling blant elever med utviklingshemming og andel elever i videregående skole. Dette tyder bra for representativiteten når det gjelder utvalget av skoler med elever med utviklingshemming som var hovedfokus for spørreskjemaet. Unntaket er Akershus som har en klar underrepresentasjon av elever med utviklingshemming i utvalget. Det er også tilfelle for Aust-Agder og Møre og Romsdal, men i lavere grad enn Akershus. Hedmark på sin side har en overrepresentasjon av elever med utviklingshemming.

Tabell 6.1 Elever med lett eller moderat/alvorlig grad av utviklingshemming på skolene (Andel)

	Elever med lett utviklingshemming	Elever med moderat eller alvorlig utviklingshemming
Ingen	7,8	20,2
1 til 5 elever	45,7	41,1
5-9 elever	21,7	18,6
10 til 14 elever	8,5	10,1
15 eller flere elever	16,3	10,1
Total	100	100,0

Skolene har anslått hvor mange elever på skolen som har lett eller moderat/alvorlig utviklingshemming. Det er 130 skoler som har angitt antallet og vi ser at rundt 55 prosent av elevene blir vurdert til å ha lett utviklingshemming mens 45 blir vurdert av skolene til å ha moderat eller alvorlig utviklingshemming. Dette vises ikke i tabell 6.1. I tabell 6.1 ser vi at det er flere skoler som angir at de ikke har noen elever med moderat eller alvorlig utviklingshemming enn det er skoler som oppgir at de har elever med lett utviklingshemming.

6.2 Programfag eller alternative opplæringstilbud

Elever med utviklingshemming har rett til å velge et utdanningsprogram på lik linje med øvrige elever. Alle elever skal tilhøre et utdanningsprogram, men det finnes også alternative opplæringstilbud som er særskilt tilrettelagt for elever med utviklingshemming. I casestudiene sier avdelingsleder for spesialundervisningen ved skole 3 at det er flott at alle elever nå skal søke om opptak på utdanningsprogram. Slik mener han at elever med utviklingshemming blir behandlet på samme måte som andre elever. Han sier at de nye inntakskriftene har gjort det lettere å argumentere med foreldrene om at elevene ikke bare trenger å sitte i klasserommet når de skal lære. Helt fra starten av må en tenke sluttkompetanse, og da må en tenke praksis. Ved skolen har de utdanningsprogrammet servicefag og samferdsel, og han sier at en må tenke hva de kan få til innenfor disse fagene når elever har søkt seg til skolen. Han innrømmer likevel at det ikke er lett å snu tilvant praksis. For eksempel bruker noen av programfagene spesialgruppene som praksisplass, men lærerne i programfagene tenker sjelden motsatt; dvs. at det kan komme elever fra de spesielle skolegruppene inn i programfagene. Faglærerne er likevel mer positive til at elever fra spesialgruppene deltar i eller hospiterer i programfag dersom de har en miljøarbeider med seg. Han tilføyer imidlertid at det finnes ansatte i de spesielle skolegruppene som helst ser at elevene blir værende i ro i klasserommet.

Ved skole 1 søker elevene seg inn på utdanningsprogram, men kodes samtidig for henholdsvis arbeidslivstrening eller hverdagslivstrening. Dette betyr at de primært er tilknyttet spesialgruppene, men at de også har timer innenfor utdanningsprogrammet. For enkelte elever betyr dette å være til stede i enkelte undervisningstimer med øvrige elever uten funksjonsnedsettelse eller å være tilknyttet en egen gruppe som har valgt

samme utdanningsprogram. Ved skole 2 finnes det også et eksempel på en elev som i hovedsak har programfag alene og ofte sammen med en miljøarbeider.

Rektor ved skole 1 mener at elevenes valg av program skal avspeiles i skolehverdagen. Han forteller at når foreldre tar kontakt med skolen før eleven søkes inn, gir skolen tips om program som de tror at eleven vil passe i. Det kan for eksempel være restaurant og matfag som det viser seg at flere elever med utviklingshemming har søkt seg inn på. I følge rektor legges det opp til kompetansemål innenfor det programmet elevene har valgt, men han tilføyer at det for noen er ganske begrenset hva de kan oppnå.

Rektor ved skole 3 sier at det er mye som kan hentes ut av læreplanmålene og som kan tilpasses elever med utviklingshemming. Som eksempel nevner hun byggfag hvor de kan begynne sammen med de øvrige elevene når de tar fatt på sin første praktiske oppgave som er å bygge fuglekasser. Det er ellers vanlig at elever med utviklingshemming hospiterer ved deler av undervisningen i programfag. Ofte trenger de å ha miljøansatte eller assistenter med seg når de skal delta i undervisningen på programfag fordi lærerne der ikke alltid føler seg kvalifisert til å inkludere elever med spesielle behov.

Lærere og miljøarbeidere ved skole 2 har en mer reservert holdning til ordningen med at elever skal velge utdanningsprogram. De nevner at flere elever har søkt seg på restaurant- og matfag, og at det kan se ut som om foreldre da tror at de nærmest kan få utdanning som kokk. De mener at elevene også kan tro at de er på linje med de andre, men slik er det ikke. De ansatte sier at elever med utviklingshemming må ha følge av miljøarbeidere på programfagene, og det er mye de må ha hjelp med. Kanskje de kan bli assistent på kjøkken eller kantine en gang, men de kan jo ikke bli restaurantkokker. Lærerne nevner også at det noen ganger viser seg at elever kan ha behov for å bytte til et annet program eller fag enn det de opprinnelig hadde søkt seg inn på. De viser til at enkelte elever som har begynt på ordinært løp, har hatt utbytte av å flytte over til en spesialgruppe. De viser dessuten til en elev som begynte i spesialgruppa, men som hadde større potensial for læring. Eleven begynte i et eget opplegg på restaurant og matfag og har i dag fagbrev og jobb som servitør.

En ansatt hos PPT ved denne skolen sier at det er flott at ordningen med utdanningsprogram har kommet. Det er fint at det nå finnes muligheter for å velge med tanke på voksenlivet også for elever med utviklingshemming når de er tilknyttet et yrkesløp. Hun sier at dette handler om «... *den stoltheten og identiteten som ligger der når de får på seg kokkedrakten.*» Hun sier at hun i begynnelsen var engstelig for at det skulle bli for krevende for elevene å tilhøre både utdanningsprogrammet og spesialgruppa, men hun sier at hun får tilbakemeldinger om at de takler det godt.

Skoleleder ved skole 2 sier at organiseringen av spesialgruppene ved skolen blir ulik fra år til år fordi elevene søker på ulike utdanningsprogram og har en del undervisning knyttet til utdanningsprogrammene. For elever som har søkt på program som restaurant- og matfag eller idrett, kan det bli en del logistikk fordi elevene går inn og

ut av spesialgruppa. Det er de ansatte som må sørge for at de kommer dit de skal. Dette fører til mer uro i gruppa, men skoleleder sier at elevene klarer det bra. Hun sier at det kanskje er lærerne som møter de største utfordringene. Når det gjelder elevenes utbytte av programfag, sier hun at det har vært størst utfordringer med å få til et godt opplegg for en elev som går på idrettsfag.

Ved skole 1 sier rektor at elevenes programvalg skal vises gjennom at det settes kompetansemål for fagene. Skolen bistår gjerne foreldre med å finne ut hvilke utdanningsprogram som kan tenkes å passe for deres sønn eller datter. Det at alle elever nå må velge program, mener han handler om at alle elever skal få samme muligheter, men han føyer til at for noen vil være begrenset hva de kan oppnå. Selv om elever kanskje når få kompetansemål, er det likevel viktig at det settes mål innenfor det valgte programmet.

Det kommer fram at de fleste av de elevene som har størst hjelpebehov, ofte velger studiespesialisering. Det kan se ut som om slike valg kan ha sammenheng med hva som blir tilrådd. For eksempel forteller foreldrene til en elev som har valgt idrettsfag, at den lokale spesialskolen ikke har kunnskap om hvilke muligheter som ligger i utdanningsprogram, og at de derfor tilrår foreldre å søke om studieforbereende utdanningsprogram. Elever med utviklingshemming som går studieforbereende utdanningsprogram vil som oftest få all sin undervisning i spesialgruppene; ofte i de gruppene som går under betegnelsen hverdagsliv. Dette bekreftes av en lærer som sier at det bare er de elevene som har valgt studiespesialisering som tilbringer hele skoledagen i en spesialgruppe.

Foreldre er opptatt av at deres sønn eller datter skal få utbytte av det utdanningsprogrammet de har søkt på. Mor til en elev som har søkt seg inn på helse- og oppvekst, sier at hun ikke var enig med datteren i utgangspunktet, men at hun nå er fornøyd med valget datteren har tatt. Datteren som ble intervjuet sammen med moren, ga uttrykk for stor begeistring for utdanningsprogrammet. Hun sier at hun går i en klasse sammen med fem andre elever som alle er på samme program. Medelevene har ulike tanker om hva de skal bruke utdannelsen til. Selv vil hun gjerne jobbe med eldre, og som en del av opplæringen er hun i praksis ved et eldrecenter.

En annen elev har valgt idrettsfag, og er den eneste eleven fra en spesialgruppe som har valgt dette. Det har vært vanskelig for skolen å legge til rette for ham fordi de andre elevene som går idrettsfag, er svært konkurranseorientert. Som oftest har han timer alene sammen med en miljøarbeider. Eleven driver med idrett også i fritiden og er svært fornøyd med at han går på idrettsfag. Foreldrene hans er mer kritiske og mener at skolen kunne ha vært mer løsningsorientert og kreativ. De spør for eksempel hvorfor ikke noen av de andre idrettselevene kunne ha hatt som oppgave å lage et treningsprogram for sønnen. Foreldrene mener at dette ville ha ført til kontakt med medelever og gitt utbytte både til sønnen og medelevene. Foreldrene sier likevel at de på mange måter er fornøyd med skolen. Ikke minst skyldes det miljøarbeideren som har ansvar for å følge opp sønnen både i programfaget og andre fag. De mener at det er hun som har bidratt til at sønnen får utbytte av å gå på idrettsfag, og de tror at nye

elever som begynner på det samme programmet, vil få det litt lettere fordi de har banet vei.

Det finnes også en del utfordringer etter at ordningen med valg av utdanningsprogram ble iverksatt. Det sies fra to av skolene at det har blitt mer uro i gruppene fordi det stadig er elever som kommer og går. En miljøterapeut forteller at det nærmest har blitt kaos i spesialgruppene etter at ordningen med utdanningsprogram ble innført. Han mener at det er en forutsetning at elever har ressurser med seg dersom disse elevene skal ha timer på ordinære programmer. Hvis elevene blir godt ivaretatt tror han at det kan gå bra, og han tilføyer at han tror at det kan være positivt for andre elever å ha noen elever med utviklingshemming sammen med seg. Samtidig tror han at elever med utviklingshemming kan ha utbytte både faglig og sosialt av å være sammen med andre elever, blant annet fordi disse kan være gode rollemodeller. Ansatte sier imidlertid at elever med utviklingshemming ikke får venner når de deltar i den ordinære undervisningen. Det er i spesialgruppene de har vennene sine.

En ulempe ved at en har timer i programfag er at det blir uro i spesialgruppene, men ifølge skoleledelsen ved skole 2 ser det ut til at de fleste elevene takler det bra. Ved skole 1 blir det sagt at elevene også i grunnskolen var vant til å skifte mellom klasser eller skoler, og at det vanligvis går greit. En mor mener imidlertid at det kan bli urolig også for de elevene som blir igjen i klasserommet. Det gjelder ofte de som har lavest funksjonsnivå og som kanskje kan trenge en viss skjerming. I tillegg til uro på grunn av at elever og lærere forflytter seg, vil elever miste enkelte fag når de er i praksis eller deltar i programfag deler av skoledagen. Flere foreldre forteller at elever må velge bort fag fordi det blir undervist i disse parallelt med undervisningen i programfag eller praksisutplassering. En elev måtte for eksempel velge bort norskfaget som hun var veldig glad i. Ved hjelp av moren og en velvillig lærer fikk hun likevel muligheter for noe opplæring i norsk ved at hun fikk en form for hjemmearbeid eller lekser.

Skolene rapporterer i tillegg om at de kan streve med å tilrettelegge undervisningen i programfag. Faglærerne har sjelden spesialpedagogisk kompetanse eller erfaring fra å undervise elever som trenger spesiell tilrettelegging. Ved skole 2 sies det at faglærere har en tendens til å legge undervisningen på et for høyt nivå. Det nevnes dessuten at enkelte faglærere kan ha motstand mot å undervise disse elevene; i alle fall hvis de ikke har med seg en ekstra fagperson.

De tre skolene som har deltatt i den kvalitative delen av undersøkelsen er store skoler med mange ulike utdanningsprogram. Alle har egne grupper for elever med utviklingshemming og andre elever som har blitt vurdert som å ha behov for et skjermet skoletilbud. Gruppene har ulike navn som hverdagslivstrening og arbeidslivstrening, særskilt tilrettelagt opplæring eller alternativ opplæring. Hva gruppene kalles henger sammen med tradisjon og hvor lenge gruppene har eksistert ved skolen. Alle gruppene deler til en viss grad inn elevene etter nivå. Nivådelingen kommer særlig fram gjennom betegnelsene hverdagsliv og arbeidsliv. Hverdagsliv er gruppe for elever som har omfattende funksjonsnedsettelse og som forventes å skulle

videreføres til kommunal dagvirksomhet mens arbeidsliv viser til elever som antas å kunne komme i en form for arbeid etter endt skolegang.

En av de tre skolene endret navn til hverdagsliv og arbeidsliv mens vår studie pågikk. Endringen kom etter at ansatte hadde besøkt og blitt inspirert av andre skoler. Rektor begrunnet navneendringen slik: «*Det er ikke alternativ opplæring. Det er opplæring!*» Hun tilføyer at navneendringen tilkjenner at de jobber for å forbedre tilbudet til elevene og samtidig synliggjøre at de er elever på lik linje med skolens øvrige elever. Ved en annen skole bemerket imidlertid en mor at det ikke alltid oppleves om at eleven er på linje med de andre. Dette begrunner hun med at i skolekatalogen er hennes sønn avbildet i den spesielle skolegruppa og ikke på det utdanningsprogrammet han er tatt opp på. Foreldre ved en av de andre skolene sier at der er elevene ikke omtalt i boka om skolen, og de er heller ikke representert i elevråd eller andre av skolens organer.

De fleste fylkeskommuner har alternative opplæringstilbud i tilknytning til de ordinære utdanningsprogrammene og programområdene. Vi ba skolene i spørreundersøkelsen oppgi hvor mange elever med utviklingshemming som har tilknytning til et opplæringstilbud som er tilrettelagt for denne elevgruppen ved skolen.

Tabell 6.2 Skolenes estimering av antall elever som tilhører alternative opplæringstilbud (Andel)

	Spesielt tilrettelagt tilbud	Tilbud med vekt på arbeidstrening	Tilbud med vekt på botrening	Annet
Ingen	8,2	25,2	45,2	45,2
1 til 5 elever	28,7	30,9	29,0	29,8
5-9 elever	24,6	17,9	8,9	14,5
10 til 14 elever	9,0	10,6	8,1	3,2
15 eller flere elever	29,5	15,4	8,9	7,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 6.2 viser at 8,2 prosent av skolene oppgir at de ikke har et spesielt tilrettelagt tilbud for denne elevgruppa. Flest skoler har et tilbud med vekt på arbeidslivstrening og dernest er det flest skoler som har et tilbud med vekt på botrening.

Foreldre til elever med utviklingshemming som gikk i videregående skole i skoleåret 2010-11 fikk spørsmål om hvilken tilhørighet deres sønn eller datter hadde i den videregående skolen.

Tabell 6.3 Plassering av opplæringen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Foreldreundersøkelsen, Antall og andel)

Hvilken tilhørighet hadde deres datter/sønn til den videregående skolen?	Antall	%
Tilhørighet til vanlig gruppe/klasse	14	15,6
Tilhørighet til alternativ opplæringsgruppe	62	68,9
Egen skole for elever med særskilte behov	14	15,6
Totalt	90	100,0

Tabell 6.3 viser at de aller fleste, det vil si nærmere 70 prosent, oppgir at barnet deres hadde en tilhørighet til en alternativ opplæringsgruppe, mens de resterende 30 prosentene var likt fordelt med enten en tilhørighet til en ordinær klasse eller en egen skole for elever med særskilte behov.

Det er ingen standardisering av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming. Dette gir grobunn for store variasjoner i organisering av tilbudet elever med utviklingshemming gir. Flere representanter fra skoler med elever med utviklingshemming beskriver mer detaljert hvordan opplæringstilbudet til utviklingshemmete er organisert.

Alle 13 har undervisning i gruppe med betegnelse "Spesialundervisning i egen gruppe", sammen med elever med andre livsutfordringer (som ikke har en diagnostisert utviklingshemming). XX er et av fylkeskommunes segregerte opplæringstilbud, hvor alle elever i utgangspunktet har IOP i alle fag. Tilbudet er særlig tilrettelagt for elever hvor det er vurdert at eleven i for liten grad vil kunne klare å nyttiggjøre seg et alternativt opplæringstilbud på en storskole. Denne vurderingen er foretatt i samspill mellom foreldre, eleven selv, PPT og avgiverskole. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Alle elevene med spesielle behov får et skreddersydd opplæringstilbud. De er knyttet til et programområde og en klasse, men kan i stor eller mindre grad ha sin opplæring i andre grupper /enetimer. Flere har arbeidstrening og ADL som en del av sin opplæring. I løpet av vg 2 gjøres en arbeidsevnekartlegging og en avklaring av realistiske mål for framtidig arbeid/aktivitet, som feks lærekandidatløp i bedrift. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Det første sitatet viser en skole med et helt segregert tilbud for elever med utviklingshemming, samt andre elever med særskilte utfordringer eller behov for særskilte løsninger. Det andre sitatet gir inntrykk av et skreddersydd opplæringsløp i en ordinær skole hvor en er mer eller mindre knyttet til et programområde eller en klasse. Det siste sitatet indikerer at elever med utviklingshemming har arbeidslivstrening eller ADL (Activities of Daily Living/hverdagslivstrening) som en del av opplæringstilbudet. I hvilken grad disse elevene også er knyttet til opplæring i program eller fellesfag er uklart. Slike beskrivelser av opplæringstilbudet er det flere som forteller om.

Et annet eksempel er en skole som beskriver variasjonen i det tilbudet skolen gir til sine elever med utviklingshemming.

Vi har egen gruppe etter som vi får til å integrere eleven i klasser. Vi har opprettet et fellesfagtilbud for ca 5 elever hvor læreplan på ca mellomtrinnet og lavere brukes. De organiseres noen gang med utgangspunkt i ungdomsbedrift andre ganger ikke, alt etter hvor "fast" gruppa er og hva som er målsettingene for hver enkelt. Foresatte har også stor påvirkning. De fleste som ville hvert aktulle for hverdagsliv/arbeidsliv kommer fra en "base" på grunnskolen, og foresatte har vært fornøyd med en slik løsning og ønsker at den følges. Har vi elever nok i denne kategori kan vi lage et klassemiljø og gi opplæringen ved en slik organisering. Byen er for liten til at en kan ha egne klasser hvor en kan søke på innen de praktiske fagene. Det er umulig å ha spesialpedagogisk kompetanse på alle yrkesfagområdene, derfor kan det spesialpedagogiske oppfølging noen ganger bli mangelfull. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Dette sitatet bringer inn størrelse som et tema i hvordan en organiserer tilbudet til elever med utviklingshemming. Denne skolen gir uttrykk for at dersom de hadde hatt tilstrekkelig mange elever med utviklingshemming, ville kunne lage et klassemiljø med tilbud innen de ulike programområdene på yrkesfaglig utdanningsprogram. Videre påpeker denne skolen at de har egne baser for noen elever, underforstått at de i liten grad er sammen med andre elever på ordinære utdanningsprogram. Dette tilbudet «arves» fra grunnskolen og i samråd med foresatte. Tilbudet avhenger altså av elevenes funksjonsnivå, antall, tilbud fra grunnskole og foresattes/elevens ønsker, i tillegg til skolens kompetanse. Sitatet viser at det kan være krevende for skoler å gi et tilbud til elever med utviklingshemming, i og med at det avhenger av så mange ulike variabler, samtidig som det ikke er klare standarder for hvordan tilbudet skal se ut. Sitatet indikerer i tillegg at de av og til bruker ungdomsbedrift som en del av opplæringa/arbeidslivstreninga. Dette er et tilbud som flere skoler gir:

Egen kjøkkengruppe og egen ungdomsbedrift. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Driver ein kafe, på deira premisser. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Dersom vi skal estimere det vanligste organiseringstilbudet til elever med utviklingshemming viser kommentarene at det er en kombinasjon av arbeidslivstrening, ADL (hverdagslivstrening) og opplæring i basisferdigheter i fellesfag. Noen har tilhørighet i ordinære klasser, og har noe av undervisningen i de klassene. Inntrykket er imidlertid at elever med utviklingshemming er mye utenfor ordinær undervisning som vi kommer nærmere inn på i kapittel 7. Under er et knippe eksempler på dette.

Elevene har alle arbeidstrening som fag i tillegg til grunnleggende ferdighetsfag og ADL. Samtlige er på vei til å bli lærekandidater. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Elevene som ikke klarer å følge ordinær læreplan har annet tilbud tilpasset sitt funksjonsnivå. Elevene har tilhørighet i klassene, men kan ikke delta på all gitt undervisning der, de er med på deler av gitt ordinær undervisning. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Elevene søker til et av programområdene på skolen. Noen har hele sitt tilbud i en gruppe, mens andre har noe i gruppe og noe på et programområde. Har en base hvor elevene har en forankring, men mange har tilknytning til en ordinær klasse på et programområde. Individuelle tilpasninger for den enkelte etter behov og ønsker. Fokus på grunnleggende ferdigheter i fellesfag, fysiske aktiviteter, kultur og ADL. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Elevene tilhører enten i spesialklassen og hospiterer i yrkesfagklassene og/eller arbeidstrening i bedrift/vernet bedrift/dagtilbud. Elevene i spesialklassen er tatt inn på ulike utdanningsprogram, men samles der til fellesfag. Noen går i yrkesfagklasser med tilpasset opplæring i fellesfag. Avhengig av funksjonsnivå og ønsker fra eleven selv. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

På vår skole har vi to tilbud med alternativ opplæring, Hverdagslivstrening og Arbeidslivstrening. På Hverdagslivstrening har vi 25 elever, og på Arbeidslivstrening har vi ca 40. De fleste av elevene her har ikke en utv.hemming, men har stor lærevansker og psykiske/sosiale utfordringer. Noen elever på HT får jobb i vernet bedrift etter skolegangen, men de fleste får et tilbud på et dagsenter. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

I tillegg til hvordan skolene beskriver organiseringen av opplæringstilbudet, kan en legge merke til første og siste sitat. Første sitat beskriver at samtlige er på vei til å bli lærekandidater og siste sitatet beskriver at de fleste havner i et tilbud på et dagsenter og noen i vernet bedrift. Det er mulig at elevenes funksjonsnivå og behov er forskjellig på de to skolene, men det kan også være målsetningen ved skolen, samt egenskaper ved næringslivet rundt skolene som er forskjellig.

En skole skriver at de har elever som ikke er tatt inn til et ordinært utdanningsprogram, men som kun er i egen gruppe

Vi har 9 elever som går i en egen gruppe, og som ikke er tatt inn til et ordinært utdanningsprogram. De har et tilbud som består av en kombinasjon av faglig opplæring og hverdagslivstrening rettet mot både arbeids- og botrening. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Det at elever ikke er tatt opp i et ordinært utdanningsprogram er ikke i tråd med gjeldende forskrift. Imidlertid viser også sitatene over at flere elever er løst tilknyttet ordinære utdanningsprogram og tilhørigheten til ordinære opplæringsprogram er mer formell enn reell.

6.3 Kompetanse i undervisningen

Ved samtlige skoler er det lærere som har det faglige ansvaret for undervisningen. I intervju med ansatte ved skole 2 sies det at det skal være samme nivå på utdanningen til lærere som underviser elever med utviklingshemming som for de som underviser andre elever. Det betyr at de ikke ansetter barneskolelærere, men bruker de samme lærerne i spesialgruppa som de som underviser andre elever. En lærer som ble intervjuet, fortalte at de for eksempel har lærere som underviser i matematikk både på studiespesialisering og i spesialgruppe for elever med utviklingshemming. Dette

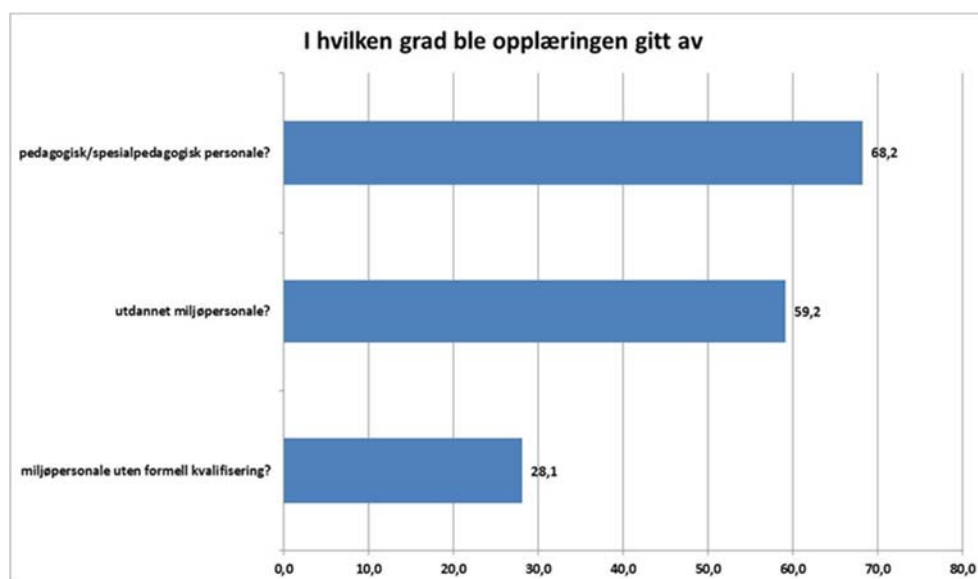
handler også om at elever med utviklingshemming skal være en del av hele skolen. Samtidig betyr det at elever i spesialgruppa skifter lærer på samme måte som andre elever ut fra det faget det blir undervist i. Lærerne i spesialgruppa er ikke nødvendigvis spesialpedagoger, men de fleste har erfaring med elever med utviklingshemming. Alle jobber i tillegg i andre klasser og har undervisning ut fra sitt fagområde. Skoleleder sier at det er høyt faglig nivå. En ansatt i PPT ved skole 2 mener imidlertid at faglærere fra programfagene ikke nødvendigvis har tilstrekkelig kompetanse for å undervise elever med utviklingshemming. Etter hennes mening bør det inn spesialpedagoger som lærere og som koordinatore for hele skoletilbudet, og så kan lærere i spesifikke fag komme i tillegg.

Ved skole 3 sier rektor at det må være klare roller i skolen. Det er lærerne som har ansvar for opplæringen og det er også de som har ansvar for å forberede det de andre ansatte skal gjøre. Hvis rollefordelingen ikke er klar, skaper det forvirring både blant elever og foresatte. Her har de tidligere hatt en utydelig praksis ved at miljøarbeiderne har hatt ansvar som rektor mener at lærerne skal ha. Miljøarbeidere ved samme skole sier at det er miljøpersonalet som har den daglige oppfølgingen av de elevene som har behov for 1-1 oppfølging. Samtidig har læreren et overordnet blikk. Når det gjelder elever som har større muligheter for læring, har læreren et større ansvar mens miljøet har ansvar for gjennomføring av ulike oppgaver og for å få satt ting i gang. De sier at kontaktlærerfunksjonen handler om å ha oversikt og å sette sammen hele skoletilbudet. Ansatte prøver å jobbe i team rundt elevene og skiller mellom undervisning og opplæring. Det vil si at læreren har ansvar for det pedagogiske opplegget mens miljøarbeiderne har ansvar for å tilrettelegge for at opplæringen kan gjennomføres.

Rektor ved skole 1 sier at de har ansatte med lang fartstid som lærere og de har også gode erfaringer med å ha inn andre grupper med annen kompetanse enn lærere. Han nevner at de har lærere, spesialpedagoger og vernepleiere og at de har stort utbytte av å ha ansatte med ulik kompetanse. Han sier: *«De med lærerbakgrunn har sin inngang mens en vernepleier har sin forståelse, og samlet blir det god effekt.»* De bruker også assistenter, og flere av disse har lang fartstid i skolen. Når han forteller om kompetansen hos de ansatte, trekker han inn at lærere ved skolen har utviklet et eget undervisningsopplegg i sex og samliv for elever med utviklingshemming, og at de nå reiser land og strand rundt for å presentere opplegget. Dette opplegget ble nevnt av mor til en elev med alvorlig utviklingshemming som noe av det hun opplever som veldig positivt ved skolens opplegg for hennes sønn.

Ansatte som ikke er lærere, har ulike betegnelser ved de tre skolene, ofte på bakgrunn av formell kompetanse. Det kan være miljøterapeuter med tre-årig bachelorutdanning, miljøarbeidere med ettårig utdanning eller assistenter. Ved skole 2 har de vært bevisste på å gå bort fra begrepet assistent for å synliggjøre at de som arbeider sammen med lærerne rundt eleven også har selvstendige oppgaver. Her er det for eksempel miljøarbeiderne som har ansvar for kontakten med foreldre. Både skolens ledelse og lærere sier at miljøarbeiderne er limet i skolehverdagen. Mens lærerne kommer og går, er miljøarbeiderne alltid sammen med elevene. Som en konsekvens av

det nære kjennskapet miljøarbeiderne har til elevene, er det de som sitter i ansvarsgrupper rundt eleven og som har kontakt med foreldrene. Formidling av beskjeder er for eksempel deres ansvar. Dette skjer ofte på e-post, og da settes alle ansatte i kopifeltet slik at de er orientert. Fra PPT ved denne skolen sies det at det er en realitet at det ofte har vært brukt assistenter i opplæringen av elever med utviklingshemming. PPT-rådgiveren sier at hun er kritisk til en slik praksis, og hun tilføyer at det ser ut som om det skjer en holdningsendring, og at lærere nå har det overordnede ansvaret for undervisningen.



Figur 6.4 Foreldres rapportering om hvem som ga opplæringen (Andel som har krysset av i stor eller i svært stor grad.)

Foreldrene til elever med utviklingshemming oppgir at undervisningen i hovedsak blir gitt av pedagogisk eller spesialpedagogisk personale eller utdannet miljøpersonale.

6.4 Oppsummering

Grovt sett ser vi at elever med utviklingshemming fordeler seg i denne undersøkelsen geografisk slik en kan forvente ut i fra elevpopulasjonen i fylkene. Det er imidlertid noen unntak og manglende samsvar mellom elevpopulasjon og utvalgspopulasjon skyldes også skjevheter i utvalget. Det er mer systematiske forskjeller når det gjelder hvilket utdanningsprogram elever med utviklingshemming tilhører. Resultatene tyder på at elever med utviklingshemming ofte blir plassert i noen særskilte utdanningsprogram. For elever med utviklingshemming er det en klar overrepresentasjon av elever med utviklingshemming i Restaurant- og matfag, Naturbruk, Bygg og anleggsteknikk og Design og håndverk. Dette gir en indikasjon på at særlig elever med utviklingshemming ikke har samme valgfriheten i utdanningsvalg som andre elever (jf. kapittel 6).

Tilhørighet til et utdanningsprogram er imidlertid ofte underordnet undervisningen for elever med utviklingshemming. Ofte er det ikke samsvar mellom det utdanningsprogrammet de tilhører og det tilbudet de får i videregående skoler. Elever med utviklingshemming er løst tilknyttet et utdanningsprogram og tilhører et spesielt tilrettelagt tilbud med særlig vekt på arbeidstrening eller hverdagsliv-/botrening. Det er også årsaken til det tilsynelatende paradokset at det er flest elever med utviklingshemming som tilhører det mest teoritunge utdanningsprogrammet studiespesialisering. Det er indikasjoner på at det er økonomiske motiv for å ha elever med utviklingshemming på studiespesialisering fordi det er færrest timer på studiespesialisering er dermed minst kostbart å ha elever med utviklingshemming på det utdanningsprogrammet.

Samtidig er det i caseskolene en gjennomgående positiv innstilling til at elever med utviklingshemming skal kunne velge programfag på linje med andre elever. Det blir lagt vekt på at deltakelse sammen med andre elever i programfag fører til utvikling både faglig og sosialt, samtidig som det holdes fast på ordningen med spesialgrupper for disse elevene. Primært ser det ut til at elevene er definert inn i spesialgruppene og at timer i programfag og ulike former for praksis kommer i tillegg. Det er utfordrende for skolene å skulle legge til rette for deltakelse i programfag for elever fra spesialgruppene, og det finnes en viss motstand, særlig blant faglærere i programfagene. Deltakelsen i programfagene organiseres primært som deltakelse i ordinær undervisning, men det finnes også eksempler på spesialgrupper i programfag eller former for eneundervisning.

Når det gjelder kompetanse i undervisningen og ansattes roller kommer det fram at lærerne har det overordnede ansvaret for undervisningen ved alle tre caseskolene. Mange lærere jobber både i spesialgruppene og med andre elever. Miljøansatte kan ha det daglige oppfølgingsansvaret for elever som har behov for 1-1 oppfølging, mens lærerne har et overordnet blikk for helheten i opplæringen. Ansatte i miljøet har flere ulike fagbakgrunner og ansvar for oppfølging og opplæring med bakgrunn i det pedagogiske opplegget som utvikles av lærerne. Fra to av skolene sies det eksplisitt at de har lærere med god kompetanse. Når det gjelder miljøarbeidere er det ulike syn på deres roller; ved en skole har disse ansvar for kontakt med foreldre mens dette er kontaktlærers ansvar ved en annen skole. Rollefordelingen mellom ulike grupper av ansatte har ikke alltid vært tydelig, og miljøpersonale har ofte hatt for mye ansvar.

7. Tilrettelegging og inkludering i ordinær undervisning

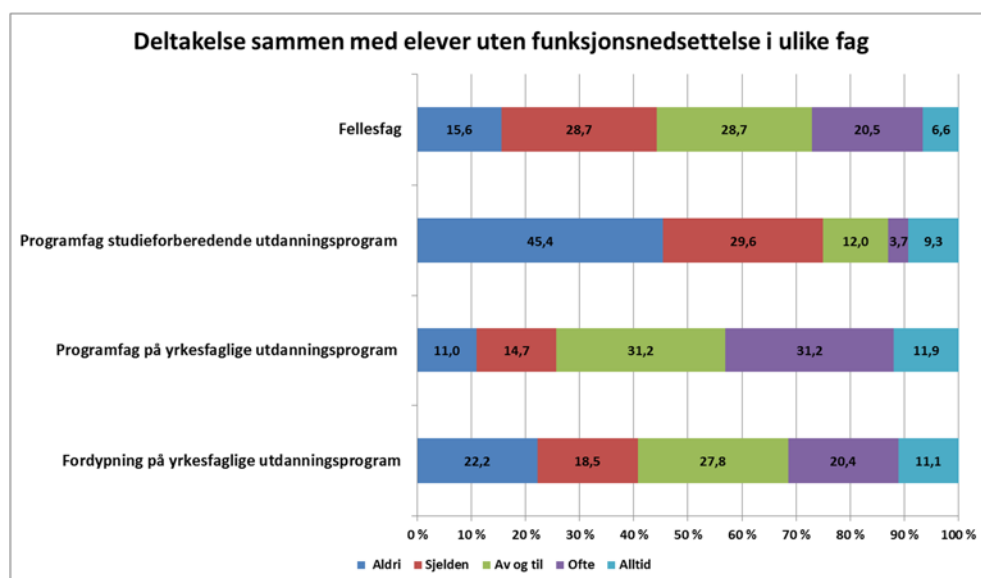
I dette kapitlet skal vi se nærmere på om undervisningen er tilpasset elever med utviklingshemming. Vi fokuserer først på tilrettelegging og tilpassing av opplæringen i skole og bedrift. Skolene som deltok i spørreundersøkelsen ble bedt om å ta stilling til ulike påstander som omhandlet skole og opplæringstilbudet som deres skole gir til elever med utviklingshemming.

Tabell 7.1 Skolers vurdering av påstander om opplæring og undervisning (Prosent og gjennomsnitt)

	Helt uenig	Uenig	Verken/ eller	Enig	Helt enig	Gjennomsnitt
Vår skole gir elever med utviklingshemming et godt skoletilbud	0,0	1,7	4,3	44,0	50,0	4,42
Vår skole sikrer elever med utviklingshemming en god overgang mellom skole og arbeidsliv	0,0	2,6	13,8	43,1	40,5	4,22
Skoletilbudet ved vår skole er tilpasset utviklingshemmete elevers forutsetninger og ressurser	1,7	5,1	14,5	35,0	43,6	4,14
Vår skole ivaretar og bygger videre på de utviklingshemmete elevenes kompetanse og oppnådde ferdigheter fra grunnskolen	0,0	0,9	9,4	47,0	42,7	4,32
Lærere i fellesfag er positivt innstilt til å ha utviklingshemmete elever med i sine timer	7,9	14,9	36,0	29,8	11,4	3,22
Lærere i programfag er positivt innstilt til å ha utviklingshemmete elever med i sine timer	2,7	5,4	24,1	53,6	14,3	3,71

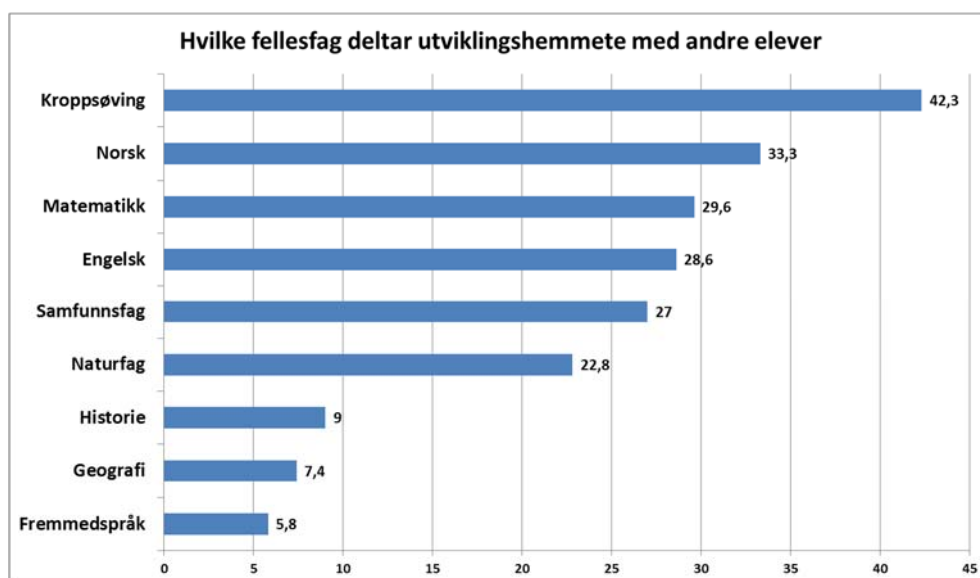
Tabell 7.1 viser at skolene jevnt over er enige i påstandene de skal ta stilling til. 94 prosent av skolene er enige eller helt enige i at deres skole gir elever med utviklingshemming et godt skoletilbud. Nærmere 90 prosent av skolene er enig eller helt enig i at deres skole ivaretar og bygger videre på de utviklingshemmete elevenes kompetanse og oppnådde ferdigheter fra grunnskolen, mens nesten 84 prosent er enig eller helt enig i at deres skole sikrer elever med utviklingshemming en god overgang fra skole til arbeidsliv. I underkant av 80 prosent er helt enig eller enige i at skoletilbudet ved deres skole er tilpasset utviklingshemmete elevers forutsetninger og ressurser. Det som kanskje er mest interessant i tabell 7.1, er å se at skolene indikerer at lærerne i fellesfag er mindre positive til å ha utviklingshemmete elever med i sine timer enn hva lærere i programfag er. Henholdsvis 41 og 68 prosent av skolene er helt eller delvis enig i de påstandene.

Som beskrevet i forrige kapittel kan elever med utviklingshemming delta mye eller lite i undervisning sammen med elever på ordinære utdanningsprogram. Dette kan variere fra fag til fag og innenfor ulike utdanningsprogram. Vi spurte skolene om hvor ofte de deltar sammen med elever uten nedsatt funksjonsevne.



Figur 7.1 Skolers vurdering av andel elever som er sammen med andre elever uten funksjonsnedsettelse i ulike fag (Andel)

Figur 7.1 viser at flere skoler oppgir at elever med utviklingshemming ofte eller alltid deltar sammen med andre elever uten funksjonsnedsettelse i yrkesfaglig utdanningsprogram, enten programfag eller yrkesfaglig fordypning, sammenlignet med fellesfag og programfag på studieforbereende utdanningsprogram. Det er rundt 43 prosent av skolene som oppgir at utviklingshemmete elever deltar sammen med andre elever ofte eller alltid på yrkesfaglige utdanningsprogram. I kontrast er det bare 13 prosent av skolene som oppgir det samme når det gjelder studieforbereende utdanningsprogram. Når det gjelder fellesfag viser figuren at en fjerdedel av skolene oppgir at utviklingshemmete deltar ofte eller alltid sammen med øvrige elever uten funksjonsnedsettelse i disse fagene. Dette samsvarer med resultatene i forrige tabell, tabell 7.1, som indikerte at lærere i fellesfag oppgis til å være mindre positive til å ha elever med utviklingshemming med i sine timer enn hva lærere i programfag er. Om det er lærernes holdninger som er avgjørende for i hvilken grad elever med utviklingshemming er med i deres timer sier disse tallene ikke noe om, men det kan være en medvirkende årsak.



Figur 7.2 Skolers vurdering av andel elever som er sammen med andre elever uten funksjonsnedsettelse i ulike fellesfag (Andel)

Figur 7.2 viser at 43 prosent av skolene oppgir at elever med utviklingshemming deltar sammen med øvrige elever uten funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Det er det fellesfaget hvor flest skoler svarer at utviklingshemmete elever deltar med andre elever. En tredjedel av skolene oppgir dernest at utviklingshemmete elever deltar i fellesfaget norsk. Deretter er det en gradvis nedgang i hvilke fellesfag elevene med utviklingshemming deltar sammen med andre i, fra matematikk med 29 prosent, via engelsk, samfunnsfag og naturfag med nærmere 23 prosent. Deretter er det et hopp ned til historie, geografi og fremmedspråk hvor under 10 prosent av skolene oppgir at elever med utviklingshemming deltar med andre elever uten funksjonsnedsettelse.

Foreldre til elever med utviklingshemming som gikk i videregående skole i skoleåret 2010-11 fikk spørsmål om i hvilken grad deres barn fulgte undervisning sammen med andre elever og om de fulgte lærerplanen for fagene. Svarfordelingen vises i tabell 7.2

Tabell 7.2 Deltakelse i undervisning og følgeing av læreplan i programfag blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

I hvilken grad fulgte deres datter/sønn...	I svært liten grad	I liten grad	Verken/ eller	I stor grad	I svært stor grad	Gjennomsnitt
... undervisningen sammen med andre elever i studieretningsfaget/programfaget?	22,9	27,7	15,7	22,9	10,8	2,71
... læreplanen for studieretningsfaget/programfaget?	34,6	24,4	14,1	20,5	6,4	2,40

Tabell 7.2 viser at rundt 30 prosent av foreldrene oppgir at deres barn fulgte undervisningen sammen med andre elever i studieretningsfaget/programfaget. Dette rimer med tallene som skolene selv oppgir i figur 7.1. Videre viser tabellen at rundt 60

prosent av foreldrene oppgir at deres sønn eller datter i svært eller i svært liten grad fulgte læreplanen for studieretningsfaget/programfaget. Det er en sterk samvariasjon mellom disse to variablene med en korrelasjonskoeffisient på 0,7 (Pearsons r) som indikerer at dersom elevene fulgte læreplanen for faget, så var det større sannsynlighet for at de også fulgte undervisningen sammen med andre elever uten funksjonsnedsettelse. Dette vil sannsynligvis si at det er en underliggende funksjonsnivå variabel som har innvirkning på om en følger læreplanen og undervisning sammen med andre elever uten funksjonsnedsettelse.

I casestudiene så vi nærmere på hvor og sammen med hvem elevene med utviklingshemming fikk sin undervisning. Ved alle de tre skolene er det som nevnt egne grupper for elever med utviklingshemming og andre typer av funksjonsnedsettelser. Gruppene er organisert på litt ulike måter, men alle skolene har delt inn elevene etter funksjonsnivå. Skole 2 har lange tradisjoner når det gjelder elever med utviklingshemming. De har alltid hatt bare én gruppe, og den har hatt ulike navn gjennom tidene. Undervisningen er lagt opp ut fra at det er store forskjeller mellom elevene når det gjelder funksjonsnivå. To kontaktlærere har ansvar for hver sin del av gruppa. Innad i gruppa deles elevene inn i ulike undergrupper etter nivå, og to eller tre slike undergrupper kan bli undervist parallelt. Miljøarbeidere kan ha ansvar for å følge opp noen elever. Det kan for eksempel skje ved at de sitter sammen med noen av elevene og hjelper dem med matematikken samtidig som det foregår annen undervisning ved siden av. Fordi noen har timer på programfag og noen er i praksis enkelte dager, får ikke alle den samme undervisningen, og dette kan innebære at enkelte fag faller bort for noen elever.

Ved skole 1 er elevene delt i to grupper som kalles arbeidsliv og hverdagsliv. Skolegruppene er organisert i to team som har hver sin avdelingsleder. Rektor sier at i gruppa for arbeidsliv går det elever som kan gå deler av løpet mot formell kompetanse. Enkelte av disse har endt opp med fagbrev både innenfor restaurant og matfag og innenfor logistikk. Dette vil si at noen av elevene følger en del undervisning i vanlige klasser eller i de programfagene de har søkt opptak på, og noen får karakterer i enkelte fag. Elever som går i hverdagslivsgruppa er mer stasjonære i egen avdeling. En elev forteller at hun går i arbeidslivsgruppa og at hun har valgt helse- og oppvekstfag. I gruppa hennes går det i alt fem elever, og alle disse har valgt samme program. Hun liker seg i klassen, men synes at det godt kunne ha vært flere elever der. Eleven forteller at hun får karakterer i kroppsøving, men ikke i andre fag.

I intervju med lærere kommer det fram at de fleste av de som hører til i hverdagslivsgruppa, har utviklingshemming og enkelte har autisme. I arbeidslivsgruppa er det også elever med andre typer utfordringer. Lærerne informerer om at stadig flere kommer fra ordinære grunnskoleklasser. Noen av disse opplever det som et nederlag å skulle begynne i en spesiell skolegruppe, og de ønsker ikke å bli sammenliknet med elever med store vansker. Av den grunn mener lærerne at det er fint at de har to grupper, og at disse ikke er plassert sammen i skolemiljøet. De sier at elever som kan ha vært skeptiske i starten, pleier å finne seg til rette. En representant for PPT ved skolen sier at de spesielle skolegruppene har blitt så flinke at

de favner stadig flere elever, og hun sier at det kan stilles spørsmål ved hvem som skal omfattes av et slikt tilbud. For elever som hun definerer til å være i en «gråson» mener hun at en må vurdere om en skal tilrettelegge skoletilbudet innenfor ordinær klasse, om de skal hospitere i noen fag i vanlig klasse eller om tilbudet for eksempel skal være innen arbeidslivstrening. Hun mener at utgangspunktet for slike vurderinger må være hva som er sluttmålet for skolegangen; ordinært arbeid eller ulike former for vernet virksomhet.

Skole 3 tok i løpet av vår prosjektperiode i bruk betegnelsene arbeidsliv og hverdagsliv etter mønster fra andre skoler. I praksis var elevene allerede inndelt i grupper etter nivå. I det skoleåret hvor prosjektet foregikk, var det så mange elever med spesielle behov ved skolen at de var delt inn i tre grupper. Inndelingen førte til at det ikke var plass til alle i det avsatte arealet, og en gruppe ble derfor plassert midt i skolen, sammen med de øvrige elevene. Det var en gruppe for elever med forholdsvis høyt funksjonsnivå, og disse fikk dermed enkelt adgang til kantina og andre fellesrom på samme måte som skolens øvrige elever. To miljøarbeidere sier at de har sett at plasseringen midt i skolemiljøet var viktig for disse elevene. En av dem refererte til en elev som sa:» *Hva tror du de andre elevene tenker om de der inne?*» Dette ble tolket som at eleven ikke identifiserte seg med elevene i spesialgruppa, men heller så seg selv som en elev i det store skolemiljøet.

Skole 3 er en skole i endring, og endringen gjelder også for elever med utviklingshemming. Kontaktlærerfunksjonen er styrket over hele skolen, og det er vedtatt at for elever på henholdsvis arbeidsliv og hverdagsliv skal det være en kontaktlærer for 7-8 elever. Det betyr at det er to kontaktlærere som har delt ansvaret for elevene mellom seg. Disse har ansvar for tilbudet til elevene og for å legge det som rektor kaller «et kjerneteam» rundt elevene. Kontaktlærer skal også ha ansvar for elevenes IOP'er og ansvar for all kontakt med foreldrene. I tillegg er det en teamleder som har det administrative ansvaret for både arbeidsliv og hverdagsliv. På lengre sikt tenker rektor at noen få elever fortsatt vil trenge et mer skjermet tilbud, men de aller fleste skal inkluderes i det ordinære skolemiljøet; for eksempel gjennom programfagene.

Ved alle de tre skolene går elever inn i og ut av gruppene, selv om de elevene som har mest omfattende hjelpebehov, tilbringer det meste av skoledagen i spesialgruppene. De andre elevene kan være i en form for arbeidsvirksomhet, de kan hospitere i ordinære klasser eller de kan delta i timer på det programmet de er søkt inn på. I den grad de trenger følge når de er utenfor klassen, er det miljøarbeidere eller assistenter som følger dem. Flere elever følger timer utenfor gruppa på de programmene de har valgt. Imidlertid viser en skoleleder til at de fleste har vennene sine i spesialgruppa, og derfor er det godt for dem å være på to arenaer.

7.1 Tilrettelegging og faglig innhold

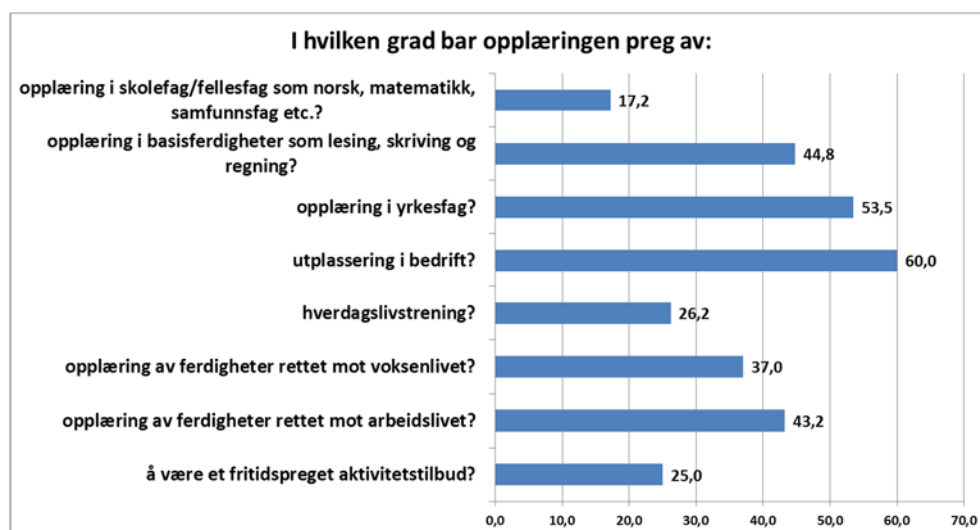
Elever med utviklingshemming får altså i stor grad sin opplæring i særskilte tilrettelagte tilbud og har individuelle opplæringsplaner og målsetninger for

utdanningen. Vi spurte skolene i spørreundersøkelsen om hva de la vekt på i opplæringen til elever med utviklingshemming.

Tabell 7.3 Skolers vurdering av hva de legger vekt på i undervisning av elever med utviklingshemming (Andel og gjennomsnitt)

For elever med utviklingshemming legger vi vekt på opplæring/trening i:	Helt uenig	Uenig	Verken/ eller	Enig	Helt enig	Gjennomsnitt
Sosial kompetanse	0,0	0,9	1,7	30,4	67,0	4,63
Grunnleggende ferdigheter i alle fag	0,0	3,5	9,6	38,6	48,2	4,32
Faglig kunnskap	0,0	1,7	10,4	58,3	29,6	4,16

Ut fra tabell 7.3 ser vi at skolene er mest enige i at de legger vekt på opplæring/trening i sosial kompetanse, deretter grunnleggende ferdigheter i alle fag og til slutt faglig kunnskap. Selv om skolene i all hovedsak er enige om at de legger vekt på disse tre områdene, ser vi en klar rangering mellom de tre. Vi ga også foreldrene spørsmål om hva de opplevde at opplæringen bar preg av.



Figur 7.3 Foreldres vurdering i hvilken grad bar opplæringen preg av ulike forhold (Andel som har krysset av i stor eller i svært stor grad.)

Inntrykket vi får av figur 7.3 er at foreldrene opplevde at opplæringen av deres barn i stor grad bar preg av utplassering i bedrift og opplæring i yrkesfag. Foreldrene oppgir i mindre grad at opplæringen bar preg av opplæring i skolefag/fellesfag som norsk matematikk etc, hverdagslivstrening eller et fritidspreget aktivitetstilbud.

Tabell 7.4 Foreldres vurdering av ulike påstander om opplæringen blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

	Helt uenig	Delvis uenig	både/og	Delvis enig	Helt enig	Gjennomsnitt
Hun/han trivdes godt på skolen	1,1	4,4	17,8	15,6	61,1	4,31
Skolen tok ikke ansvar for å skaffe de nødvendige læremidler	50,0	17,4	7,0	17,4	8,1	2,16
Det faglige tilbudet var godt tilpasset henne/ham	11,0	7,7	17,6	20,9	42,9	3,77
Opplæringslokalene var godt tilpasset henne/ham	5,8	5,8	9,3	39,5	39,5	4,01

Tabell 7.4 viser at foreldrene opp i all hovedsak oppgir at barnet deres trives godt på skolen; nærmere 77 prosent er delvis eller helt enig i en slik påstand. Foreldrene mener også jevnt over at opplæringslokalene var godt tilpasset deres barn og at skolen tok ansvar for å skaffe de nødvendige læremidlene. Der er litt færre foreldre som er enige i at det faglige tilbudet var godt tilpasset deres barn.

Tabell 7.5 Foreldres vurdering om deres synspunkter ble tatt hensyn til blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

I hvilken grad synes du/deres at deres synspunkter og erfaringer har blitt tatt hensyn til i planleggingen/tilretteleggingen	I svært liten grad	I liten grad	Verken/eller	I stor grad	I svært stor grad
av det videregående skoletilbudet	6,7	20,0	20,0	37,8	15,6
av opplæringen i bedrift	14,0	9,3	30,2	25,6	20,9

Når det gjelder foreldrenes opplevelse av at deres synspunkter og erfaringer ble tatt hensyn til i planleggingen og tilretteleggingen av det videregående skoletilbudet og opplæringen i bedrift, ser vi av tabell 7.5 at rundt 53 prosent av foreldrene mente dette i stor eller svært stor grad med tanke på skoletilbudet, mens det tilsvarende tallet for opplæring i bedrift er 45 prosent. En mor kommenterte at det ikke er en selvfølge at deres synspunkter ble fulgt og satt pris på av skole og andre aktører, snarere beskriver hun det som en kamp:

Som mor har jeg måtte kjempe en innbitt kamp for at hun skulle få et ordinært skoletilbud med et yrkesfag. I vår kommune råder en stor spesialscole. Alle instanser + fylkeskommunen ønsket at hun skulle gå der. Da vi nektet dette, møtte vi ikke motstand – mer skepsis og lite fleksibilitet. Alle de 5 årene krevde mye oppfølging fra meg som mor og ingen ting var en selvfølge. (Kommentarfelt foreldreskjema)

Tabell 7.6 Foreldres vurdering av i hvilken grad ulike aktører var involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet i skolen (Andel)

I hvilken grad var følgende involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet i skolen	Ikke involvert	I svært liten grad	I liten grad	Verken/eller	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)	6,5	5,4	19,6	12,0	38,0	16,3	2,2
Habiliteringsteam/habiliteringstjeneste	40,7	12,1	12,1	8,8	18,7	4,4	3,3
NAV	62,0	7,6	7,6	8,7	8,7	3,3	2,2
Hjelpemiddelsentral	58,4	11,2	4,5	7,9	10,1	4,5	3,4
Koordinator/kontaktperson fra kommunen	29,7	16,5	9,9	13,2	20,9	6,6	3,3

Tabell 7.6 viser at PPT er den eksterne aktøren som flest ganger var involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet i skolen, dernest var det koordinator/kontaktperson fra kommunen. NAV er den aktøren som færrest av foreldrene mente var involvert i tilretteleggingen av opplæringstilbudet i skolen. Når det gjelder NAV kommenterte en forelder under dette spørsmålet:

NAV var veldig passive og ville ikke møte på ansvarsgruppemøter eller tilby noe før etter avsluttet videregående. Måtte også vente med å søke til etter videregående. Dvs forsinkelse og hjemmesitting i ½ -1 år etter videregående uten tilbud. (kommentarfelt foreldreskjema).

Denne forelderens kommentar gjenspeiler funnet fra registerstudien hvor det er 122 personer som ikke er registrert i noen register utover at de har grunn- eller hjelpestønad på grunn av en diagnose assosiert med utviklingshemming. Dette er personer som er under 20 og som ikke har noe tilbud, selv om en del av dem sannsynligvis går i videregående opplæring. I det tilfelle denne foreldereren forteller om, ser vi at NAV er en viktig aktør i å få en god overgang til et arbeidsliv eller aktivitet etter endt skolegang, et ansvar de tilsynelatende ikke alltid tar inn over seg.

7.2 Opplæring i bedrift

I foreldreundersøkelsen rapporterte litt under halvparten av foreldrene at opplæringen også foregikk i bedrift (48 prosent). Foreldrene oppgav videre at 7 var lærlinger, 9 var lærerkandidater, mens 27 foreldre har krysset av for annet. Hovedvekten av de som krysset av for annet har presisert at det dreide seg om arbeidstrening, hospitering eller utplassering. Rundt 42 prosent av foreldrene (19 foreldre) oppgav at opplæringsbedriften var en ordinær bedrift, mens nærmere 58 prosent (26 foreldre) oppgav at opplæringsbedriften var en attføringsbedrift eller lignende.

Tabell 7.7 Målet med opplæring i bedrift blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

Hva var målet med opplæringen i bedrift	Antall	%
Ordinært arbeid, evt. med støtte	16	34,0
Vernet arbeid / varig tilrettelagt arbeid	27	57,4
Dagsenter	2	4,3
Annet	2	4,3
Totalt	47	100,0

Når det gjelder målet ved opplæringen i bedrift oppga 57 prosent av foreldrene at målet var vernet arbeid/ varig tilrettelagt arbeid, mens 34 prosent oppgav at målet var ordinært arbeid, eventuelt med støtte.

Tabell 7.8 Foreldres vurdering av i hvilken grad ulike aktører var involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet i bedrift (Andel)

I hvilken grad var følgende involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet i bedrift	Ikke involvert	I		Verken/eller	I		Vet ikke
		svært liten grad	liten grad		stor grad	svært stor grad	
Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)	34,1	20,5	11,4	9,1	15,9	2,3	6,8
Habiliteringsteam/habiliteringstjeneste	68,2	4,5	2,3	11,4	6,8	0,0	6,8
NAV	43,5	6,5	10,9	4,3	19,6	8,7	6,5
Hjelpemiddelsentral	75,0	4,5	4,5	4,5	4,5	0,0	6,8
Koordinator/kontaktperson fra kommunen	44,4	6,7	6,7	8,9	24,4	2,2	6,7
Opplæringsbedriften	4,4	4,4	6,7	15,6	35,6	26,7	6,7

Tabell 7.8 gir inntrykk av at foreldrene opplever at PPT i mindre grad var involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet i bedrift enn de var involvert i tilrettelegging av opplæringstilbudet skolen (se tabell 7.6). NAV oppleves fra foreldrenes side å være mer involvert i tilrettelegging i bedrift enn i skole, mens det er opplæringsbedriften som naturlig nok var mest involvert i tilretteleggingen.

Flere av skolene skrev i kommentarfelt at de hadde en modell for opplæring eller utplassering i bedrift. En skole kommenterte:

Skolen tilbyr opplæring innenfor en modell som kalles "Praksisnær opplæring" (PNO) der elevene får et opplæringsløp hvor mye av programfagene i vg2 gis i form av praktisk opplæring i bedrift. Dette tilbudet benyttes i år av 4 elever i kategorien "Elev med utviklingshemming", alle med "Blandet utviklingsforstyrrelse". (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

7.3 Fysisk plassering og sosial inkludering

En av forutsetningene for sosial inkludering er fysisk plassering. Dersom elever med utviklingshemming er på samme arena som øvrige elever, har de mulighet for sosial kontakt med disse noe som naturlig nok er vanskelig dersom en ikke treffer noen utenfor egen gruppe.

I casestudiene har skole 2 nylig blitt ombygd og utvidet, men elevene som går i spesielle skolegrupper holder fremdeles til i den gamle delen av skolen. Dette betyr at elevene befinner seg et stykke unna andre undervisningsrom og må gjennom en lang gang for å komme til kantina og andre fellesrom. Dette er ikke like lett for alle elevene. I fokusgruppeintervju med lærere og miljøpersonale kom det fram at de mener at plasseringen burde vært mer midt i skolen fordi dagens plassering gjør at elevene blir isolert. De ansatte tilføyer nesten hvilken som helst annen klasse kunne ha vært i de gamle lokalene fordi andre elever ikke ville ha problemer med å ta seg fram til skolens fellesområder. I fokusgruppeintervju med ansatte forteller de at det var planlagt en treningsleilighet i tilknytning til skolebygget, men dessverre var det ikke tilstrekkelig ressurser til det. De beklager dette og mener at en slik leilighet kunne ha bidratt til at elever kunne ha trent på ferdigheter de vil trenge som voksne. Ved skole 1 har de fått en slik leilighet, og den er ofte i bruk. Skole 3 ønsker seg også en slik leilighet fordi de nå står foran en større ombygging hvor det kan realiseres.

En miljøarbeider sier om spesialgruppene at *«det er et segregert tilbud, men det er veldig integrert i skolen»*. Hun sier videre at elevene føler seg trygge og at de i gruppa kan de få venner eller kjæreste. En av mødrene sier at etter at sønnen begynte i videregående skole er han langt mindre del av et vanlig skolemiljø enn det han var da han gikk i ungdomsskolen. Hun mener at det burde vært fullt mulig å flytte klassen mer sentralt inn i skolen slik at det blir kort avstand til vrimlemiljøet og kantina.

Ved skole 3 holder elevene til i et eget område i skolen, og her er de fysisk plassert mer på avstand fra andre elever enn det som er tilfelle ved de to andre caseskolene. Lokalene ligger bak kantina, og det er ingen skilting som viser hvor elevene befinner seg. I det skoleåret vi har kontakt med skolen, er det tre grupper for elever med utviklingshemming. To av gruppene sitter i de nevnte lokalene. Det gjelder blant annet elever med omfattende funksjonsvansker. For dem er det veldig langt til kantina og resten av skolemiljøet.

Nå står skole 3 foran en større ombygging og utbygging, og da skal elevene med utviklingshemming få en annen plassering i skolen. En leder på overordnet nivå sier at de på samme måte som andre elever skal være en del av et bygg. Han vet at ikke alle er enige i det, og at ansatte rundt elevene med utviklingshemming er opptatt av at de skal ha sine egne lokaler. Til det kommenterer han at de ansatte må tenke at deres elever er en del av hele skolen og at den opplæringen de får, er en del av skolens opplæring. Han nevner videre at det skal etableres et sanserom i forbindelse med utbyggingen, men dette skal være for hele skolen og ikke bare for elever med utviklingshemming.

Skole 1 har fått den bygningsmessige løsningen som skole 3 ønsker seg. Rektor forteller at elevene med utviklingshemming i utgangspunktet var tildelt lokaler i et hjørne av skolebygningen, på avstand fra andre elever. Etter hvert søkte mange slike elever til denne skolen, og det var ikke lenger plass til dem i det avsatte arealet. Skolen fikk dermed et romproblem som måtte løses, og den eneste løsningen var å plassere elevene midt i skolen, nær kantine, bibliotek og treningssenter. Rektor innrømmer at de ikke hadde tenkt så nøye over plasseringen, men at de nå ser at de har gjort det eneste rette. Den fysiske integreringen har ført til større grad av sosial integrering og til at elevene med utviklingshemming i langt større grad enn tidligere bruker store deler av skolemiljøet. Avdelingsleder for hverdagslivsgruppa sier:

Hos oss er elevene plassert midt i skolen. Det betyr at de er i sentrum, er synlige. Det fører til at andre elever forholder seg til dem og blir kjent med dem. Alle elever er i kantina, i biblioteket, på treningssenteret. Den fysiske inkluderingen gjør det lettere å gå inn som en del av hele skolemiljøet.

Han tilføyer at dette likevel ikke er nok. Selv om en fysisk er plassert midt i en bygning, kan en velge å isolere seg. En må også ha en ledelse og ansatte som søker fellesskapet og ser verdien av det. Han sier at alle elevene i de spesielle gruppene kjenner rektor og vet at han også er deres rektor. Det er viktig for deres opplevelse av tilhørighet til skolefellesskapet. Nå har det utviklet seg en holdning om at alle elever skal delta i alle former for felles aktiviteter. Det kan handle om kulturtilbud som for eksempel Den kulturelle skolesekken eller Operasjon Dagsverk som alle elever deltar i.

Andre ansatte ved skolen støtter dette og sier at elevene med utviklingshemming nå blir inkludert på en annen måte enn da de befant seg i utkanten av skolen. De mener at andre elever er positivt innstilt til dem, og at disse også har godt av å se at det finnes et mangfold av elever. For elevene fra spesialgruppene betyr plasseringen i skolen også at de må tilpasse seg. De ser hvordan andre elever fungerer og innretter egen væremåte etter elever som de oppfatter som kule. Dette betyr at plasseringen gir positive ringvirkninger for alle elevene.

Foreldre er også opptatt av den fysiske og sosiale inkluderingen av elevene. I et fokusgruppeintervju med foreldre ved en av skolene var konklusjonen at de opplever at deres sønner og døtre er lite synlig til stede i skolen. De som har omfattende funksjonsnedsettelse er ikke i kantina i det hele tatt. En mor sier: «*Datteren min er vant til å høre til. Nå har skolen tatt fra henne retten til å være sammen med funksjonsfriske.*» I motsetning til dette står utsagnet fra en mor ved en av de andre skolene som forteller at noe av det hun ser på som mest positivt, er at elevene med utviklingshemming vises i skolemiljøet og får hyggelige hilsener og kommentarer fra andre elever. Den sosiale inkluderingen vises også i hvordan elevene framstilles i bøkene som presenterer skolene. Ved en av skolene blir de presentert som elever i spesialgruppe og ikke for eksempel som elever som deltar i programfag, mens i en annen skole er de ifølge foreldre ikke avbildet og presentert i skoleboka i det hele tatt.

Spørsmålet om fysisk plassering ble ikke tatt opp i de øvrige datainnsamlingene, men en skole forteller at:

Vi driver et omfattende utdanningstilbud hvor tilrettelegging er individrettet i små grupper. Tett oppfølging av voksne og utfordringer både faglig og sosialt er satt i høysetet. Vi er et lite skolesamfunn i skolen hvor vi deltar i alle felles arrangementer men har et skjermet og rolig del av skolens område til disposisjon. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

7.4 Kontakt mellom elever

To elever som blir intervjuet samtidig, sier at de har venner på skolen både i den gruppa de tilhører og i andre klasser. De to er veldig gode venninner. Begge spiller håndball i fritiden og trives godt med det. På spørsmål om det er mobbing på skolen, sier de at de ikke vet om det er det. De har ikke merket det selv, men lurte på om det kan være mobbing i kantina for det er noen av guttene som virker litt skumle. De forteller at en jente fra spesialgruppa hadde oppsøkt disse guttene, og da hadde de gitt henne kondomer. De to venninnene er enige i at det er lurt å holde seg borte fra slike gutter.

En elev som kom fra vanlig grunnskole, kjente ingen av elevene i den spesialgruppa han begynte i. Til å begynne med var han veldig stille, så det ble besluttet at han skulle få en «fadder»; det vil si at en medelev som var litt eldre fikk ansvar for å være sammen med ham. Medeleven går også i spesialgruppa. Eleven sier at han er blitt kompis med medeleven: «*Han er fadder min. Han går fjerde året og skal snart slutte.*» Når han blir spurt om hva han gjør sammen med fadderens, svarer han at de går i butikken og kjøper brus og sjokolade: «*Læreren min synes ikke det er så greit.*» Nå forteller foreldrene at han er den eneste av elevene i spesialgruppa som aktivt bruker elevenes fellesarealer.

I et fokusgruppeintervju ved skole 2 kommer det fram at lærere og miljøarbeidere mener at det er godt miljø på skolen og at det også gjelder elever som går i spesialgruppa. Flere av elevene har bakgrunn fra en spesialscole og kjenner derfor andre elever både på eget klassetrinn og i klassene over. Det er tradisjon ved skolen at avgangselevne viser fram en teateroppsetning når de går ut av skolen. Skolen har gjennom årene fått svært gode tilbakemeldinger på den årlige teaterbegivenheten. Det er også populært at elever i spesialgruppa har ansvar for en skoleavis og for det kunstneriske innslaget ved skoleavslutningen før jul. Det er store forventninger til forestillingene både før jul og før sommerferien, og både ansatte og skoleleder snakker om de to tilbudene som miljøskapende ved skolen. En av mødrene til en elev i spesialgruppa, er ikke like positiv. Hun sier at hun ikke forstår hvorfor det ikke kan være elever fra spesialgruppa med i avslutningsforestillingen før sommeren og andre elever med i forestillingen før jul. Hun mener at både elever og skolen som sådan ville hatt utbytte av å samarbeide om felles prosjekter.

I intervju med to miljøterapeuter ved skole 3 sies det at det er et godt miljø på skolen, og de tror ikke at elevene i spesialgruppa blir mobbet. De andre elevene er stort sett greie. Det har likevel skjedd at gutter har tatt noen bilder av elever fra spesialgruppa etter at de har blitt bedt om å gjøre sånn eller sånn, men det er ikke noe stort problem, ifølge miljøterapeutene. For de fleste elevene er det ikke vanskelig at det går elever med utviklingshemming på samme skole som dem. Men det hender at sjenerte eller svake elever kan føle at det er flaut å bli sett sammen med elever fra spesialgruppa. Det kan for eksempel gjelde elever på restaurant og matfag som ikke presterer på samme nivå som de fleste. De kan ha en opplevelse av å være plassert i en stigmatisert gruppe som har vansker som overstiger deres egne fagvansker. Mens elever fra spesialgruppa kan oppleve stolthet over at de er inkludert i programfaget, kan andre elever føle at de blir trukket ned fordi de går sammen med elever med utviklingshemming.

Kontaktlærer ved skole 3 sier at elevene i de spesielle skolegruppene er lite sammen med andre elever. Mange av dem ønsker å finne venner på skolen og blir lei seg når andre ikke tar kontakt med dem. Den fysiske plasseringen gjør at elevene blir litt utenfor. De blir ikke plaget av de andre elevene, men de blir ikke kjent med dem heller. Elevene med størst hjelpebehov har alltid med en ledsager i kantina slik at ledsageren kan bli en barriere mot kontakt. Kontaktlæreren sier at foreldre gjerne vil at deres sønn eller datter skal ha kontakt med medelever, men hun tilføyer at det ikke er så lett å få det til når de fleste elevene er i en fase av livet hvor det handler om å finne seg selv. Hun sier at hun samtidig ser at andre elever kan fungere som rollemodeller, og derfor er det viktig å være sammen med andre. De har prøvd å få til samvær ved å bruke medelever inn mot spesialgruppene. Blant annet har elever på programmet for barne- og ungdomsarbeid hatt ansvar for å legge til rette aktiviteter for elevene med utviklingshemming. Dette ga utbytte for begge gruppene og førte til at de begynte å hilse på hverandre. Etter hvert dabbet imidlertid interessen av, og forholdene ble som tidligere. Også elever fra programmet for helse og miljø har hatt praksis i de spesielle skolegruppene. Det betyr at de får prøvd seg i praksis og at elevene med utviklingshemming får vist fram litt mer av hvem de er og hva de kan.

En av mødrene sier at ved skolen hvor datteren går, har elevene med utviklingshemming blitt tatt veldig godt imot av de andre elevene. Hun sier: *«Så det de har tapt faglig, har de kanskje fått igjen menneskelig.»*

Foreldre til en elev som kom inn i en spesialgruppe etter å ha gått hele skoleløpet i vanlig skole, sier at de synes det er et problem at han må forholde seg til medelever med store vansker som for eksempel autisme. Dette slipper andre elever. De tilføyer at det er greit å skulle øve seg i medmenneskelighet, men det kan bli krevende. De ser at det er et stort sprang mellom sønnen og noen av de andre elevene, og overgangen fra ordinær grunnskole til spesialgruppa har ikke vært helt enkel for ham. De ser likevel at han gleder seg til å gå på skolen, og at han trives godt sammen med sin faste miljøarbeider.

7.5 Oppsummering

Skolene vurderer at de gir elever med utviklingshemming et godt skoletilbud, som er tilpasset utviklingshemmete elevers forutsetninger og ressurser. Dette sier de fleste foreldrene seg enige i. Når det gjelder deltakelse i timer sammen med øvrige elever uten funksjonshemming indikerer skolene i skoleundersøkelsen at lærerne i fellesfag er mindre positive til å ha utviklingshemmete elever med i sine timer enn hva lærere i programfag er. Dette gjenspeiler seg også i skolenes rapportering om at elever med utviklingshemming deltar mest med andre elever uten funksjonsnedsettelse i yrkesfaglig utdanningsprogram, enten programfag eller yrkesfaglig fordypning, sammenlignet med fellesfag og programfag på studieforberedende utdanningsprogram. Kroppsøving er for øvrig det fellesfaget flest skoler oppgir at elever med utviklingshemming deltar i sammen med elever uten funksjonshemming. Svarene fra foreldrene indikerer at det er en sammenheng mellom funksjonsnivå og deltakelse i undervisning sammen med elever uten funksjonsnedsettelse samt at svargivingen til skoler indikerer at holdninger til lærere kan ha innvirkning på i hvilken grad elever med utviklingshemming deltar i fellesfag og programfag.

Skolene organiserer undervisningen ulikt, men alle har spesielle grupper for elever med utviklingshemming og evt. andre elever som antas å ha behov for spesiell tilrettelegging. Det ser ut til at det tas som en selvfølge at skoler som tar inn elever med utviklingshemming skal ha slike grupper og bare enkelte av de vi har intervjuet, stiller spørsmål ved om gruppene egentlig favner for vidt. Grupper for elever med høyt funksjonsnivå (eks. arbeidsliv) kan ha elever med ulike vansker; ikke bare utviklingshemming. En del elever med høyt funksjonsnivå strever med å finne seg til rette i spesialgruppene. Det kommer fram en oppfatning av at selv om elevene deltar i opplæring utenfor spesial gruppene, er det i gruppene de har venner og føler tilhørighet.

Når det gjelder det faglige innholdet legger skolene vekt på opplæring i sosial kompetanse, grunnleggende ferdigheter i alle fag og faglig kunnskap i rangert rekkefølge. Foreldrene på sin side oppga at opplæringstilbudet bar preg av utplassering i bedrift og opplæring i yrkesfag i større grad enn at opplæringen bar preg av opplæring i skolefag/fellesfag som norsk matematikk etc, hverdagslivstrening eller et fritidspreget aktivitetstilbud. Rundt halvparten av foreldrene som svarte på foreldreundersøkelsen mener at deres synspunkter og erfaringer ble tatt hensyn til i planleggingen og tilrettelegging i opplæringstilbudet i skole og i bedrift, men rundt 25 prosent oppgir at de i liten eller i svært liten grad ble hørt. En mor beskrev også at det var en vedvarende kamp om å bli hørt for å få opplæringstilbudet tilrettelagt på en for henne tilfredsstillende måte.

Den fysiske plasseringen av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming kan signalisere holdninger en har til utviklingshemmete elever, samt gi disse elevene muligheter for sosial kontakt med elever uten funksjonsnedsettelse. Ved to av caseskolene er klasserommene plassert i utkanten av det øvrige skolemiljøet, mens de befinner seg midt i skolelokalene ved den tredje skolen. Plasseringen midt i skolen

oppleves av caseskolen å ha vært en suksess; på grunn av tilgjengelighet til felles områder som bibliotek og kantine og på grunn av elevenes opplevelse av tilhørighet til hele skolemiljøet. Ved daglig omgang med andre elever blir elevene med utviklingshemming synlige og kjent og kan få andre elever som rollemodeller på godt og vondt. En av de andre caseskolene skal bygges om og legger opp til fysisk inkludering av elever med utviklingshemming. En caseskole har en treningsleilighet som brukes i opplæringen, og den caseskolen som skal bygges om, vil prøve å få til noe lignende. Flere informanter presiseres at fysisk inkludering ikke er nok og at en også må arbeide med det sosiale. Fysisk plassering gir en indikasjon på synet på om elever med utviklingshemming er en del av skolefellesskapet, men det finnes andre markører på dette. Ved to av caseskolene presenteres elevene i skoleboka enten som spesialelever eller ikke i det hele tatt.

Dette er et eksempel på at elever med utviklingshemming ofte blir marginaliserte, og ved caseskolene er det få elever med utviklingshemming som går i spesielle skolegrupper som har kontakt med medelever utenfor egen gruppe. Flere har venner i spesialgruppene, og det kan være venner som de har gått sammen med på spesialskole. Ansatte mener at elevene i spesialgruppene ikke blir mobbet og at de er akseptert blant medelever. Noen elever uten funksjonshemming som tilhører programfag innenfor helse og oppvekst har praksis eller lager opplegg for elever med utviklingshemming. For elever med utviklingshemming som har gått hele grunnskoleløpet i vanlig skole kan det være en særlig utfordring å møte medelever med ulike former for nedsatt funksjonsevne.

8. Forventninger til utviklingshemmete elever

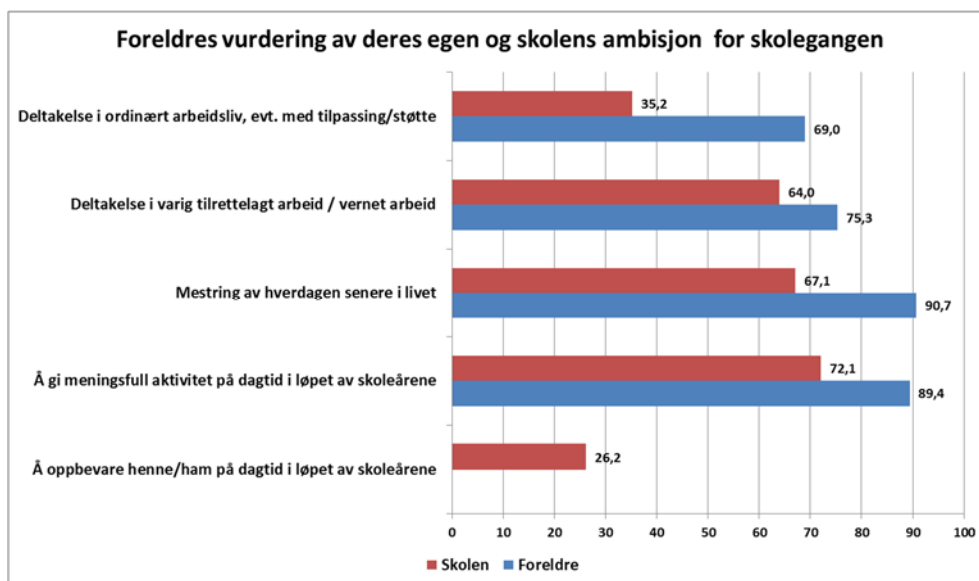
Hvilke forventninger ulike aktører har til utviklingshemmete elever kan gjenspeile innholdet i opplæringen til disse elevene. Ofte er det ingen forventninger til elever med utviklingshemming. Et eksempel kan være da vi tok kontakt med et inntakskontor for å få oversikt over om skoler hadde elever med utviklingshemming fikk vi spørsmål om vi mente «gjestene» som var på besøk i videregående skole før de skal tilbake til kommunal omsorg. Dette var riktignok en representant fra fylket, men dersom slike holdninger er gjeldende i skolene, vil opplæringstilbudet bli deretter. Vi skal i dette kapittelet se nærmere på målsetting og forventninger til skolegangen til elever utviklingshemming.

I følge St. meld. Nr. 18 (2010-2011) møter elever med utviklingshemming for lave forventninger til hva de skal oppnå i videregående skole. Rektor ved skole 3 sier seg enig i dette og sier at skolen ikke utnytter elevenes potensial godt nok. Hun fortsetter med å si at en ikke må senke kravene i forhold til læreplanmålene. En viktig grunn til dette er at det skjer noe med mennesker når de blir møtt uten utfordringer. Når læreplanmålene høvles ned, blir elevene høvlet ned samtidig, og når målene stadig skjæres ned, får eleven til slutt ingen tro på seg selv. Hun fortsetter med å si at en ikke må glemme elevenes rett til læring. Inspirert av en studietur viser rektor til en svensk skole som skrudde opp læringstrykket, fikk elevene tilbake til de ordinære klasserommene og opplevde at nivået gikk opp. Hun mener at det er mulig å inkludere nesten alle elever i skolen, og at unntak bare vil gjelde noen få elever som av ulike grunner trenger en viss skjerming.

I følge rektor ved skole 1 er det variasjoner mellom skolene i det fylket han er ansatt i. Noen steder er det fremdeles mest «kos og hygge» slik at elevene ikke klarer å ta ut sitt potensial eller utvikle arbeid innenfor sine opplæringsplaner. Han sier at det ved hans skole er høyere lærerdekning enn ved andre skoler, men at en del skoler bruker assistenter i stedet for lærere. Han viser også til at skoleeier i hans fylke mener at det er for stor variasjon mellom skolene og at en trenger å bli bedre på både til å bruke og utvikle de individuelle opplæringsplanene. For de som går på hverdagslivsgruppa, handler det mest om hjelp til meningsfylt aktivitet. For elever på arbeidslivsgruppa handler det om kunnskap og ferdigheter rettet mot å mestre eget liv; det vil si å kunne lese, regne, betale regninger mv. Han sier at på skolen jobber de mye med hverdagsforståelse i matematikk, og mener at grunnleggende kunnskap i lesing, skriving og regning er avgjørende for hvor selvstendige elevene blir. De bruker nettbrett med læringsstøttende programmer, og han sier at det er viktig med lærere som går foran og motiverer de andre til å ta i bruk teknologien. Han mener at skolen i stor grad har sviktet og at det ikke finnes en omforent strategi om hvordan en skal bruke teknologiske hjelpemidler.

I foreldreundersøkelsen spurte vi foreldrene til elever med utviklingshemming om hvilke forventninger og ambisjoner de selv og skolen hadde for deres barns opplæring i videregående skole. Spørsmålsformuleringene var *I hvilken grad ønsket du/dere at*

skolegangen skulle bidra til følgende: og I hvilken grad opplevde du at det fra skolens side var meningen at skolegangen skulle bidra til følgende.:



Figur 8.1 Foreldres vurdering av egen og skolens ambisjon om i hvilken grad skolegangen skulle bidra til ulike forhold (Andel som har krysset av i stor eller i svært stor grad.)

Figur 8.1 viser at de fleste foreldrene, det vil si rundt 90 prosent har krysset av for at de i stor eller i svært stor grad hadde ønsket om at skolegangen skulle bidra til mestring av hverdagen senere i livet og at skolegangen skulle gi meningsfull aktivitet på dagtid i løpet av skoleårene. Det er i og for seg ikke overraskende at foreldre ønsker dette for sine barn, men dersom vi ser det i relasjon til at det er færre, nærmere 69 og 75 prosent som henholdsvis ønsket at skolegangen skulle bidra til deltakelse i ordinært eller varig tilrettelagt (vernet) arbeid, er ambisjonene til foreldrene mer rettet mot hverdagslivsmestring. Til dette spørsmålet kommenterte en forelder:

Vi ønsket at han skulle ha så «normal» skolegang som mulig, og oppfatter at det var ambisjonen fra skolens side også. Derfor svarer vi at det i svært liten grad var et mål med mestring av hverdagen, eller meningsfull aktivitet på dagtid. Selvfølgelig ønsket vi meningsfull aktivitet, men ikke som oppbevaring i stedet for fag og læring. (kommentarfelt foreldreskjema)

Vi ser videre i figur 8.1 at foreldrene vurderte skolene til å ha lavere ambisjoner enn foreldrene selv, særlig med tanke på deltakelse i arbeidsliv. En forelder kommenterte:

Vi har en lærevillig jente og hadde ønsket at de [skolen] i større grad var opptatt av fag og kunnskapsformidling og mindre grad av dill og kos. (kommentarfelt foreldreskjema)

Selv om foreldrene stort sett vurderer at skolene ambisjon med skolegangen til deres barn skulle bidra til ordinært eller varig tilrettelagt arbeid, uttrykte flere seg kritisk til skolegangen i kommentarfeltet knyttet til disse spørsmålene. Dette skyldes nok at de

som er kritiske, har et større behov for å kommentere dette enn de som er mer fornøyd. Eksempler er:

Lite samarbeid med kommunen med tanke på arbeid/aktivitet etter vidaregåande. Lite/ingen kompetanse i skulen retta mot utviklingshemming. Mykje bruk av assistentar. (kommentarfelt foreldreskjema)

Heile skulegangen var ho eit «møbel» i klasserommet. På barneskulen blei tildelte timer nytta til andre funksjonsfriske elever som ifølge læraren trong dei betre! (kommentarfelt foreldreskjema)

Andre foreldre påpekte at skolen hadde gode intensjoner og planer, men det ble ikke fulgt opp:

Skolen uttrykte et ønske om fokus på det som skulle skje etter endt skolegang, men det ble aldri tatt skikkelig tak i. Hun ble flyttet fra et linjefag til et annet siste året fordi klassen «passet» best, ikke fordi utdannelsen ville passet best!? (kommentarfelt foreldreskjema)

Skolen var ivrig til å begynne med. Det ble lagt planer, men det skortet alltid på oppfølging av disse. Det ble ofte lagt nye gode planer, men ting ble sjelden noe av. Lite kreativitet. Og egentlig opplevde vi manglende interesse for å få til noe. (kommentarfelt foreldreskjema)

Skolene har besvart spørsmål om ulike aktørers forventninger til utviklingshemmete elevers kompetanseoppnåelse. Spørreskjemaet ble som tidligere nevnt sendt til skoleleder og det er enten skoleleder eller en som på vegne av skoleleder svarer på spørsmålene. Vi spurte skolene om de kunne vurdere forventningsnivået foreldre, elever, lærere og PPT har til utviklingshemmete elevers kompetanseoppnåelse.

Tabell 8.1 Skolenes vurdering av ulike aktørers forventninger til utviklingshemmetes kompetanseoppnåelse (Andel)

Hvilke forventninger har aktørene til utviklingshemmete elevers kompetanseoppnåelse?	Foreldre	Elevene selv	Lærerne	PPT
Alt for lave forventninger	0,9	2,6	0,0	0,0
Lave forventninger	8,8	28,9	10,5	6,9
Forventninger i samsvar med elevenes forutsetninger	36,8	32,5	74,6	74,1
Høye forventninger	49,1	32,5	14,9	19,0
Alt for høye forventninger	4,4	3,5	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 8.1 viser at skolene jevnt over mener at foreldrene har for høye forventninger sett i forhold til elevens forutsetninger. Når det gjelder elevene selv, mener skolene at en like stor andel har for høye forventninger til egen kompetanseoppnåelse som det er elever som har forventninger som samsvarer til med egne forutsetninger. Det er i tillegg nesten en tredjedel av elevene med utviklingshemming som skolene mener at har for lave forventninger til seg selv. Skolene mener derimot at lærerne og PPT har

en realistisk forventning til elevenes kompetanseoppnåelse sett i forhold til deres forutsetninger.

Når det gjelder disse spørsmålene kommenterer skolene at dette naturlig nok varierer fra elev til elev og fra foresatt til foresatt.

De to første punktene er vanskelig å svare riktig på, fordi variasjonen er stor både blant foreldre og elever. Noen kan ha urealistiske forventninger, mens andre ikke stiller noen særlig krav i det hele tatt. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Dette er jo veldig individuelt! Som skule har vi god erfaring med at elever med utviklingshemming kan klare både programfagene og de fleste fellesfagene, kanskje med bruk av lengre tid. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Dette varierer selvsagt. Noen foreldre har et veldig realistisk bilde av elevens forutsetninger, og forventningene blir realistiske. Men - vi opplever også det motsatte. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

At det er variasjoner mellom foreldre og elever i forventninger til utviklingshemmetes kompetanseoppnåelse er jo bare å forvente. Like fullt har skolene tilbøyelighet til å svare at foreldre har for høye forventninger. Enkelte skoler kommenterer at det ikke alltid er samsvar mellom foreldrenes og skolens forventninger til kompetanseoppnåelse, noe som kan gå ut over samarbeid med foresatte og dermed også tilbudet til eleven.

Foreldrene har høye forventninger om videreutvikling av basisferdigheter i lesing og skriving, mens skolen i større grad har fokus på kompetanseoppnåelse innenfor framtidig praktisk arbeid/yrke/sysselsetting/etc. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Forventninger varierer fra elev til elev. I mange tilfeller er det et godt samarbeid mellom hjem, avgiverskole og mottakerskole, men i noen tilfeller oppleves forventningene som svært høye, og da kan et godt samarbeid bli utfordrende. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Stor variasjon mellom foresatte, men tendens til at mange ikke ser elevens faglige og sosiale utfordringer. "Skylder" på at de er umodne. Ofte en sårbar prosess når de har vært i vgo en stund, og at de da etterhvert ser og tar innover seg situasjonen. Noen vil ikke snakke om eller ta imot veiledning fra PPT og anbefalinger fra oss om videre utredning. Da blir samarbeidet vanskelig! (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

En representant i skoleundersøkelsen kommenterte at foresatte ofte har urealistiske forventninger til hva deres barn skal få til i videregående skole, samtidig som at foreldre ofte er såpass slitne at de legger alt ansvaret på skolen når det gjelder framtidig arbeidsplass.

Foresatte har ofte urealistiske forventninger til hva de skal få til i vgs, selv om de i grunnskolen har vært enige om at alle fellesfag bruker mellomtrinnet som lærerplan. Opplever at foresatte til elever i VGS ofte er så pass slitne og mettete av møter og planer at de ikke er særskilt aktiv i forhold til framtidig arbeidsplass.

Byen har laget egen arbeidsplass for unge med PU eller andre store yrkeshemminger. For oss som skole gjør det at de som tenker dette som en arbeidsplass, har noe konkret og arbeid mot. Det påvirker hele omgivelsene til eleven, forventninger og yrkesopplæringen i VGS. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Dette sitatet påpeker også at forventningene til skolegangen og innholdet i opplæringstilbudet avhenger av hva en kan forvente ligger i enden av skolegangen. Er det en form for arbeidsplass som eleven kan gå til gir det en annen innsats og noe konkret å arbeide mot. Dette er jo positivt, men sitatet indikerer også at dersom det ikke er et slikt mål i siktet vil få et annet tilbud som ikke er konkret innrettet mot arbeidsliv.

Andre peker på at elevene er i utvikling og at hva eleven kan greie, kan endre seg i løpet av skolegangen. Derfor er dette et viktig drøftingspunkt med foresatte og i fastsetting av opplæringstilbudet. En representant fra en skole kommenterer:

Gjennomgående er dette en viktig tematikk å drøfte med elevenes foresatte. Elevene er fremdeles i en alder hvor det kan være vanskelig å "sette" forventningene rett, fordi eleven f.eks. kan ha en historie som underbyter fra grunnskolen. Vi jobber bevisst med å komme til en felles forståelse med foresatte omkring dette temaet, og gjerne i flere omganger i løpet av et videregående opplæringsløp. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi samarbeider tett med foreldre og PPT om elevenes utvikling og har tett oppfølging av elevene. De får underveisvurdering som gjør at de er informerte om utviklingen sin. Vi ser at noen kan ha noe høye forventninger om egen innsats og kompetanse. Jeg håper imidlertid at det tette samarbeidet vi har på skolen gjør at vi har så noenlunde lik oppfatning av elevens kompetanse og muligheter. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Enkelte skoler peker dessuten på at forventningene kan sprike mellom ulike aktører og at PPT kan følge foreldrenes ønsker eller forventninger. Dette kan få følger for samarbeidet med skolen og det tilbudet eleven får:

Vi har erfarne lærere som arbeider med de utviklingshemmete og disse er dyktige til å "legge lista" riktig. Det er ofte stort sprik i forventning hos de foresatte og det som viser seg realistisk i praksis. PPT følger ofte de foresattes ønsker/forventninger. Dette forventningsspriket gir i blant oppstartvansker for eleven ved overgang til videregående skole. Dilemmaet er at de fleste (også våre lærere) er redde for å ha for lave forventninger. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

8.1 Faglig innhold

I casestudiene forteller et foreldrepar utførlig om sønnens skolefag, og sier at de tror de blir sett på som temmelig ambisiøse på vegne av sin sønn. Far sier at de har gode grunner for å stå på for at sønnen skal lære mest mulig mens han går i videregående for i motsetning til sine søsken, kommer ikke sønnen til å få noe tilbud om mer

skolegang enn dette. Følgelig er de opptatt av læring, men de har fått den oppfatningen at skolen legger mest vekt på det sosiale. De forteller at de har kontakt med andre foreldre og at det er en felles erfaring at skolen har for lave forventninger til elever med utviklingshemming. Selv mener de at de har en minimumsambisjon. Foreldrene forteller at de på ungdomsskolen fikk gjennomslag for at sønnen skulle ha lekser. De ba om det samme da han begynte på videregående, men fikk vite at elevene har så lange skoledager at det blir for mye for dem om de også skal ha lekser. Foreldrene mener at de er nærmest til å vurdere hva som er for mye for sønnen, og at hans eldre søsken er sjokkerte over at broren verken har lekser eller prøver.

I ungdomsskolen fikk foreldrene også gjennom at han skulle ha prøver, og beskriver kampen for å få dette til: «*Det var et styr!*» De ville også at han skulle ha karakterer, men det var helt umulig å få til. Foreldrene sier at «... *det var visst lovpålagt og greier!*» Som alternativ fikk de gjennom at han skulle få terningkast. Dermed fikk han svar på prøver med forslag til hva han kunne gjøre bedre og altså terningkast som anga hvor godt han hadde gjort det. Denne ordningen ga flere gode resultater. Blant annet forbedret det kontakten mellom skolen og dem som foreldre for de fikk konkrete tilbakemeldinger som ble noe de kunne ta tak i og lage felles mål omkring. Søsknene syntes også det var bra for da kunne de fortelle broren når han måtte skjerpe seg. Dermed kom effekten av at eldre søsken oppdrar de yngre. Ikke minst kunne eleven selv komme strålende og si: «*Jeg fikk en sekser!*» Dette var noe han hadde hørt, og som han visste var bra. Slik kunne han også delta i diskusjonen om karakterer. Foreldrene har tatt opp med videregående skole om sønnen kan få karakterer på samme måte som i ungdomsskolen, men de sier at de ikke har kommet noe videre med det. De har også etterspurt tentamen, og da fikk sønnen en heldagsprøve. Foreldrene vet ikke hvorfor det ikke kan hete det samme for sønnen som for andre elever, men de har ikke fått noe svar på hvorfor han ikke kan ha tentamen.

Etter at sønnen hadde gått på skolen en stund, oppdaget foreldrene at han hadde for lavt timeantall. Han fikk 30 timer per uke i stedet for 34 som han skulle ha hatt. Da foreldrene klaget, fikk han utvidet timetall, og de ekstra timene ble da definert som timer hvor han skulle ha ADL. Foreldrene er fornøyd med det, men synes det er litt rart at de må være påpasselig med at sønnen får det skoletilbudet han har krav på: «... *det er jo litt håpløst da.*» I og for seg er de fornøyd med timene i ADL for det er viktig for sønnen at han lærer seg ferdigheter som gjør ham i stand til å klare seg selv mest mulig. De har likevel en opplevelse av at skolen mener at praktiske fag som for eksempel ADL er langt viktigere enn teorifag.

En ansatt ved PPT for grunnskolen viser til Meld.st. nr. 18 som trekker fram at det stilles for lave forventninger til elever med utviklingshemming i skolen. Han spør om lista legges for lavt når det gjelder akademisk pensum. Han sier at han kjenner til eksempler på at det er for lite læringsoptimisme rundt disse elevene, og han tilføyer at det kan være mye å spille på selv om det kan være vanskelig for noen å lære å lese og skrive. Selv mener han at det er grunn til å se nærmere på om det faktisk er sånn at lista er lagt for lavt. Videre sier han at plasseringen av elever i grupper kan slå negativt ut fordi det er store individuelle forskjeller mellom elevene. Dette kommer

også fram i intervju med en kontaktlærer i en spesialgruppe. Hun sier at det er vanskelig å forholde seg til at elevene skal ha individuell opplæring når de er plassert i gruppe og har svært ulike læringsbehov og forutsetninger. Det blir ofte til at en legger undervisningen «midt på treet».

Ved skole 3 sier ansatte at de bruker mye tid på fellesfag som lesing, skriving og regning, men på et lavere nivå enn for skolen ellers. Nivåmessig mener de at de har elever med nivå fra andre klasse i barneskolen og til ungdomsskolen. De bruker teorifagene sammen med praktiske fag. For eksempel er det nærliggende å bruke mål og vekt i matlagingstimer. Det viktigste er at elevene får lære seg så mye at de kan bli mest mulig selvstendige. De snakker for eksempel om bankkort, og de lærer ferdigheter som klokka og å ta bussen. Spesialgruppa har et eget fag som kalles natur og kultur og som er lagt til en bestemt ukedag. I dette faget ligger for eksempel seksualundervisning, eller deltakelse på et kulturarrangement. Mye handler om ADL-trening. Det har vist seg at faget mat og helse som er vanlig på skolen, er for avansert for elevene i spesialgruppa, og de har derfor et tilpasset opplegg. De lærer basisferdigheter som for eksempel å bruke mikroovn. Faglærere fra restaurant og matfag har ofte hatt emnet mat og helse, men ikke alle lærere fra programfagene klarer å treffe nivået helt.

Skoleleder ved skole 2 sier at det er viktig å lære å lese, men at det er vanskelig å finne fram til bøker som er tilpasset elevene. Det gjelder også for lærebøker i andre fag som for eksempel matematikk. Mye blir for barnslig, og hun sier at hun ønsker seg læremateriell som er mer tilpasset ungdommer. De kunne for eksempel være tilgjengelige på Internett. Ved skolen gis elevene også tilbud om musikk og drama, og her får elevene mulighet til å opptre for andre. Så har de mat og helse med fokus på enkel matlaging, rydding og vasking og ikke minst på hva eller hvor mye en bør spise. Mange er litt passive, og derfor er det viktig at de har et aktivt miljøpersonale.

I intervju med to miljøterapeuter vises det til at spesialgruppa har eksistert i mange år ved skole 2. Innholdet har endret seg en del, og noe av det sosiale har blitt borte. De sier at det ikke behøver å være bra for nå er programmet veldig tettpakket. De sier også at foreldrenes forventninger har endret seg. Noen av dem har veldig høye forventninger til det faglige innholdet mens andre har større forventninger til det sosiale. Det kan være vanskelig for kontaktlærerne dersom foreldre har urealistiske forventninger til hva sønn eller datter kan oppnå. Enkelte foreldre kan ha motforestillinger til spesialgruppa, og de sier at kanskje noen foreldre ikke helt klarer å forholde seg til at barnet deres har utviklingshemming. Samtidig sier de at mange av elevene har ressurser som de aldri får brukt. Egentlig tror de ikke at skolen har så mange ambisjoner for spesialgruppa. Det jobbes for at de skal komme seg ut i jobb, men det ser ikke ut til å være noen prestisje knyttet til de skolemessige resultatene i spesialgruppa.

To miljøarbeidere ved skole 3 sier at de legger opp til at elevene skal bli mest mulig selvhjulpne. Det betyr at de har fokus på en del husarbeid, å kunne ta bussen, lære å orientere seg osv. De bruker det elevene har med seg fra ungdomsskolen, og så legger

de en langsiktig plan for voksent liv. Dette gjelder særlig for elever som vil trenge støtte i hverdagen. De mener at mange av elevene har vært alt for mye skjermet og at de må få mulighet til å prøve og feile. I inneværende skoleår har de laget et nytt fag som kombinerer fellesfag og yrkesfag, praksis og teori. Det kan for eksempel handle om «boligen min». Da kan de dra på besøk til en møbelbutikk for å finne ut hva som trengs i en bolig og samtidig snakke om hva det koster. Det kan også handle om hva en har i kjøleskapet og hvorfor det er viktig å plassere matvarene rett. Det handler om det voksne livet, om hva en trenger og hva en skal gjøre. Inn mot det praktiske knyttes så lesing, skriving og regning. Andre tema som kan trekkes inn i dette faget er renslighet og hvordan en skal kle seg.

Kontaktlærer ved skole 3 sier at det er krevende å følge opp elever som har omfattende hjelpebehov. Noen av dem blir fort slitne og klarer bare å konsentrere seg i små økter. Det er også en utfordring at en elev bruker roll-talk mens en annen bruker tegn. Som lærer må en skifte tema ofte når en ser at eleven faller ut. Samtidig sier hun at de ser at det skjer læring hele tiden. Det har skjedd en stor utvikling innen teknologi som kommer disse elevene til gode. Elevene kan for eksempel bruke nettbrett og laste ned læremidler. Dette mestrer mange av dem, selv om de ikke kan lese. Flere av de ansatte erkjenner at de kanskje ikke har hatt tilstrekkelig fokus på læring. De holdt på med svømming og musikk fordi det var morsomt. Nå er det høyere læringstrykk, og de tenker på hva som er viktig for eleven videre. Avdelingsleder sier at han tror at elevene ønsker at det skal skje noe i skolen.

Spesialskolen som avgir elever til skole 1, følger godt med på hvordan det går med tidligere elever. I intervju med en spesialpedagog ved spesialskolen sier hun at hun har en bedre følelse for tilbudet i videregående skole nå enn tidligere. Skolen har blitt mer fleksibel og åpner opp for løsninger som ligger mellom det ordinære skoleløpet og spesialordninger. Elever med utviklingshemming kan blant annet delta i timer sammen med andre, for eksempel i musikk eller engelsk. Skolen har dessuten tett kontakt med den kommunale dagvirksomheten og bedrifter i nærmiljøet slik at elevene kan få praksisplasser. Hun mener at utviklingen har gått i mer faglig retning også når det gjelder teori. Hun sier at videregående skole tidligere hadde mer preg av oppbevaring når det gjaldt elever med utviklingshemming, men dette er ikke tilfelle lenger.

En av elevene som blir intervjuet, blir spurt om han trenger hjelp på skolen. Han svarer at han trenger litt hjelp og tror at han får det på skolen, men så føyer han til: «*Av og til gjør jeg litt selv.*» Han forteller at han har idrettsfag og at gym er det beste faget hans. Han vet ikke om de har snakket så mye om det å bli voksen på skolen, men han lærer om penger og så lærer han klokka. Han forteller også at han har fått seg jobb. Det er i en butikk som ligger like ved skolen. I butikken bretter han papp og rydder i hyllene. Foreldrene har besøkt ham der: «*De syntes at det var fint at sønnen deres hadde fått seg jobb.*» Eleven er synlig stolt når han forteller om jobben.

En elev sier at hun aldri har hatt lekser. Hun forteller at søsken har lekser og synes det er helt greit at hun slipper. På skolen har hun samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk. Hun har også et fag som heter helse og livsstil. Der har hun lært om

førstehjelp og om seksualitet og personlig hygiene. To andre elever som intervjues sammen, sier at de lærer mye på skolen. Den ene av dem gikk tidligere på en annen linje, på grunnkompetanse. Hun sier at hun ikke lærte noe der. Hun fikk praksisplass i en butikk, men likte seg ikke. Da hun begynte på sitt andre skoleår, ble hun flyttet over til det spesielle skoletilbudet, og det sier hun seg fornøyd med. Hun sier at nå har hun lært mye og har fag som engelsk, norsk, matematikk og kroppsøving. Hun drømmer om å få seg praksisplass i en barnehage, men ennå har det ikke lyktes å få det til. Hun sier at hennes mor mener at hun lærte så lite det første året i videregående at hun trenger et fjerde skoleår. Selv har hun ikke noe imot å gå et ekstra år.

Den andre eleven er litt mindre fornøyd med skolegangen og sier at hun synes det er mye som er veldig vanskelig. Hun mener at hun ikke får nok hjelp og viser til at hun ikke er så veldig flink på skolekjøkkenet. Hun sier likevel at hun trives på skolen selv om hun synes at lærerne kan forklare ting på vanskelige måter. Begge elevene sier at de synes det er feil at de ikke har lekser og at de gjerne vil ha det. Da har de noe å gjøre hjemme og slipper å sitte og kjede seg. Når de blir spurt om hva som er best med skolen, sier de at det er viktig at de får lært seg noe. Den ene sier at hun vil lære masse, men ikke så vanskelige ting. Begge er enige om at måling og liter og sånn er veldig vanskelig. Det kan også være vanskelig å måle i meter, og de forteller om hvordan de har tegnet opp lengder i skolegården for å lære seg det.

Tabell 8.2 Skolers vurdering av målsettingen av skolegangen til elever med utviklingshemming (Andel og gjennomsnitt)

Skolens målsetting er å gjøre utviklingshemmete elever:	Helt uenig	Uenig	Verken/ eller	Enig	Helt enig	Gjennom-snitt
... godt forberedt til arbeidslivet	0,9	0,9	5,2	37,9	55,2	4,46
... godt forberedt til å klare seg selv i hverdagslivet	1,7	0,0	3,4	36,2	58,6	4,50

Tabell 8.2 viser at nær sagt at alle skoler er enige at skolens målsetting er å gjøre utviklingshemmete elever godt forberedt til arbeidslivet og godt forberedt til å klare seg selv i hverdagslivet. Det hadde kanskje vært oppsiktsvekkende om de hadde svart noe annet. Imidlertid kommenterer skolene under dette spørsmålet at målsettingen er en ting, men det er krevende å følge det opp fordi utsiktene for hva som venter elever etter endt skolegang, samt hva elevene har forutsetninger for er bestemt utenfor skolen:

Varies veldig for hvilken hjemkommune eleven sogner til. Noen kommuner har lite eller ingen tilbud utover dagtilbud. da er det tilbudet elevene får etter VGS. Da må vi forberede til det selv om eleven kan ha mulighet for å greie en arbeidsoppgave i en vernet bedrift/vekstbedrift. Vi driver i mindre og mindre grad av hverdagsliv trening da vi ser at de fleste av elevene fortsetter å bo hjemme også etter VGS. Da er overføringsevnene velig liten siden de ikke får benyttet mange av ADL-aktivitetene de har øvd på. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi skulle gjerne forberede mer til yrkesliv, men ofte har vi ikke aktuelle arbeidsplasser å samarbeide med. Spesielt tilrettelagte arbeidsplasser er ofte eneste mulighet. i noen tilfelle ønsker ikke elev og/eller foresatte dette. Vi kunne ønske oss flere ordinære arbeidsplasser som kan inkludere flere med yrkeshemminger. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Dette er meget krevende, da næringslivet kvier seg for å ta inn eleven med en utviklingshemming. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Disse tre sitatene viser dilemmaet til mange videregående skoler som har arbeidet med å gi utviklingshemmete elever et godt skoletilbud. Det kan oppleves som lite hensiktsmessig å gi elever opplæring for å gå ut i et arbeidsliv som ikke er der. En slik virkelighetsoppfatning stemmer jo bra dersom vi ser på registerstudien tidligere i denne rapporten. Flere av skolenes representanter påpeker at de må gi tilbud som forbereder elevene til det livet de møter etter videregående skole og det er ofte dagsentervirksomhet og i mindre grad arbeidsliv.

Alle elever som har mulighet for jobb jobber vi godt med for å finne noe til dem. Av elevgruppa utviklingshemmende har vi ca 20 elever som ikke skal ut i noe arbeidsliv. Det er dagsenter som er aktuelt. Disse elevene jobber mye med kommunikasjon og samspill, slik at de på sitt nivå kan være delaktige i sitt eget liv. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi er gode på samarbeid med bedrifter og på overganger, men problemet er at det nesten ikke finnes arbeidsplasser som kan ta imot de utviklingshemmete etter endt skolegang. Det er dessuten de færreste av dem som har forutsetninger for å fungere selvstendig i en ordinær bedrift. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

De elevene som har mulighet til å ha et arbeid etter endt skolegang, blir alle innlemmet i vernet bedrifter, der hvor kommunene har et slikt tilbud. Vi opplever at elevene har større arbeidskapasitet, enn det kommunene kan tilby av arbeid. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

De fleste skolene påpeker at målsettingen er at de skal gjøre elevene best mulig rustet til å være selvstendige mennesker, ut i fra deres forutsetninger. Dette innebærer sosial trening, basisferdigheter og til en viss grad arbeidstrening. Imidlertid er det enkelte som kommenterer at vektleggingen kanskje er i overkant på det sosiale og mindre på det faglige:

Det har kanskje utviklet seg en kultur i lærer/assistentgruppa at det er mye rettet mot fritidsliv og mindre rettet mot arbeidsliv for elever med utviklingshemming.

Mor til en elev som snart er ferdig med sitt fjerde skoleår i videregående, skryter av miljøarbeiderne. Hun viser til at skolens ledelse kaller dem for «limet» i organisasjonen, og hun sier at det stemmer. For datteren som har autisme, var det vanskelig å forholde seg til mange ulike lærere, og for henne var det godt at miljøarbeiderne var stabile. Mor mener at disse så hvilke behov datteren hadde. Mor tilføyer at de har hatt fantastiske kontaktlærere, men siden de også underviser andre klasser, er mindre stabile enn miljøarbeiderne. Når det gjelder det faglige, har mor og skolen vært enige i at matematikk ikke er så lett for datteren. Dette faget har de derfor

sløyfet, og i stedet har hun hatt mye norsk og engelsk. På grunn av at familien har relasjoner i England, snakker datteren godt engelsk, og dette har skolen bygd videre på. De har i tillegg fulgt opp interessen hennes for litteratur. Da datteren skulle ha praksis på to steder, ble det imidlertid vanskelig å finne tid til norsktimene, og det var et tap for henne. Mor kontaktet da skolen og kontaktlæreren som er lektor i norsk. Sammen fant de ut at datteren kunne få lekser i norsk; det vil si oppgaver som hun kunne løse hjemme. Oppgavene viste seg å være interessante, og datteren syntes det var spennende. Mor presiserer at denne ordningen kom i stand fordi hun ba om det, og hun tilføyer at hun tror at den nye organiseringen av gruppa i forbindelse med at elever følger undervisning i programfag, kan føre til at viktige timer går tapt for flere elever.

Mor mener at skolen har videreført det datteren lærte i grunnskolen, men ser at de kanskje kunne stilt flere faglige krav til henne. Selv om det ble for vanskelig for datteren å lære matematikk, mener mor at hun kunne fått bedre undervisning og kommet lengre i en del andre fag som språk, naturfag og samfunnsfag. Som en svært positiv erfaring framhever mor at skolen har fått datteren aktivt med i dramaundervisningen. Her har lærerne gjort en god jobb. Eleven opplevde seg som en del av dramagruppa, og mor sier at hun vokste veldig på denne undervisningen. Datteren har deltatt i forestillingen de spiller for skolens elever og ansatte før jul, og det har vært flott å se hvordan hun har mestret dette.

Mor til en annen elev sier også at skolen kunne ha stilt større krav til datteren selv om hun i hovedsak mener at undervisningen treffer hennes behov. Hun kunne likevel tenke seg at datteren fikk litt flere utfordringer som for eksempel lekser. Det hadde også vært fint om skolen kunne brukt mer tid på å få datteren til å forstå at hun også må jobbe med fag som hun ikke liker så godt. Datteren selv mente at det kunne vært greit med lekser, og sier at hvis hun hadde fått lekser, så hadde hun kommet til å gjøre dem. Hun sier også at hun ikke har så mye å gjøre om ettermiddagen, og da kunne det vært greit med noen lekser.

Ikke alle foreldre stiller store krav til at det skal undervises i teorifag. Foreldrene til en ung mann med alvorlig utviklingshemming legger mer vekt på det sønnen lærer av sosiale og praktiske ferdigheter. Sønnen går i gruppe for hverdagslivstrening hvor han blant annet lærer litt praktisk matlaging. Han har dessuten en ledsager som han utfører vaktmesteroppgaver sammen med. Skolen har en egen treningsleilighet, og der lærer elevene om hva som skal til når de skal bo for seg selv. De har også teorifag som engelsk og samfunnsfag, og han får noe undervisning i engelsk fordi han er så glad i å spille dataspill. Foreldrene gir uttrykk for at de er svært godt fornøyd med sønnens skoletilbud. De forteller at sønnen trives godt. Han er plaget med angst, og har vært mye for seg selv i grunnskolen, men nå har han blitt så trygg at han tør å gå i den store kantina på skolen. I følge mor har han stor tillit til at det er skolen som har ansvar for det han skal lære. Hun sier at dersom hun forsøker å forklare ham noe, sier han: «... skolen min.» Mor sier at hun tolker dette som at han mener at det er skolen som har ansvar for det han skal lære og at mor ikke har noe med det å gjøre.

Foreldrene sier at de på skolen er veldig flinke til å legge til rette undervisningen, og de tar også tak i tema som foreldrene foreslår. De kan høre at talespråket har blitt kraftig forbedret og at han holder på å lære seg noen bokstaver. For foreldrene ville det være en stor oppmuntring om han kunne lære å skrive navnet sitt og lære seg å lese og skrive litt. Skolen har lagt inn et opplæringsprogram om lesing på nettbrettet hans, og dette holder han på å øve seg på.

8.2 Oppsummering

Ved caseskolene mener skoleledere at det fremdeles stilles for få krav til elever med utviklingshemming, men at det er stor variasjon mellom skolene. Skolene legger vekt på fellesfagene norsk, engelsk og matematikk, men på langt lavere nivå enn i skolen ellers. Videre forsøker skolene å integrere fellesfagene i andre fag som mat og helse eller ADL. Det legges stor vekt på selvhjelpsferdigheter. Det er en erfaring at skolebøker ikke er tilpasset ungdom med utviklingshemming, men blir for barnslige. Ansatte mener at mange foreldre har store forventninger til skolens faglige innhold, mens andre har større forventninger til det sosiale. Både foreldre og elever gir uttrykk for at de kan tenke seg å ha lekser, men ingen av skolene gir lekser til elever med utviklingshemming.

Flere foreldre gir uttrykk for at skolen stiller for få krav til elevene og enkelte kjemper for at skolen skal sørge for læringstrykk gjennom prøver og lekser. Selv om mange foreldre er tilfreds med skolen har flere foreldre opplevd at de har måttet være aktive for at elevene skal få den opplæringen de trenger. Enkelte foreldre har erfaring for at skolen ikke har lyttet til dem, og mener at dette har påvirket elevenes skolegang i negativ retning og det er flere informanter som uttrykker misnøye med kontakten mellom foreldre og skole og måten foreldre blir informert på. Samtidig er det flere foreldre som er svært godt fornøyde og mener at skolen ivaretar deres barn på en best mulig måte.

Både foreldrenes og skolens svargivning og fortellinger om forventninger til skolegangen viser at det kan være store forskjeller i foreldres og skolens forventninger. Foreldre kan oppleve dette som tilbakelenthet, arroganse, lite kreativitet og kompetanse fra skolen side, mens skolene kan oppleve foreldre som urealistiske, kranglete og kravstore. Det er et vanlig funn at foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne opplever det som en kamp å få et godt tjenestetilbud til sine barn (Tøssebro og Wendelborg 2014). I samarbeidet med foreldre er skolen en sterk aktør som på mange måter kan diktere tilbudet til eleven med utviklingshemming eller ikke følge opp planer. Selv om dette ikke er det gjengse bildet, er faren der for at skolen gir et tilbud som de synes er passende, ikke ut fra elevenes behov og utviklingsmuligheter, men fra deres holdning til foreldre og til hva som venter eleven etter endt utdanning.

Det er indikasjoner på at forventningene til utviklingshemmete sin kompetanseoppnåelse er basert på holdninger, tidligere erfaringer og i mindre grad basert på elevens forutsetninger og evner. Et viktig funn i denne rapporten er at

forventningene til utviklingshemmete elevers kompetanseoppnåelse og deres opplæringstilbud også er påvirket av det liv som en tror venter dem etter endt skolegang. Dersom skolen forventer at voksenlivet til utviklingshemmete elever vil orienterer seg mot kommunale dagtilbud kan lista for faglig innhold og forventninger til hva elevene skal lære seg bli lagt lavere enn om en tror at elevene skal ha et voksenliv orientert mot arbeidsmarkedet.

9. Individuell opplæringsplan

For de elevene som får spesialundervisning, skal det utarbeides individuell opplæringsplan (IOP). Planen skal vise mål og innholdet i opplæringen og hvordan den skal organiseres. Den individuelle opplæringsplanen skal utarbeides av skolen på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen til PPT og vedtaket om spesialundervisning. Skolen bør involvere foreldrene og eleven selv i utarbeidelsen av planen.

Det var 84 foreldre som svarte at deres barn hadde individuell opplæringsplan (IOP) i den videregående skolen

Tabell 9.1 Følgning av undervisning og læreplan i programfag blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

I hvilken grad	I svært liten grad	I liten grad	Verken/ eller	I stor grad	I svært stor grad	Gjennomsnitt
...var den individuelle opplæringsplanen tilpasset deres datter/sønn?	2,2	10,1	12,4	42,7	32,6	3,93
...fikk dere / deres datter/sønn medvirke i utarbeidelsen av planen?	29,8	21,4	11,9	32,1	4,8	2,61
...ble den individuelle opplæringsplanen fulgt?	9,3	15,1	14,0	47,7	14,0	3,42

Rundt 75 prosent av foreldrene som svarte på undersøkelsen og hvor barnet hadde en IOP oppga at IOPen var i stor eller i svært stor grad tilpasset deres sønn eller datter. Imidlertid svarer bare nærmere 62 prosent av de samme foreldrene at planen ble fulgt. I overkant av halvparten av foreldrene oppga at de eller deres barn i liten grad eller i svært liten grad fikk medvirke i utarbeidelsen av planen.

Tabell 9.2 Skolers vurdering av påstander om IOP (Andel og gjennomsnitt)

	Helt uenig	Uenig	Verken/ eller	Enig	Helt enig	Gjennom-snitt
Ved din skole ivaretar og bygger målene i utviklingshemmete elevers IOP videre på elevenes kompetanse og oppnådde ferdigheter fra grunnskolen	0,0	0,0	8,8	58,8	32,5	4,24
Din skole vektlegger at utviklingshemmete elevers IOP er konkret nok til å kunne gi elevene delkompetanse/ kompetansebevis etter endt videregående opplæring	1,7	0,9	12,2	56,5	28,7	4,10
Ved din skole er utvalgte kompetansemål i utviklingshemmete elevers IOP rettet mot fremtidig arbeid	0,0	2,6	12,1	52,6	32,8	4,16
Ved din skole er utvalgte kompetansemål i utviklingshemmete elevers IOP rettet mot å mestre hverdagslivet	0,9	3,4	2,6	52,6	40,5	4,28
IOP er et nyttig redskap for å vurdere måloppnåelse	0,9	4,3	8,7	40,0	46,1	4,26

Tabell 9.2 viser skolens svar på påstander som omhandler IOP. Det vi legger merke til er at mellom 85 til 93 prosent av skolene er enige eller helt enige i påstandene om IOP. Det vil si at skolene mener at de ved deres skole bygger IOP videre på elevenes kompetanse og oppnådde ferdigheter fra grunnskolen; at planen er konkret nok til å kunne gi elevene delkompetanse/ kompetansebevis etter endt videregående opplæring, at planen er rettet mot framtidig arbeid, at planen er rettet mot å mestre arbeidslivet, og at planen er et nyttig redskap for å vurdere måloppnåelse. Selv om skolene er nærmest skjønt enige om at benytter seg av IOP og at det er et nyttig verktøy, viser kommentarfeltet nyanser i hvordan IOP fungerer:

IOP utarbeides i stor grad av fagpersoner som aldri møter eleven ansikt til ansikt, men baserer seg på ofte tvilsomme og utdaterte rapporter fra elevens utredninger, []. IOP er ofte basert på intellektuelle ferdigheter, noe som er det de scorerer dårligst på, og for lite på utvikling av sansemotorisk/ pre-kognitive utviklingsmetoder. IOP er slik jeg ser det uvitenskaplig fundamentert.
(kommentarfelt skoleundersøkelsen)

IOP blir ofte eit dokument som blir til fordi ein må. Vi er pålagd å bruke ein dårleg fylkeskommunal plan. Skulen har egne vekeplanar - det burde vore nok.
(kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Disse to sitatene illustrerer noen av kommentarene til de som er negative til IOP i skolen. Det første sitatet indikerer en frustrasjon over at IOP er skrevet av noen som ikke har god nok kjennskap til eleven og tar mest hensyn til skoleferdigheter, mens det andre sitatet gir inntrykk av at skolen opplever at IOP er et overflødig verktøy siden de har andre og bedre verktøy. En kan diskutere om disse utsagnene er en kritikk av IOP i seg selv eller om hvordan skolene bruker IOP. En IOP skal utarbeides på skolen hvor den sakkyndige vurderingen skal legges til grunn, men ikke diktere en IOP. Skolen må

utarbeide planen etter den kjennskap de har til eleven, men hvor den sakkyndige vurderingen og samarbeid med eleven og foreldre også skal legges til grunn. Når det gjelder at ukeplaner skal være tilstrekkelig, så forutsetter det at det må være en overordna plan om hva innholdet i opplæring skal være og hvordan den skal drives og organiseres. Ukeplaner kan være et viktig verktøy i utarbeidelsen av konkrete utviklings- og ferdighetsmål, og bør baseres på en IOP.

Når det gjelder PPT sine svar på tilsvarende spørsmål, ligner svarene på det lærerne svarer i tabell 9.2. Imidlertid er det også en del PPT ansatte som ser svakheter med IOP. To representanter fra fylkeskommunal PPT kommenterer følgende:

Gjennomgående er IOP altfor dårlig som styringsverktøy, de skrives fordi det er en plikt, og har ingen egentlig funksjon annet enn som bevisførsel på at eleven har et tilbud som er noenlunde i tråd med vedtak. (kommentarfelt PPT-undersøkelsen)

Årsrapportane der lærarane vurderer måloppnåing og evt. behov for endring av IOP er meir viktig etter mitt syn. (kommentarfelt PPT-undersøkelsen)

Flere andre skoler skriver at nytteverdien av IOP kommer an på hvordan en klarer å følge den opp og nyttiggjøre seg den:

Enkelte lærere må følges tett opp for at dette skal bli bra. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Når målene er små og konkrete nok er IOP et godt verktøy. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Målrettet OM vi vet hva/hvor de skal etterpå. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Disse tre korte kommentarene viser at en plan ikke er bedre enn hvordan en arbeider med den. De to første påpeker at lærerne må ta arbeidet og oppfølgingen av IOP på alvor om den skal oppnå sin hensikt. Målene må dessuten være små og konkrete slik at de er etterprøvbare slik at en kan følge med på måloppnåelse. Det siste sitatet påpeker et poeng som er kommet fram tidligere i rapporten; at det ofte er uklart hva elever med utviklingshemming skal gjøre etter endt utdanning. En tolkning av den siste kommentaren er at det er vanskelig å jobbe målrettet mot noe dersom en ikke vet hva «noe» er. Eksempelvis er det vanskelig å jobbe målrettet med trening til arbeidslivet når det ikke er et arbeidsliv etter endt skolegang.

Vi må imidlertid ikke glemme at skolene i all hovedsak indikerer at IOP er et nyttig og godt verktøy som de benytter seg av. Det er flere som kommenterer dette:

IOP blir ofte tatt fram og gjennomgått sammen med de som jobber rundt elevene for å sjekke om målene følges.

IOP og vurderinger har vært jobbet tett med de siste årene. Og det er et fruktbart verktøy som er bevisstgjørende for vår jobb, samt informasjon til øvrige hjelpetiltak/tilbydere.

Me jobbar stadig med å bli meir konkrete i målsetjingane i IOP.

Kommentarene er eksempler på ulike utsagn om IOP og hvordan skolene arbeider med dem. Flere trekker fram at IOP er en prosess som skolene arbeider kontinuerlig med for å utnytte den bedre. Den siste kommentaren over er et eksempel på det.

Det er også enkelte innen yrkesfaglige utdanningsprogram som har omformet eller supplert IOP til arbeidsbøker og som gir inntrykk at det fungerer bra:

Vi har egne personlige opplæringsbøker i tillegg til IOP som synligjør mestring og eleven er med på å evaluere seg selv. Dette er kun i programfagene, og rettet mot yrke.

Vi har valgt å gjøre elevenes IOP om til opplæringsbøker fordi målene da kan synliggjøres og bli gjenstand for elevenes egen vurdering, både faglig og den sosiale handlingskompetansen.

I intervjuene i casestudiene var IOP et sentralt tema. Ved skole 2 sier både lærere og ansatte ved PPT at skolen gjør en god jobb med å skrive gode og konkrete IOP'er. En ansatt ved PPT sier at hun tror dette handler om at mange av lærerne er unge og har lært å bruke IOP. Dessuten har PPT arbeidet aktivt for å få lærerne til å se nytten av å bruke en individuell opplæringsplan. Hun sier at det er viktig at planen er så konkret at en kan evaluere utviklingen hos hver enkelt elev. Lærere og miljøarbeidere sier at de ønsker seg konkrete IOP'er. De sier at planene noen ganger blir for omfattende, og at det er bedre å ha få og konkrete mål slik at de kan se om målene blir nådd. Ansatte ved skole 1 sier derimot at for dem er IOP et levende dokument som de følger hele tiden. En elev på i hverdagslivsgruppa har for eksempel et mål som kalles D for deltakelse siden det for denne eleven er viktig å sørge for at hun er delaktig selv om hun ikke har så mange andre mål. Elevene har ukeplaner og her setter en inn mål som er nedfelt i opplæringsplanen. De ansatte mener at det er viktig for elevene siden de da blir kjent med målene, og kan motiveres til å arbeide for å nå dem. For elevene er det viktig å vite når de gjør framgang. Lærere sier også at målene er så konkrete at eventuelle vikarer kan gå til planen for å finne ut hva elevene holder på med.

Ved skole 3 erkjenner ansatte at de ikke har kommet langt nok når det gjelder arbeidet med de individuelle opplæringsplanene. De er for generelle, og dermed er det ikke så enkle å ta i bruk i skolehverdagen. Det er heller ikke lett å evaluere planer som ikke er konkrete. Slik planene ser ut nå, sier de noe om hva eleven har vært med på, men det står ikke alltid noe om hva eleven har lært. Det har ved flere anledninger vært satt opp for mange mål. En spesialpedagog sier at det ikke er så lett å skulle følge hver enkelt IOP. Elevene har svært ulike behov og ulike læringsmål, og når de må undervises i gruppe, er det lett å velge de målene som er mest sammenfallende for elevgruppa. Skolen har nå lagt opp en strategi for å forbedre IOP'ene slik at de blir det arbeidsredskapet de egentlig skulle være. Rektor sier at læreplanmålene må avspeiles

tydelig i den individuelle opplæringsplanen slik at en kan se om de blir oppfylt. Det betyr at planene må være så bra at de kan styre etter dem. Dette handler blant annet om at elevene skal se at de lykkes og at de tar ut sitt potensial. Hun tilføyer at mange elever kan miste troen på seg selv dersom de ikke ser hva de oppnår.

Et foreldrepar sier at de er fornøyd med sønnens IOP og de kompetansemålene som ligger der. De ser at den sakkyndige vurderingen bygger på vurderingen fra grunnskolen, og de er godt fornøyd med den. Faglig ser de at videregående bygger videre på det sønnen lærte i grunnskolen. De er likevel litt forundret over at han har fått helt nytt læremateriell. Sent i ungdomsskolen fikk han nytt læremateriell i matematikk, og det fungerte bra. Foreldrene sier at de lurte på om ikke det hadde vært gunstig for eleven å ha med seg gode læremidler fra grunnskolen inn i det videre skoleløpet. Når det gjelder opplæringsplanen har foreldrene tatt initiativ til forbedring. De forteller at den ikke var så god til å begynne med, og de lurte på om den var en kopi fra tidligere elevers opplæringsplaner. Blant annet sto det at sønnen skulle ha svømming, og der skulle han lære seg å flyte. Det kom som en overraskelse på foreldrene fordi sønnen har svømt fra han var ganske liten. Det var etter dette at foreldrene to tak i arbeidet med IOP'en, og nå er de fornøyde.

Foreldre ved en annen skole er mindre fornøyde. En mor forteller at det står i datterens IOP at hun skal bruke Internett til å finne gode og dårlige nyheter. Moren sier at hun ikke forstår at datteren kan klare det, hun kan ikke lese. Da hun tok det opp med skolen, fikk hun som svar at datteren kunne se på bilder. Det syntes moren var et merkelig svar for hun forstår ikke hvordan datteren skal kunne se om et bilde representerer en god eller dårlig nyhet. Ved denne skolen har foreldre også opplevd at både opplæringsplanen og halvårsrapporter er skrevet av miljøpersonale, noe de er klar over at er i strid med regelverket.

9.1 Oppsummering

Skolene og foreldrene svarer i stor grad at de benytter seg av IOP og at det oppfattes som et nyttig verktøy. Imidlertid er det flere som nyanserer det positive inntrykket som gis i spørreskjemaets besvarelse. Flere skoler etterlater et inntrykk av at de opplever at IOP'en er skrevet av sakkyndige som ikke har god nok kjennskap til eleven og tar mer hensyn til skoleferdigheter enn andre dimensjoner ved skoletilbudet. Majoriteten av foreldrene rapporterer også at de i liten til svært liten grad medvirket i utarbeidelsen av IOP. Andre skoler opplevde at IOP var overflødig for de hadde andre verktøy som etter deres mening var bedre egnet. Flere skoler påpekte også at IOP'en ikke var bedre enn hvordan skolene arbeidet med den.

Ved alle caseskolene varierer det hvor konkrete og anvendelige de er. Ved to av caseskolene har en arbeidet godt med å utvikle IOP til arbeidsredskaper, og ved den tredje skolen er det satt i gang et arbeid for å utvikle planene i samme retning. De caseskolene som bruker IOP aktivt i det daglige, bruker dem som grunnlag for ukeplaner og foreldrene er fornøyd med opplæringsplanen når de ser at den er konkret og blir fulgt opp.

10. Sammarbeid med andre aktører

I dette kapittelet skal vi se nærmere på skolens samarbeid med andre aktører både i tilretteleggingen av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming og i overgangen fra skole til arbeidsliv. Vi skal først se på PPT sin rolle.

10.1 PPT sin rolle

PPT er en sentral aktør i samarbeidet om opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming. Vi har spurt skolene om deres vurdering av PPTs rolle og kompetanse.

Tabell 10.1 Skolers vurdering av påstander om PPT

I hvilken grad opplever du at	I svært liten grad	I liten grad	Verken/eller	I stor grad	I svært stor grad	Gjennomsnitt
PPT bidrar til at elever med utviklingshemming får et godt skoletilbud	0,9	1,7	17,2	51,7	28,4	4,05
PPT sikrer elever med utviklingshemming en god overgang mellom skole og arbeidsliv	1,7	8,7	40,0	39,1	10,4	3,48
PPT bidrar til at skoletilbudet er tilpasset den enkelte elev sine forutsetninger og ressurser	0,0	0,0	17,4	55,7	27,0	4,10
PPT sikrer at skolen ivaretar og bygger videre på elevenes kompetanse og oppnådde ferdigheter fra grunnskolen	0,0	3,5	21,7	52,2	22,6	3,94
PPT har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskolen og videregående opplæring	1,7	8,6	24,1	44,0	21,6	3,75
PPT har gode rutiner for informasjonsflyt mellom videregående opplæring og relevante aktører i arbeidslivet	8,0	15,9	45,1	21,2	9,7	3,09

Tabell 10.1 viser at skolene vurderer PPT i all hovedsak positivt. Skolen vurderer PPT best i påstanden som omhandler skoletilbudet. Over 80 prosent av skolene oppgir at PPT i stor grad eller i svært stor grad bidrar til at elever med utviklingshemming får et godt skoletilbud og til at skoletilbudet er tilpasset den enkelte elev sine forutsetninger og ressurser. Når det gjelder overgangen grunnskole til videregående skole er denne andelen redusert. Det er henholdsvis 75 og 65 prosent som mener at PPT i stor eller i svært stor grad sikrer at skolen ivaretar og bygger videre på elevenes kompetanse og oppnådde ferdigheter fra grunnskolen og har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskolen og videregående opplæring. Det området skolene vurderer PPT som dårligst eller hvor PPT bidrar minst, er overgangen mellom skole og arbeidsliv. Det er rundt 50 prosent av skolene som mener i stor eller i svært stor grad at PPT sikrer elever med utviklingshemming en god overgang mellom skole og arbeidsliv, mens

bare rundt 30 prosent mener at PPT i stor eller i svært stor grad har gode rutiner for informasjonsflyt mellom videregående opplæring og relevante aktører i arbeidslivet.

Inntrykket fra casestudien er også at PPT arbeider mest med selve skoletilbudet elever med utviklingshemming får. Ved alle de tre skolene har PPT for videregående skole tilhold på skolen, og det er både skolene og PPT godt fornøyd med. Ved skole 1 sies det at PPT deltar når elevene møter skolen ved starten av første skoleår, og de er aktive dersom det søkes om et fjerde skoleår for enkeltelever. PPT kan også komme inn og gi råd når det gjelder utarbeiding av IOP. Ved skole 2 sier en av rådgiverne i PPT at de har lært opp lærerne i å utarbeide IOP og at de fleste lærere nå har blitt flinke til å skrive og følge opp slike planer.

I intervjuene kommer det fram at PPT sin rolle i hovedsak er å skrive sakkyndige vurderinger. De har også ansvar for å gi veiledning, men avdelingsleder ved skole 3 sier at rådgiverne er overarbeidet og derfor må prioritere de sakkyndige vurderingene. De skal dessuten jobbe på systemnivå, men det har vært vanskelig å få dem med på det, både på grunn av arbeidsmengden og fordi de nok vegrer seg. Han mener at det hadde vært fint å ha dem med i drøftinger på mer overordnet nivå, for eksempel for å se på klasseledelse.

PPT skriver sakkyndig vurdering dersom det søkes om et fjerde eller femte skoleår for enkeltelever. En ansatt ved skole 2 sier at det noen gang er vanskelig å avslå søknader om et fjerde skoleår siden IOP'ene kan være så vage at det ikke er mulig å se om kompetansemålene er oppnådd. Hun sier samtidig at foreldre kan være veldig flinke til å finne uoppnådde mål slik at de sikrer et ekstra år. Et foreldrepar vi intervjuet bekreftet at det kan være sånn da de sa at det var viktig å sørge for at noen av kompetansemålene var så omfattende at de ikke kunne nås i løpet av tre år. Ansatte ved skole 2 mener at det finnes elever som ikke bør få et fjerde år. De nevner at enkelte elever kan ha vært på skolen gjennom et helt skoleår uten å få til noe særlig. For slike elever mener de at det ikke gir noen mening å skulle gå enda et år på skolen hvis de egentlig ville hatt større utbytte av å være i en form for jobb. De ansatte sier at de har sett eksempler på elever som «... bare går der, og det er det ingen mening i. Vi kan se at de er lei.»

Rektor ved skole 1 sier at PPT er en viktig faglig instans. De sakkyndige vurderingene de utarbeider gir gode bilder av elevene og hva de trenger. Det er jevnlig møter mellom kontaktlærerne og PPT for å justere elevens individuelle opplæringsplan. Han mener at fordi kontaktlærerne og PPT har så godt samarbeid, blir de sakkyndige vurderingene gode, og derfor følger skolen dem. Det er helt avgjørende at PPT har kontor på skolen. Det er tre rådgiver som er til stede store deler av uka, og som operer med åpen trefftid både for elever og lærere.

Det finnes enkelte eksempler på at PPT går inn i krevende saker som angår enkeltelever. Ved PPT tilknyttet skole 2 sies det at det hender at de stiller opp dersom kommunikasjonen mellom skolen og foreldre er vanskelig. Et konkret eksempel kommer fra en mor ved en annen skole som fortalte at hun var svært misfornøyd med

det skoletilbudet datteren fikk, og måten datteren til dels ble misforstått på. Hun prøvde å ta det opp med lærerne, men opplevde at hun ikke ble hørt og at datteren ikke fikk det utbyttet av undervisningen som hun skulle ha. Foreldrene henvendte seg da til rektor som organiserte et møte mellom foreldre, ansatte og PPT. På dette møtet følte foreldrene seg ivaretatt og opplevde at de fikk forståelse for at tilbudet var for dårlig. Foreldrene vet ennå ikke om dette møtet fører til noen endringer, men det var godt for dem å føle at de ble trodd. Blant annet trakk de fram at halvårsrapporter var skrevet av miljøpersonalet, og de fikk støtte fra PPT på at lærerne skulle ha ansvar for den skriftlige evalueringen av elevene.

En representant for PPT ved skole 1 sier at de har stort fokus på å jobbe systemrettet. De kjenner avdelingene og skolen og kan gi gode sakkyndige vurderinger på bakgrunn av sitt kjennskap til hele miljøet. Siden de er så tett på undervisningen, samarbeider de godt rundt elevene både når det gjelder sakkyndige vurderinger og i forbindelse med søknader om et ekstra skoleår. Fordi de vet hvordan miljøet er, vet de dessuten noe om hvordan det kan utvikles. PPT-rådgiveren mener at de ligger godt an i forhold til de utfordringene som er nevnt i St.meld. nr. 18. Siden lærerne ved skolen er svært dyktige, jobber ikke PPT mye med å tilrettelegge selve undervisningstilbudet. Veiledningen til lærere handler mer om å gi støtte og veiledning på mellommenneskelige forhold som å stå i krevende situasjoner over tid.

Som del av prosjektet har også PPT for grunnskolene som ligger i nærområdet til de tre videregående skolene vært intervjuet. Ved to av disse PPTene sier de at de har svært lite å gjøre med overgangen til videregående skole og at de har lite kunnskap om hvordan innholdet i den videregående skolen er. De viser til at der hvor det finnes spesialskoler, er disse ofte sentrale i arbeidet med overgang mellom skoleslagene, og det er som oftest PPT for den videregående skolen som skriver sakkyndig vurdering i forbindelse med skolestart. Denne bygger på tidligere vurderinger fra PPT for grunnskolen og på annen dokumentasjon for grunnskoleløpet. PPTen som ligger i området for inntak ved skole 1 har mer kontakt med de videregående skolene. De har møter med skolene for å drøfte de elevene som har søkt til videregående skole kommende skoleår, og de har ansvar for å gi en oversikt over elever som søkes inn på særlige vilkår.

10.2 Kontakt med NAV og kommuner

I casestudiene kom det fram at de ved skole 2 klager over at NAV ikke deltar i samarbeidet rundt elever med utviklingshemming. Enten deltar de ikke i ansvarsgrupper eller så melder de avbud i siste liten. Det oppleves som lite tilfredsstillende når skolen legger opp til møter rundt elever som fyller 18 år, og samarbeidspartnere ikke dukker opp. Skoleleder sier at hun er provosert over NAV og at de sjelden er på banen før eleven fyller 18 år. Det betyr at elevene ikke kan få praksisplass gjennom NAV sine ordninger, men er henvist til å gå på skole selv om de kanskje ikke er modne for det. Ansatte ved skole 1 sier at de ikke har noen kontakt med NAV, bortsett fra at de er kjent med at enkelte elever har fått støtte fra NAV til å

dra på folkehøgskole. Bortsett fra dette mener de at NAV en gang var invitert til et foreldremøte for å gi informasjon. Samtidig påpeker ansatte at i deres kommune er det så lett å få jobb i den kommunale dagvirksomheten at det kanskje ikke er så stort behov for NAV til elever med utviklingshemming.

Ansatte ved skole 2 sier at de også har opplevd ansvarsfraskrivelse fra saksbehandler fra kommunen. I fokusgruppeintervju kommer det fram at de er skuffet over kommunens ansatte i ansvarsgrupper. *«Jeg har vært veldig skuffet over disse møtene og den totale mangelen på engasjement.»* Dette utsagnet kom fra en lærer som fortsatte med å si at skolen også savner å få vite noe om hvilke muligheter som finnes for elevene når de går ut av skolen. Etter deres erfaring ser det ikke ut til at kommunens ansatte har oversikt over dette, og de har derfor måttet undersøke selv, og de har selv måttet finne praksisplasser. Et eksempel de viser til, er et møte hvor den kommunale saksbehandleren tok på seg flere oppgaver, og så skjedde det ikke noe. Det kom heller ikke noe referat som viste til den ansvarsfordelingen de var blitt enige om i møtet. Habiliteringstjenesten var like oppgitt som skolen og sendte klage til overordnet nivå i kommunen, men det er uvisst om det kom noe ut av det. Den kommunale unnfalldenheten er ifølge en kontaktlærer særlig vanskelig for foreldrene som jo er opptatt av sine barns framtid. I møter med kontaktlærer spør de om hva som er planlagt, men det er vanskelig for læreren å svare når de ikke har fått tilstrekkelig informasjon fra kommunen. Foreldrene blir mer bekymret etter som årene går, og de kan nærmest få panikk fordi voksenlivet ikke er planlagt godt nok. Ansatte presiserer at unnfalldenheten ikke nødvendigvis handler om kommunen som sådan, men om enkelte saksbehandlere.

En kommunalt ansatt saksbehandler sier at kommunens ansatte har kontakt med videregående skole ved at de sitter sammen i ansvarsgrupper rundt elevene. Her er de sammen med skolen og PPT. Det blir mest skolesaker som tas opp, men samtidig gir møtene skolene et innblikk i hva elevene trenger utenfor skolen; at det kan dreie seg om psykisk helse eller at mål kan være urealistiske.

Miljøarbeider ved skole 1 sier at de ønsker seg mer kontakt med opplæringskontoret, NAV og den kommunale saksbehandleren. Den siste av disse er en person som holder i alle trådene og som har mye kunnskap om elevene og framtida. Imidlertid mener de at den kommunale saksbehandleren ofte er lite oppdatert, og at de ulike instansene kommer for sent i gang med planlegging. Det er viktig at informasjon om elevene bringes videre inn mot kommunen. Flere miljøarbeidere sitter i ansvarsgrupper. Når det gjelder den yrkesmessige framtida for elevene sier de at det antakelig er få som kan komme i lønnet arbeid. De mener at skolen og de øvrige instansene er for raske til å bestemme på vegne av elevene og at de alt for lett får uføretrygd. Det handler blant annet om at selv om de kan få en form for jobb, blir de værende på trygd. De mener også at det finnes alt for få verna arbeidstilbud.

I noen tilfeller sitter skolen sammen med NAV i ansvarsgrupper som skal planlegge overgangen til voksent liv. Ifølge en spesialpedagog ved skole 3 er NAV for lite framtidsrettet og tenker i hovedsak på kommunal dagvirksomhet. Selv mener hun at

elever som går ut fra videregående skole er ungdommer som bør få prøve seg i arbeidslivet. Så får de heller overføres til dagsenter etter hvert om annen arbeidsvirksomhet blir for krevende. For elevene handler det om å ha en jobb, og hun sier at de stiller små krav til hva jobben skal inneholde. Ansatte ved skole 2 uttrykker noe av det samme når de sier at det jo egentlig er NAV som skal ha ansvar, men når de ikke en gang stiller i møter, gjør de ikke jobben sin. Ansatte mener at samfunnet går glipp av verdifull arbeidskraft når elever med utviklingshemming alt for lett henvises til uføretrygd.

Til tross for at samarbeidet og planleggingen kan være mangelfull, har ansatte ved skole 2 erfaring med at de fleste elever med utviklingshemming har noe å gå til etter endt skolegang. Det kan være dagsenter eller en form for jobb. Ansatte ved skole 3 sier at det ser ut som om det er foreldrenes aktive jobbing som er mer avgjørende for om de unge får noe å gjøre enn det at de har ansvarsgruppe og individuell plan.

Ved alle de tre skolene er medarbeidere fra NAV til stede flere dager i uka, men det ser ut som om de er rettet mer mot andre elever enn de som har utviklingshemming. I intervju med en ansatt fra NAV som har ansvar for å følge opp elever ved skole 2, sier han at han har ansvar for å følge opp et visst antall lærekandidater mens kollegaer følger opp andre.

Mor til en avgangselev sier at hun tok kontakt med NAV med tanke på en form for dagvirksomhet for datteren. Hun fikk da beskjed om at det ikke var så lett, og hun ble oppfordret til å prøve å finne noe selv. Hvis de fant noe, kunne NAV eventuelt betale noe for arbeidsplassen. I motsetning til erfaringen med NAV, er mor svært positiv den kontaktpersonen de har i kommunen. Hun har vært positiv og aktiv og har vært lett å samarbeide med. Samtidig har hun måttet stå på selv. Hun sier at det er viktig at foreldrene er aktive og at koordinator tror at ting går an. Samtidig er det viktig at koordinator og kontaktlærer samarbeider slik at de kan videreformidle til foreldre hvordan systemet fungerer. Mor sier at hun forstår at det kan være strevsomt når foreldre er veldig aktive, men hun har erfaring for at samarbeidet har gått bra.

10.3 Individuell plan

Det er etablert flere formelle ordninger som skal bidra til å lette samarbeidet mellom ulike aktører som gir tjenester til personer med blant annet utviklingshemming og mellom hjelpeapparat/tjenesteytere og foresatte og personen selv. Dette er ordninger som ansvarsgrupper, koordinator og individuell plan. Retten til individuell plan (IP) ble lovfestet i 2001. Denne retten innebærer at personer som har behov for to eller flere tjenester over tid, skal ha rett til en plan som beskriver hvordan behovene skal dekkes. Planen skal sikre at vedkommende får et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud. Det skal videre oppnevnes en koordinator som har ansvar for at det er kontakt mellom individ eller familie og hjelpeapparat og sørge for at den individuelle planen blir fulgt opp. I undersøkelsen som gikk til foreldre med barn med utviklingshemming som gikk i videregående skole i 2010-11 spurte vi om eleven hadde IP og foreldrenes erfaring med denne.

Tabell 10.2 Om Individuell plan (IP) blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (Antall og andel)

Var det utarbeidet IP for deres datter/ sønn da hun/han gikk i videregående opplæring?	Antall	%
Ja, hun/han hadde IP	60	67,4
Nei, men IP var under utarbeidelse	5	5,6
Nei, hun/han hadde ikke IP	14	15,7
Nei, og jeg/vi har ikke hørt om noen slik ordning	10	11,2
Totalt	89	100,0

Tabell 10.2 viser at nærmere 70 prosent av foreldrene oppga at barnet deres hadde IP. Rundt 5 prosent oppga at barnet deres ikke hadde IP da det gikk på skolen, men at den var under utarbeidelse. De resterende foreldrene hadde ikke IP og 11,2 prosent av dem har ikke hørt om en slik ordning. Det er ikke alle utviklingshemmete som har IP, men når en ikke har hørt om en slik ordning er det grunn til å sette spørsmålsteget ved om barnet deres var i målgruppa for denne undersøkelsen.

Tabell 10.3 Om erfaringer med Individuell plan (IP) blant elever med utviklingshemming i skoleåret 2010-11 (n=60 Antall og andel)

Om Individuell plan	Stemmer godt	Stemmer litt	Stemmer dårlig/ikke
IP ble brukt aktivt i utarbeiding av opplæringstilbudet	27,1	45,8	27,1
IP ble brukt aktivt i samarbeidet mellom skole og hjelpetilbud/andre	29,8	35,1	35,1
IP ble brukt aktivt i planleggingen av overgangen fra skole til sysselsetting/arbeidsliv	25,0	37,5	37,5
IP har gjort at vi har fått et mer helhetlig og koordinert tjenestetilbud	21,1	26,3	52,6
IP har gjort at vi har fått et mer individuelt tilpasset tjenestetilbud	20,3	33,9	45,8
IP har hatt liten praktisk nytte	40,0	21,7	38,3
Kontakten med hjelpeapparatet ble bedre som følge av IP	13,0	27,8	59,3

Foreldrene som svarte bekreftende på at barnet deres hadde IP fikk spørsmål om erfaringer med denne planen. Det inntrykket vi sitter igjen med, bekrefter tidligere undersøkelser om IP og er at planen ikke oppfyller intensjonene, i alle fall sett fra foreldrenes ståsted. Det utsagnet foreldrene synes stemte beste er *IP har hatt lite praktisk nytte* hvor 40 prosent mener påstanden stemmer godt. Det utsagnet foreldrene mener stemmer dårligst eller ikke i det hele tatt er *Kontakten med hjelpeapparatet ble bedre som følge av IP*. Bare 13 prosent mente det utsagnet stemmer godt. Tilsvarende mener rundt 80 prosent av foreldrene at utsagnene om *at IP har gjort at de har fått et mer helhetlig og koordinert tilbud* og *et mer individuelt tilpasset tilbud* stemmer litt eller stemmer dårlig. Foreldrene oppgir at utsagnene som gjelder IP i forbindelse med skole og overgangen skole arbeidsliv stemmer litt bedre. Mellom 25 og 30 prosent av foreldrene oppgir at IP ble brukt aktivt i utarbeiding av opplæringstilbudet, *IP ble*

brukt aktivt i samarbeidet mellom skole og hjelpetilbud/andre og at IP ble brukt aktivt i planleggingen av overgangen fra skole til sysselsetting/arbeidsliv stemmer godt.

Når det gjelder skolene, oppgir ti skoler at de ikke vet hvor mange utviklingshemmete det er ved skolen som har individuell plan. Åtte skoler oppgir at ingen elever har IP. De resterende skolene (100 skoler) oppgir at en eller flere elever har en IP.

Tabell 10.4 Skolers vurdering av påstander om Individuell plan (Andel og gjennomsnitt)

I hvilken grad	I svært liten grad	I liten grad	Verken/eller	I stor grad	I svært stor grad	Gjennomsnitt
... deltar representanter fra din skole i utarbeidelsen av elevenes Individuelle plan	1,9	9,5	37,1	18,1	33,3	3,71
... deltar representanter fra din skole på elevens ansvarsgruppemøter	0,0	0,9	1,9	17,9	79,2	4,75
er opplæringstilbudet for elever med Individuell plan koordinert slik at Individuell plan integreres i undervisning og opplæring	3,9	2,9	35,0	29,1	29,1	3,77

Tabell 10.4 viser at så godt som samtlige skoler oppgir at representanter fra skolen deltar i stor eller i svært stor grad på elevenes ansvarsgruppemøter, mens rundt halvparten oppgir at de deltar aktivt i utarbeidelsen av elevenes IP. Rundt 60 prosent oppgir at opplæringstilbudet til elever med IP er koordinert slik at IP integreres i undervisning og opplæring. Flere skoler oppgir at IOP er vedlagt IP og en representant for skolen kommenterer: *Elevens IOP er vedlegg til elevens individuelle plan. En individuell plan kan delvis integreres i skoletilbudet ut over dette. Den inneholder ofte punkter ut over det skolen har ansvar for* (kommentarfelt skoleundersøkelsen). En annen representant fra en skole kommenterte at skolene av og til fikk for stort ansvar i forbindelse med IP, når kommunene selv ikke tok dette ansvaret:

I noen IP er alt rettet inn mot skolen, og det ikke slik det skal være. Skolen er tildelt hele ansvaret for elevens opplæring og utvikling. Skolen er drivkrafta for mye av tilretteleggingen. Skolen gjør og deltar mye i IP planen, selv om det er kommunene som er ansvarlig for dette. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Flere påpekte at ansvaret for IP kan være uklart, og skolen som en viktig aktør i elevens liv ble nødt til å ta et ansvar som de egentlig ikke har forutsetninger til å ta:

Det er veldig uklart hvem som har koordineringsansvar for elevene. Dette har fungert tidligere hvor en lege tok stor ansvar. Nå er det bare rot og frustrasjoner. Skolen har sett seg nødt til å ta ett alt for stort ansvar for 24/7 eleven, mennesket. Dette er ikke ønskelig og det er ikke kapasitet til dette. Foresatte blir fortvilt. (kommentarfelt skoleundersøkelsen).

I kommentarfeltene viser skolene til ulike erfaringer med individuell plan, men hovedvekten er kritiske. De fleste som kommenterer om dette viser til at IP ikke blir

brukt og ikke fungerer slik den er ment å gjøre. *Svært få som bruker den aktivt. Blir en oversikt over hvem som jobber med eleven* kommenterte en skolerepresentant i skoleundersøkelsen.

En representant fra skolen kommenterte at IP kunne bli brukt bedre ved å pålegge/planlegge at NAV skulle tidligere inn i prosessen for å sikre en bedre overgang fra skole til arbeidsliv:

Kanskje kunne denne rettigheten vært brukt bedre, bl.a ved å planlegge at Nav skal/bør inn i elevens ansvarsgruppe allerede i 2. året i videregående opplæring, for å styrke overgangen fra skole til arbeid/tilrettelagt arbeid. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Det må også sies at enkelte så at IP fungerte som et godt verktøy, og at de har et godt samarbeid med andre aktører om IP:

Når IP er gjennomarbeidet og klar, blir opplæringa mer hensiktsmessig om en skal forberede til bestemte mål for framtida. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi har nært samarbeid med kommune BUP og Fylke om IP. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Likefult er inntrykket at IP ikke fungerer etter hensikten, noe som kan være personavhengig. *Vi opplever forskjeller på kommunenes kompetanse. Det er da avhengig av sterke foresatte.*

10.4 Oppsummering

Skolene har i all hovedsak et positivt inntrykk av PPT. Bildet som tegner seg at skolene vurderer PPT positivt når det gjelder forhold som omhandler skoletilbudet. Skolene opplever i lavere grad at PPT bidrar til at skolen ivaretar og bygger videre på elevenes kompetanse fra grunnskolen og har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskolen og videregående opplæring. Det området skolene vurderer at PPT bidrar minst, er i overgangen fra skole til arbeidsliv, hvor rundt halvparten av skolene mener at PPT er med og bidrar til en god overgang fra skole til arbeidsliv og en tredjedel av skolene oppgir at PPT har gode rutiner for informasjonsflyt mellom videregående opplæring og relevante aktører i arbeidslivet.

Ved alle tre caseskolene har PPT kontorer på skolen, i alle fall en del av uka Dette oppleves om positivt både fra PPT og skolens side og PPT sin viktigste oppgave overfor elever med utviklingshemming er å skrive sakkyndige vurderinger, men det finnes også eksempler på at de går inn i vanskelige elevsaker. Ved en av skolene er det stort fokus på at PPT skal arbeide systemrettet og bistå med utviklingen av skolen, men likefult oppleves sakkyndigheten som den viktigste oppgaven til PPT.

Når det gjelder NAV sin rolle så etterlyser skolene ofte at NAV kommer tidligere inn på banen. NAV blir ofte involvert først når eleven er blitt 18 år. NAV har ikke

formelt ansvar for å bidra med planlegging og tilrettelegging av overgang til arbeidslivet for elever under 18 år. Selv om ansatte fra NAV er til stede på flere av caseskolene, har de svært lite å gjøre med elever med utviklingshemming, og det ser ut til at NAV ofte foreslår uføretrygd for disse elevene. Dette samsvarer med funn i registerstudien hvor 80 prosent av utviklingshemmete får uføretrygd når de blir 18 år. Caseskolene har opplevd ansvarsfraskrivelse både fra NAV og kommunen, men opplever likevel at de fleste elevene har noe å gå til etter at de er ferdig på skolen. Når det gjelder NAV sin rolle samsvarer funnene i denne rapporten med Gjertsen og Olsen (2013) sine konklusjoner som det refereres til i kapittel 1.

Individuell plan kan være et potensielt viktig verktøy for å sikre elever med utviklingshemming en god overgang fra skole til arbeids- og voksenliv. Planen skal sikre at vedkommende får et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud. Imidlertid ser det ut til at IP ikke oppfyller sitt potensiale og oppleves å ha liten praktisk nytte. Flere skoler kommenterer at IP og kommunens koordineringsansvar ofte ikke fungerer og ansvaret blir lagt over på skolen eller foreldre.

11. Erfaringer med Lærerkandidat og Praksisbrev

I skoleundersøkelsen spurte vi om det var elever med utviklingshemming ved skolen som var lærekandidater eller deltok i praksisbrevordningen.

Tabell 11.1 *Elever med lett eller moderat/alvorlig grad av utviklingshemming på skolene (Andel)*

	Lære- kandidat	Praksisbrev
Ingen	54,8	94,4
1 til 5 elever	33,1	3,2
5-9 elever	5,6	1,6
10 til 14 elever	3,2	0,0
15 eller flere elever	3,2	0,8
Total	100,0	100,0

Rundt 45 prosent av skolene har elever med utviklingshemming i lærekandidatordningen, mens fem prosent av skolene oppgir at de har elever med utviklingshemming som tar praksisbrev. På oppfølgende spørsmål er det like mange skoler som er enige i at lærekandidatordningen er et godt tilbud for elever med utviklingshemming, mens det er et fåtall som mener praksisbrevordningen er det. Dette kan også skyldes at det er mange som kommenterer at de ikke vet hva praksisbrevordningen er. Når det gjelder lærekandidatordningen er det flere som kommenterer at lærekandidatordningen bare er godt tilbud for noen elever med utviklingshemming. En skole kommenterte *For de elevene som fungerer opp mot normalområdet er dette en flott mulighet.*, mens en annen skole skrev: *Det gir et godt tilbud til elever som greier å fungere med en viss grad av selvstendighet.*

Andre skoler kommenterte at lærekandidatordningen ikke passet for elever med utviklingshemming med begrunnelse av at de ikke hadde mulighet til å mestre den produktiviteten arbeidslivet etterspør. Flere kommenterte at det var vanskelig å få tak lærekandidatplasser fordi arbeidslivet etterspør fagarbeidere. Videre var det flere skoler som kommenterte at det i og for seg er et bra opplæringsløp, men problemet var å få et tilpasset arbeid etterpå.

I to fylkeskommuner finnes det opplæringskontor for tilrettelagt opplæring. Som del av prosjektet har vi hatt kontakt med et av opplæringskontorene. På deres hjemmeside heter det at for å bli lærekandidat hos dem, må en ha ungdomsrett som gjelder fra en går ut av ungdomsskole og fem sammenhengende år framover. Vanligvis går en to år på skole og har to år praksis i bedrift. I følge det opplæringskontoret vi hadde kontakt med, har de fleste lærekandidatplass i en vekstbedrift men det finnes også noen som har plass i ordinære bedrifter. De som blir tatt opp som lærekandidat, må ha behov for tilpasset fagopplæring. De som vi intervjuet, var nøye med å si at det er opplæring de driver med og ikke attføring.

Ved opplæringskontoret sier de ansatte at de som blir tatt inn i ordningen, har ulike typer vansker. Noen få har lett utviklingshemming og enkelte av dem kommer fra arbeidslivsgrupper i de videregående skolene. Andre kan ha autismespekterdiagnoser eller de kan ha sosiale eller psykiske vansker. Ved opplæringskontoret sier de at de fleste som fullfører løpet, får tilbud om plass i en vekstbedrift, men det kan ta tid før de kan ta i bruk plassen siden vekstbedriftene mangler plasser. Dette betyr at ferdigheter og motivasjon kan gå tapt som følge av at en ikke kommer seg i gang. De ansatte sier at de også har sett eksempler på lærekandidater som ikke vil ha plass i vekstbedriftene fordi de ikke identifiserer seg med de som jobber der. Det har imidlertid vist seg at dette endres, og at kandidatene etter hvert tar imot plassen. Erfaringsmessig er det lettere å få fast jobb for de som er lærekandidater i ordinære bedrifter. Flere av de som har vært lærekandidater, har fått hel- eller deltidsjobb i ordinært arbeid og noen har fått jobb i en vekstbedrift. Alle får kompetansebevis som viser hvilke kompetansemål som er nådd. Noen kandidater når de fleste målene mens andre bare når noen få. Det sies at det kan stilles spørsmål ved om det er opplæring dersom veldig få av målene blir nådd.

I følge ansatte ved opplæringskontoret er det enkelte elever som blir gående for lenge i videregående skole. Et alternativ er at de kan få en praksisplass for å vurdere om lærekandidatordningen er noe for dem. De ansatte ved opplæringskontoret presiserer at som lærekandidat er det krav til oppmøte 60 % av tiden, og en må kunne komme seg på jobb på egen hånd. De sier at ikke alle videregående skoler har vært flinke til å innøve tilstrekkelige rutiner og ferdigheter.

Ved skole 2 sier ansatte at de ikke har brukt lærekandidatordningen overfor elever med utviklingshemming, men de vet at den brukes overfor andre elever. Imidlertid er de flinke til å ta i bruk praksisplasser i nærmiljøet. Det er flere elever som har fått jobb på denne måten. Ansatte ved skolen sier at de mener at fylkeskommunen har kjøpt noen plasser i vekstbedrifter og at skolen har fått plass til en lærekandidat eller et visst antall dager per måned i en vekstbedrift. Dette fordeles på flere elever slik at flere får prøve seg noe i praksis. Ordningen koster veldig mye, og det er ikke budsjettmessig dekning for å ha flere plasser. Det kommer videre fram at en elev fra spesialgruppa har noen timer sammen med de andre lærekandidatene to dager i uka. Det er eleven selv som synes at det holder med de to dagene. Skolen skal ha møter med foreldrene om videre skolegang for denne eleven. Dette blir nevnt som eksempel på at skolen lager individuelle løp for elever med utviklingshemming. En annen elev i spesialgruppa er lærekandidat.

En ansatt fra NAV har kontor på skole 2 en dag annenhver uke. Hun sier at skolen bruker lærekandidatordningen både for elever fra helse og oppvekst og fra restaurant og matfag. Imidlertid har ingen elever som går i spesialgruppe, benyttet ordningen selv om de elevene som har benyttet den, har kjente utfordringer. Det har vist seg at flere har fått fast jobb etter at de har blitt lærekandidater og enkelte har utvidet slik at de har oppnådd fullt fagbrev. Ordningen har i så måte vært en suksess, men den ansatte fra NAV sier at de ikke har tenkt på elevene fra spesialgruppa i forbindelse med lærekandidatordningen fordi de regner med at disse går rett over på uføretrygd.

De ansatte fra NAV som har kontor på skolen, har derfor ikke noe med disse elevene å gjøre. Når hun blir spurt om hun tror at elevene fra spesialgrupper får uføretrygd for lett, sier hun at hun tror det går an å modnes til en er langt oppe i tjuårene, men hun tror at de som kommer seg inn i arbeidslivet, er avhengig av å ha et godt støtteapparat rundt seg.

En NAV-ansatt som har kontakt med skole 3 forklarer at de bruker lærekandidatplasser både ved den kommunale dagvirksomheten, ved vekstbedrift og ordinære bedrifter. En utfordring er at de som er lærekandidater i vekstbedrift, må slutte i bedriften når kandidattiden er over fordi det ikke finnes ledig plass der. Han informerer om at bare et fåtall av de som til nå har vært lærekandidater har kommet i jobb, og han sier at han tenker at de kanskje lurer en del unge når de får inntrykk av at de kan få jobb etter å ha vært lærekandidater. For å få jobb må de fylle nesten alle kravene til ordinært arbeid, og det er det bare et fåtall som klarer. At det er slik, kommer også fram i intervju med en av lærerne ved skole 1. Han har ansvar for elever som går på arbeidslivsgruppa og sier at en del av elevene i denne gruppa er i det han kaller en «gråson». Han sier at de ikke nødvendigvis har en diagnose, men en atferd hvor de opplever at de ikke får det til. Disse elevene kan ha en sprikende evneprofil. Når det gjelder lærekandidatordningen sier han at den har vært brukt på noen elever, men at det blir for kortvarig og for lite fleksibelt og elever faller fra. Det er en forventning om at de skal fungere med en arbeidsleder for fem elever, men det blir for lite for enkelte. Han mener at flere av elevene burde fått mer tid i videregående før de blir lærekandidater. Han sier at opplæringskontoret for tilrettelagt arbeid ikke treffer arbeidslivsgruppa helt, og han sier at for en del elever blir lærekandidatordningen bare en omvei til kommunal dagvirksomhet. For en del elever prøver skolen heller å få dem til å akseptere at de kan begynne ved den kommunale dagvirksomheten uten å ha vært lærekandidater for da får de inn mer trygghet, forutsigbarhet og selvbestemmelse. Dette sikrer mot å falle utenfor dersom en ikke får noe tilbud eller ikke har et sterkt nettverk når en er ferdig som lærekandidat.

Rektor ved skole 1 sier at de har brukt lærekandidatordningen lite, men noen elever fra arbeidslivsgruppa har tatt den veien. Han innrømmer at de nok henger litt igjen i den gamle ordningen som var at elevene skulle gå på skolen fra tre til fem år. Han ser likevel at det ikke er noe som tilsier at ikke også elever med utviklingshemming kan få opplæring i bedrift. Samtidig viser han til at det er en stor og allsidig kommunal dagvirksomhet i kommunen, og at mange elever får anledning til å prøve seg i praksis der. Her er det større fleksibilitet enn det som er mulig å få til for elever som er lærekandidater.

Ved skole 3 sier rektor at lærekandidatordningen brukes mest for elever som har høyere funksjonsnivå enn de som går i de spesielle skolegruppene. Elevene som skal bli lærekandidater, går sammen med elever som skal bli lærlinger. Dette gjør at lærekandidatene får noen å strekke seg etter. Hun mener at dette gir dem tro på seg selv, og at de kanskje en dag kan bli lærlinger. Det viktigste for rektor er likevel at de befinner seg i klasserommet og er med på klassens time, ekskursjoner og alt det som de andre elevene gjør. Hun sier at elevene må kjenne sine jevnaldrende. En

spesialpedagog sier at lærekandidatordningen har vært lite i bruk ved skolen, men hun tror at noen av elevene fra arbeidslivsgruppa vil kunne nyttiggjøre seg denne ordningen. En ulempe ved lærekandidatordningen er at elevene ikke lenger går på skolen når de er i praksis som lærekandidater, og derfor har skolen ikke noe ansvar for å følge dem opp. Det kan derfor være for krevende for elever som trenger tett oppfølging å skulle bli lærekandidater. Skolen har likevel erfaring med at enkeltelever med utviklingshemming har blitt lærekandidater. Det gjelder blant annet en elev med Downs syndrom som fikk kompetansebevis og som senere har fått fast jobb i en butikk. Det samme har skjedd ved skole 2 hvor en elev med utviklingshemming fikk kompetansebevis innen restaurant og matfag og som nå er i jobb som servitør. Dette eksemplet nevnes av flere fra denne skolen som et eksempel på at enkelte elever kan komme lengre enn en har trodd. Fra begge skolene sies det imidlertid at dette er unntak, og at veien til kompetansebevis og jobb er stengt for de fleste av elevene i spesialgruppene.

Avdelingsleder ved skole 3 sier at han ønsker seg et eget opplæringskontor for lærekandidatordningen. Han vet at de har det i noen fylkeskommuner. Da ville de hatt mulighet for å knytte kontakt med arbeidslivet på en annen måte enn det de får til i dag.

11.1 Oppsummering

Lærekandidatordningen blir sett på som et godt tilbud for utviklingshemmete som er høyt fungerende, mens praksisbrevordningen i stor grad er ukjent og ubenyttet i skolen for denne gruppen. To fylkeskommuner har opplæringskontor for tilrettelagt opplæring og et av disse er inkludert i prosjektet. Elever med ulike vansker er inkludert i lærekandidatordningen, men få av disse kommer fra de spesielle skolegruppene for elever med utviklingshemming. De fleste får lærekandidatplass i vekstbedrifter, men får først jobb etter ventetid fordi det ikke er ledige plasser i vekstbedrifter. De som har lærekandidatplass i ordinær virksomhet, har lettest for å få jobb etter endt læretid. Enkelte elever går videre og blir lærlinger. Lærekandidatordningen stiller krav til oppmøte og tilbyr oppfølging ved en instruktør per fem elever; noe som er for lite for mange elever med utviklingshemming. Det finnes noen få eksempler på at elever med utviklingshemming har vært lærekandidater og har kommet i jobb.

12. Overgang til sysselsetting og voksenliv

Vi har så langt i rapporten sett på mål, forventninger og ambisjoner med tanke på skolegangen til elever med utviklingshemming. Vi skal nå se nærmere på resultatet av videregående skole og overgangen til sysselsetting og voksenliv. Hvilken kompetanse oppnår de og hvor lenge er elever med utviklingshemming i videregående opplæring? Vi skal først se på hvilken kompetanse de oppnår.

Tabell 12.1 Foreldres rapportering av resultat etter endt videregående opplæring (Antall og andel)

	Antall	%
Studiekompetanse	3	3,3
Yrkeskompetanse	7	7,8
Kompetanse på lavere nivå/lærekandidat	25	27,8
Intet kompetansebevis	43	47,8
Annet	12	13,3
Totalt	90	100,0

Tabell 12.1 viser foreldrene til elever med utviklingshemming sin rapportering av resultatet etter endt videregående opplæring. Rundt 11 prosent (10 foreldre) oppgir at deres barn har fått studie eller yrkeskompetanse. Nærmere 28 prosent oppgir at barnet deres fikk kompetanse på lavere nivå/lærekandidat, mens det er flest foreldre som oppgir at barnet fullførte videregående opplæring uten kompetansebevis. Når det gjelder de omtrent 13 prosent av foreldrene som har krysset av for annet, skriver flere at de har fått et deltaker- og /eller et kompetansebevis eller dokumentasjon på at de har gjennomført videregående opplæring.

Tabell 12.2 Skolers anslag om hvor mange elever med utviklingshemming som har oppnådd ulike kompetansemål de siste fem årene.

Ta utgangspunkt i de fem siste årene. Hvor mange elever med utviklingshemming vil du anslå	Ingen	Noen få	Ganske mange	Samtlige	n
... har avsluttet videregående opplæring med full studie- og/ eller yrkeskompetanse?	54,0	38,9	6,2	0,9	113
... har avsluttet videregående opplæring med delkompetanse innenfor studieforberedende utdanningsprogram (bestått enkelte fag o.l.)?	51,0	35,7	12,2	1,0	98
... har avsluttet videregående opplæring med delkompetanse innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram (eksempelvis Lærekandidat, Praksisbrev o.l.)?	12,7	46,1	35,3	5,9	102
... har avsluttet videregående opplæring uten formell kompetanse?	15,7	23,1	44,4	16,7	108

Tallene i tabell 12.2 viser at de fleste videregående skolene anslår at ganske mange eller samtlige elever har sluttet videregående opplæring uten formell kompetanse de siste fem årene. Rundt 61 prosent av skolene har krysset av for dette. Dette samsvarer godt med hvordan de svarer ellers, hvor nærmere 90 prosent anslår at ingen eller noen få elever med utviklingshemming har avsluttet videregående opplæring med full studie- og/ eller yrkeskompetanse eller med delkompetanse innenfor studieforberedende utdanningsprogram (bestått enkelte fag o.l.). Skolene anslår at det er litt flere som har avsluttet videregående opplæring med delkompetanse innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram (eksempelvis Lærekandidat, Praksisbrev o.l.). Rundt 40 prosent av skolene oppgir at ganske mange eller samtlige elever med utviklingshemming oppnår dette. Tallene er grove estimater, men det gir et bilde av at elever med utviklingshemming ofte kommer ut av videregående opplæring uten formell kompetanse. Dette samsvarer også med hva foreldrene forteller i tabell 12.1.

I kommentarfeltet utdyper flere skoler at elever med utviklingshemming ofte får et kompetansebevis etter endt skolegang:

Alle elevene får et kompetansebevis når de er ferdige. Der står det hva de kan. Og det er veldig forskjellig fra elev til elev.

Alle elever får kompetansebevis med dokumentasjon på oppnådd kompetanse, også selv om de avslutter uten gjennomførte tre år med skolerett.

Alle får kompetansebevis på grunnkompetanse. Men svært få har fått vitnemål eller fagbrev.

En skole påpekte også at: *Manglende samarbeid med arbeidslivet begrenser mulighetene til arbeidstrening, kompetansebevis og andre endelige prøver mot formell yrkeskompetanse.*

Flere skoler forteller oss hvordan et opplæringsløp kan ha ulike veier til å oppnå kompetansemål:

Skolen har i samråd med NAV, kommunen, PPT, vigo og foreldre avtalt praksis i bedrift to dager i uken for at eleven skal lære seg butikkyrket i løpet av vg3. Da eleven startet ved skolen, var målet studiekompetanse. I ettertid erfares det at eleven ikke kan få karakter i noen fag og at et videre studieløp ikke vil kunne gjennomføres. På grunn av at det vil være belastende for eleven å bytte skole og få opplæring i yrkesfaglig kompetansemål eller å etablere et samarbeid med ASVO, har skolen i samarbeid med hjelpeapparatet og foreldre etablert en praksisplass. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi har elever i tilbud utvidet praksis og elever som går for grunnkompetanse i ordinær klasse. For disse elevene vil målet om opplæringskontrakt (lærekandidatordningen) være mer aktuelt enn for elever på arbeidstrening. Skolen har pr. i dag 5 elever som går for grunnkompetanse i et fag. Bedriftenes kjennskap til elevene har stor betydning for om de senere får opplæringskontrakt. Derfor er utprøving i bedrift i løpet av skoletiden svært viktig med tanke på eventuelle senere kontrakter. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi har naturbruksløp uten 2+2-dvs våre elever går 3 år i skole mot agronom. Disse 5 elevene går derfor 3 år i skole, tilpasset gruppe og går mot grunnkompetanse. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

En del av kommentarene gir også inntrykk av at spørsmålet er irrelevant i og med at det er elever med utviklingshemming det er snakk om:

Dette er elever som fungerer på et faglig og sosialt nivå opp til ca 4 klasse på grunnskolen. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Mulig jeg misforstår eller tenker Psykisk utviklingshemming annerledes enn dere som stiller disse spørsmålene, men en elev som er utviklingshemmet er mye svakere enn en elev med store generelle lærevansker og som kanskje er i grenseland utviklingshemmet, men har ikke denne diagnosen. Ingen av elevene her som har Wisch eller Wais test eller fra Habu diagnostisert utviklingshemmet har vært i stand til å ta et fagbrev med de kompetansemål som kreves for å mestre det. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Den siste kommentaren viser en del av utfordringen i både dette prosjektet og i opplæringstilbudet som elever med utviklingshemming får. En vet ikke hvem det er utover de mer klassiske diagnosene og problemområder. Denne skolen skiller mellom psykisk utviklingshemming og generelle lærevansker, mens i mange fagmiljøer benyttes generelle lærevansker som et begrep på utviklingshemming. Dette er et vedvarende problem og krever informasjon og tydelighet. I dette prosjektet har vi prøvd å informere respondentene om hva som legges i begrepet utviklingshemming, men det virker som mange har en annen forståelse. Dette går jo ut over validiteten i undersøkelsen, men samtidig er det en del av resultatet i undersøkelsen og viser hvilken utfordring en står overfor i arbeidet med å utarbeide kunnskap om utviklingshemmete elevers skoletilbud og overgang til arbeidsliv. Det er betegnende at noen skoler (ca 7 prosent), oppgir at ganske mange eller samtlige elever med

utviklingshemming oppnår full studie- og/ eller yrkeskompetanse, mens andre anser det som utenkelig at elever med utviklingshemming kan oppnå formell kompetanse.

12.1 Antall år i videregående opplæring

Elever med rett til spesialundervisning, har rett til videregående opplæring i inntil to år ekstra dersom en har behov for det for å nå målene som er satt for opplæringen.

Tabell 12.3 Foreldres rapportering av antall år i videregående opplæring (Antall og andel)

	Antall	%
Under 3 år	5	5,6
3 år	21	23,6
4 år	34	38,2
5 år	29	32,6
Totalt	89	100,0

Tabell 12.3 viser at av de foreldrene som deltok i foreldreundersøkelsen, oppgir litt under 30 prosent at barnet deres var tre år eller mindre i videregående opplæring. Rundt 38 prosent var i 4 år, mens nærmere en tredjedel oppga at barnet deres var i videregående opplæring i fem år. Vi spurte videre i spørreskjemaet til de som hadde under fem år i videregående opplæring, om de hadde søkt om flere år i videregående opplæring. Tolv foreldre oppga at de hadde søkt, men fått avslag eller ikke tatt flere år. Noen foreldre har kommentert på hvorfor de ikke fikk flere år. Det var tre som skrev at de fikk utvidet med ett år, mens fire foreldre kommenterer at det ikke var noen vilje til det fra skolens side, med begrunnelser om at eleven var klar for arbeidslivet, det var ikke plass eller at det ikke var hensiktsmessig. Tre foreldre kommenterte at eleven fikk et annet tilbud.

Skolene ble bedt om ta utgangspunkt de fem siste år og anslå hvor mange år i snitt elever med utviklingshemming er elever i videregående opplæring ved deres skole.

Tabell 12.4 Skolers vurdering av hvor mange år elever med utviklingshemming i snitt er i videregående opplæring (Antall og andel)

Ta utgangspunkt i de fem siste årene. Hvor mange år vil du anslå at elever med utviklingshemming i snitt er elever i videregående opplæring ved din skole?	Antall	%
1 år	1	0,9
2 år	6	5,2
3 år	43	37,4
4 år	53	46,1
5 år	12	10,4
Totalt	115	100,0

Skolene ble bedt om ta utgangspunkt de fem siste år og anslå hvor mange år i snitt elever med utviklingshemming er elever i videregående opplæring ved deres skole. Tabell 12.4 viser at det er flest skoler, 46,1 prosent, som anslår at elever med utviklingshemming er 4 år i videregående opplæring ved deres skole. Dernest svarer 37 prosent at elever med utviklingshemming i snitt er tre år ved deres skole, mens rundt 10 prosent anslår fem år.

En ikke ubetydelig andel går også et 5. år. Snittet ligger derfor over 4. Skolen mener ofte at et 5. år ikke alltid er til elevens beste, men innvilges likevel fordi kommunen og/eller de foresatte ønsker det og PPT tilrår det. Ofte er det snakk om dypt utviklingshemmete.

12.2 Sysselsetting og aktivitetstilbud etter videregående opplæring

I foreldreundersøkelsen spurte vi hvilken sysselsetting eller aktivitetstilbud deres barn hadde størstedelen av året etter endt videregående opplæring og i dag.

Tabell 12.5 Foreldres rapportering av sysselsetting og aktivitetstilbud (Antall og andel)

Hvilken sysselsetting / hvilket aktivitetstilbud hadde/har deres datter/sønn	størstedelen av det første året etter endt VGO?		I dag (2016)	
	Antall	%	Antall	%
Ordinært arbeid med el uten tilrettelegging/støtte	14	15,6	11	12,2
Varig tilrettelagt arbeid (VTA) i ordinær bedrift	8	8,9	7	7,8
Varig tilrettelagt arbeid (VTA) i skjermet bedrift	27	30,0	32	35,6
Utdanning (inkl folkehøgskole)	10	11,1	2	2,2
Dagsenter	14	15,6	14	15,6
Arbeidssøker	1	1,1	3	3,3
Ingenting	7	7,8	11	12,2
Annet	9	10,0	10	11,1
Totalt	90	100,0	90	100

Tabell 12.5 viser at en ganske stor andel på over 15 prosent av foreldrene oppga at deres barn gikk til et ordinært arbeid med eller uten tilrettelegging/støtte. Denne andelen er redusert til 12 prosent i dag. Nesten 9 prosent var størstedelen av året etter endt VGO i VTA i ordinær bedrift, mens det var flest som gikk til VTA i skjermet bedrift. 11 prosent gikk ut i videre utdanning som inkluderer folkehøgskole, mens resten fordelte seg på dagsenter, arbeidssøker, ingenting eller annet. Situasjonen har ikke endret seg dramatisk til i dag, men det er litt flere i VTA i skjermet bedrift og færre er i utdanning. I dag er det 12 prosent av dem som gjør ingenting. Det vil si at de ikke har et aktivitetstilbud i kommunal regi som dagsenter og ikke VTA eller sysselsetting. 80 prosent av foreldrene oppga at deres barn har uføretrygd.

Tabell 12.6 Skolers vurdering av arbeidstilknytting etter endt opplæring

Ut fra dine erfaringer de siste fem år, i hvilken grad har elever med utviklingshemming etter endt grunnopplæring følgende arbeidstilknytning:	I svært liten grad	I liten grad	Verken/eller	I stor grad	I svært stor grad	Gjennomsnitt
Knyttet til ordinære bedrifter med lønnstilskudd	22,6	26,9	33,3	16,1	1,1	2,46
Varig tilrettelagt arbeid VTA	8,3	4,2	22,9	38,5	26,0	3,70
Kommunale dag- og aktivitetstilbud	6,1	9,2	24,5	31,6	28,6	3,67
Ordinær lærlingeplass	72,5	19,6	5,9	2,0	0,0	1,37
Andre arbeidsforhold	60,3	25,4	12,7	1,6	0,0	1,56

Skolene har svart ut fra sin erfaring de fem siste år, i hvilken grad elever med utviklingshemming etter endt grunnopplæring er knyttet til ulike arbeidsforhold eller aktivitetstilbud. Tabell 12.6 viser at VTA og kommunale dag- og aktivitetstilbud er de

arbeidsforhold eller aktivitetstilbud som skolene erfarer at flest personer med utviklingshemming havner i etter endt vgo. Over 60 prosent av skolene oppgir i stor eller i svært stor grad dette. Rundt 17 prosent oppgir at utviklingshemmete i stor eller i svært stor grad havner i ordinære bedrifter med lønnstilskudd, mens 5 prosent havner i ordinære bedrifter uten lønnstilskudd. Rundt 2 prosent av skolene har erfart at utviklingshemmete får ordinær lærlingplass eller andre arbeidsforhold. Dette er selvfølgelig grove estimater, men mønsteret er klart; de aller fleste havner i VTA eller i kommunale dag- og aktivitetstilbud. Det overordnede mønsteret rimer med det vi finner i registerstudien, men en mye større andel havner i kun uføretrygd sett i forhold til hvor mange som havner i VTA (jf tabell 3.24 situasjon fordelt på alder). En kan gå ut i fra at mange som kun har uføretrygd havner i et kommunalt dag- og aktivitetstilbud.

Den estimeringen skolene gjør i tabell 12.6 skiller seg mye fra registerstudien selv om det overordnede mønsteret ligner. Det kan være flere grunner til dette. For det første kan det være at den medisinske avgrensningen av hvem personer med utviklingshemming er i registerstudien skiller seg fra den gruppen skolen forholder seg til. Det kan se ut til at skolene benytter seg av en videre definisjon av hvem de utviklingshemmete elevene er og har dermed flere som havner i en bedre posisjon med tanke på arbeidstilknytning. En annen forklaring er at estimeringen er så grov at den ikke skiller mellom VTA og kommunale dag- og aktivitetstilbud. Skolene opplever at en stor grad av elevene havner i VTA og en stor grad havner i kommunale tilbud.

Tabell 12.7 Skolers vurdering av påstand om rutiner for informasjonsflyt mellom videregående opplæring og relevante aktører i arbeidslivet (Antall og gjennomsnitt)

	Helt uenig	Uenig	Verken/ eller	Enig	Helt enig	Gjennomsnitt
Vår skole har gode rutiner for informasjonsflyt mellom videregående opplæring og relevante aktører i arbeidslivet	1,7	1,7	16,2	47,9	32,5	4,08

Overgangen til sysselsetting kan skyldes rutiner og samarbeid med andre aktører i arbeidslivet, og tabell 12.7 viser at rundt 80 prosent er enig eller helt enig i at skolen har gode rutiner for informasjonsflyt mellom videregående opplæring og relevante aktører i arbeidslivet. Det indikerer at det ikke er her problemet ligger, ifølge skolene. Som det også er påpekt tidligere i rapporten, er det ofte ikke et arbeidsliv som er tilgjengelig å overføre elever med utviklingshemming til. Flere representanter fra skolene kommenter på dette:

Det er alt for få VTA plasser i kommunene. mange av våre elever får kun tilbud om dagsenter etter vgs. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Det har blitt stadig vanskeligere å skaffe elevene arbeid i VTA-bedrifter. Noen ganger går elevene ut til et "friår" etter videregående. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Disse to skolene trekker fram at det er få VTA plasser i kommunene, og det oppleves å bli vanskeligere å få disse plassene til elever med utviklingshemming. I registerstudien så vi at for den yngste aldersgruppa, det vil si de som er 25 år eller yngre, var det klart færre som hadde VTA plass i skjernet virksomhet, enn det var for de som var 26 år eller eldre (foruten den eldste aldersgruppa). Om forklaringen på dette er at det har blitt vanskeligere å få VTA plass eller om en først får VTA etter hvert, er uklart.

Informasjonsflyten mellom vgs og aktører i arbeidslivet burde vært bedre. Vi har erfart at dersom eleven slipper til i arbeidslivet blir synet på disse elevene endret og noen har fått varig arbeidsplass. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi har gode rutiner, men får ikke alltid like godt til samarbeid ved overgangen til arbeidslivet. Vi får elever fra de fleste kommunene i fylket, og det er store forskjeller mellom kommunene i hvor godt de forbereder for et arbeid etter tre år på skolen. Det er også store ulikheter mellom NAVkontorene, om de har tid, interesse, kapasitet til å samarbeide om eleven siste året eleven går i vgs. (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Vi deltar / oppretter ansvarsgrupper hvor NAV og kommunens representant er med. Opplæringskontorene, fagavdeling på vgo er inne i ulik grad. direkte kontakt med bedrifter er avgjørende (kommentarfelt skoleundersøkelsen)

Skolene som har gitt de tre kommentarene over understreker viktigheten av et godt samarbeid med andre aktører i overgangen til arbeidslivet. Den første kommentaren viser hvordan kjennskap til enkeltpersonene gjør noe med holdningene til hva elever med utviklingshemming kan gjøre og som kan føre til et arbeidsforhold. Den andre kommentaren viser at det kan være avhengig av hjemkommunen til eleven, noe som viser at om en kommer i arbeid også handler om hvor en bor. Det er ikke på grunn av egenskaper ved arbeidsmarkedet i kommunen, men kommunens og NAV sine holdninger og engasjement. Den tredje kommentaren viser som den første kommentaren at det er avgjørende med god kontakt med bedrifter for å få utviklingshemmete i jobb.

Tabell 12.8 Foreldres rapportering om overgangen mellom skole og arbeidsliv (Antall og andel)

I hvilken grad	I svært liten grad	I liten grad	Verken/ eller	I stor grad	I svært stor grad	Gjennomsnitt
...overgangen til sysselsetning etter videregående opplæring var godt planlagt?	20,7	18,5	14,1	37,0	9,8	2,97
...dere eller deres datter/sønn fikk god informasjon av skolens rådgivertjeneste om mulighetene etter endt skolegang?	31,9	17,6	16,5	25,3	8,8	2,62
...dere eller deres datter/sønn ble involvert i planleggingen av overgangen fra videregående opplæring til sysselsetting?	25,0	14,1	17,4	29,3	14,1	2,93
...skolen hadde kontakt med lokalt arbeidsliv med sikte på sysselsetting av deres datter/sønn etter endt skolegang?	41,1	13,3	21,1	21,1	3,3	2,32
...kommunen var involvert i planleggingen av overgangen fra videregående opplæring til sysselsetting?	35,2	24,2	15,4	19,8	5,5	2,36
...NAV var involvert i planleggingen av overgangen fra videregående opplæring til sysselsetting?	37,8	23,3	14,4	21,1	3,3	2,29

Når det gjelder påstanden om at overgangen til sysselsetning etter videregående opplæring var godt planlagt, viser tabell 12.8 at det er litt flere som opplever dette i stor eller svært stor grad (ca 47 prosent) enn det er foreldre som opplevde det i liten eller i svært liten grad (ca 39 prosent). Generelt sett ser vi i tabell 12.8 at foreldrene har ulike oppfatninger om overgangen fra skole til arbeidsliv. Det er omtrent like mange foreldre som mener at de eller deres barn ble involvert i planleggingen av overgangen fra videregående opplæring til sysselsetting som det er foreldre som mener det motsatte. Der det er mest enighet blant foreldrene om at skolene hadde liten eller svært liten kontakt med lokalt arbeidsliv med sikte på sysselsetting av deres datter/sønn etter endt skolegang; samt at kommunen og NAV var i liten eller svært liten grad involvert i planleggingen av overgangen fra videregående opplæring til sysselsetting.

Tabell 12.9 Skolers vurdering av påstander om overgangen fra skole til arbeids-/ voksenliv (Andel og gjennomsnitt)

I hvilken grad har din skole	I svært liten grad	I liten grad	Verken/eller	I stor grad	I svært stor grad	Gjennomsnitt
.. en sentral rolle når det gjelder planlegging og forberedelse til voksent liv/ arbeidsliv for elever med utviklingshemming?	1,7	1,7	22,4	45,7	28,4	3,97
.. et godt samarbeid med NAV om utviklingshemmete elevers overgang til voksenlivet og/ eller arbeidsliv?	8,6	13,8	41,4	27,6	8,6	3,14
.. et godt samarbeid med PPT om utviklingshemmete elevers overgang til voksenlivet og/ eller arbeidsliv?	1,7	5,2	21,7	43,5	27,8	3,90
.. god kjennskap til det lokale arbeidsmarkedet med tanke på elever med utviklingshemming?	4,3	2,6	19,8	44,0	29,3	3,91
.. et godt samarbeid med lokalt arbeidsmarked med tanke på utplassering i løpet av skolegangen eller fremtidig arbeid?	7,7	5,1	19,7	44,4	23,1	3,70

Tabell 12.9 viser skolenes svar på spørsmål om overgangen fra skole til arbeids-/ voksenliv. Jevnt over rapporterer over 70 prosent av skolene at de i stor til svært stor grad har en sentral rolle når det gjelder planlegging og forberedelse til voksent liv/ arbeidsliv; et godt samarbeid med PPT om dette og god kjennskap til det lokale arbeidsmarkedet med tanke på elever med utviklingshemming. Skolene rapporterer i litt lavere grad at de har et godt samarbeid med lokalt arbeidsmarked med tanke på utplassering i løpet av skolegangen eller fremtidig arbeid. Det spørsmålet som imidlertid utmerker seg er om skolen har et godt samarbeid med NAV om utviklingshemmete elevers overgang til voksenlivet og/ eller arbeidsliv. På dette spørsmålet er det rundt 36 prosent av skolene som bekrefter at de i stor til svært stor grad har et godt samarbeid med NAV, mens over 41 prosent svarer verken/eller på dette spørsmålet, mens rundt 22 prosent svarer at de i liten eller i svært liten grad har et godt samarbeid med NAV om overgangen til arbeids-/ voksenliv.

I casestudiene snakket vi med elevene om overgangen til voksenliv. En av de elevene vi intervjuet, er snart ferdig med videregående skole. Hun har praksis ved en hundegård hvor en ivaretar hunder på dagtid mens hundeeieren er på jobb. Hun forteller at hun liker jobben veldig godt og at hun skal fortsette med den når hun slutter på skolen. På skolen har hun lært litt om hvordan det er å ha egen leilighet. Hun har også lært litt matlaging; blant annet å lage pizza, men hun sier at hun nok trenger litt hjelp til matlaging når hun skal flytte hjemmefra. Hjemme lager hun ikke mat, men hun har noen plikter som å støvsuge og vaske badet. Hun synes ikke det er så vanskelig.

I intervju med to elever snakker vi om voksent liv. De sier at de ikke snakker med noen om hva de skal bli når de blir voksne. De sier at helsesøster har snakket om kjæreste, sex og barn. De har blant annet lært noe om hvordan en skal unngå å få barn. En av dem sier: «Vi lærte å ta kondom på en sånn pappting.» Begge sier at de synes dette er flaut og er glad for at de får snakke med helsesøster om det og ikke i klassen. I klassen lærer de om mat og helse. De lærer lite om penger, og den ene sier at hun gjerne skulle ha lært mer om det. Nå er det mødrene som styrer pengene deres. Det er fordi det er alt for lett å bruke penger på godteri. Begge kan tenke seg å flytte hjemmefra etter hvert, men de ser at de vil trenge hjelp med både matlaging og andre ting.

To miljøterapeuter ved skole 3 som blir intervjuet samtidig, sier at de ikke regner med at det er noe særlig fokus på å kartlegge elevens ønsker og interesser for framtidig voksent liv. De sier at verken skolen eller kommunen er flinke til å gi elevene anledning til å velge. Hvordan det går etter skolen, handler mer om hvilken del av kommunen elevene bor i og hvilke tilbud som finnes der. Det er det distriktet eleven tilhører som er ansvarlig samarbeidspartner og som sitter i ansvarsgruppa rundt elevene. NAV er også med noen ganger hvis det handler om elever som skal ha et varig tilrettelagt tilbud. Det hender at også habiliteringstjenesten er involvert. De peker på at det er en utfordring at det er alt for få verna arbeidsplasser og at dette medfører at for mange havner i kommunal dagvirksomhet. Fra skoleledelsen sies det at det er sannsynlig at ikke alle elevene kommer i vanlig jobb, men de tenker på framtida allerede når eleven begynner på skolen.

En av de ansatte ved PPT på skole 2 sier at skolen har et stort ansvar når det gjelder å forberede elevene på voksent liv, og hun nevner tre områder som hun mener er viktig; arbeid, fritid og bolig. Det er viktig at elevene får hjelp til å velge fag som gir muligheter i det videre livet. Det vil for det første si at de trenger grunnleggende forståelse for lesing, skriving og tallforståelse på det nivået de er i stand til å tilegne seg. Elevene trenger dessuten å lære mer praktiske fag som hygiene og påkledning ut fra været, trafikkunnskap, lokal- og samfunnskunnskap. Hun mener at skolen har et stort ansvar også for å hjelpe elevene til å velge fag som åpner for samspill med andre elever.

Arbeidsutplassering inngår i skolens arbeid med å forberede for voksent liv. En del av elevene har arbeidsutplassering ved kommunale dagtilbud med tanke på at de skal fortsette der etter endt skolegang. For enkelte av elevene er det viktig å skifte miljø, og da kan en arbeidsplass som del av skolegangen være et godt tilbud. Miljøterapeutene ved skole 3 sier at dette kanskje i aller størst grad er positivt for elever som tilhører spesialgruppa, men ikke identifiserer seg som utviklingshemmet. De sier også at det kan være for lite kreativitet både fra skolen og kommunen når det gjelder å tenke overgang til voksent liv. De ser for eksempel at noen av de som blir overført til dagsenter, kan bli stoppet i sin utvikling. For dem kan arbeidsdagen handle om litt jobb og litt turgåing og andre former for aktiviteter. De sier at dette kanskje har noe å gjøre med hvilke ambisjoner en har til det voksne livet for personer med utviklingshemming.

Ved skole 3 begynner de tidlig med å planlegge for voksent liv. Rektor sier at de prøver å finne praksisplasser med tanke på å forberede til arbeidslivet. Mange av elevene med utviklingshemming imponerer når de plasseres i praksis, og rektor mener at noen av dem sikkert kan klare en jobb. Hun tilføyer at det er viktig å trene på ADL-ferdigheter på skolen, og at dette må avspeiles i læreplanmålene. Hun nevner begrepet «functional curriculum»; det vil si at det legges opp et pensum som er mer praktisk rettet. Flere ansatte ved skolen skryter av dagligvarebransjen i nærområdet fordi disse er flinke til å ta imot elever i praksis. Skolen har ansatt en spesialpedagog som praksiskoordinator. Det betyr at hun bruker halvparten av jobben sin på å skaffe praksisplasser til elever i de spesielle skolegruppene. Hun tar utgangspunkt i det programfaget eleven har søkt seg inn på og prøver å skaffe praksisplasser med direkte tilknytning til programfaget. Hun sier at hun også ser etter rause og romslige arbeidsgivere, og håper at praksisplassen kan bety varig jobb for noen av elevene. Hun etterlyser støtte fra NAV for å få til varige arbeidsplasser, men sier at hun har erfaring med at NAV i alt for stor grad tenker kommunalt dagsenter for elever med utviklingshemming.

I intervju med en ansatt i kommunen hvor skole 2 ligger, blir det fortalt at de snakker en del om at det ville vært fint om elever som snart er voksne, kunne ha lært noen praktiske ferdigheter og det med å ta seg fram i samfunnet i løpet av tiden i videregående skole. Dette vil lette overgangen når de skal flytte hjemmefra. Hun sier videre at det i ansvarsgruppene ofte er spørsmål om bolig og fritid og hva som skjer ved 18 års alder. Her stiller ansatte fra kommunen opp og orienterer. For kommunen er det viktig å få vite noe om skolens og foreldrenes tanker om eleven, og de vil også gjerne vite hva eleven selv mener. For eksempel er det viktig for kommunen å vite om det er aktuelt med et fjerde skoleår. Hun sier at NAV i liten grad har vært med på disse møtene, men det er aktuelt å koble på NAV når det nærmer seg slutten på videregående. Da må en tenke aktivitet og hva NAV har å tilby, eller om det er snakk om overgang til uføretrygd. Noen av de elevene som går over på uføretrygd, har praksis i kommunal dagvirksomhet som en forberedelse på at dette blir deres framtidige sysselsetting.

Kommunen som skole 3 ligger i, har ifølge en spesialpedagog alt for lite variert dagvirksomhet å tilby de elevene som kommer fra videregående skole. Dette støttes av en avdelingsleder som dessuten tilføyer at det er for vanskelig å få plass i den vekstbedriften som ligger i kommunen. Han sier at det handler om at verden rundt skolen ikke går i takt med dem. Dette begrunner han med å vise til at det har skjedd en positiv utvikling i skolen, men at denne ikke følges opp i voksenlivet. Det hender at han møter tidligere elever på gata, og da ser han at flere av dem har stagnert; for eksempel at språket har blitt dårligere. Han sier at han blir frustrert når han vet at skolen har brukt mange ressurser på ungdommenes utvikling, og så ender det med at det ikke finnes arbeidsmuligheter for dem etter endt skolegang. Selv om den videregående skolen fortsatt kan forbedres, mener han at de har blitt flinkere til å tenke sluttkompetanse for å gjøre elevene rustet for voksent liv. Da er det trist å oppleve at det svikter hos de som skal ta imot elevene etter endt skolegang.

Ansatte i en hverdagslivsgruppe er også opptatt av at skolen kanskje lærer elevene ferdigheter som ikke bli ivaretatt senere. De sier at en av de største utfordringene er å sikre at kommunikasjon blir ivaretatt etter endt skolegang. Hva skjer for eksempel dersom det er satt inn store ressurser for å lære elever å kommunisere ved bruk av tegn, hvis ansatte i bofellesskap ikke klarer å følge opp. Det må være frustrerende for elever som kanskje ikke kommer til å bli forstått når de blir voksne. Dette kan føre til frustrasjon og sinne og til at alt de har lært gjennom for eksempel ASK kan bli glemt.

Dette er ikke tilfelle over alt. Skole 1 ligger i en kommune som har en stor kommunal dagvirksomhet med reelle arbeidsoppgaver og mange valgmuligheter. De elevene som er bosatt i denne kommunen og som ikke kommer i en form for arbeidsvirksomhet, får tilbud i den kommunale dagvirksomheten. En representant for de kommunale tjenestene sier at det er et veldig variert tilbud, og at de ansatte er flinke til å se potensial hos de som jobber der. Samtidig sier hun at det er synd at mange får uføretrygd for tidlig og at de derfor ikke får prøvd ut andre alternativer. Etter hennes oppfatning kan foreldre ønske at det blir satt inn uføretrygd fordi det oppleves som trygt. Ansatte ved skole 1 bekrefter i et fokusgruppeintervju at kommunen har en stor og omfattende dagvirksomhet for personer med utviklingshemming. Dagvirksomheten er jevnlig i dialog med skolen og samarbeider med dem om tilbud til elever. Virksomheten har på intervjutidspunktet 14 grupper og befinner seg spredt ulike steder i kommunen. Lærere forteller at de har elever som sier klart fra at de aldri skal inn i dagvirksomheten, men så kommer de på besøk og finner for eksempel en grafisk avdeling som er spennende, eller det kan være andre arbeidsområder som ser interessante ut. Etter besøk viser det seg at flere elever blir interessert i å begynne i dagvirksomheten likevel.

Når en ansatt i NAV med tilknytning til skole 1 blir spurt om hva han mener må gjøres for å få flere med utviklingshemming ut i arbeid, svarer han at skolen må være mer praktisk orientert. Dessuten må det finnes flere ordinære VTA-plasser. Han mener i tillegg at ordningen med lønnstilskudd kan være et viktig virkemiddel, men dette er begrenset i omfang og det er få som får anledning til å benytte det. Ved avslutning av intervjuet sier han at personer med utviklingshemming ikke stiller først i køen når det handler om jobb, men de bør være i køen for det er en verdi å ha en jobb, og han mener at langt flere enn i dag bør få en sjanse til å være i arbeid.

Mor til en elev som snart skal avslutte skolegangen, sier at datteren er lite selvhjulpen når det gjelder praktiske oppgaver i et framtidig hjem. Hun kan for eksempel ikke lage mat fordi hun ikke forstår mål og vekt, men hun kan varme opp mat i stekeovnen hvis den er gjort klar til henne. Hun har fått deltids plass ved et kommunalt dagsenter hvor det er dyr. Det er etter hennes eget ønske. I tillegg skal hun arbeide på en dagvirksomhet i regi av Camphillbevegelsen. Det er mor som har stått på for å få kommunen til å betale for oppholdet. Datteren har hatt praksis på begge de to dagvirksomhetene og trives begge steder

Et avslutningsspørsmål i spørreskjemaundersøkelsen som gikk til skolene omhandlet at skolene skulle ta stilling til påstanden *Flere elever med utviklingshemming kunne deltatt i arbeidslivet som voksne dersom vi hadde utnyttet elevenes potensiale bedre.*

Tabell 12.10 Skolers vurdering om flere utviklingshemmete kunne ha kommet i arbeidslivet dersom vi hadde utnyttet elevenes potensiale bedre.

	I svært liten grad	I liten grad	Verken/eller	I stor grad	I svært stor grad	Gjennomsnitt
Flere elever med utviklingshemming kunne deltatt i arbeidslivet som voksne dersom vi hadde utnyttet elevenes potensiale bedre	1,8	5,3	31,0	38,1	23,9	3,77

Resultatene i tabell 12.10 viser at flertallet av skolene mener i stor eller svært stor grad at flere elever med utviklingshemming kunne deltatt i arbeidslivet som voksne dersom vi hadde utnyttet elevenes potensiale bedre. I kommentarene kommer det ganske unisont fram at det kreves endringer og handlinger fra andre aktører enn skolen for å få flere utviklingshemmete i arbeid.

Da må også stor samfunnet gjøre plass til denne yrkesgruppen i samfunnet. Sette av tid og ressurser til at de får gjort oppgaven i sitt eget tempo og inkludere dem i alle bedrifter ikke bare dagsenter og vernet arbeidsplasser.

Det må være et behov og et ønske i arbeidslivet at mennesker med ulike funksjonshemninger skal jobbe. Det er det ikke i dag. Vi på skolene kan jobbe oss blå uten at det nytter, når det ikke er arbeid for dem etterpå. Flere betalte vta plasser er en vei å gå.

Jeg mener at vårt opplæringstilbud utnytter elevens potensiale til å kunne klare et arbeid med tilrettelegging i bedrift. Det er vanskelig å se at de kan utføre et arbeid uten at bedriften har et "stort hjerte" for mennesker med tilretteleggingsbehov.

Disse tre kommentarene er representative for mange av kommentarene til dette spørsmålet. Kommentarene viser et gjennomgangstema i denne rapporten; for å få elever med utviklingshemming inn i arbeidslivet, må det være et arbeidsliv som er villig til å ta imot de. Det er flere som påpeker at tempo og krav til produktivitet og effektivitet gjør at det ikke er rom for personer som har behov for tilrettelegging. Det er også flere som etterlyser et større antall VTA plasser siden det er en opplevelse av at det har blitt vanskeligere å få slike plasser.

12.3 Oppsummering

Det overordna inntrykket er at de fleste elever med utviklingshemming har sluttet videregående opplæring uten formell kompetanse de siste fem årene. Imidlertid får de ofte et deltaker- og /eller et kompetansebevis eller dokumentasjon på at de har gjennomført videregående opplæring. Det er enkelte skoler og foreldre som oppgir at elevene oppnår full studie- eller yrkeskompetanse, men det er uklart om dette er elever

som kan sies å være utviklingshemmet. Det er flere skoler som oppgir at elever med utviklingshemming avslutter videregående opplæring med delkompetanse innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram (eksempelvis lærekandidat, praksisbrev o.l).

Åtti prosent av foreldrene rapporterer at barna deres i dag har uføretrygd, rundt fem år etter endt videregående skole. Det er imidlertid rundt 15 prosent av foreldrene som oppgir at deres barn er i ordinært arbeid uten støtte. Dette tallet rimer lite med registerstudien som viser at 36 personer av 17560 utviklingshemmete har ordinært arbeid uten støtte. Barna til disse foreldrene er tatt inn på særskilt vilkår, men de har enten en meget lett utviklingshemming som ikke er registrert i NAV sine registre eller så har vanskene vært knyttet til andre forhold enn utviklingshemming.

Skoler understreker viktigheten med et godt samarbeid med bedrifter i overgangen til arbeidsliv, men påpeker samtidig at en overgang til arbeidsliv avhenger av engasjement, holdninger og samarbeid med kommune og NAV og storsamfunnet forøvrig. Videre understrekes viktigheten av at det finnes bedrifter som har mulighet til å ta imot personer med utviklingshemming. Samtidig opplever flere at det har blitt vanskeligere å få tak i VTA plasser, noe som gjør det enda krevende å få personer med utviklingshemming inn i et arbeidsliv.

Konsekvensen er at elever med utviklingshemming har få valgmuligheter når det gjelder sysselsetting etter endt skolegang. De med størst grad av utviklingshemming har ofte praksis i kommunal dagvirksomhet i løpet skoletiden og får tilbud om den typen virksomhet. Andre elever har en del av opplæringen i vernet eller ordinære bedrifter i løpet av skolegangen, men her er mulighetene for videreføring små. Det er for få arbeidsplasser i vernet virksomhet, og elever som har hatt praksis der, må eventuelt vente på ledig plass. Dette fører til at for mange får tilbud om kommunal dagsenterplass. Ansatte i skolen mener at mange stagnerer når de er ferdig med skolen og at ferdigheter ikke opprettholdes når de går over til kommunale tjenester som dagsenter og bofellesskap.

13. Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming

Dette kapittelet vil oppsummere de viktigste funnene i rapporten og forsøke å samle trådene og svare på problemstillingene. Vi begynner med delstudie 1 og unge personer med utviklingshemming sin deltakelse i arbeidsliv.

Unge personer med utviklingshemming sin deltakelse i arbeidsliv

I registerstudien er personer med utviklingshemming definert som personer som har stønader (grunn- og /eller hjelpestønad, uførepensjon eller arbeidsavklaringspenger) på grunn av en diagnose assosiert med utviklingshemming. Dette er kanskje en snever definisjon, men den eneste som er praktisk håndterbar for å identifisere denne populasjon i ulike register. I registerstudien som omhandler personer med utviklingshemming i arbeidsmarkedet, finner vi at det er 17650 personer med utviklingshemming i yrkesaktiv alder, som er 0,54 prosent av Norges befolkning i samme aldersgruppe. Dette stemmer bra med den generelle antakelsen ut fra epidemiologisk forskning som opererer med at et omfang fra rundt 0,6 til 0,9 prosent av befolkningen har utviklingshemming.

Hovedfunnet fra registerstudien er at utviklingshemmete er så godt som helt utenfor det ordinære arbeidsmarkedet og også marginalisert og i utkanten av det skjermede arbeidsmarkedet. Det er 81,2 prosent av 18 og 19- åringene som har uførepensjon, noe som tyder på en automatikk i at en får uføretrygd ved myndighetsalder, uten en arbeidskapasitetsavklaring. Så godt som samtlige personer med utviklingshemming har uførepensjon etter de har fylt 26 år. Uførestatistikken gir et inntrykk av personer med utviklingshemming sin tilknytting til arbeidslivet, men det er 997 personer som har et arbeidsforhold. Det tilsvarer 5,6 prosent av alle personer med utviklingshemming. 6,5 prosent av mennene og 4,6 prosent av kvinnene har hatt et arbeidsforhold i 2014. Dersom en ser nærmere på hva dette arbeidet innebærer jobber nærmere 36 prosent av disse heltid, og dermed jobber de resterende 64 prosent deltid. Nitten prosent av disse jobber under 10 timer i uka. 40 prosent av de 997 personene som har et arbeidsforhold er også registrert med tiltak. Det er 15,1 prosent av personene som er registrert som å ha arbeidsforhold som også har varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift, mens det er 12 prosent som er i varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift. Det er 28 personer som har arbeid med lønnstilskudd og 36 personer har kun arbeid og ingen annen bistand. 3,2 prosent av samtlige personer med utviklingshemming er registrert å ha både jobb og uføretrygd.

Det er til sammen 5699 personer med utviklingshemming som er inkludert i arbeidssøkerregisteret, og 62,3 prosent av disse er registrert med aktiviteten Varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift. Det tilsvarer 20 prosent av samtlige personer med utviklingshemming. Det er 425 utviklingshemmete i varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift, mens det er 537 som er på ulike venteordninger som venter på plan, oppfølgingsvedtak eller tiltak. Utviklingshemmete marginaliseres også i arbeidsmarkedstiltak som opprinnelig var ment for dem og resultatene viser at

utviklingshemmete faller nærmest helt utenfor aktive tiltak rettet mot et ordinært arbeidsliv og penses inn på et spor rettet mot tiltak for et skjermet arbeidsliv.

Dersom vi ser nærmere på den yngste aldersgruppa så er det færre som har et arbeidsforhold. Det er 3 prosent av personer fra 18 til 25 år som er registrert å ha et arbeidsforhold, mens for de som er mellom 26 til 55 år er det rundt 7 prosent som har et arbeidsforhold. Tilsvarende mønster ser vi når det gjelder VTA-plasser. Det er langt færre i den yngste aldersgruppa som har VTA plasser i skjermet bedrift enn det er i de øvrige aldersgruppene foruten den eldste. Det er 583 personer som utgjør 15 prosent av personer med utviklingshemming under 26 år som har VTA-plass i skjermet bedrift, mens det er 27 prosent, 959 personer, i aldersgruppa 26-35 år.

Dersom vi ser på de utviklingshemmetes livssituasjon i aldersgruppa under 26 år er det rett over halvparten som kun har uføretrygd. Det er sannsynlig at disse personene er i kommunalt dagsenter eller tilsvarende eller er uten tilbud. En tredjedel har uførepensjon og er på tiltak, hvorav rundt 19 prosent har tiltaket varig tilrettelagt arbeid i ordinær eller skjermet bedrift. Kun 0,6 prosent har kun arbeid, mens det er til sammen 2,4 prosent som har et arbeidsforhold kombinert med uføretrygd og eller arbeidsmarkedstiltak.

Konklusjonen blir dermed at unge med utviklingshemming er i utkanten av alt arbeidsliv – ordinært og skjermet. Det er imidlertid noen geografiske forskjeller som en kan trekke fram når det gjelder den yngste aldersgruppa. I Buskerud er det færre som har uføretrygd (80,1 prosent) og flere som har et arbeidsforhold (8,3 prosent) sammenlignet med de øvrige fylkene.

Skolens tilrettelegging for elever med utviklingshemming med fokus på framtidig arbeidsdeltakelse

I forbindelse med inntak til videregående skole søker alle elever opptak på utdanningsprogram. Elever som søker opptak på grunnlag av bestemmelsene om fortrinnsrett for elever med sterkt nedsatt funksjonsevne, tildeles som oftest samtidig plass i en spesiell skolegruppe. Skolene oppgir at de har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskole og videregående opplæring med tanke på elever med utviklingshemming. Imidlertid er det flere videregående skoler som rapporterer at avgiverskolen underkommuniserer elevens utfordringer og vansker blant annet for å sikre at den videregående skolen tar imot eleven. Informasjon fra avgiverskolen oppleves ofte som god når det gjelder elever som søker med fortrinnsrett, men mindre bra når det gjelder elever som søker uten fortrinnsrett. Enten etter § 6-22, det vil si elever med rett til spesialundervisning og som mangler vurdering med karakterer i mer en halvparten av fagene på grunn av fritak fra vurdering, eller søkere som har svært lave karakterpoeng, men ikke fritak for vurdering med karakter i halvparten av fagene slik det forutsettes i § 6-22. I hvilken grad disse elevene er utviklingshemmet er vanskelig å bedømme, men skolene oppgir at dette er en gruppe som tidligere kom inn i et særskilt inntak, men som etter forskriften av 2013 ikke lenger defineres inn i inntak med fortrinnsrett eller etter individuell behandling.

Det varierer om PPT for grunnskolen samarbeider om inntaket til videregående skole, hvor enkelte kommunale PPTer opplever at de har liten kjennskap til innholdet i videregående opplæring og til de ulike programfagene. Skolene har gode erfaringer med inntak av elever fra spesialskoler fordi disse har gode rutiner for kontakt med videregående skole før opptak og har tett kontakt med videregående skoler i nærmiljøet. Det er ikke like god kontakt rundt elever som går i ordinære grunnskoler, og disse skolene kommer senere i kontakt med videregående skoler i forbindelse med inntak. For elever som kommer fra ordinær grunnskole og inn i et tilrettelagt spesialtilbud i videregående skole, kan det være vanskelig å skulle forholde seg til medelever med store funksjonsnedsettelse.

Det er en klar overrepresentasjon av elever med utviklingshemming i restaurant- og matfag, naturbruk, bygg og anleggsteknikk og design og håndverk. Dette gir en indikasjon på at særlig elever med utviklingshemming ikke har samme valgfriheten i utdanningsvalg som andre elever. Tilhørighet til et utdanningsprogram er imidlertid ofte underordnet for elever med utviklingshemming. Det er ofte ikke samsvar mellom det utdanningsprogrammet de tilhører og det tilbudet de får i videregående skoler. Elever med utviklingshemming er løst tilknyttet et utdanningsprogram og tilhører et spesielt tilrettelagt tilbud med særlig vekt på arbeidstrening eller hverdagsliv-/botrening. Det er også årsaken til det tilsynelatende paradokset at det er flest elever med utviklingshemming som tilhører det mest teoritunge utdanningsprogrammet studiespesialisering. Det er indikasjoner på at det er økonomiske motiv for å ha elever med utviklingshemming på studiespesialisering fordi det er færrest timer på studiespesialisering er dermed minst kostbart å ha elever med utviklingshemming på det utdanningsprogrammet.

Det er samtidig en positiv innstilling til at elever med utviklingshemming skal kunne velge programfag på linje med andre elever. Det blir lagt vekt på at deltakelse sammen med andre elever i programfag fører til utvikling både faglig og sosialt, samtidig som det holdes fast på ordningen med spesialgrupper for disse elevene. Primært ser det ut til at elevene er definert inn i spesialgruppene og at timer i programfag og ulike former for praksis kommer i tillegg. Det er utfordrende for skolene å skulle legge til rette for deltakelse i programfag for elever fra spesialgruppene, og det finnes en viss motstand, særlig blant faglærere i programfagene. Deltakelsen i programfagene organiseres primært som deltakelse i ordinær undervisning, men det finnes også eksempler på spesialgrupper i programfag eller former for eneundervisning.

I caseskolene finner vi at det er lærerne som har det overordnede ansvaret for undervisningen. Miljøansatte kan ha det daglige oppfølgingsansvaret for elever som har behov for 1-1 oppfølging, mens lærerne har et overordnet blikk for helheten i opplæringen. Mange lærere jobber både i spesialgruppene og med andre elever. Rollefordelingen mellom ulike grupper av ansatte har ikke alltid vært tydelig, og miljøpersonale har ofte hatt for mye ansvar.

Skolene vurderer at de gir elever med utviklingshemming et godt skoletilbud, som er tilpasset utviklingshemmete elevers forutsetninger og ressurser. Dette sier de fleste foreldrene seg enige i.

Elever med utviklingshemming deltar generelt sett lite sammen med elever uten funksjonsnedsettelse i undervisningstimer. Lærerne i fellesfag rapporteres å være mindre positive til å ha utviklingshemmete elever med i sine timer enn hva lærere i programfag er. Elever med utviklingshemming deltar mest med andre elever uten funksjonsnedsettelse i yrkesfaglig utdanningsprogram, enten programfag eller yrkesfaglig fordypning, sammenlignet med fellesfag og programfag på studieforbereende utdanningsprogram. Kroppsøving er for øvrig det fellesfaget flest skoler oppgir at elever med utviklingshemming deltar i sammen med elever uten funksjonshemming. Resultatene indikerer at det er en sammenheng mellom funksjonsnivå og deltakelse i undervisning sammen med elever uten funksjonsnedsettelse og at holdninger til lærere kan ha innvirkning på i hvilken grad elever med utviklingshemming deltar i undervisningstimer sammen med andre elever uten nedsatt funksjonsevne.

Skolene organiserer undervisningen forskjellig, men alle har spesielle grupper for elever med utviklingshemming og evt. andre elever som antas å ha behov for spesiell tilrettelegging. Det ser ut til at det tas som en selvfølge at skoler som tar inn elever med utviklingshemming skal ha slike grupper og bare enkelte av de vi har intervjuet, stiller spørsmål ved om gruppene egentlig favner for vidt. Grupper for elever med høyt funksjonsnivå (eks. arbeidsliv) kan ha elever med ulike vansker; ikke bare utviklingshemming. En del elever med høyt funksjonsnivå strever med å finne seg til rette i spesialgruppene. Det kommer fram en oppfatning av at selv om elevene deltar i opplæring utenfor spesial gruppene, er det i gruppene de har venner og føler tilhørighet.

Når det gjelder det faglige innholdet legger skolene vekt på opplæring i sosial kompetanse, grunnleggende ferdigheter i alle fag og faglig kunnskap i rangert rekkefølge. Rundt halvparten av foreldrene som svarte på foreldreundersøkelsen mener at deres synspunkter og erfaringer ble tatt hensyn til i planleggingen og tilrettelegging i opplæringstilbudet i skole og i bedrift, men rundt 25 prosent oppgir at de i liten eller i svært liten grad ble hørt. En mor beskrev også at det var en vedvarende kamp om å bli hørt for å få opplæringstilbudet tilrettelagt på en for henne tilfredsstillende måte.

Den fysiske plasseringen av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming kan signalisere holdninger en har til utviklingshemmete elever, samt gi disse elevene muligheter for sosial kontakt med elever uten funksjonsnedsettelse. Ved to av caseskolene er klasserommene plassert i utkanten av det øvrige skolemiljøet, mens de befinner seg midt i skolelokalene ved den tredje skolen. Plasseringen midt i skolen oppleves av caseskolen å ha vært en suksess; på grunn av tilgjengelighet til felles områder som bibliotek og kantine og på grunn av elevenes opplevelse av tilhørighet til hele skolemiljøet. Ved daglig omgang med andre elever blir elevene med

utviklingshemming synlige og kjent og kan få andre elever som rollemodeller på godt og vondt. En av de andre caseskolene skal bygges om og legger opp til fysisk inkludering av elever med utviklingshemming. En caseskole har en treningsleilighet som brukes i opplæringen, og den caseskolen som skal bygges om, vil prøve å få til noe lignende. Flere informanter presiseres at fysisk inkludering ikke er nok og at en også må arbeide med det sosiale. Fysisk plassering gir en indikasjon på synet på om elever med utviklingshemming er en del av skolefellesskapet, men det finnes også andre markører på dette. Ved to av caseskolene presenteres elevene i skoleboka enten som spesialelever eller ikke i det hele tatt.

Elever med utviklingshemming blir ofte marginaliserte og ved caseskolene er det få elever som går i spesielle skolegrupper som har kontakt med medelever utenfor egen gruppe. Flere har venner i spesialgruppene, og det kan være venner som de har gått sammen med på spesialscole. For elever med utviklingshemming som har gått hele grunnskoleløpet i vanlig skole kan det være en særlig utfordring å møte medelever med ulike former for nedsatt funksjonsevne.

Ved caseskolene mener skoleledere at det fremdeles stilles for få krav til elever med utviklingshemming, men at det er stor variasjon mellom skolene. Flere foreldre gir uttrykk for at skolen stiller for få krav til elevene og enkelte kjemper for at skolen skal sørge for læringstrykk gjennom prøver og lekser. Selv om mange foreldre er tilfreds med skolen har flere foreldre opplevd at de har måttet være aktive for at elevene skal få den opplæringen de trenger. Enkelte foreldre har erfaring med at skolen ikke har lyttet til dem, og mener at dette har påvirket elevenes skolegang i negativ retning og det er flere informanter som uttrykker misnøye med kontakten mellom foreldre og skole, og måten foreldre blir informert på. Samtidig er det foreldre som er svært godt fornøyde og mener at skolen ivaretar deres barn på en best mulig måte.

Det kan være store forskjeller i foreldres og skolens forventninger til hva elever med utviklingshemming kan lære. Foreldre kan oppleve manglende ambisjon som tilbakeslapphet, arroganse, lite kreativitet og kompetanse fra skolen side, mens skolene kan oppleve foreldre som urealistiske, kringlete og kravstore. Det er et vanlig funn at foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne opplever det som en kamp for å få et godt tjenestetilbud til sine barn (Tøssebro og Wendelborg 2014). I samarbeidet med foreldre er skolen en sterk aktør som på mange måter kan diktere tilbudet til eleven med utviklingshemming eller ikke følge opp planer. Selv om dette ikke er det gjengse bildet, er faren der for at skolen gir et tilbud som de synes er passende, ikke ut fra elevenes behov og utviklingsmuligheter, men fra deres holdning til foreldre og til hva som venter eleven etter endt utdanning.

Det er indikasjoner på at forventningene til utviklingshemmete kompetanseoppnåelse er basert på holdninger, tidligere erfaringer og i mindre grad basert på elevens forutsetninger og evner. Et viktig funn i denne rapporten er at forventningene til utviklingshemmete elevers kompetanseoppnåelse og deres opplæringstilbud også er påvirket av det liv som en tror venter dem etter endt skolegang. Dersom skolen forventer at voksenlivet til utviklingshemmete elever vil orientere seg mot kommunale

dagtilbud, kan lista på faglig innhold og forventninger til hva elevene skal lære seg bli lagt lavere enn om en tror at elevene har et voksenliv orientert mot arbeidsmarkedet.

Skolene har i all hovedsak et positiv inntrykk av PPT. Bildet som tegner seg at skolene vurderer PPT positivt når det gjelder forhold som omhandler skoletilbudet. Skolene opplever i lavere grad at PPT bidrar at skolen ivaretar og bygger videre på elevenes kompetanse fra grunnskolen og har gode rutiner for informasjonsflyt mellom grunnskolen og videregående opplæring. Det området skolene vurderer at PPT bidrar minst, er i overgangen fra skole til arbeidsliv hvor rundt halvparten av skolene mener at PPT er med og bidrar til en god overgang fra skole til arbeidsliv og en tredjedel av skolene oppgir at PPT har gode rutiner for informasjonsflyt mellom videregående opplæring og relevante aktører i arbeidslivet.

Ved alle tre caseskolene har PPT kontorer på skolen, i alle fall en del av uka Dette oppleves om positivt både fra PPT og skolens side. PPT sin viktigste oppgave overfor elever med utviklingshemming er å skrive sakkyndige vurderinger, men det finnes også eksempler på at de går inn i vanskelige elevsaker. Ved en av skolene er det stort fokus på at PPT skal arbeide systemrettet og bistå med utviklingen av skolen, men likefult oppleves sakkyndigheten som den viktigste oppgaven til PPT

Når det gjelder NAV sin rolle så etterlyser skolene ofte at NAV skal komme tidligere på banen. NAV blir ofte involvert først når eleven har blitt 18 år. For elever under 18 år ha ikke NAV noe formelt ansvar for å bidra med planlegging og tilrettelegging av overgang til arbeidslivet. Selv om ansatte fra NAV er til stede på flere av case skolene, har de svært lite å gjøre med elever med utviklingshemming, og det ser ut til at NAV ofte foreslår uføretrygd for disse elevene. Det betyr at mange utviklingshemmete personer får ikke kartlagt sin arbeidskapasitet og får dermed en fasttrack til uføretrygd. Dette samsvarer med funn i registerstudien hvor 80 prosent av utviklingshemmete får uføretrygd når de blir 18 år. Caseskolene har opplevd ansvarsfraskrivelse både fra NAV og kommunen, men opplever likevel at de fleste elevene har noe å gå til etter at de er ferdig på skolen. Når det gjelder NAV sin rolle samsvarer funnene i denne rapporten med Gjertsen og Olsen (2013) sine konklusjoner som det refereres til i kapittel 1.

Individuell plan kan være et potensielt viktig verktøy for å sikre elever med utviklingshemming en god overgang fra skole til arbeids- og voksenliv. Planen skal sikre at vedkommende får et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud. Imidlertid ser det ut til at IP ikke oppfyller sitt potensiale og oppleves å ha liten praktisk nytte. Flere skoler kommenterer at IP og kommunens koordineringsansvar ofte ikke fungerer og ansvaret blir lagt over på skolen eller foreldre.

Det overordna inntrykket er at de fleste elever med utviklingshemming har sluttet videregående opplæring uten formell kompetanse de siste fem årene. Imidlertid får de ofte et deltaker- og /eller et kompetansebevis eller dokumentasjon på at de har gjennomført videregående opplæring. Det er enkelte skoler og foreldre som oppgir at

elevene oppnår full studie- eller yrkeskompetanse, men det er uklart om dette er elever som kan sies å være utviklingshemmet. Det er flere skoler som oppgir at elever med utviklingshemmet avslutter videregående opplæring med delkompetanse innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram (eksempelvis lærekandidat, praksisbrev o.l.).

Åtti prosent av foreldrene rapportere at barna deres i dag har uføretrygd rundt fem år etter endt videregående skole. Det er imidlertid rundt 15 prosent av foreldrene som oppgir at deres barn er i ordinært arbeid uten støtte. Dette tallet rimer lite med registerstudien som viser at 36 personer av 17560 utviklingshemmete har ordinært arbeid uten støtte. Barna til disse foreldrene er tatt inn på særskilt vilkår, men de har enten en meget lett utviklingshemming som ikke er registrert i NAV sine registre eller vanskene har vært knyttet til andre forhold enn utviklingshemming.

Skoler understreker viktigheten av et godt samarbeid med bedrifter i overgangen til arbeidsliv, men påpeker samtidig at en overgang til arbeidsliv avhenger av engasjement, holdninger og samarbeid med kommune og NAV og storsamfunnet forøvrig. Videre understrekes viktigheten med at det finnes bedrifter som har mulighet til å ta imot personer med utviklingshemming, samtidig som det oppleves at det har blitt vanskeligere å få tak i VTA plasser. Lærekandidatordningen blir sett på som et godt tilbud for utviklingshemmete som er høyt fungerende. Imidlertid finnes det noen få eksempler på at elever med utviklingshemming har vært lærekandidater og har kommet i jobb.

Konsekvensen er at elever med utviklingshemming har få valgmuligheter når det gjelder sysselsetting etter endt skolegang. De med størst grad av utviklingshemming har ofte praksis i kommunal dagvirksomhet i løpet skoletiden og får tilbud om den typen virksomhet. Andre elever har en del av opplæringen i vernede eller ordinære bedrifter i løpet av skolegangen, men her er mulighetene for videreføring små. Det er for få arbeidsplasser i vernet virksomhet, og elever som har hatt praksis der, må eventuelt vente på ledig plass. Dette fører til at for mange får tilbud om kommunal dagsenterplass. Ansatte i skolen mener at mange stagnerer når de er ferdig med skolen og at ferdigheter ikke opprettholdes når de går over til kommunale tjenester som dagsenter og bofellesskap.

Dersom vi skal gå over til å prøve å besvare problemstillingene kan vi begynne med om *skoletilbudet er tilrettelagt elever med utviklingshemming med særlig tanke på framtidig yrkesdeltakelse?*

Elever med utviklingshemming er en uensarta gruppe og det byr på en del utfordringer både når en skal kartlegge deres situasjon og gi dem et tilfredsstillende opplæringstilbud. Det er uklart for skolene hvem elever med utviklingshemming er siden det ikke er klare definisjoner å forholde seg til for skolene. Tidligere hadde en inntak på særskilt grunnlag, mens det etter endring i forskrift er mange ulike grupper som har fortrinnsrett til videregående utdanning på grunnlag av særskilte behov, enten utviklingshemming, andre funksjonsnedsettelse, spesifikke læreversker, motivasjonsproblemer, atferds og eller emosjonelle problem eller annet. Skolesektoren

ønsker ofte ikke å sette merkelapper på elever av frykt for å stemple eller henge ut elever. Faren på den andre siden er at en favner en for bred elevgruppe, ikke nødvendigvis under merkelappen utviklingshemming, men samler elever med særskilte problem i grupper hvor tilbudet er rettet mot gruppen som man omtaler som utviklingshemmet. De individuelle behov som elevene har, kan drukne i fellesskapsløsninger man har for utviklingshemmete.

Tilbudet til elever med utviklingshemming er dessverre ofte preget av holdninger og forventninger til deres kompetanseoppnåelse, samt forventninger til hvilket voksenliv som venter dem etter endt skolegang. Når man omtaler utviklingshemmete som «gjester» i videregående skoler som skal til bake til kommunal omsorg kan en tro at opplæringsløpet er gitt. Dette er satt på spissen, men holdninger er med på å forme det tilbudet som blir gitt.

Samtidig er det elever med utviklingshemming som har et veldig godt skoletilbud og foreldrene er tilfredse, men det er i liten grad rettet mot arbeidsliv. Og da kommer vi over til neste problemstilling; om det er *en sammenheng mellom skolens tilrettelegging og elever med utviklingshemmings deltakelse i yrkeslivet (i ordinært arbeidsliv og varig tilrettelagt arbeid)?*

Det korte svaret her er nei. Hovedårsaken til dette svaret finner vi i delstudie 1 som viser at unge personer med utviklingshemming og for øvrig utviklingshemmete generelt i forsvinnende liten grad er i det ordinære arbeidslivet og også er i utkanten i varig tilrettelagt arbeid. Det er en klar tilbakemelding fra skoler at det er for få VTA-plasser og det er vanskelig å oppnå arbeidsplasser i ordinære bedrifter. Dette kan føre til en negativ spiral når det gjelder tilrettelegging for elever med utviklingshemming, hvor skolene ikke tilrettelegger for framtidig arbeidsliv, men til livet som en tror venter disse elevene. Om en kommer ut i arbeidsliv avhenger av bosted og holdninger i næringsliv, NAV og hjelpeapparat forøvrig.

Det leder oss over til siste problemstilling som omhandler *i hvilken grad og hvordan samarbeider skoler, NAV, Fylkeskommuner og kommuner for å sikre elever med utviklingshemming med tanke på yrkesdeltakelse og voksenliv og hvordan inngår kommunens arbeid med individuell plan i dette arbeidet?*

Skoler forteller at de i stor grad deltar i ansvarsgruppemøter, men i mindre grad er med i utarbeidelsen av individuell plan. Skolene understreker at det er særdeles viktig å ha et godt samarbeid med næringslivet for at potensielle arbeidsgivere blir kjent med elevene slik at de kan komme over fordommer som kan være med å hindre tilgang til arbeidslivet. Den individuelle planen ser ikke ut til å være det verktøyet som det er ment til å være og oppleves ofte som en oversikt over hvem som arbeider med personen, og av lite praktisk nytte. En viktig aktør for å få unge med vansker ut i arbeidslivet er NAV, men NAV oppleves å forholde seg passiv med tanke på elever med utviklingshemming, fram til eleven har blitt 18 og da kommer de inn og anbefaler uføretrygd. Uføretrygd kan være vel og bra for personer med utviklingshemming men det kan også sees på et frikort for de som arbeider med eleven for da er framtiden

uansett satt. Igjen er dette satt på spissen, men uføretrygd kan hindre at en arbeider mot arbeid som mål, med unntak av varig tilrettelagt arbeid, samt at en kan vanskeligere få tilgang til andre virkemidler som NAV har for å få unge ut i arbeidsmarkedet. Videre varierer kvaliteten i samarbeidet med hvilken kommune eleven bor i som viser at kompetansen varierer og tilbudet er som ofte ellers personavhengig. Foreldre og skoler forteller om et samarbeid hvor ofte enten skolen og/eller foreldrene blir stående alene.

I kapittel 1.3 beskrev vi faktorer som kan være viktige i overgangen til voksenlivet for personer med utviklingshemming for å inkludere de i et meningsfullt voksenliv. Dette er: (1) involvering av ungdommen i fremtidsplanleggingen, (2) familieinvolvering, (3) individuelle planer, (4) opplæring og utprøving som virker forberedende for arbeid, (5) opplæring og utprøving som forbereder voksenlivet, (6) deltagelse i allmenn utdanning og inkludering med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse, og til slutt (7) tverrfaglig samarbeid og planlegging på tvers av etater. I denne undersøkelsen har vi sett at mange skoler ofte arbeider i tråd med disse faktorene. Unntaket som vi vil trekke fram er punkt 5 om deltagelse i allmenn utdanning og inkludering med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. Uansett ser vi at selv ved oppfyllelsen av disse faktorer vil vi stå over et vedvarende problem. Det ordinære arbeidslivet er i liten grad tilgjengelig for personer med utviklingshemming og antallet plasser innen varig tilrettelagt arbeid er for få.

Dette betyr at ansvaret for å få elever med utviklingshemming over i arbeidsliv langt fra er skolens oppgave eller ansvar alene. Det krever en innsats fra flere aktører og ikke minst en holdningsendring hos samfunnet for øvrig - både fra aktører i næringsliv, skoler og hjelpeapparat og ikke minst fra alle oss andre. For i bunn og grunn handler det om forventninger og holdninger til utviklingshemmete. For å sitere den danske filosofen Peter Kemp: *Slik en ser et menneske, slik behandler en det også – og omvendt.*

LITTERATUR

- Akselsen, A, Lien, S og Sivertstøl, Ø (2007). *FD-trygd*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Arvidsson, J. (2016). *The road to work for former students with special educational needs: different paths for young men and young women?* P.hd-dissertation. School of Health and Welfare, Centre of Research on Welfare, Health and Sport (CVHI), The Wigforss Group. Halmstad University.
- Baer, R. M., Flexer, R. W., Beck, S., Amstutz, N., Hoffman, L., Brothers, J., & Zechman, C. (2003). A collaborative followup study on transition service utilization and post-school outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 26, s 7–25.
- Bambara, L. M., Wilson, B. A., & McKenzie, M. (2007). Transition and quality of life. In S. Odom, R. H. Horner, M.
- Bjørnshol, E. (2008). Levekårsundersøking blant personar med nedsatt funksjonsevne 2007. Dokumentasjonsrapport. *Notater 2008/65*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Bufdir (2013): *Slik har jeg det i dag. Rapport om levkår for mennesker med utviklingshemming*. Oslo:Bufdir
- Bø, T. & Håland I. (2013) *Funksjonshemma på arbeidsmarknaden*, Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Båtevik, F.O. og Myklebust, J.O. (2006) The Road to Work for Former Students with Special Educational Needs: Different Paths for Young Men and Young Women? *Scandinavian Journal of Disability Research*. Vol. 8 (1), s 38-52.
- Caspersen, J. og Wendelborg, C. (2015) *Registerdata om spesialundervisning*: Trondheim: NTNU samfunnsforskning
- Dyrstad, K., Mandal, R. & Ose, S. O. (2014). Evaluering av Jobbstrategien for personer med nedsatt funksjonsevne. Trondheim: SINTEF Teknologi og Samfunn
- Ellingsen, K.E. (2015): *Utviklingshemmede*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- Forskningsetiske komiteer (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH
- Forskrift til Opplæringslova.
- Gjertsen, H. og Olsen, T. (2013): *Broer inn i arbeidslivet. Elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring – kartleggingsstudie av opplæringstilbud, organisering og tilpasninger*.
- Harvey, M. W. (2002). Comparison of postsecondary transitional outcomes between students with and without disabilities by secondary vocational education participation: Findings from the national education longitudinal study. *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 25, s 99–122.
- Kittelsaa, A. (2010): En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemming. I Gjærum, R.G.(red): *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. (162-189) Oslo: Universitetsforlaget
- Kittelsaa, A. og Tøssebro, J. (2015): *Vi sprenger grenser. Følgevaluering av et pilotprosjekt*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Avd. Mangfold og inkludering.
- Kittelsaa, A., Wik, S.E. og Tøssebro, J. (2015): *Levekår for personer med nedsatt funksjonsevne: Fellestrekk og variasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Avd. Mangfold og inkludering.
- Kittelsaa, A.M. (2010): En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemming. I Gjærum, R.G.: *Usedvanlig kvalitativ forskning*. Oslo: Universitetsforlaget

- Legard, S. (2012): *Overgangen mellom utdanning og arbeid for unge med nedsatt funksjonsevne. Hovedfunn fra en spørreundersøkelse gjennomført av Arbeidsforskningsinstituttet*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).
- Legard, S. (2013): *De vanskelige overgangene. En kunnskapsoversikt over forskning, politikk og tiltak for å bedre unge funksjonshemmedes overgang til høyere utdanning og arbeid*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).
- Lövgren, V., Markström, U. & Sauer, L. (2014). *Från sysselsättning till arbete. Kunskapssammanställning om stöd till arbete för personer med funktionsnedsättning*. Research reports in social work 2014:53, Umeå: Umeå Universitet.
- Mandal, R. (2008): «De har jo uansett uførepensjon»: en undersøkelse av arbeidsmarkedstiltaket Varig tilrettelagt arbeid (VTA). Oslo: Fafo.
- Markussen, E. (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Fafo.
- Markussen, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian secondary schools. *European Journal of Special Needs Education* 19 (1), s. 33-48.
- Markussen, E. (2009). Fra dokumentert delkompetanse til kompetansebevis og praksisbrev. I E. Markussen (Red.). *Videregående opplæring for alle*, s. 162-182. Oslo: Cappelen.
- Markussen, E. (2014). *Jobb å få? Om overgang til arbeid for å personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus i årene 2009-2012*. Rapport 19:2000. Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13:2008. Oslo: NIFU STEP.
- Maulik P., Mascarenhas M., Mathers C., Dua T. & Saxena S. (2011) Prevalence of intellectual disability: a meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities* 32, 419–436.
- Meld. St. 45 (2012-2013): *Frihet og likeverd*.
- Meld. St.18 (2010-2011): *Læring og fellesskap*.
- Molden, T.H. & Tøssebro, J. (2010) Measuring disability in survey research. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4(3), 174-189.
- Myklebust, J. O., & Båtevik, F. O. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*. 20 (3), s. 271-286.
- Myklebust, J. O., & Båtevik, F. O. (2009). Earning an living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*. 24 (2), s. 203-212.
- NOS (1994). *Historisk statistikk 1994*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*.
- Olsen, T. (2006): *En helt vanlig jobb?: En studie av utviklingshemmete i arbeidslivet*. Bodø: Nordlandsforskning
- Papay, C.K. & Bambara, L.M. (2014) Best practice in transition to adult life for youth with intellectual disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. Vol. 37(3), s 136-148.
- Pistol, S-E. (2009). FIB-projektet Uppsala län. Uppsala: Regionförbundet rapport 2009/5

- Qvortrup, J. og Spjelkavik, Ø. (2013). *Hva er god Arbeid med bistand?* Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Reinertsen, S. (2012): *Nasjonal tilstandsrapport om arbeids- og aktivitetssituasjonen blant personer med psykisk utviklingshemming*. Trondheim: Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU).
- Riksrevisjonen. (2016). *Riksrevisjonens undersøkning av styresmaktene sitt arbeid for å auke talet på læreplassar. Dokument 3:12 (2015–2016)*. Oslo: Riksrevisjonen.
- Rikstrygdeverket (2005) *Trygdestatistisk årsbok 2004*. Oslo: Rikstrygdeverket
- Sagen, L.M. (2011): *Likeverd og deltakelse? En studie av skoletilbudet til utviklingshemmet ungdom*. Trondheim: NTNU. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Avhandling Phd.
- Skårbrevik, K. J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Rapport nr. 14: Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Snell, E. & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities*. (s. 371-389). New York, NY: Guildford.
- St. meld. Nr .39 (1991-92). *Attføring og arbeid for yrkedshemmede. Sykepengar og uførepensjon (Attføringsmeldingen)*
- Strømme P. & Valvatne K. (1998) Mental retardation in Norway prevalence and subclassification in a cohort of 30 037 children born between 1980 and 1985. *Acta Pædiatrica* 87, 291–296.
- Thagaard, T. (2006): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tøssebro og Wendelborg (2014): *Oppvekst med funksjonshemming*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tøssebro, J. (2003). Utviklingshemmete i norsk skole. I: SOU 2003:35 *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Bilaga 5.
- Tøssebro, J. (2014): Barn av 1990-åra. I Tøssebro, J. & Wendelborg, C.(red): *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Tøssebro, J., Midjø, T. Paulsen, V. og Berg. B (2014) *Foreldre med kognitive vansker i møte med barnevernet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Lærekandidatordningen*. Lastet ned på: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidatordning/>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Wehman, P. (2006). Applications for youth with intellectual disabilities. I P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. (4th ed., s. 411–445). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wendelborg, C. (2006). Full deltakelse for alle? Delrapport opplæring og utdanning *Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001-2006. Del 2* (s. 178-242). Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.
- Wendelborg, C. (2010): *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende. En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Avhandling Phd.
- Wendelborg, C. (2014) Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jamnaldermiljøet. I J.Tøssebro og C. Wendelborg (red) *Oppvekst med funksjonshemming*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wibeck, Victoria. (2011). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

ISBN 978-82-7570-519-6 (web)
ISBN 978-82-7570-501-1 (trykk)

Dragvoll allé 38 B
7491 Trondheim
Norge

Tel: 73 82 10 00
Web: www.samforsk.no

 **NTNU**
Samfunnsforskning