

Barrierefrie utdanningsvalg for elever med funksjonsnedsettelse?

Om hvordan elever med nedsatt funksjonsevne og rådgivere i videregående skole i Hedmark og Oppland vurderer tilrettelegging, rådgiving og muligheter for høyere utdanning

av

Elin Kjeldstadli Hatlestad, Likestillingssenteret

Vigdis Mathisen Olsvik, Østlandsforskning

Likestillingssenterets rapport nr. 1/2014

Hamar, april 2014



 **Likestillings**senteret

Likestillingssenteret er et tverrfaglig kompetansemiljø med erfaring fra utviklingsprosjekter, informasjonsarbeid, analyser og utredninger (FoU-arbeid). Senteret skal bidra til likestilling i samfunnet ved å formidle teoretisk og praktisk kunnskap med hovedvekt på kjønnslikestilling. Utvikling av kunnskap og metoder, samt formidling er viktige arbeidsoppgaver. Senteret bidrar også med kunnskap der kjønn samspiller med andre diskrimineringsgrunner (etnisitet, religion, seksuell orientering, alder og funksjonsnivå).

Likestillingssenteret har grunnfinansiering fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, samarbeider med mange kunnskaps- og utviklingsaktører, deriblant Hedmark og Oppland fylkeskommune.

Hovedsatsingsområder:

- Arbeidsliv (omdømme, rekruttering, inkludering, lønn)
- Kjønn og makt (deltakelse)
- Oppvekst og yrkesvalg
- Likestilling som virkemiddel i regional utvikling

Se www.likestillingssenteret.no for mer informasjon

Østlandsforskning (ØF) er et tverrfaglig forskningsmiljø med lang erfaring fra oppdragsforskning. Virksomheten er oppdragsbasert og spenner fra langsiktige forskningsprosjekter til forskningsbasert utrednings- og rådgivningsvirksomhet. Instituttet har en lang rekke oppdragsgivere, men hovedtyngden er offentlige instanser som Norges Forskningsråd, departementer og direktorater, KS, fylkeskommuner og lokal statlig administrasjon. ØF har også oppdrag for organisasjoner, enkeltkommuner og private bedrifter. ØF arbeider bl.a. med problemstillinger i tilknytning til velferdsstaten, for eksempel studier av ulike typer velferdstjenester. Tilnærmingene retter fokus mot så vel bruker- som styringsperspektiv. Omstilling, endring og læring i offentlige og private organisasjoner er også sentrale forskningstema, samt studier som omfatter kompetanseutvikling, ledelse og organisasjonsutvikling. Ulike former for evalueringer utgjør en stor del av prosjektporteføljen.

Den faglige virksomheten ved ØF er organisert i to hovedområder som ledes av hver sin forskningsleder. Disse områdene er Velferd, organisasjon og kommunikasjon (VOK) og Næringsliv og regional utvikling (RN).

Se www.ostforsk.no for mer informasjon om ØF og våre oppdrag.

FORORD

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven har som formål å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakelse for alle og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. I henhold til loven skal all offentlig virksomhet arbeide aktivt, målrettet og planmessig på alle samfunnsområder for å bidra til nedbygging av samfunnsskape, funksjonshemmende barrierer og hindre at nye skapes. Dette innebærer bl.a. at all offentlig virksomhet har krav om å levere likeverdige offentlige tjenester til alle sine innbyggere. Likeverdige tjenester handler ikke om å behandle alle likt, men om å ta hensyn til at folk er ulike og tilpasse tilbudet etter folks behov. Likestillingssenteret arbeider for at offentlige virksomheter skal kunne oppfylle kravene fra lovverket på en best mulig måte. Vi har i dette prosjektet valg å se på hvilke barrierer unge med nedsatt funksjonsevne kan oppleve å møte på veien mot høyere utdanning.

Rapporten viser at mangelfull tilrettelegging utgjør en funksjonshemmende barriere for å gjennomføre videregående skole, noe som igjen er et hinder for å kunne velge høyere utdanning. Dette betyr at elever med nedsatt funksjonsevne ikke mottar et likeverdig skoletilbud, og at det ikke er reell likestilling mellom elever med nedsatt funksjonsevne og elever uten funksjonsnedsettelse. Det er derfor nødvendig at fylkeskommunene med ansvaret for videregående opplæring iverksetter tiltak for å bedre disse forholdene.

Vi vil rette en særlig takk til elevene som ved sitt mot og sin åpenhet har gitt et verdifullt bidrag til denne rapporten. I tillegg vil vi takke rådgiverne som så raust har delt sine erfaringer med oss. En takk også til Hedmark og Oppland fylkeskommune som har prioritert dette viktige temaet gjennom sin finansiering. Helt til sist vil vi takk Østlandsforskning for godt samarbeid.

Rapporten er skrevet i fellesskap, men Likestillingssentret, ved Elin Kjeldstadli Hatlestad og Mona Renolen har vært ansvarlig for intervjuet med elevene, mens Vigdis Olsvik, forsker ved Østlandsforskning, har intervjuet rådgiverne. Rapporten inneholder konklusjoner i kapittel 7 og konkrete anbefalinger til tiltak i kapittel 8. Til sammen kan disse leses som et sammendrag av rapporten.



Signe Opsahl
Direktør, Likestillingssenteret



Elin Kjeldstadli Hatlestad
Prosjektleder, Likestillingssenteret

INNHold

Forord	2
Innhold	3
1 Bakgrunn og problemstillinger.....	6
1.2 Formål og problemstillinger	7
2. Teoretiske perspektiver og begrepsbruk	9
2.1. Vår begrepsbruk	9
2.2. Ulike forklaringsmodeller mht. funksjonshemming.....	11
2.2.1. Den medisinske modellen	11
2.2.2. Den sosiale modellen	11
2.2.3. Den relasjonelle forståelsen – en moderat sosial modell	12
2.3. Stigmatisering og mestring.....	13
2.4. Kjønnsperspektiv	14
3. Metodisk opplegg.....	16
3.1. Individuelle og gruppeintervjuer med elevene	16
3.2. Utvalget av elever	18
3.3. Individuelle intervjuer med rådgiverne	19
3.4. Utvalget av rådgivere.....	19
3.5. Gjennomføring av intervjuene	19
4 Rådgivingstjenesten	21
4.1 Organiseringen av rådgivingstjenesten og ressursbruken	21
4.2 Rådgivernes kompetanse	24

4.3	Opplegget rundt rådgivingen - roller og oppgaver	26
4.4	Utfordringer i rådgivingsarbeidet	29
4.5	Samarbeid med andre aktører	31
4.6	Kjønnsperspektivet	33
4.7	Rådgivernes betydning	35
5	Elevenes tilrettelegging og rådgiving sett fra rådgivernes ståsted	38
5.1	Funksjonsnedsettelse og kroniske lidelser i vår elevgruppe	38
5.2	Eksempler på tilrettelegging og rådgiving av enkelt elever	39
5.3	Frafall i vår elevgruppe.....	44
5.4	Forskjeller i rådgivingen av vår elevgruppe og de øvrige elevene.....	45
5.5	Overganger fra ungdomsskole til videregående skole til høyere utdanning	46
5.5.1	Overgang fra ungdomsskole til videregående skole.....	46
5.5.2	Overgang fra videregående skole til høyskoler og universiteter	47
6.	Elevenes perspektiv på egen skolehverdag	52
6.1	Elevenes selvforståelse.....	53
6.2	Elevenes hverdag i den videregående skolen	55
6.2.1	Tilrettelegging i skolen.....	56
6.2.2.	Medvirkning i eget liv	60
6.2.3	Lærerens rolle i tilrettelegging av undervisningen.....	61
6.2.4	Utfordringer knyttet til fravær	62
6.2.5	Trivsel og læring	64
6.2.6	Mobbing og stigmatisering.....	67
6.3	Rådgiverens rolle som utdannings- og yrkesveiledere.....	70
6.3.1	Overgangen ungdomsskole og videregående	70
6.3.2	Utdannings- og yrkesveiledning	72
6.3.3	Kjønnsperspektivet.....	74
6.4	Fremtidsdrømmer og - muligheter	78

7. Konklusjoner – funksjonshemmende barrierer på veien mot høyere utdanning.....	82
7.1 Manglende oppfølging og tilrettelegging	83
7.2 Sosial marginalisering	84
7.3 Faglig undervurdering og behovet for støtte og rådgivning.....	84
7.4 Kjønnstradisjonelle utdanningsvalg	85
7.5 Usikre utdanningsutsikter.....	86
8. Anbefalinger.....	88
8.1 Kort oppsummering.....	88
8.2 Anbefalte tiltak.....	89
9. Referanser.....	95
Vedlegg 1 - Intervjuguide til elever	98
Vedlegg 2 - Intervjuguide til rådgiverne	100

1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLINGER

Ungdom med funksjonsnedsettelse vokser opp i et samfunn som ideologisk sett formidler et budskap om at alle skal ha like rettigheter og muligheter, når det gjelder utdanning og arbeidsliv. Forventningen om sosial inkludering som unge med nedsatt funksjonsevne har vokst opp med, viser seg imidlertid ikke å være i samsvar med den virkelighet som møter dem i overgangsfaser i livet, som fra videregående skole til høyere utdanning og fra utdanning til arbeidsliv (Anvik, 2006). Ut fra Anviks funn er troen på mulighet for aktiv samfunnsdeltagelse i utgangspunktet sterk, men troen svekkes for mange, når aktiv samfunnsdeltagelse skal finne sted i praksis.

Tall fra SSB viser at bare 17 prosent av personer med nedsatt funksjonsevne har utdanning på høyskole- og universitetsnivå mot 25 prosent i hele befolkningen. Videre doubles sysselsettingsgraden for personer med nedsatt funksjonsevne med høyere utdanning i forhold til de med lav utdanning. Sammenhengen mellom utdanningsnivå og arbeid er altså betydelig sterkere for personer med nedsatt funksjonsevne enn den øvrige befolkningen (LDO 2009, Borg 2008, Bliksvær og Hanssen 2006). Likevel er det i liten grad undersøkt hvilke faktorer som ligger bak tallene, som viser at personer med nedsatt funksjonsevne i mindre grad velger høyere utdanning sammenlignet med resten av befolkningen.

I og med at unge med nedsatt funksjonsevne i mindre grad kommer ut i arbeidslivet og utdanningssystemet kan det virke som noen av barrierene oppstår på et tidlig stadium. Anvik (2006) konkluderer i sin rapport at tilretteleggingen for unge med nedsatt funksjonsevne gjennom skolegangen er av stor betydning for senere inkludering i arbeidslivet. Da er det oppsiktsvekkende, som Unge funksjonshemmede¹ påpeker, at i forskningen rundt frafall fra videregående skole, er det lite oppmerksomhet om sammenhengen mellom manglende tilrettelegging og frafall (Rognaldsen, 2011a). To kartlegginger gjort av Unge funksjonshemmede kan imidlertid tyde på at det finnes slike sammenhenger. Begge kartleggingene trekker frem at det er en kamp for å få den tilretteleggingen man har krav på, spesielt i videregående skole, og at mange er redde for ikke å bli trodd mht. diagnoser og utfordringer. Dette siste gjelder i særlig grad elever med en såkalt usynlig funksjonshemming (Rognaldsen, 2011a og 2012). Begge disse faktorene kan bidra til at det koster for mange krefter å gjennomføre en utdanning, og at mange derfor ikke fullfører utdanningsløpet.

¹ Unge funksjonshemmede er et samarbeidsorgan for funksjonshemmedes ungdomsorganisasjoner i Norge og het inntil 2007 Funksjonshemmedes Fellesorganisasjons Ungdom (FFOU). De har i dag 32 medlemsorganisasjoner.

Dette er bakgrunnen for at Likestillingssenteret i samarbeid med Østlandsforskning har gjennomført dette forskningsprosjektet om unge med nedsatt funksjonsevne og deres opplevde valgmuligheter og handlingsrom for å kunne velge høyere utdanning, samt deres rådgiveres vurderinger av tilrettelegging og rådgiving. Denne rapporten vil få frem kunnskap som vil være viktig for å bidra til at alle kan få reelle muligheter til å gjennomføre videregående skole, slik at de får et best mulig utgangspunkt for å kunne velge høyere utdanning.

1.2 Formål og problemstillinger

Prosjektets formål har vært å bidra med ny kunnskap om funksjonshemmende barrierer og diskriminerende forhold som hindrer unge med nedsatt funksjonsevne i å ta høyere utdanning, og drøfte tiltak som kan bidra til at ungdom med nedsatt funksjonsevne kan velge høyere utdanning, og dermed øke sine muligheter for deltagelse i arbeidslivet.

Med dette som utgangspunkt har vi utarbeidet følgende overordnet problemstilling for prosjektet:

Hvordan opplever og vurderer unge med nedsatt funksjonsevne sine muligheter til å velge en høyere utdanning, og hvilken rolle spiller funksjonsnedsettelsen i forhold til hvilke valgmuligheter de opplever å ha?

Ut fra forskning på feltet og tematikken som er presentert innledningsvis, har vi valgt følgende underproblemstillinger:

- 1. Opplever unge med nedsatt funksjonsevne barrierer og diskriminerende forhold som påvirker hvordan de tenker om sine utdanningsmuligheter? Hvilke eventuelle barrierer og diskriminerende forhold oppleves som relatert til den nedsatte funksjonsevnen, og hvilke barrierer kan relateres til andre faktorer?*
- 2. Hvilken rolle spiller foreldre og venner, lærere og rådgivere for deres valgmuligheter med sikte på en høyere utdanning, og hvordan de opplever sine valgmuligheter?*
- 3. Hvilke erfaringer har rådgivere med veiledning av unge med nedsatt funksjonsevne? Hvordan vurderer de tilrettelegging, rådgiving og muligheter for høyere utdanning for disse elevene?*

Underveis i arbeidet med prosjektet ble noen av delproblemstillingene endret. Blant annet ble delproblemstilling tre utvidet noe i forhold til det som opprinnelig var planlagt ved at rådgivernes vurdering av rådgivingstjenesten og av elevenes skolesituasjon og utdanningsmuligheter ble tillagt større vekt. Dette gir oss et nødvendig bilde av konteksten rundt tilrettelegging og rådgiving i den videregående skolen, samtidig som vi får rådgivernes syn på elevene og det de strever med.

Vi ønsket også å ha en egen delproblemstilling og et gjennomgående kjønnsperspektiv i prosjektet, og med dette menes at vi har ønsket å analysere ungdommenes situasjon ikke bare ut fra funksjonsevne, men også ut fra deres posisjon i et samfunn som i stor grad er kulturelt strukturert ut fra kjønn. Forskning på personer med nedsatt funksjonsevne har tidligere blitt kritisert for ikke å ta opp i seg individenes mer mangfoldige identitet og situasjon, men snarere å ha en nærmest essensialistisk tilnærming til funksjonsnedsettelsen som tema i forskningen, dvs. at funksjonsevnen sees som noe absolutt og uforanderlig som ikke undersøkes i relasjon til andre deler av personers identitet (Grönvik & Söder, 2008). Med utgangspunkt i dette perspektivet ønsket vi å sammenligne gutters og jenters framtidsplaner, men siden alle våre informanter viste seg å være jenter, er våre betraktninger om kjønn knyttet til deres valg av utdanning og yrker.

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG BEGREPSBRUK

I dette kapitlet skal vi først kort redegjøre for hvordan vi bruker og forstår ulike begrep før vi går kort igjennom de ulike forklaringsmodellene mht. funksjonshemming. Tilslutt kommer vi kort innom teorier om stigmatisering og mestring, samt introduserer begrepet kjønnsperspektiv.

2.1. Vår begrepsbruk

Likestillingssenteret legger til grunn for sitt arbeid generelt og i denne rapporten spesielt de definisjoner som fremkommer i NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*. Når utvalget snakker om *reduisert funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse* viser det til tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner (ibid:10). *Funksjonshemmende forhold* viser til et gap eller misforhold mellom forutsetningene til mennesker med redusert funksjonsevne og de krav miljøet og samfunnet stiller til funksjon på områder av vesentlig betydning for å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse (ibid: 10). Når betegnelsen *funksjonshemmet* brukes om personer, vises det til de som får sin praktiske livsførsel vesentlig begrenset på grunn av gapet eller misforholdet mellom personens nedsatte funksjonsevne og miljøets/samfunnets krav (ibid:10).

Videre vises det til begrepene likestilling og full deltakelse og om dette sier utvalget følgende: «Utvalget forstår målet om full deltakelse og likestilling slik at mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha de samme muligheter som alle andre til livsutfoldelse og deltakelse i samfunnslivet. Målet bygger på at alle mennesker har det samme menneskeverd. Samfunnet må utformes, slik at hver og en kan delta i størst mulig grad, på egne premisser og etter eget ønske. Mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha samme rettigheter og plikter som andre. Formell likestilling er ikke tilstrekkelig. Målet er faktisk likestilling i betydningen å sikre alle mennesker reelle muligheter til deltakelse» (ibid: 13-14).

Vi benytter også utvalgets betydning av *tilgjengelig* og *tilrettelegging* som innebærer at vi skal ha et samfunn for alle, og at universell utforming som hovedprinsipp skal legges til grunn for all samfunnsmessig planlegging. Universell utforming er en formgivings- og planleggingsstrategi som introduserer likestilling som et viktig element i fysisk utforming av samfunnet.

Tilgjengelighet for alle er en samfunnsmessig *rettighet*, og skal i prinsippet oppnås gjennom hovedløsningen/det ordinære tilbudet, samtidig som det skal skje på en ikke-diskriminerende måte jf. diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. Unødvendige tilleggsløsninger for funksjonshemmede skal i prinsippet unngås, selv om spesielle hjelpemidler i mange tilfeller vil

være nødvendig. Begrepene *tilgjengelighet* og *tilrettelegging* skal forstås som universell og omfatte alle (ibid:14). Tilrettelegging på skolen, skal forstås både som fysisk tilrettelegging av skolen, og som individuelt tilpasset opplæring.

I rapporten vil vi benytte både begrepet funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Funksjonsnedsettelse slik vi forstår det, dreier seg om å beskrive kroppens funksjonelle begrensninger relatert til helse. Årsaken til en funksjonsnedsettelse er derfor biologisk, kroppslig eller medisinsk. Funksjonshemming derimot er noe som kommer i tillegg og handler om barrierene i omgivelsene, både fysiske hindre og psykiske holdninger. Årsaken til funksjonshemmingen er at samfunnet er bygd på en måte som ikke tar hensyn til den variasjonen vi finner blant samfunnets innbyggere (Tøssebro, 2010). Selv om man på bakgrunn av NOU 2001:22 innførte en todeling av begrepene og forbeholdt funksjonshemming om den relasjonelle forståelsen, er språkbruken i nyere offentlige dokumenter, slik at funksjonsnedsettelse nærmest har erstattet funksjonshemming (ibid).

Det norske diskrimineringslovverket består av fire lovverk og forbyr diskriminering på grunn av kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, religion eller livssyn, funksjonsevne, seksuell orientering, alder og fagforeningstilknytning (www.ldo.no). I følge Likestillingsombudet (LDO) betyr diskriminering usaklig forskjellsbehandling, eller likebehandling som har et uforholdsmessig negativt resultat. Det sistnevnte omtales også som indirekte diskriminering, og betyr at en tilsynelatende nøytral bestemmelse eller praksis (lik behandling) resulterer i at en person kommer i en dårligere stilling enn andre i tilsvarende situasjon, på grunn av for eksempel kjønn, etnisk bakgrunn, seksuell orientering eller nedsatt funksjonsevne (http://snl.no/indirekte_diskriminering). Når vi i denne rapporten snakker om diskriminerende barrierer, mener vi den behandlingen våre informanter får på bakgrunn av at de har en nedsatt funksjonsevne, og som kan bidra til at deres muligheter for å søke høyere utdanning forringes.

Diskrimineringslovverket og statlige strategier benytter begrepet nedsatt funksjonsevne for å definere en gruppe individer som trenger særlig vern og tiltak på bakgrunn av at de har en kropp med funksjonelle begrensninger. Likevel ligger det under at det finnes funksjonshemmende forhold i omgivelsene som bidrar til at personen blir funksjonshemmet. Politiske organisasjoner bruker i større grad begrepet funksjonshemmede og legger i det den relasjonelle modellen, men dette er også fordi de kjemper for at samfunnet skal endre seg og krever at barrierer skal fjernes. I denne rapporten vil vi benytte både begrepet personer med nedsatt funksjonsevne, personer med funksjonsnedsettelse og funksjonshemmede, men i bunn ligger altså den begrensede sosiale modellen i betydningen den relasjonelle forståelsen på funksjonshemming.

Begrepet gråsoneelev var et begrep som rådgivere refererte til, og vi finner det nyttig å forklare begrepet innledningsvis. Østgaard (2012:1) definerer gråsoneelever som «elever som søker ordinært til videregående skole, men som har tilretteleggingsbehov eller behov for tilrettelagt opplæring uten rett etter § 5-1 i opplæringsloven». Gråsoneelevens utfordringer kan omhandle svake karakterer, moderate læringsvansker, sosiale eller psykiske vansker, atferdsvansker, rus

eller vansker av medisinsk art (ibid). Dette betyr at de i utgangspunktet skal følge ordinær undervisning, men at de trenger ulik grad og type tilrettelegging for å kunne følge undervisningen. Østgaard (ibid) deler denne gruppen opp i tre kategorier, hvorav første gruppe er de elevene som har en såkalt planlagt overgang fra ungdomsskolen, og hvor videregående skole har deltatt i overføringsmøter med overgangskjema/meldeskjema. I den andre kategorien finner vi elever som fyller ut et overgangskjema/meldeskjema i forbindelse med sin søknad til videregående opplæring. Det er opp til eleven selv, ofte i samråd med rådgivere fra ungdomsskolen, å benytte seg av dette skjemaet. På denne måten får den videregående skolen informasjon om tilretteleggingsbehovet i forkant av at elevene begynner på skolen. Dette systemet har, ifølge Østgaard, imidlertid noen svakheter som kan bidra til at informasjonen om tilretteleggingsbehov ikke når frem til den aktuelle videregående skolen. Den tredje kategorien gråsoneelev er elever som har behov for tilrettelegging, men som skolen ikke vet noe om på forhånd (Østgaard, 2012:12).

2.2. Ulike forklaringsmodeller mht. funksjonshemming

Begrepet funksjonshemming er omstridt og favner en stor variasjon. Begrepet knyttes både til vansker med bevegelse og sanseapparatet, samt lærings- og atferdsvansker og psykiske problemer. Det finnes ulike forklaringsmodeller mht. funksjonshemmingen som gir ulike politiske konsekvenser (Tøssebro, 2010).

2.2.1. Den medisinske modellen

Tradisjonelt sett har den medisinske modellen stått sterkt. Funksjonshemming blir da sett på som en egenskap ved enkeltindivider, og funksjonshemmingen blir forklart som en konsekvens av sykdom, skade eller lyte. De ulike praktiske vanskene som følger av funksjonshemmingen, blir dermed knyttet til biologiske og psykiske avvik, og løsningen er medisinsk behandling eller rehabilitering for å forsøke å fikse problemet, dvs. funksjonshemmingen (Tøssebro, 2010). Denne modellen har vært utfordret i flere tiår, og den generelle innvendingen mot den medisinske modellen er at den har et for ensidig fokus på individets mangler, og at det er personen som er problemet. Selv om denne modellen ikke lenger er grunnlaget for myndighetenes politikk, er den fortsatt relevant, fordi det å få en medisinsk diagnose ofte er avgjørende for hvilke rettigheter du har i forhold til tilrettelegging og behandling. I tillegg eksisterer det fortsatt holdninger i samfunnet, hvor det å være funksjonshemmet blir forklart ut fra den medisinske modellen.

2.2.2. Den sosiale modellen

Et hovedpoeng ved den sosiale modellen var å fremme en forståelse av funksjonshemming som kunne danne grunnlaget for politisk mobilisering. I denne modellen som oppstod på 1970-tallet, ble funksjonshemming betraktet som et samfunnsskapt fenomen i stedet for å være et medisinsk problem (Swain, French, Barnes og Thomas, 2007). Det ble videre fremholdt at

funksjonshemming var en form for sosial undertrykking som bidro til ekskludering, og det ble derfor viktig å avdekke de funksjonshemmende sosiale barrierene i samfunnet for å kunne bekjempe dem. I tillegg ble det viktig for aktivistene å fremme en erkjennelse og selvforståelse blant de funksjonshemmede om at de representerte en minoritetsgruppe, og at de problemene som de daglig møtte, kunne defineres som diskriminering (Grue & Rua, 2013). På denne bakgrunn var det enklere å mobilisere politisk og få til samfunnsendringer og kreve at funksjonshemmede skulle ha tilgang til samme type frihet som majoriteten og gis muligheten til å leve et likeverdig liv. I tråd med den sosiale modellen ble det legitimt å kreve at det var samfunnet som måtte tilpasses eller endres, og ikke personene som hadde nedsatt funksjonsevne.

På denne måten fikk begrepet funksjonshemming et nytt innhold, og det oppstod etter hvert et behov for å kunne skille mellom de ulike perspektivene. *Impairment* ble begrepet som ble knyttet til de individuelle egenskapene og har en klar medisinsk forståelse, mens *disability* fokuserer på hvordan det er omgivelsene som er funksjonshemmende og ikke personen, noe som er mer i tråd med den sosiale modellen (ibid).

Kort oppsummert kan vi illustrere forskjellen på disse to perspektivene ved å fokusere på hva modellen tar for gitt. Innen den medisinske modellen tar man samfunnet for gitt og får individene til å tilpasse seg omgivelsene. De som ikke klarer det, blir behandlet eller hjulpet, slik at de kan fungere best mulig. Innenfor den sosiale modellen blir dette snudd på hodet. Da tar man det menneskelige mangfoldet for gitt, og utfordringen blir å skape et samfunn som legger til rette for alle på en likeverdig måte.

2.2.3. Den relasjonelle forståelsen – en moderat sosial modell

I og med at den sosiale modellen fokuserer på omgivelsene, nedtoner den hvilke plager og vansker funksjonsnedsettelse i seg selv medfører. Erkjennelsen av at ikke alle problemer kan bli løst, uansett hvor mye et samfunn tilrettelegger, bidro på 1990-tallet til utviklingen av en moderat sosial modell – den relasjonelle forståelsen. Her vektlegges samspillet mellom individuelle egenskaper, omgivelser og konkrete situasjoner. Det er også viktig å skille mellom tiltak som krever medisinsk behandling og tiltak som krever politisk handling.

I denne rapporten benytter vi denne moderate modellen som også er i tråd med de perspektiver som fremkommer i NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*. I denne NOUen blir begrepene *impairment* og *disability* innført som en del av norske myndigheters språkbruk og ligger i dag til grunn for myndighetenes politikkutforming. *Impairment* oversettes til *nedsatt funksjonsevne*² og viser til den mer medisinske forståelsen som skade eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. *Disability* oversettes til *funksjonshemming*

²Jamfør definisjon på Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementets hjemmeside.
(http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/nedsatt_funksjonsevne/definisjoner.html?id=85898)

og fokuserer på hvordan omgivelsene skaper funksjonshemmende prosesser³. Strategien om universell utforming⁴ er et godt eksempel på en samfunnsmessig forståelse av funksjonshemming og skal bidra til å fjerne samfunnsskapte barrierer. Likevel er det en utopi å ha et samfunn fritt for barrierer for alle (Tøssebro, 2010). Det viser seg at en nedbygging av en barriere for en gruppe, faktisk kan være en ny barriere for andre grupper, slik som at fortauskanter kan være et problem for rullestolbrukere, men er til god hjelp for blinde.

Dessuten vil det å ha en funksjonsnedsettelse innebære tilleggsutfordringer som ikke så lett kan endres gjennom tilretteleggingstiltak eller universell utforming. I følge Grue & Rua (2013) dreier dette seg først og fremst om stigmatisering av annerledeshet, slik som hvilke holdninger de blir møtt med fra samfunnets side, samt den enkeltes helsesituasjon.

2.3. Stigmatisering og mestring

Den fysiske utformingen av samfunnet og andre samfunnsskapte barriere er viktig, men en annen viktig del av livet er å møte andre. I møtet med andre kan mange unge med nedsatt funksjonsevne oppleve negative holdninger som kan karakteriseres som diskriminering på bakgrunn av nedsatt funksjonsevne. Jo mer synlig funksjonsnedsettelsen er, jo mer utsatt kan man være for diskriminering (Grue & Rua, 2013:32). Mange personer med nedsatt funksjonsevne kan ha problemer med å akseptere at utseendemessige forskjeller er grunnlaget for diskrimineringen, men samtidig kan det bidra til erkjennelsen av at problemene man møter har sin rot i ytre og ikke indre forhold. Den sosiale modellen endret i så måte også funksjonshemmedes mulighet til å plassere ansvaret ved barrierer utenfor seg selv.

I kampen for like rettigheter er identitet avgjørende (Hahn referert i Grue & Rua 2013:34). Selv om det på 1970-tallet ble vanskelig å mobilisere folk rundt det som var mest synlig og negativt stigmatisert fra omgivelsene for å oppnå likeverdig behandling, var det av avgjørende betydning. For det første ble man klar over at man var del av en minoritet, og at det var diskriminering man ble utsatt for. Deretter var det viktig å erkjenne at man delte erfaringer med mange andre og dermed kunne overkomme ideen om at det er meg det er noe feil med. Denne erkjennelsen kan danne grunnlaget for å utvikle en positiv identitet som funksjonshemmet som kan brukes for å mobilisere politisk og dermed skape endring.

³ Organisasjonen Unge funksjonshemmede bruker gjennomgående begrepet ungdom med funksjonshemninger og kronisk sykdom i sine grunndokumenter.

⁴ FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne definerer universell utforming slik: "Med universell utforming menes: utforming av produkter, omgivelser, programmer og tjenester på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpassing og en spesiell utforming. Universell utforming skal ikke utelukke hjelpemidler for bestemte grupper av mennesker med nedsatt funksjonsevne når det er behov for det".

Selv om myndighetene etter hvert har utarbeidet strategier for å endre de samfunnsskapt barrierene, er hver enkelt person nødt til å finne sine måter å håndtere disse barrierene på. Dette knyttes ofte opp til begrepet *mestring*, og Grue & Rua (ibid) hevder at måten personer med nedsatt funksjonsevne forholder seg til andre på, er avhengig av hvilke ressurser den enkelte har, hvilken trygghet denne har i eget liv, og hvordan hun/han ser på seg selv. Selvbildet er formet av samhandling med andre mennesker. Å få følelse av *mestring* er viktig for den enkeltes valgmuligheter og evne til å takle utfordringer. Et godt selvbilde og gode *mestringsressurser* er dermed viktige forutsetninger, når unge med nedsatt funksjonsevne skal gjøre sine valg i livet og forfølge sine planer og drømmer. Et av funnene fra Grues avhandling (1998) er at foreldrene har stor innvirkning på disse ungdommenes selvbilde, psykiske helse og livskvalitet. I tillegg til foreldrene er det andre tilretteleggere på ulike arenaer, som for eksempel skolens personell, som kan påvirke de unges *mestringsfølelse* i hvilken grad ungdommene er i stand til å forfølge sine drømmer.

Selve *mestringsbegrepet* er sammensatt, men de ulike teoriene på feltet er alle opptatt av hvordan den enkelte møter påkjenninger i livet. Grovt sagt har man to muligheter, når man står overfor en utfordring, enten å forsøke å endre på det som skaper utfordringen eller å tilpasse seg. Dette blir av teoretikere omtalt som henholdsvis *primærkontroll* og *sekundærkontroll* (Heckhausen og Schulz referert i Grue & Rua 2013). Førstnevnte består i å endre omgivelsene, mens sistnevnte innebærer snarere en kognitiv prosess, f.eks. å senke/tilpasse ambisjonene i stedet for å slite seg ut for å oppnå toppkarakterer. Selv personer som hovedsakelig benytter seg av *primærkontroll* som strategi, opplever at det er umulig å endre omgivelsene, og at man må ta til takke med plan B i stedet for plan A. Da er *sekundærkontrollen* viktig for å kunne takle og bearbeide frustrasjoner, slik at ikke selvbildet knuses. Et positivt selvbilde er, som sagt, avgjørende for å kunne lykkes med sine mål.

Mestring kan også beskrives langs tre dimensjoner, dvs. en *praktisk*, en *sosial* og en *psykologisk* (Grue & Rua 2013:44-45). Den praktiske dimensjonen handler om hvordan hver enkelt informant løser konkrete, dagligdagse utfordringer som f.eks. organisering av egen hverdag eller hvilken innsats de konkret gjør i forbindelse med å søke seg til høyere utdanning. Den sosiale dimensjonen handler mer om at funksjonshemmede til stadighet må takle andres reaksjoner på sin funksjonsnedsettelse. Her kan det være snakk om undervurdering av evner, eller hvordan bli del av det sosiale miljøet. Til slutt er det den psykologiske dimensjonen som handler om hvordan man takler misforholdet mellom egne drømmer og virkeligheten (ibid).

2.4. Kjønnsperspektiv

Innenfor samfunnsvitenskapelig kjønnsforskning kan kjønn forstås på ulike nivå. På et strukturelt nivå oppfattes kjønn som et sentralt prinsipp for å organisere samfunnet, f.eks. arbeidsliv eller familieliv. På det symbolske nivået forstås kjønn som et kulturelt prinsipp som henviser til hvilke normer og forventninger samfunnet har til jenter og gutter. På det neste nivået

beskrives kjønn mer som egenskaper ved et individ (biologisk kjønn), både som noe biologisk eller som en identitet en har tilegnet seg i samspill med andre (psykologisk kjønn), samt også hvordan en person oppfører seg som jente eller gutt (*doing gender*) (Van der Ros, 2013).

Forskning om nedsatt funksjonsevne har i liten grad tatt opp i seg et kjønnsperspektiv (Guldvik & Olsvik 2005, Askim 2008), og kjønnsforskning har blitt kritisert for at den mangler et såkalt interseksjonelt perspektiv, som går ut på hvordan sosiale kategorier som kjønn, nedsatt funksjonsevne, etnisitet, religion, sosial klasse og seksuell orientering kan samvirke og påvirke personers livsvilkår. Felles for ulike interseksjonelle tilnærminger er at man tar høyde for at det i situasjoner der diskriminering erfares, kan være vanskelig å skille ulike diskrimineringsgrunnlag fra hverandre.

Ved å ha med et kjønnsperspektiv i denne rapporten vil vi bidra til å analysere ungdommenes situasjon ikke bare ut fra funksjonsevne, men også ut fra deres posisjon som kvinne eller mann i et samfunn som fortsatt i stor grad er kulturelt strukturert ut fra kjønn. Siden alle våre informanter i dette prosjektet er jenter, kan vi ikke påpeke om det er ulikheter mellom kjønn i forhold til tilretteleggingsbehov, men det kan være mulig å se om informantenes vurderinger eller måten de blir møtt av andre på, kan henge sammen med stereotype holdninger til hvordan en ung jente skal oppføre seg. Det er derfor likevel viktig å undersøke hvordan kjønn spiller inn i relasjon til funksjonsnedsettelsen, opplevde og erfarte barrierer og diskriminerende forhold, og hvordan dette igjen kan påvirke valg om høyere utdanning.

3. METODISK OPPLEGG

I dette prosjektet har vi valgt å bruke kvalitativ metode i form av gruppeintervjuer og individuelle intervjuer av elevene. Fordelen ved en kvalitativ metodisk tilnærming er at den kan gi en mer helhetlig forståelse av individers subjektive virkelighet (Kvale, 1999). Ved å bruke kvalitativ metode oppnår vi en dypere forståelse av hvordan unge med funksjonsnedsettelse opplever og vurderer sine fremtidsmuligheter med tanke på høyere utdanning. Gruppeintervju er en metode som er godt egnet for å diskutere og belyse spesifikke temaer, blant annet avdekke felles oppfatninger av gitte problemstillinger. I tillegg har vi gjort individuelle intervjuer med rådgiverne ved de videregående skolene både for å få en dypere forståelse av deres arbeid med denne elevgruppen, og av hvordan de opplever elevenes skolesituasjon og utdanningsmuligheter.

I kvalitative studier er det vanlig å benytte separate betegnelser for datas kvalitet i form av troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 2003). Troverdighet sier noe om hvorvidt forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Dette handler om å reflektere rundt relasjonen mellom forsker og informant, bl.a. vurdere faktorer som alder, kjønn og språk som kan påvirke datainnsamlingen. Bekreftbarhet er knyttet til tolkninger av data, og ved at det er flere forskere som samler inn data, kan vi tolke dataene i lys av hverandres funn, og forskningseffekten vil dermed tas i betraktning. Overførbarhet vil være å se vår funn i lys av annen forskning og dermed bekrefte eller avkrefte våre funn, samt belyse hvorvidt våre tolkninger også kan gjelde i andre sammenhenger.

Datainnsamlingen i denne studien har vært delt inn i to faser med bruk av både gruppe- og individuelle intervjuer med elevene i videregående skole og bruk av individuelle intervjuer med rådgiverne ved i videregående skole. Vi skal se nærmere på fremgangsmåtene ved begge typer av intervjuer.

3.1. Individuelle og gruppeintervjuer med elevene

Begrunnelsen for å velge gruppeintervjuer som primærkilde, er for det første at det er en metode som gir deltakerne mer innflytelse over samhandlingen enn det som er tilfelle ved individuelle intervjuer. For det andre kan samhandlingen i gruppeintervjuet stimulere deltakerne til å supplere, utfordre og bekrefte eller avkrefte hverandres fremstillinger. Samhandlingene kan også aktivisere deltakernes tause kunnskap rundt temaene. Ikke minst kan samhandlingen ha en bevisstgjørende effekt på deltakerne ved at de kan sammenlikne sine egne erfaringer med andres

(Wibeck, 2000). I et gruppeintervju stiller også deltakerne spørsmål til hverandre som kan belyse nye sider av temaet. Disse kan utdypes ved at intervjueren stiller oppfølgende spørsmål (Guldvik, 2002). Ved bruk av gruppeintervjuer kan imidlertid noen deltakere få for stor påvirkningskraft på andre i gruppen. Det er derfor viktig at intervjueren fungerer som ordstyrer og ser til at alle slipper til.

I gjennomføringen av våre gruppeintervjuer opplevde vi at alle bidro med sine fortellinger, og at vi klarte å fordele taletiden mellom informantene. Deltakerne bekreftet langt på vei hverandres historier, noe som bidro positivt til at de følte seg støttet av de andre deltakerne. Alle undertegnet en taushetserklæring, hvor det stod at det som ble sagt under intervjuet, ikke skulle snakkes om utenfor. Dette bidro til å gjøre intervjuarenaen til et rimelig trygt rom, også når det ved et par anledninger kom opp vanskelige temaer som for eksempel mobbing. Det var vårt inntrykk at de på tross av sin unge alder taklet intervjusituasjonen godt.

I den første innsamlingsfasen foretok vi tre individuelle og to gruppeintervjuer med sju unge med nedsatt funksjonsevne, dvs. totalt ti elever som er inne i en periode hvor de skal velge veien videre i forhold til utdanning og yrke. En viktig grunn til at vi hovedsakelig ønsket å benytte gruppeintervjuer er at det er unge mennesker som deltar. I et gruppeintervju hvor ungdommene er i flertall, og hvor de opplever at det er de som sitter med kunnskapen om temaet, vil maktbalansen mellom intervjuer og informant bli jevnet noe ut, og det kan bli lettere for ungdommene å dele sine erfaringer. Selv om vi var to voksne som deltok under gruppeintervjuene, opplevde vi at informantene fant styrke i at de var flere sammen. På grunn av vanskeligheter med å få samlet nok elever i eksamenstiden, så vi oss nødt til å gjøre tre individuelle intervjuer i tillegg til gruppeintervjuet. For å skape trygghet i den individuelle intervjusituasjonen, reiste kun en intervjuer til elevens hjemsted/skole og gjennomførte intervjuet der. Informantene gav inntrykk av at de opplevde seg som viktige bidragsytere, og de utviste en nesten overraskende grad av åpenhet og ærlighet. Det tar vi som et tegn på at de følte at vi var lydhøre overfor dem, og at de følte seg trygge.

Intervjuene, både gruppeintervju og individuelle intervju, var semistrukturerte. Det vil si at vi hadde en tematisk intervjuguide og stilte oppfølgingsspørsmål rundt de forhåndsbestemte temaer (se vedlegg 1). Et av målene var å utforske hva ungdommene selv kom inn på, når vi stilte generelle spørsmål om skolehverdag, tilrettelegging og planer for fullføring av skolegangen og fremtidsdrømmer. Innledningsvis ble elevene bedt om å fortelle om den tilretteleggingen de hadde fått. Da vi spurte om de hadde ytterligere behov for tilrettelegging, kom det mye informasjon som viste seg å bli viktigere enn først antatt. Deretter kom vi inn på hvordan elevene fungerte faglig og sosialt i skolesammenhengen. Tilslutt bad vi dem å reflektere rundt deres utdanningsplaner og rådgivernes rolle, samt hvilke framtidsutsikter de så for seg. Det siste temaet fikk mindre plass enn først tenkt, da elevene selv i større grad ønsket å snakke om vanskelighetene ved å gjennomføre videregående skole enn om sine fremtidige utdanningsvalg.

Både gruppeintervjuet og de individuelle intervjuene ble tatt opp på bånd og senere skrevet ut for å inngå i en innholdsanalyse i form av koding av datamaterialet ut fra begreper og tema som var sentrale i informantenes beskrivelser. Vi har i etterkant fulgt kriteriene vi fikk fra Datatilsynet med henhold til oppbevaring og tilslutt destruering av data vi samlet inn. Av personsensitive grunner, hadde vi heller ikke anledning til å rekruttere elever direkte, men var nødt til å gå via rådgiverne. Vi har lagt stor vekt på å anonymisere informantene ved å ta bort alle personspesifikke markører, slik som referanse til funksjonsnedsettelse, navn på videregående skoler og fagretninger, samt konkrete utdanningsvalg i sitatene. Av den grunn er sitatene unummererte.

3.2. Utvalget av elever

Innledningsvis kontaktet vi skoleledelsen ved alle de 27 videregående skolene i Hedmark og Oppland og bad om skolens hjelp til å finne den mest relevante rådgiveren. Rådgiveren var avgjørende både som informant, men også for å rekruttere elever.

Denne fremgangsmåten har til en viss grad lagt begrensninger på hvilke typer informanter vi fikk tak i. Selv om vi fremla kriterier for hvilke informanter vi ønsket for rådgiverne, var vi likevel prisgitt deres definisjon av hvilke elever som var funksjonshemmede. I tillegg kan også rådgivers oppfatning av hvor godt egnet den enkelte elev var for å stille opp i intervju, ha påvirket utvalget. Vi fikk totalt 10 informanter jevnt fordelt på Hedmark og Oppland. To videregående skoler deltok med henholdsvis to og tre elever, mens de resterende elevene kom fra ulike skoler. Ingen av informantene kjente hverandre fra før. Den yngste informanten var 16 år, og den eldste var 26 år, men de fleste var 19-20 år og var i ferd med å fullføre siste året med studiespesialisering/påbygging på videregående. I prosjektbeskrivelsen hadde vi lagt opp til en kjønnsbalanse mellom gutter og jenter, men det viste seg at det var kun jenter som stilte opp. Når vi spurte elevene om hvorfor de var villige til å stille opp som informanter, fikk vi et samstemmig svar, om at de ønsket å hjelpe andre og mente at deres historie kunne bidra med ny informasjon. Videre var det noen som nevnte at de hadde hørt av rådgiver, at vi hadde få informanter og som derfor stilte opp for å støtte prosjektet.

Informantene hadde stor spennvidde, når det gjaldt typen funksjonsnedsettelse og ulike behov for tilrettelegging. Både fysisk og psykisk funksjonshemming, synlig og usynlig, var representert. Noen anså seg som funksjonshemmet, andre fokuserte mer på sykdom/diagnose. For en del var funksjonsnedsettelsen medfødt, for andre var det som følge av en ulykke eller hadde oppstått i løpet av tenårene. Noen hadde allerede en diagnose, mens andre var fortsatt under utredning. Mange hadde en hoveddiagnose, men kunne i tillegg ha andre problemer som påvirket graden av funksjonsnedsettelse. Ofte var det en kombinasjon av fysiske og psykiske vansker. Av hensynet til anonymisering, velger vi å ikke nevne de spesifikke diagnosene eller funksjonsnedsettelsene, da det er konsekvensene av funksjonsnedsettelsen, altså de

funksjonshemmende barrierene de medfører, som er det interessante. Disse barrierene er også i høy grad sammenfallende uansett hvilken funksjonsnedsettelse våre informanter hadde.

3.3. Individuelle intervjuer med rådgiverne

Med utgangspunkt i prosjektets problemstillinger utarbeidet vi opplegget for den andre fasen som omfattet intervjuer med rådgiverne i de videregående skolene i Hedmark og Oppland. Vi valgte å gjøre individuelle intervjuer med rådgiverne som svarte på spørsmål i egenskap av sin stilling og kompetanse. Av geografiske og økonomiske årsaker valgte vi å foreta intervjuene over telefon. Selv om intervjuer under fire øyne hadde vært å foretrekke, ble intervjuene gitt deres konkrete og avgrensede tema gjort under tilfredsstillende forhold. Nedenfor skal vi se nærmere på utvalget av rådgivere, gjennomføringen av intervjuene, samt utarbeidingen av intervjuguiden.

3.4. Utvalget av rådgivere

Vi ønsket å forankre prosjektet hos skolens ledelse og kontaktet alle de 27 videregående skolene i Oppland og Hedmark via e-post. I e-posten informerte vi kort om prosjektet og bad om å få intervju en av rådgiverne ved skolen som hadde erfaring med utdannings- og yrkesrådgiving av elever med nedsatt funksjonsevne, samt få bistand fra dem til å rekruttere aktuelle elever til prosjektet. Av de 27 skolene var det noen som takket nei til invitasjon, fordi de mangelte erfaringer med vår elevgruppe, mens andre ikke svarte etter gjentatte purringer. Dette resulterte i avtaler med 14 rådgivere fordelt på åtte videregående skoler i Oppland og seks i Hedmark. Disse fordelte seg igjen på tre store videregående skoler, fem middels store og seks mindre videregående skoler. Alle rådgiverne har ansvar for utdannings- og yrkesrådgiving (uoy), og åtte av disse innehar kun denne funksjonen, mens seks har både utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogikk som sitt ansvarsområde.

3.5. Gjennomføring av intervjuene

Etter kontakt med rådgiverne både på e-post og over telefon fant intervjuene sted i løpet av uke 16 og 17 i 2013. Som nevnt tidligere, falt valget på telefonintervjuer, dels fordi skolene lå så vidt spredt geografisk, dels på grunn av begrensede økonomiske rammer for prosjektet. Vår vurdering er at telefonintervjuer gir tilnærmet like gode data som intervjuer ansikt til ansikt. Intervjuene tok omlag 45 minutter, og alle rådgiverne samtykket i at intervjuer kunne ringes opp igjen etter behov, noe som ikke ble nødvendig. Rådgiverne ble informert om at intervjuene ble tatt opp på diktafon og ble forsikret om full anonymitet. Av den grunn har vi tatt bort nummering av sitatene.

I utarbeidelsen av intervjuguiden var hovedfokuset på de erfaringene rådgiverne hadde med utdannings- og yrkesrådgiving, samt tilrettelegging for unge med nedsatt funksjonsevne som

enten gikk eller hadde gått på studiespesialisering eller påbygging til studiekompetanse. Innledningsvis snakket vi kort om skolen størrelse og fagtilbud, samt om rådgivingstjenestens organisering, før vi tok opp rådgivernes arbeidsoppgaver og deres utdanning og kompetanse. Videre gikk vi mer konkret inn på hvordan rådgivingen foregikk, hvilke utfordringer rådgiverne opplevde i den forbindelse, og i hvilken grad de tok hensyn til elevenes funksjonsnedsettelse og kjønn. Dette gjorde vi ved å ta utgangspunkt i konkrete beskrivelser av skolesituasjonen for nåværende og/eller tidligere elever med nedsatt funksjonsevne. Intervjuet omfattet også hvordan samarbeidet med andre aktører fungerte, hvordan de vurderte kvaliteten på rådgivingen, og hva de eventuelt mente burde forbedres og i så fall hvordan. Til slutt snakket vi om hva de oppfattet at disse elevene opplevde som de største barrierene for å fullføre videregående og å ta høyere utdanning, og hvorvidt dette hang sammen med eventuelle utfordringer i rådgivingen og tilretteleggingen for denne elevgruppen, samt hva som eventuelt burde forbedres og hvordan (se vedlegg 2).

I etterkant foretok vi en utskrift av alle intervjuene og analyserte disse ved hjelp av en innholdsanalyse som innebar en kategorisering av svarene med utgangspunkt i hoved- og underproblemstillingene våre.

4 RÅDGIVINGSTJENESTEN

Basert på intervjuene med rådgiverne i videregående skoler i Oppland og Hedmark skal vi i dette kapitlet danne oss et bilde av rammene rundt utdannings- og yrkesrådgivningen (uoy) for elever med nedsatt funksjonsevne. Vi vil blant annet få svar på spørsmålene om hvilken type rådgiving som drives, hvilket opplegg og omfang rådgivingen har, hvilke utfordringer rådgiverne møter, og hvordan rådgiverne forholder seg til elever med nedsatt funksjonsevne. Disse svarene vil vi holde opp mot den kunnskap som kommer frem i en evaluering som er gjort av SINTEF, angående rådgivingen i den norske skolen (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken og Bungum, 2010). Dette kapitlet danner således et bakteppe for de to neste kapitlene. Men aller først skal vi kort se nærmere på lovverket rundt rådgivingstjenesten i de videregående skolene.

Rammene for de videregående skolenes rådgiving finner vi i lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) og dens forskrift som klargjør hva rådgivingen skal inneholde, og hvilke rettigheter elever har i forhold til rådgiving. I følge SINTEFs evaluering (ibid) ble disse forskriftene i etterkant kritisert for å være for åpne, ved å gi for stort rom til skjønn og dermed for store lokale variasjoner. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen*. *Tidlig innsats for livslang læring* anbefalte en større presisering av rådgivingsarbeidet, og i 2008/09 ble det gjort endringer i forskriften med det formål å bidra til større likhet i tjenestene for elevene (opplæringslova, § 22-1-4, 2009). Den nye forskriften er mer konkret, når det gjelder plikter og rettigheter, oppgaver og ansvar enn tidligere. Den definerer også hva som er god rådgiving er og kommer med anbefalinger angående kompetansekrav til rådgiverne. Den nye forskriften har hatt som mål å heve kvaliteten på rådgivingen og sikre større grad av likebehandling av elevene.

Buland et al. (2010) viser til at de nasjonale føringene har gitt flere presiseringer, men at de fortsatt er preget av anbefalinger og ikke krav, og at mye fortsatt er opp til de lokale skoleeierne. De fleste av informantene deres mener at man er på rett vei, men rådgiverne er noe mer avmålte i sine vurderinger av forskriften enn rektorene. Rådgiverne opplever at rammevilkårene, og særlig tidsressursen, gjør det vanskelig å oppfylle forskriftens målsettinger.

4.1 Organiseringen av rådgivingstjenesten og ressursbruken

I henhold til evalueringen fra SINTEF har fire av ti skoler en delt rådgivingstjeneste, dvs. adskilt i en utdannings- og yrkesrådgiving og en sosialpedagogisk rådgiving (Buland et al., 2010). Dette gjelder både i ungdomsskolen og den videregående skolen. Store skoler har i større grad en delt rådgivingstjeneste enn mindre skoler, men som evalueringen påpeker, er forskjellene ikke store.

Vi skal se nærmere på hvordan rådgivingstjenesten ved de videregående skolene i Oppland og Hedmark er organisert, og på hvordan rådgiverne vurderer den tidsressursen som de har til rådighet.

Rådgivingstjenesten ved noen av de 14 videregående skolene er delt i en utdannings- og yrkesdel og en sosialpedagogisk del, mens de ved andre skoler er slått sammen. Det neste sitatet er fra en skole, hvor rådgiver innehar begge rollene. Når det gjelder omfanget av timer som rådgivingstjenesten har til rådighet, ligger det for de fleste skolenes vedkommende på minstenormen, dvs. på en rammetime per påbegynt 25te elev. Behovet for timer er imidlertid større, slik det også fremgår av dette sitatet:

Jeg er både utdannings- og yrkesrådgiver og sos. ped. rådgiver. I Oppland er det egentlig todelt. Grunnen til at vi har begge roller, er fordi ressursen ikke er så stor. Jeg har 50 prosent stilling som rådgiver, og så er det en kollega som har 38 prosent. Totalt her ved skolen har vi 460 elever. Med 50 prosent stilling er det begrenset hva jeg klarer (...) Ja, det er minstenormen. Jeg husker ikke helt hva det var, så og så mange elever per time. Nå er den oppe til diskusjon, fordi de ser at det er større behov. Ved siden av er jeg 50 prosent lærer. Jeg gjør mer enn jeg har ressurser til. Jeg har ansvar i forhold til søking, veiledning, og jeg har mye som går på det sosialpedagogiske med alle elevene som strever. Jeg har store oppgaver. Jeg har også ansvaret for alle avklaringsmøter og oppfølgingsmøter, og det har vi mange av. (...) Ja, hvis jeg skulle ta hardt i, så kunne jeg nok vært 100 prosent rådgiver.

Til forskjell fra den forrige videregående skolen har den neste skolen en oppdelt rådgivingstjeneste, hvor rådgiver kun innehar funksjonen som utdannings- og yrkesrådgiver. Dette er en av de større videregående skolene med to utdannings- og yrkesrådgivere i 70 prosent stilling, samt en sosialpedagogisk rådgiver med en tilsvarende stillingsbrøk. I følge denne informanten er minstenormen fra 1960- tallet og for lengst utdatert, samtidig som den videregående skolen har endret seg dramatisk siden den gang.

Jeg er utdannings- og yrkesrådgiver, og vi har en delt rådgivingstjeneste. Vi er to uoy-rådgivere. Vi er 70 prosent rådgivere, og resten lærere i tillegg. I tillegg er det en sosialpedagogisk rådgiver som er i tilsvarende stillingsprosent. Så har vi to PP rådgivere som er tilsatt av fylket, men de har kontor her. Så har vi to helserådgivere som også er ved skolen. Vi har ca. 1150 elever. Jeg vet søren meg ikke hvordan stillingene matcher elevantallet. Vi føler jo alltid at det er for lite. Jeg vet ikke helt hva minstenormener. Denne er til revisjon nå. Hva er det - en time pr 25 elever? Vi snakker om et skriv fra 1960 tallet. Der er det mye gammelt (...) Ja, innimellom er det valgflesk, og av og til tar fagorganisasjonene det opp, og så føler vi at ja, man prater og prater, men det blir jo aldri en realitet. Jeg har vært i gamet ganske så lenge og føler at skolen har endret seg ganske dramatisk på en del år, og likevel er ressursen status quo.

Den tredje informanten støtter uttalelsene om minstenormen, men viser til at forbedringa av rådgivertjenesten snarere har ligget på en styrking av kompetansen enn på flere rammetimer. Dette har resultert i at rådgiverne jobber på en helt annen måte enn tidligere, slik det kommer frem i dette sitatet:

Ja, vi oppfyller den normen, men den prosenten har jo ligget fast i uminnelige tider. Rådgivere har jo mye større belastning nå enn for bare 10 år siden. Den ressursen burde vært tatt opp til diskusjon. Det har vært pratet mye på politikernivå om at rådgiving skulle styrkes, men de har ikke kommet lengre enn det. De har anbefalt at vi skal alle ha karriererådgivingskurs, og det er jo ei styrking det også. Med bakgrunn i karriereveiledninga så jobber vi på en helt annen måte enn rådgiverne gjorde tidligere, fordi nå jobber vi mer i prosess over flere år.

Bruk av koordinator for rådgiverne slik det finnes i alle regionene i Oppland, er et annet grep som kan bidra til å lette på oppgavene til rådgiverne. Koordinatorene er tilknyttet karrieresentrene og organiserer f.eks. utdanningsmesser for alle rådgiverne i regionen. Dette fungerer stort sett bra, ifølge neste informant:

Vi har en koordinator vi rådgivere som skal koordinere det trettenårige løpet. (Vår skole) er en skole med tre avdelinger og seks rådgivere totalt. Vi har et samarbeid med rådgiverne i ungdomskolene til kommunene i regionen. Vi har også en del smågrupper som skal jobbe med ulike ting. Vi har fire møter i løpet av året. Der tar vi opp slike ting. Det er han som organiserer, når vi har messer og slikt. Det er en måte å lette våre oppgaver og koordinere det. Han sitter på karrieresenteret. Han er i 50 prosent der for de voksne og 50 prosent koordinator for skolene. Det fungerer stort sett bra, men det som problemet er vel at vi rådgivere ikke har kommunisert godt nok og vært klare nok på våre forventninger (...) Nei, dette har eksistert noen år. Oppland var tidlig ute med karrieresentrene. Det er koordinatorene stort sett i alle regioner.

På samme måte som koordinatoren er til støtte i rådgivernes arbeid, er også utplasseringen av PP rådgiverne rundt på skolene «en enorm ressurs», ifølge den neste informant. Denne skolen har også delte rådgiverfunksjoner, men er en mindre videregående skole. Her hadde rådgiverne tidligere en bedre ramme enn minstenormen, fordi daværende rektor vektla det. Nå er de imidlertid tilbake til minstenormen, noe som viser at rektorene har mulighet til å styre ressursbruken.

Det er en uoy-rådgiver i 53 prosent stilling, og det er meg, og så har vi en sos. ped. rådgiver som også har ansvar for tilrettelagt. Hun ligger på ca. 65 prosent Til sammen er det vel 105 prosent stilling, og det er akkurat på normen. Den sier at vi har en såkalt rammetime for hver påbegynte 25 elev. Det er pluss 5 prosent på hver, så det er minimum. Før lå jeg på 10 prosent over med den tidligere rektor, men nå ligger jeg akkurat på normen. Det har med hvilken vekt rektor velger å legge på dette. Så er det annen ting, og det er at PP rådgiverne er plassert rundt på skolene, og vi har en PP rådgiver som har hovedkontoret sitt her. Så hun er lett å få tak, og det er en enorm ressurs for oss. Den ordningen der er jeg tilhenger av. Så har vi helserådgiver i 30 prosent stilling i tillegg.

Vi kan oppsummere med at funnene våre angående organiseringen av rådgivingstjenesten i henholdsvis delte eller sammenslåtte tjenester langt på vei sammenfaller ved det evalueringen påpeker, nemlig at større skoler oftere har en delt funksjon enn mindre skoler (Buland et al., 2010). Prinsippet er klart, men det finnes rom for variasjon ved at også mindre skoler kan velge delte funksjoner.

Når det gjelder rammene rundt tidsressursen som består av en rammetime for hver 25te elev, er rådgiverne i vår studie samstemte i at dette er for lite. De påpeker at normen ikke har endret seg på lang tid, mens skolen på sin side har endret seg dramatisk. Dette er i tråd med funnene i evalueringen, hvor også et flertall mente at dagens rådgivingsressurs er for lav til at man kan gi rådgiving av den kvalitet som opplæringslova og forskriften tilstreber (ibid). Som våre informanter påpeker, er rådgivingstjenesten imidlertid forbedret på andre måter bl.a. ved en styrking av kompetanse, bruk av koordinatorene tilknyttet karrieresentrene og et tett samarbeid med PP- rådgivere og helserådgivere som er utstasjonert ved de større skolene.

4.2 Rådgivernes kompetanse

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvilken utdanningsbakgrunn rådgiverne i de videregående skolene har. I følge evalueringen (Buland et al., 2010) hadde 82 prosent av rådgiverne i den videregående skole utdanning rett mot rådgiving (s. 24). Av disse hadde blant annet over halvparten mer enn et halvt års studium ved høyskole/universitet, og forfatterne av evalueringen konkluderer med at rådgiverne har et relativt høyt utdanningsnivå. Som vi skal se, stemmer dette langt på vei med rådgiverne i vårt utvalg. Samtidig ser vi en relativ stor variasjon i utdanningen til rådgiverne både i deres fagutdanning og videreutdanning. Det er også et relativt stort spenn i ansienniteten blant rådgiverne, idet noen har vært tilknyttet rådgivingstjenesten i mer enn tjue år, andre i mindre enn to år.

Dersom vi først fokuserer på den utdanningen som er mest relevant for rådgiving, er denne preget av spesialpedagogikk, slik vi ser av de to neste sitatene. Noen har i tillegg veiledningspedagogikk, og flere har også tatt karriereveiledning eller planlegger å ta det. Noen har også kurs i bruken av ulike tester, slik som skoletest og PROFråd⁵.

Jeg har mest spes. ped. og noe videreutdanning (...) Ja, jeg har både sos. ped. og uoy-biten. Jeg har begge deler (...) Nei, jeg har ikke karriereveiledning, men begge vi to som jobber med det har tenkt å ta det (...) Ja, det burde jeg nok ha, særlig når det gjelder høyere utdanning.

Jeg har mye spes. ped. utdanning, og så har jeg veiledningspedagogikk, og så har jeg deler av karriereveiledning på HiL. Jeg var med på piloten, men gjennomførte ikke alt. Jeg har 20 vekttall i veiledning og 7,5 fra HiL. Jeg har også noen kurs f.eks. PROFrådtesten fra NTNU som er 7,5 studiepoeng.

Noen har ulike typer universitetsutdanning i bunn, slik som disse rådgiverne, som foruten å jobbe med rådgiving, også underviser i ulike fag.

⁵ Profråd er et forskningsbasert karriereverktøy som er utviklet av Oskar Solberg Ph D, ved NTNU. Gjennom kartlegging og profesjonell veiledning kan veisøkere gjøre et sikrere yrkes- eller utdanningsvalg (www.profraad.no)

Jeg har en cand. phil. i bunnen, men jeg har tatt utdanning innen veiledningspedagogikk. Det er noen år tilbake, fordi jeg begynte som rådgiver i 1994 (...) Ja, jeg liker jobben veldig godt og å bli kjent med elevene, men jeg opplever også frustrasjoner over ikke å strekke til (...) Jo, jeg underviser i år i (faget) i første og andre klasse. Stillingen som rådgiver er blitt større. Jeg synes det ok å undervise litt også.

Jeg er universitetsutdannet fra Blindern på 70- tallet og har norsk og geografi som vanlige fag og ped. hovedfag, og der var det en variant med rådgiving som jeg tok.

I utgangspunktet har jeg hovedfag i pedagogikk. Jeg har 30 studiepoeng i sosialpedagogisk rådgiving på HiL, og så har jeg veiledning og spesialpedagogikk, men grunnutdanningen min er førskoleutdanning. Det er ingen stramme regler for hvem som kan ansettes. Det står vel i paragraf 20 eller 22. Jeg er ansvarlig for 323 elever. Jeg har to klasser med 60 elever i studiespesialisering og påbygg.

Andre har en faglærerutdanning i bunnen og ulike typer videreutdanning. Den første av de to neste informantene har tatt karriereveiledning, mens den andre som er nyansatt, har planer om å ta det. Vedkommende trekker for øvrig frem personlig egnethet som en viktig del av vurderingen for ansettelse som rådgiver.

Jeg har tatt karriereveiledning på Lillehammer, et halvårsopplegg. Så er jeg faglærer i ernæring, helse og miljø, og så har jeg 1. avdeling spes. ped. (...) Ja, det karriereveiledningskurset var nyttig. Jeg brukte elevene her som case.

Jeg har fem års utdanning som hovedsakelig er en faglærerutdanning ved at jeg har en treårig utdanning i kroppsøving og så to år historie, og i kroppsøvingen ligger det mer sosial pedagogikk. Ellers går det mer på personlig egenhet for jobben. Nå har jeg tenkt å ta kurs på HiL, men det er ikke startet opp. De har både karriereveiledning og sosialpedagogikk. Men det er det første jeg har tenkt på i denne omgang. Da har jeg mulighet til å søke å få frigitt en liten ressurs til å ta det, hvor mye det blir det vet jeg ikke- kanskje en halv dag i uka. Når man har vært her i snart ett år, så begynner en å se gangen i det, hvordan et årshjul fungerer. Det kan likevel bli nyttig å få tips og råd om hvordan man kan gjøre ting bedre.

Det er også store forskjeller i ansiennitet på rådgivere, fra en som er nyansatt til en som har jobbet lenge som lærer, og nå også som rådgiver, slik som denne informanten:

Ja, jeg har jobbet her i hele min yrkeskarriere, så jeg kjenner vgs. godt. Jeg er formingslærer og så har jeg jobbet mye på yrkesfag, og så har jeg tilleggsutdanning i norsk og tysk. Jeg skjønner videregående skole godt og har fulgt med i utviklinga. Da denne stillingen ble lyst for halvannet år siden, så tenkte jeg at jeg ville søke på den, fordi jeg har hatt litt helseproblemer. Så fikk jeg den, men ikke fast. Ja, jeg kunne tenke meg å søke på karriereveiledning, og min kollega tok det i fjor (...) Ja, jeg tror en rådgiver bør ha en metode å jobbe etter, og at elevene får noen utfordringer i samtalen.

Vi ser de samme tendensene i vår studie som i evalueringsstudien, hvor det ble påvist at en relativt stor andel av rådgiverne har en utdanning rettet mot rådgiving, og at nivået på denne utdanningen er relativt høy (Buland et al., 2010). Flere av våre informanter har svært relevant utdanning, slik som spesialpedagogikk og veiledningspedagogikk, og noen har fullført kurs i karriereveiledning eller planlegger å ta det. Vi opplevde at flere av rådgiverne var ivrige etter å

utvide sin kompetanse. Det samme fant man i evalueringen, hvor det blant rådgiverne var et stort opplevd behov for økt kunnskap. Rådgiverne underviser også i enkeltfag i tillegg til rådgiverfunksjonen. Noen av dem har høgskole- og universitetsutdanning i fag som pedagogikk, norsk og geografi, mens andre har bakgrunn i førskoleutdanning, ernæring, helse og miljø eller kroppsøving. Det var med andre ord stor variasjon både i den faglige bakgrunnen og i ansiennitet til rådgiverne i vårt utvalg.

4.3 Opplegget rundt rådgivingen - roller og oppgaver

I dette kapitlet skal vi fokusere på hvordan opplegget rundt utdannings- og yrkesrådgivingen er lagt opp. I evalueringen fra SINTEF ble det vist til at rådgiverrollen er svært sammensatt, og at rådgiverne utfører et stort spekter av ulike arbeidsoppgaver (Buland et al., 2010). Mens utdannings- og yrkesrådgiverne har mest befatning med spesifikke oppgaver knyttet til karriereveiledning, har de sosialpedagogiske rådgiverne et større mangfold av oppgaver, ifølge evalueringsrapporten.

Vårt fokus er på utdannings- og yrkesveiledningen rettet mot elever med nedsatt funksjonsevne. Vi skal først se på det generelle opplegget som gjelder alle elevene, og deretter på hva som gjøres spesielt for å ivareta behovene til vår elevgruppe, hvor flere kommer inn under betegnelsen gråsoneelever. Det neste sitatet gir en god oversikt over hva utdannings- og yrkesrådgivingen generelt sett innebærer på de ulike trinnene:

Det er et ganske fasttømret opplegg for første klasse på den måte at rådgivingen går gjennom. Man presenterer seg i fellesforum, og så oppfordrer man til å ta kontakt. Så er det på studiespesialisering fagvalg, og det er såpass viktig i forhold til hva slags utdanning du skal ta at der kjører vi et stramt løp. Der er det gruppeveiledning i klasse, og så er det individuell samtale med alle vg1 elever. I år hadde jeg 210 elever som jeg tar tak i fra januar og februar. Da har jeg gått gjennom gruppevis og forklart først, Vi snakker om oppegående reflekterte elever. Mens det foregår, er det vanskelig å ta tak i vg2 og vg3. Vi må få vg1 i gang, slik at de kommer seg i refleksjonsmodus. Det samme må vi på vg3. Der er det også veiledning og besøk på messer og høyskoler, men å kjøre obligatoriske samtaler der det har jeg gått bort fra. Noen kommer fem ganger, mens andre ser jeg ikke. Det opplever jeg som god bruk av min ressurs. De kommer også for å velge om fag og spør, hvis jeg skal det, hva må jeg ha da? De både banker på og avtaler tid. De sender mail og sms. Årshjulet mitt er veldig variabelt. Nå har vi passert 15. april, og det er fristen til høgskolesystemet, og så er det omvalg til vgs. De har valgt feil, og hva må de gjøre da? Det er elever fra første året særlig. I min gjennomgang av de 210, så bruker jeg noen hjelpemidler. Vi kjører en test som jeg kan sitte og se på sammen med dem. Så er det elever som er oppegående, og som vet hva de vil. De bruker vi veldig lite tid på. Andre så går vi inn og ser på testen. Jeg stiller spørsmål til dem, for å få dem til å reflektere. (...) Ja, skoletest.no. Den er veldig fin, for vil du bli ingeniør, så må du velge realfagsmatte og fysikk. Vi har også foreldremøte, hvor vi viser den testen (...) Ja, de fleste klarer det på egen hånd.

Det neste sitatet illustrerer hva den individuelle veiledningen mer konkret går ut på.

Ja, da kan alle som ønsker individuell veiledning få det, så setter jeg opp en timeplan, hvor de kan skrive seg på. Enten at de får det nå eller senere. Dette skjer alt ved vg1. Jeg legger det opp som en prosess, hvor jeg har ulike temaer på de ulike klassetrinnene. På vg2 tar jeg opp igjen de notatene jeg har fra tidligere timer. Jeg bruker en slik sosiodynamisk modell og så tegner jeg opp hva de tenker nå, hva slags hobbyer de har, og hva slags yrke de vil ha, og litt rundt det med venner og familie, og så ser vi på hva tenker du i dag? Deretter på vg3 da er det viktig å få oversikt over krav til ulike studier som det skal søkes til på samordna opptak. Det året går mye på det å gå videre med planlegginga, på finansiering og det å skaffe seg hybel, og det å gjøre dem kjent med søknaden på samordna opptak (...) Ja, de fyller selv ut, men en del vil gjerne at jeg skal sitte ved dem, for at de skal være sikre på fag og fagkoder. Mange elever sier jeg skal gå i Trondheim, og da prøver jeg å åpne opp for andre alternativer, slik at de prioriterer, men også har alternativer. (...) Ja, jeg tror de blir ganske klar over sine begrensinger underveis. De ser at de ikke kommer inn på det de helst vil, men så hjelper jeg dem å se om det er en annen vei inn.

Vi har sett at det generelle opplegget for utdannings- og yrkesrådgivingen følger et ganske fastlagt opplegg med vekt på en kontinuerlig prosess fra første til tredje trinn, samt på et individuelt opplegg tilpasset den enkelte. Spørsmålet er hvordan er dette opplegget tilpasset vår elevgruppe? De to neste rådgiverne fremhever for det første at det ikke er stor forskjell på behovene til denne gruppen og de øvrige elevene, og derfor heller ikke på den rådgivingen de får. Samtidig understreker de at det er en forskjell på de elevene som har fått en forberedt overgang fra ungdomsskolen til videregående skole, og de som befinner seg i en gråsone ved at de har behov for noe særskilt tilpasset opplæring, men ikke er kvalifiserer til inntak på særskilte vilkår (Marshall-Brown, 2009).

Det er veldig individuelt. Da må en definere gruppen, og deres definisjon favner veldig mange. Noen som har omfattende funksjonshemming. I utgangspunktet kjører vi rådgiving i klasser, og så melder de seg ved behov. Jeg har ikke inntrykk av at disse kommer noe oftere. De er kanskje usikre på om de velger riktig, og du må være sparringspartner (...) Nei, ikke noen markant forskjell mellom dem og de øvrige. Vi har treffpunkter i vg1 og 2 og 3, og så setter de seg på timer. Jeg har timeliste på døra. Noen er her flere ganger. Det er helt opp til dem. Hvis vi inviterer dem, så er det fordi en er bekymret for et eller annet. Når de begynner på videregående, så har vi overgangsmøter med ungdomsskolen og PPT. Det er et system på det. Det kan jo være en utenifra som vårt kontor ikke kjenner, eller at de har søkt seg inn sjøl, så tar det noe tid før vi oppdager dem, og det er uheldig, men det skjer. Hvorvidt de søker, og hvorvidt de har med overgangsskjema eller noe slikt varierer. Det er gråsoner. De som er veldig definerte, de har vi oversikt på, og de er godt ivaretatt i en individuell søknad. Det er en gråsone som vi ikke har oversikt over. Det er litt opp til dem for å gi opp, slik som lese- og skrive vansker, dyskalkuli og alvorlig sykdom og spiseforstyrrelser. Det kommer jo fram, og vi klarer å tilrettelegge etter hvert, men det er bedre å være forberedt.

Som vi ser av dette sitatet, blir elevene med funksjonsnedsettelse som systemet fanger opp tidlig, rimelig godt ivaretatt. Disse elevene ville etter Østgaard (2012) kategorisering av gråsoneelever blitt omtalt som kategori én og to, dvs. enten at skolen har deltatt i overføringsmøte eller at elevene har vedlagt overgangsskjema ved søknaden. Det kan imidlertid virke som om rådgiveren kun knytter begrepet gråsoneelev til den tredje kategorien gråsoneelev, som er de som skolen ikke vet om på forhånd (ibid). Rådgiveren peker også på ulike grunner til

at det finnes gråsonerelever som rådgivingstjenesten sent eller ikke i det hele tatt fanger opp, f.eks. at de kommer utenfra eller ikke har oppgitt at de har tilretteleggingsbehov. Disse uttalelsene handler om svakhetene i systemet for overgangen mellom ungdomsskole til videregående. Vi ser at det blant annet dreier seg om å kvalitetssikre at informasjonen blir gitt, og at den kommer frem til den aktuelle skolen, noe som samstemmer med Østgaards funn (ibid). Det kan stilles spørsmål ved hvordan elever i denne gruppen, når de oppdages, best bør følges opp, for eksempel med et tilbud om en samtale med kartlegging av eventuelle tilretteleggingsbehov.

Av neste sitat går det fram, at dersom alle instansene i systemet fungerer, så kan overgangen til høyere utdanning gå bra. Elever med nedsatt funksjonsevne har muligheter til å søke opptak i universitets- og høgskolesystemet på særskilte vilkår eller på dispensasjon, og kan dermed komme inn på de studier de ønsker. Det som er uvisst, er hvilken tilrettelegging de møter på universitetene og høgskolene.

Nei, ingen spesielle utfordringer for denne gruppa i rådgivingssituasjonen. Hvis systemet fungerer, hvis Lånekassa kommer med sitt og høgskolesystemet gjør sitt, og at når de søker på særskilte vilkår eller på dispensasjon, at det fungerer, og det har jeg erfart at det gjør. Hvis du søker på disp og har dyskalkuli, så kommer du faktisk inn på det du søker på. For den som strever og kommer seg inn, så ser en at det finnes muligheter. Hva med tilrettelegging på høgskoler? Hvis de ikke har fått fullt vitnemål og er under 23 år, så kan de søke på disp, og du kan også søke på særskilt pga av funksjonsnedsettelsen, så kan du få en individuell vurdering. Jeg synes at høgskolene i hvert fall på papiret tilrettelegger bra (...) Ja, de har gode muligheter for det, men hvordan de gjør det, vet jeg ikke.

I forlengelsen av redegjørelsen for opplegget for utdannings- og yrkesrådgivingen spurte vi rådgiverne hvordan de vurderte kvaliteten på rådgivingstjenesten generelt og for vår elevgruppe spesielt. Som vi ser av sitatene nedenfor mente den ene av rådgiverne at kvaliteten på utdannings- og yrkesveiledningen for elever med funksjonsnedsettelse var bra og begrunnet det med, at det er en liten gruppe som er oversiktlig, og som derfor kan følges tett. Imidlertid vedgikk de andre at de gjerne skulle hatt en obligatorisk samtale med alle i denne gruppen, men at dette ville kreve flere ressurser.

Kvaliteten på rådgivinga i forhold til denne gruppa her, så er det bra. Det er ikke sånn stor gruppe, så det er ikke vanskelig å ha oversikt og følge tett opp. For disse er det bra. Rådgiver 4

Det kan hende at en skulle ha hatt en samtale med alle i denne gruppen i og med at det er frivilling, særlig for de som havner inn i tilrettelegging, og at man tidlig skulle hatt NAV med seg inn i tilretteleggingen. Det har vi jo nesten ikke. Men veiledninga der jeg synes da vi gjør en rimelig god jobb, og jeg er fornøyd jeg. Men mere veiledning kanskje for å sikre at vi har fått med alle.

Sett ut fra det som var før, så er det bra, men skulle du virkelig gått inn og veiledet sånn på individuell basis, så skulle vi hatt tre stillinger. Jeg kjenner jo at det er vanskelig å bruke den Profrådtesten på mer enn et fåtall. Den er så tidkrevende. Det er jo noe med at vi har den tida vi har og legger det litt opp etter det.

Vi kan oppsummere dette kapitlet ved innledningsvis å vise til at evalueringen fra SINTEF bl.a. slo fast at rådgiverrollen er svært sammensatt, og at arbeidsoppgavene spenner over et stort spekter. Samtidig peker rapporten på at utdannings- og yrkesrådgiverne har mer spesifikke oppgaver enn de sosialpedagogiske rådgiverne som har flere og mer tidkrevende arbeidsoppgaver (Buland et al., 2010). Dette kan tyde på at arbeidssituasjonen for de av rådgiverne som innehar begge funksjonene, er spesielt utfordrende. Våre informanter bekrefter at arbeidsoppgavene deres er sammensatte ved at rådgivingen skjer både på gruppe- og individnivå, samt inkluderer besøk på utdanningsmesser og til høyskoler og universiteter. I tillegg er det på individuelt nivå lagt opp til tester og individuelle samtaler med kartlegging av interesser og hjelp til å finne frem til de rette skolene, samt bistand til elevene i søknadsprosessen til samordna opptak. Når det gjelder rådgivingen av vår elevgruppe spesifikt, mente rådgiverne at det i utgangspunktet ikke var store forskjeller i behovene deres og de øvrige elevene. Utfordringen var rådgivingen av de elevene som befant seg i en gråsone, dvs. som hadde behov for noe særskilt tilpasset opplæring, men som ikke kvalifiserte til inntak på særskilte vilkår (Marshall-Brown, 2009). Her var man i hovedsak avhengig av at elevene selv tok initiativ og meldte sine behov for rådgiverne. Det er særlig overfor disse gråsoneelevene at tilbudet om rådgiving kan svikte.

4.4 Utfordringer i rådgivingsarbeidet

Våre informanter mente at noen av de største utfordringene er knyttet til sosialpedagogiske problemer, slik som rus, uro i hjemmet og venneproblemer, slik denne informanten forklarer:

Det er masse det. Hovedtyngden av arbeidsoppgavene mine ligger innenfor det sosialpedagogiske. Jeg ser en klar opphoping mot det sosialpedagogiske (...) Ja, vi har valgt en både og modell, fordi det er viktig å tenke helhet omkring ungdommen. Vi ser hele mennesket. Vi synes det er litt unaturlig å skille på det (...) Ja, men mange skoler har nok delt det. Vi har valgt denne modellen etter påtrykk fra ledelsen, og fordi vi ser at det ikke er så lurt å dele opp. Det er alltid utfordringer som skjer med ungdom. Det kan være rus, uro i hjemmet, konflikter i vennemiljøet.

Dette bekrefter den neste informanten som også viser til en økning, når det gjelder psykiske problemer blant dagens ungdom sammenlignet med tidligere, men medgir at dette kan skyldes, at vi fanger opp flere slike problemer nå enn før.

Du merker at ungdomsgruppa har endra seg. Det blir mer personlige problem. Jeg føler at jeg ofte har skilsmissebarn som føler at de ikke hører til noe sted. De har ikke et fast system rundt seg og er rådville. Det er fryktelig mange med psykiske problemer (...) Ja, jeg har vært rådgiver siden 1999. Jeg føler at det har blitt mer problemer med alle elevene. Før var det slik at det var et par i hver klasse, men nå er det bare 2-3 elever som ikke har problemer! Der har det vært ei dramatisk utvikling. Jeg vet ikke hva som skjer i samfunnet, som gjør at det blir slik. (...) Ja, det kan være at vi fanger dem opp mer. Jeg kan tenke tilbake, når jeg sjøl gikk på videregående. Det var jo ikke noe slikt som rådgivere da (...) Ja, det er bra, at de vet om oss og bruker oss.

Når det gjelder rådgivingsarbeidet spesifikt, sier en annen rådgiver at en stor utfordring er å få elevene til å reflektere over sin egen situasjon og å realitetsorientere dem mht. deres valgmuligheter. Samtidig er vedkommende opptatt av at det stadig blir flere delkurselever pga. alvorlig sykdom og bekymret for hvordan man skal sy sammen et brukbart opplegg for disse.

Den største utfordringen er å få eleven til å reflektere over egen situasjon. Noen kommer med to i matte og vil ta samfunnsmatte som ligger over praktisk matte, fordi som de sier, de vil ha alle valgmuligheter åpne. Da spør jeg, men hva sier det deg at du nå har to i matte? (...) Ja, det er å realitetsorientere dem. De er overambisiøse, og jeg må vel si at de med minoritetsspråklig bakgrunn er i den gruppa der. Den største utfordringa ligger der. Den andre utfordringa er at flere og flere elever blir delkurselever, fordi de er syke. Tidligere hadde vi anorektikere som var oppegående jenter. Nå har vi fått så mange med utmattelsessyndromet (...) Ja, så mange at det er ca. ti stykker på skolen, og de går på studiespesialisering. Det der er utrolig krevende og utfordrende. Det er jo et helseproblem, og helserådgiver er voldsomt involvert. Men så kommer det til fag, hvor jeg blir involvert. Hvordan skal vi sy sammen dette, for at det skal gå i hop? De kan i hvert fall få et fjerde år. Da følger det med dokumentasjon. Fylket skal godkjenne dette. PPT søker inn på individuelt grunnlag, men nå skal ikke de ta i helsespørsmål, fordi det er spesialundervisning de tar seg av. De elevene er ikke de som trenger spesialundervisning. De er flinke oppegående elever som vil så gjerne sjøl, men det er det at fysikken holder ikke.

Den neste rådgiveren er også opptatt av refleksjonssamtalen, og hvordan de best mulig kan bruke de ulike testene, og i tillegg hvordan de kan få elevene til å se at de har flere valgmuligheter, og ikke ensidig satse på ett yrke og en utdanning.

Jeg er opptatt av den refleksjonssamtalen mellom eleven og rådgiver. Der skulle en hatt mer tid. Jeg sa jo at jeg var fornøyd med den tida jeg hadde, men det er klart at det å ha bedre tid og å ta Profrådstester på flere ville gjort at en kunne gått dypere inn i dette. Det er mange av mine som går på påbygging, og de har bestemt seg for å bli sykepleiere, men de kunne vi brukt litt mer tid på. På påbygging har vi 120 elever og 25 av dem vil på barnevernspedagog på HiL, så har jeg lyst til at en dem kunne komme ut av den snevre tankebana si og se flere muligheter. Jeg kjører jo andre tester som de kan bruke interaktivt. Den heter skoletest.no og brukt riktig, er det et bra redskap. Men jeg opplever at elevene ikke er interessert nok i sin egen framtid til å bruke det hjelpemidlet nok. Hvis de kunne brukt det i skoletida, så tror jeg de ville brukt det, men ikke hvis de skal følge opp hjemme. Så er det det at de skal ikke jobbe noe sjøl. Der skulle jeg hatt en god metode. Det er et godt hjelpemiddel. Før de kommer til samtale hos meg, skal de ha fylt ut noe som jeg kaller karriereplan, fortelle litt om hva de tenker, og så ser jeg på den testen. Den kjører jeg i grupper (...) Skoletest.no ja, den er bra. Det er interessene dine, og så kommer det opp forslag til utdanninger. Så ser jeg på testen og karriereplanen, og så starter vi samtalen der.

Flere av rådgiverne i evalueringsstudien sa at det var en utfordring å få tatt ut elever fra ordinær undervisning for å delta i rådgiving, og at dette skyldtes en sterkere fokusering på timetall i basisfagene som deres informanter kalte «en nitid timetelling» (Buland et al., 2010). Dette ble også nevnt av våre informanter og ble sett på som en organisatorisk utfordring. Flere av rådgiverne foreslo derfor å bruke kontaktlærertimene til rådgiving, slik som denne informanten:

Men det er en ting som jeg har tatt opp med ledelsen her på skolen, og det er at vi blir brukt mer i kontaktlærertimene, slik at veiledning kan komme inn på timeplanen. I stedet for at jeg går og spør om

«kan jeg få den og den timen», er det bedre at ledelsen eller kontaktlæreren sier «vil dere ikke komme inn og ta veiledning i klassa nå?» Slik at rådgivningstjenesten kan brukes mer i klassen enn i dag, for nå blir det til at vi må ta timer fra enkeltlærere, og så sier de kan at du ta et annet fag for jeg har så få timer? Det blir nesten som å trenge seg på (...) Ja, så hvis det hadde vært en holdning at rådgivningstjenesten kunne komme inn i kontaktlærertimene. De har timer, hvor de tar opp klassemiljø, fravær, studieturer og slik, men når klassen har gått seg til, så brukes ikke alle de timene så aktivt. På yrkesfag tror jeg det er en time i uka, men de bruker ikke alltid de timene, og da vil jeg si bruk rådgivningstjenesten da. Jeg har invitert meg inn, men jeg har ikke fått sånn mye respons på det i dag. De glemmer det fort.

Flere av rådgiverne var opptatte av sin egen bruk av tid, og av hvor grensene for deres ansvar går, særlig når det gjelder det sosialpedagogiske arbeidet.

Da tror jeg vi er tilbake til dette med tid igjen. Et eller annet sted går grensa for hvor mye tid du kan bruke, men det er ikke tvil, om at dersom man hadde mer tid til oppfølging, til flere samtaler, så hadde det kunne sikret et godt utfall (...) Det er nok dette å finne en avgrensing angående hvor starter mitt ansvar, og hvor slutter det. Det med karriereveiledning er det som er mest ryddig. Der har vi et godt system. Det er den sosialpedagogiske biten som er mer ullent.

Som vi har sett, mangler det ikke på utfordringer i rådgivernes arbeid. Foruten utfordringer knyttet til tidsressursen oppleves de sosialpedagogiske utfordringene knyttet til rus og familie- og venneproblemer som mest presserende. Rådgiverne opplever også en påtagelig økning i psykiske problemer blant elevene. Å sy sammen et utdanningsløp og å veilede disse elevene mht. høyere utdanning oppleves som en utfordring. Med hensyn til utdannings- og yrkesrådgivingen spesifikt er det, ifølge rådgiverne, utfordringer knyttet til å få alle elevene inn i en refleksjonsprosess angående valg av utdanning og yrke, samt få dem til å se nye muligheter og ikke knytte seg ensidig til noen få valg.

4.5 Samarbeid med andre aktører

Evalueringsstudien tegner et bilde av at mange aktører er involvert i rådgivingsarbeidet, og ifølge deres informanter samarbeider rådgiverne godt med ulike aktører internt i skolen. De konkluderer med at rådgiving generelt er på vei til å bli hele skolens oppgave (Buland et al., 2010). I henhold til denne studien arbeider rådgiverne heller ikke alene, men er avhengige av et godt samarbeid med flere interne og eksterne aktører. I dette kapitlet skal vi se på hvem disse aktørene er, og hvordan samarbeidet fungerer. I det første sitatet trekker informanten frem faglærerne og foreldrene som viktige samarbeidspartnere i tilrettelegging av undervisningen og rådgivingen.

Det fungerer veldig bra. Faglærerne gjør en formidabel innsats, og det eksterne hjelpeapparatet har også fungert bra. (Vedkommende) som var innlagt på sykehus, da hadde vi godt samarbeid med undervisningsenheten der, og vi knyttet det opp mot faglæreren. Bare vi kommer i posisjon og får snakket sammen, så går det bra. Hva med (vedkommendes) foreldre? Noen kan kommunisere godt sjøl, og foreldre er jo opptatt av barna sine. Noen er litt mer krevende enn andre. Noen er masete,

men det forstår jeg. Noen er jo bekymret, for at de ikke skal klare seg, og noen er i overkant ambisiøse. Det er en prosess, men som regel forstår vi hverandre til slutt, og erkjennelsen av at et ekstra år kan være nødvendig. Det er jo sårt at ungen din ikke følger løpet, men det forstår de etter hvert.

Den neste rådgiveren trekker særlig fram det tette samarbeidet med elevtjenesten på skolen. At elevene fyller 18 år og dermed er myndige, spiller også en rolle, som vi skal se her:

Vi har et godt samarbeid her i elevtjenesten på skolen. Vi har mange møter og tett dialog (...) Ja det er samarbeid med helserådgiverne. De er også i denne gruppa. De har en 60 prosent stilling. Samarbeidet med faglærerne går mest på i begynnelsen, at de får informasjon. Det er de som har direkte ansvaret. Og foreldrene? De er der, men jeg har ikke hatt noen møter med dem. Det har det ikke vært noe behov for. De er ofte oppgående disse elevene og tar ansvar for seg selv. Vi har ikke hatt noen møter med dem. Det er særlig faglærerne som har den direkte kontakt med foreldrene. Det samme gjelder PP rådgiver. Jeg antar at de har hatt kontakt med (vedkommendes) foreldre. (Vedkommende) er vel fylt 18 år, så da er (vedkommende) helt selvstendig, og da har vel ikke foreldre noe å si lenger.

Også i det neste tilfellet ser det ut til at både det eksterne og interne samarbeidet har fungert meget bra. Her kommer det frem at det kan oppstå uenigheter med foreldre, men at det som oftest går seg til underveis i prosessen.

I forhold til sistnevnte elev har det fungert veldig godt i forhold til eksterne aktører. Det har fungert kjempebra, og i begge tilfeller så har det interne samarbeidet rundt begge gått bra. Det er ikke alltid foresatte som har vært av samme mening. Men når det er foresatte som er opptatte av elevene, så er det en kjempefordel uansett og en ressurs, fordi da blir det gjort ting på hjemmebane også. Det er viktig at det finnes arenaer, hvor vi treffes. Det kan være vanskelig noen ganger, når vi har elever som er 18 år som ikke vil at vi skal kontakte foreldrene. Men hvis vi får det på plass, så fungerer det bra.

Hvordan er samarbeidet med de eksterne aktørene? I neste sitat får vi en oversikt over noen av de eksterne aktørene som er involvert i samarbeidet rundt elevene i vår gruppe, inkludert ungdomskontakten som her trekkes inn som en viktig medspiller.

På skolen fungerer samarbeidet bra. Vi har god kontakt med de kommunale etatene, både helsesøster som har fast dag en dag i uka, og PPT har vi et godt samarbeid med, og barnevernet i forhold til enkeltsaker. Vi jobber også med ungdomskontakten som elevene kan ha samtaler med og aktiviteter (...) Ja, det er møter, eller jeg henviser elever til dem eller sender en forespørsel til dem på bakgrunn av en elevsamtale. Da kan vi bruke ungdomskontaktene, og vi er med på første møtet.

Også ved den neste videregående skolen ser samarbeidet ut til å fungere meget bra både internt og eksternt. Informanten fremhever særlig fordelene de har ved at både helserådgiver og PPT har sin base ved denne skolen.

Da har jeg lyst til å si at samarbeidet internt går utrolig greit pga at vi har disse møtene våre, og de fungerer veldig bra, og vi har tett samarbeid vil jeg si. Det er lett å få tak i alle hjelperne her. Når det gjelder de ytre hjelperne f. eks BUP og psykiatri og den biten, er det helserådgiver som tar seg av det.

PPT - de er jo her, og vi er fornøyd med at de er her på skolen, og det samme med helserådgiver. Det er et stort pluss.

Fordelene ved en mindre skole kommer frem i neste sitat. Det innebærer at rådgiveren er tett på elevene og raskt oppdager elever som strever, samtidig som avstanden til de kommunale etatene er kort.

Samarbeidet kan alltid bli bedre. Kontaktlærerne gjør en god jobb. Det er en liten skole, og vi er tett på hverandre. Vi ser, når elevene strever. I tillegg har vi tett samarbeid med kommunen. Vi er tett på både sosionom, helsesøster og politiet og kontaktlærerne, så vi har jo mange å spille på. (...) Ja, samarbeidet fungerer. Alle vet om alle. De er på skolen hver 14ende dag- helsesøstrene. Elevene kontakter meg også på Facebook og tjenestetelefon og sms. Vi må være åpne for å bruke de kanalene som de bruker. Det er så få slutter, betyr at vi er tett på dem. Men det er ikke slik at vi heiser resultatene opp i himmelen.

I evalueringsrapporten konkluderte forfatterne med at rådgiving var på vei til å bli hele skolens oppgave, og at rådgiver i større grad bør spille rollen som koordinator og å sørge for at de ulike aktørene er involvert og spiller på lag (Buland et al., 2010). Også i denne studien har vi fått inntrykk av at mange aktører på ulikt vis er involvert i hele rådgivingsprosessen, og at samarbeidet med aktørene både internt og eksternt er rimelig bra. De viktigste aktørene internt er på den ene siden faglærere og kontaktlærere, og på den andre siden elevtjenesten ved skolen. Her rapporteres det om et godt samarbeid, selv om det også finnes organisatoriske utfordringer som bør løses, slik som en eventuell bruk av kontaktlærertimene til rådgiving. De eksterne aktørene omfatter særlig PP-rådgiver og helserådgivere som ved noen av skolene har sin base der, men også ungdomskontakten og politiet. Foreldrene står selvsagt sentralt i samarbeidet, og samarbeidet med disse fungerer som oftest bra. Nye utfordringer kan imidlertid oppstå, når elevene fyller 18 år og vil ta over ansvaret selv.

4.6 Kjønnsperspektivet

Hvordan ivaretar rådgiverne kjønnsperspektivet i utdannings- og yrkesrådgivingen av elevene? Evalueringsrapporten viser til prosjektet «Bevisste utdanningsvalg», hvor en oppmuntret både gutter og jenter til å gjøre mindre tradisjonelle valg, men som kun i begrenset grad ble videreført. En følge av dette er at kjønnsperspektivet i liten grad ser ut til å være til stede i skolenes rådgiving i dag (Buland et al., 2010). Dette underbygges i rapporten ved at det legges lite vekt på slike problemstillinger i rådgivingsarbeidet, og at få skoler har spesielle tiltak som skal hjelpe elevene til å ta bevisste utradisjonelle valg. Vi skal i dette kapitlet se på hva våre rådgivere sier om dette temaet. I samsvar med funnene fra evalueringen har heller ikke rådgiverne i denne studien et spesielt fokus på kjønnsperspektivet. De viser tvert imot til at elevene velger svært tradisjonelt mht. studieretninger og fag, slik det fremgår av neste sitat:

Nei, jeg tenker ikke på det. Jeg behandler hvert individ. Jeg har ikke veldig fokus på det. Nei, her er det supertradisjonelt. Du kan komme og se på klassene, ikke mange jenter på byggfag og elektro her. Du har en og annen. Ikke mange gutter på helse og oppvekt heller kun en og annen. Da må du bruke

rollemodeller (...) Nei, vi har ikke vært bevisste på det. Vi har yrkesmesse, f.eks. når Forsvaret kommer og informerer. Jeg liker godt, når det er jentene som gjør det og ikke nødvendigvis de tøffe gutta. Nå er vel Forsvaret veldig obs på nettopp det. Hvis jeg kan velge, så velger jeg jo en rollemodell som er utradisjonell. Det skal jo ikke være noen begrensinger. De velger tradisjonelt samme, hva vi gjør, men en del jenter er jo etter hvert blitt interessert i de tekniske utdanningene?

Neste informant vedgår at de ikke gjør så mye på dette området, men viser til at Universitetet i Oslo, NTNU og Handelshøgskolen har fokus på realfag og på jentesatsing, i tillegg til Forsvaret som er bevisste på å bruke jenter i sin markedsføring.

Nei, vi har vel ikke gjort så veldig mye, annet enn at vi behandler det ut fra de interessene de har. Vi bestiller et foredrag fra Oslo nå, hvor det var noen som skulle snakke om realfag og jenter. Der har vi gjort et tiltak (...) Nei, ikke noe spesiell tilbakemelding annet enn at de jentene som er gode på det, synes det er spennende å møte noen som har de samme interessene. Noen av høyskolene har tilbud for jenter, slik som NTNU har hatt det, og Handelshøgskolen har hatt jentesatsing (...) Nei, ikke mer utradisjonelt. Jeg synes det er veldig tradisjonelt. Jeg har ikke hatt denne jobben i mer enn seks år, og jeg synes ikke det noen forandring.

Det finnes rådgivere som prøver å ha fokus på kjønnsperspektivet, og som oppmuntrer jentene til å gjøre utradisjonelle valg, slik som neste rådgiver som viser til at det faktisk har skjedd små endringer de siste årene:

Vi prøver å ha fokus på det. Jeg oppmuntrer jenter som vil ta utdanning til å prøve det (...) Jo, det går begge veiene, men det er sjeldnere at gutter gjør det. Men kanskje innen sykepleie og førskolelærer for der er gutter på vei inn. Jentene velger bl.a. å bli ingeniører og ta realfag. Tidligere var det mange jenter som skygget unna realfag, så der har det skjedd noe. Jeg kan ikke si at det er de store utslagene, men i det små har det skjedd noe. Jeg vet ikke hvor påtrykket kommer fra. Fra media kanskje og så tror jeg det er viktig å få en jobb, der du tjener godt.

I tillegg til disse tendensene er det flere rådgivere som viser til at flere av utdannings- og yrkesvalgene allerede er gjort på ungdomsskolen, og at noen allerede, før de begynner på videregående skole, har gjort sine valg, slik det fremgår av følgende sitat:

Nei, jeg vil ikke si at det er et spesielt fokus på det. Det jeg har fokus på er elevene sjøl, og det de er gode på. Da tenker jeg om det er gutt eller jente, så er det ikke så farlig. Det blir mer i forhold til ungdomsskolen, og messene dette kommer opp. Når de kommer til meg, så har de allerede valgt. Da har de valgt et kvinneområde som går på helse og oppvekst ikke sant? De er på en måte ferdig valgte. Det er bare noen få som er i den kategorien du snakker om, og det er de som foretar et omvalg. I 90 prosent av tilfellene er valgene allerede gjort på ungdomsskolen (...) Jo, du kan gjøre om, hvis du har gjort feil. Har de gått vg1, så kan de gjøre et nytt omvalg på vg2. Det er et fåtall. De aller fleste er valgt ferdig. Så de største spørsmålsteget med hensyn til kjønn og funksjonsnedsettelse skjer i ungdomsskolen. Har du synshemming, så kan du godt gå på studiespesialisering, men noen kan tenke at da må du gå på yrkesfag, og at det er det beste, og det valget er tatt, når de kommer til oss.

Som vi ser av sitatet over, påpeker vedkommende at mange valg er tatt i ungdomsskolen, og at det hender at elever fra vår elevgruppe blir anbefalt yrkesfag snarere enn studiespesialisering

her. Neste informant viser også til at mange av valgene allerede er foretatt i ungdomsskolen, og at kjønnsperspektivet derfor først og fremst bør være et tema der. For vår elevgruppe gjelder det snarere å hjelpe dem til å ha tro på at de kan studere, og at de praktiske forholdene og manglende tilrettelegging ikke bør stoppe dem.

Jeg opplever at ungdommene er veldig konservative. De trekkes mot det de er kjent med. Vi prøver å trekke inn kjønnsdimensjonen, men det er vanskelig, når de er kommet inn i videregående, for da har de allerede valgt. Det er jo på ungdomsskolen at kjønning bør være et tema. Forsvaret er flinke til å sende kvinner hit, og høyskolen og universitet er også flinke til det. Der hvor de ikke er flinke til det, er på yrkesfagene. For den gruppen vi snakker om her, handler det først og fremst om å ha en forståelse av seg selv som en som kan studere. Dette med at de som har en fysisk funksjonsnedsettelse, ikke blir stoppet av alt dette praktiske med bolig og transport og tilrettelegging på universiteter og høyskoler er viktig.

Evalueringsstudiet slår fast at kjønnsperspektivet i svært liten grad er til stede i rådgivingsarbeidet i den videregående skolen (Buland et al., 2010), noe som også vår undersøkelse bekrefter. Videre viser rådgiverne i vår studie til at både gutter og jenter er konservative og tar tradisjonelle utdanningsvalg. De sier at de behandler elevene individuelt og først og fremst tar utgangspunkt i deres interesser, og at kjønnsperspektivet kommer i siste rekke, selv om det finnes noen som forsøker å oppmuntre til utradisjonelle valg. Det kan derfor reises spørsmål om i hvilken grad rådgivingen i den videregående skole er kjønnsblind). Det ser ut til at det snarere er eksterne aktører, slik som Forsvaret og noen universiteter som har fokus på dette temaet. Noen rådgivere gjør et poeng av at utdannings- og yrkesvalgene allerede er tatt på ungdomsskolen, og at det er her det bør fokuseres på kjønnsperspektivet. Andre understreker at for vår elevgruppe gjelder ikke bare å få inn et kjønnsperspektiv, men snarere et perspektiv på hvordan unngå at funksjonsnedsettelsen får for stort fokus og blir en barriere. De ser det som sin oppgave å støtte elevene i troen på at de kan klare studiespesialisering og ta høyere utdanning, samt å forhindre at de lar seg stoppe av den praktiske tilretteleggingen.

4.7 Rådgivernes betydning

Rådgiverne som deltok i evalueringsstudien fra SINTEF, var relativt optimistiske i vurderingen av sine muligheter til å påvirke elevenes utdannings- og yrkesvalg, men de var klare på at det var elevenes ønsker og behov som hadde hovedfokus (Buland et al., 2010). På vårt spørsmål om hvordan våre rådgivere så på sin innflytelse på elevenes utdanningsvalg, ønsket ingen av rådgiverne å overvurdere sin egen rolle. De understreket, slik som neste rådgiver, at elevene selv først og fremst må gjøre jobben selv ved å reflektere omkring sine ønsker og valgmuligheter. Dernest nevnte de foreldrenes, men også vennenes betydning for hvilke utdanningsvalg elevene tar.

Forskning viser jo at rådgiver har liten påvirkning. Det er vel foreldrene som er sterke påvirkere, og venner også. Jeg har alltid det mål om at jeg skal gi så god rådgiving som jeg kan, og gi dem styrke til å ta gode valg, gode informerte valg. Jeg er veldig forsiktig med å påvirke for mye. Det er en prosess.

Noen er veldig stressa på det. De må inn i den refleksjonen. De må tenke på det selv. Det er litt smertefullt å gå inn i disse prosessene, men de må det, og så må de gjøre et valg og stå for det.

Den neste informanten understreker at flere av utdanningsvalgene blir gjort allerede på ungdomsskolen, og at foreldrene og vennene har mest å si og deretter rådgiverne. I tillegg peker vedkommende på at det sosiokulturelle klimaet ved ungdomskolene og i lokalmiljøet også har en viss innflytelse.

Ja, det er et godt spørsmål. Jeg tenker sånn, at jeg vil stadig vekk tilbake til ungdomsskolen. Jeg tenker at det er der de gjør sitt første valg, og at 90 prosent gjør sitt endelige valg. På ungdomsskolen, det er da de velger studieretning. Jeg tenker at vi rådgivere vil gjerne si at vi har veldig mye å bety, men jeg tenker at foreldrene har mye å si og en god del ser etter hva venner gjør. Det er trygt å gå der hvor vennene dine går, og så er det mye foreldrepess. Det er i regioner, hvor det er mye press. Du kan se det fra ungdomsskole til ungdomsskole. Ved noen ungdomsskoler er det bare studiespesialisering som gjelder, på andre er det mye yrkesfag. Det sosiokulturelle har mye å si. Foreldre og venner først, og så kanskje rådgivere vil jeg si.

Hva betyr rådgivernes veiledning for vår elevgruppe spesielt? Rådgiverne understreket først og fremst at disse elevene er vanlige ungdommer som skal gjennom den samme prosessen som de andre elevene. I tillegg pekte den neste informanten på rådgivernes og kontaktlærernes viktige rolle som støttespillere i egenskap av nye voksenpersoner for elevene med nedsatt funksjonsevne.

Vi må huske at de først og fremst er alminnelige ungdommer, og de skal gjennom den samme prosessen. De skal ha litt avstand til foreldrene sine. Det er viktig, fordi de lenge har vært tett på, og fordi de tidlig har fått en diagnose. Det å lansere noen nye voksne er nok smart, tenker jeg, og da tenker jeg at rådgiver sammen med kontaktlærer er viktige personer. Rådgiverressursen burde vært prioritert mye mer og like mye for å støtte kontaktlæreren.

Samtidig som rådgiverne fremhevet at det ikke var stor forskjell på rådgivingen av vår elevgruppe og av de øvrige elevene, fantes det spesielle tilfeller, hvor man måtte ta hensyn til funksjonsnedsettelsen.

Det er i ekstreme tilfeller at du å ta hensyn til funksjonsnedsettelsen, slik som Asperger, hvor du må vise til den styrke de har, men utover det så er det ikke så stor forskjell. I utgangspunktet er det meste mulig for alle.

Samtidig understreket rådgiverne, hvor viktig det var ikke å fokusere for mye på sykdommen. Den siste informanten viser til hvilken betydning vedkommende har hatt for en enkeltelev ved nettopp å fokusere på elevens muligheter i stedet for begrensinger:

Jeg tror i hvert fall for den ene eleven som har et klart ønske om hva hun vil gjøre videre, så har det for henne vært positivt at jeg har vært opptatt av at dette skal vi få til i stedet for å fokusere på sykdommen og å se på begrensingene. Det tror jeg har vært en lettelse for henne.

Selv om rådgiverne i SINTEFs evaluering var rimelig optimistiske angående sin egen betydning overfor elevenes utdanningsvalg (ibid), mente våre rådgivere at de hadde relativt liten påvirkningskraft. De fremhevet særlig foreldrene som sterke påvirkere sammen med elevenes venner, men understreket samtidig at det var elevene selv som måtte gjøre sine egne refleksjoner og valg. For øvrig understreket noen av rådgiverne at for flere av elevene var valgene allerede tatt på ungdomsskolen. De mente også at det sosiokulturelle klimaet ved ungdomsskolene og i lokalmiljøet hadde betydning for hvilke valg som ble gjort. Når det gjaldt vår elevgruppe, var de å betrakte som vanlige ungdommer på lik linje med de øvrige elevene som måtte gjøre sine egne valg. For elever med mye tilrettelegging inngikk rådgiverne ofte i et team med foreldre og andre støttespillere som sammen med eleven la opp utdanningsløpet. Samtidig ser vi at noen av rådgiverne var opptatte av å fokusere på mulighetene til denne elevgruppen snarere enn begrensningene.

5 ELEVENES TILRETTELEGGING OG RÅDGIVING SETT FRA RÅDGIVERNES STÅSTED

I dette kapitlet presenterer vi rådgivernes perspektiv på elevene og deres behov for tilrettelegging og rådgiving, før vi i neste kapittel møter elevene selv og presenterer deres perspektiv på sin egen skolesituasjon og sine utdanningsplaner. Rådgiverne snakker ut fra sine egne erfaringer med elever med nedsatt funksjonsevne og er ikke nødvendigvis sammenfallende med de elevene som er informanter i denne undersøkelsen.

5.1 Funksjonsnedsettelse og kroniske lidelser i vår elevgruppe

I kapittel 2 redegjorde vi for vår bruk av begrepene funksjonsnedsettelse, nedsatt funksjonsevne og funksjonshemming. I dette kapitlet har vi fokus på rådgivernes oppfatninger av hvordan elevene omtaler og forholder seg til sin funksjonsnedsettelse. Vi skal først se på hvilke funksjonsnedsettelse rådgiverne trekker frem som de mest utfordrende, før vi presenterer eksempler på enkeltelever som rådgiverne har hatt kontakt med i forbindelse med tilrettelegging og rådgiving.

I følge den neste rådgiveren møter de en god del elever med ulike typer lærevansker og atferdsvansker i sitt arbeid. Disse elevene ser ikke på seg selv som unge med en funksjonsnedsettelse, men snarere med en diagnose. Uansett strever de på lik linje med andre elever med funksjonsnedsettelse med å fullføre videregående skole, slik dette sitatet viser:

Det som går igjen er dysleksi, dyskalkuli og ADHD og ADD. De oppfatter seg ikke som unge med en funksjonsnedsettelse. Men i virkeligheten strever de jo med å komme seg gjennom videregående. De får dårlige resultater, og det blir vanskeligere for dem å komme inn på høyere utdanning, og om de kommer inn, så vet vi jo at mengden som skal leses og skrives er formidabel. Selv de praktiske utdanningene er jo teoretiske, så da vil de jo ha vanskeligheter, og det er vanskelig å spørre dem, siden de ikke oppfatter seg som en med funksjonsnedsettelse, men bare en med ADHD eller ADD.

En annen elevgruppe som de opplever som særlig utfordrende, og som rådgiverne mener har økt i omfang de senere årene, er elever med ulike psykiske vansker. Det er særlig deres høye fravær som kan være et problem, siden en elev i praksis kun kan slette 10 fraværskdager per år mot forevisning av legeerklæring. Dette er ikke alltid tilstrekkelig for denne elevgruppen. Hvorvidt de kommer inn på høyere utdanning, avhenger, dels av sykdomsutviklingen, dels av tilretteleggingen på videregående skole og på høyskolene, slik det fremgår av neste sitat:

Så er det stort sett de som har psykiske vansker. Det er en ekstra utfordring. (...) Det er en del sammenfallende greier. (...) Ja, de er en del borte. Det var en lærer som hadde en del bekymringer i forbindelse med at hun skulle sette standpunkt karakterer. Det er ikke så mye fravær du tåler. I praksis kan du få slette inntil 10 dager per semester, hvis du har en legeerklæring. Hun ene har nok vært borte mer. De tenker seg nok på høyskole (...) Ja, de har mulighetene de, men hvis de blir mer dårlig, så kan de få problemer. De får nok ikke så god oppfølging på en høyskole som på videregående.

En tredje kategori som rådgiverne trekker fram, er de med spiseforstyrrelser og ME, som særlig rammer jenter. Disse har en del til felles med den forrige gruppen ved at fraværet kan bli høyt, og ved at det kan være vanskelig for dem å fullføre videregående skole på normalt tid. Fullføring forutsetter at de kan bruke lengre tid, få tettere oppfølging og en godt tilrettelagt fullføringsplan, slik dette sitatet viser:

Disse med spiseforstyrrelser, der har jeg en som jeg har fulgt opp i to år. Den gruppa skiller seg ut ved at de ikke orker så mye. Du må hjelpe dem å plukke fag og se til at de klarer det. Hun har igjen et fag og er her ennå. Jeg tror ikke at hun er der, at hun har tenkt på høyere utdanning ennå. Så har vi disse ME kandidatene våre, og de er også litt sånn vanskelige. De tar noen fag, og så slutter de. Der er det et par. Den ene går det bra med som jeg fulgte tett opp i fjor, og så er det en i andre klasse, og der gjelder det å holde kontakt og tilrettelegge og sy sammen undervisning. Det er det å møte opp til undervisning som er vanskelig, og så må man lage en fullføringsplan som ofte går over i et fjerde år. (...) Jeg synes lærerne er flinke med å tilpasse det. Det er de virkelig flinke til.

Som dette sitatet viser, avhenger fullføringen av videregående skole først og fremst av elevenes helsetilstand og funksjonsevne, men også av god tilrettelegging og av lærere som er flinke til å tilpasse undervisningsopplegget den enkelte elev.

Vi kan oppsummere med at de tre gruppene, dvs. de med adferds- og lærevansker, de med psykiske vansker og de med spiseforstyrrelser og ME, blir sett på som utfordrende for våre rådgivere pga. tilrettelegging av undervisning og utvidet rådgiving. Desto mer maktpåliggende er det å få til en god tilrettelegging og en relevant utdannings- og yrkesrådgiving for disse elevene, slik at de kan fullføre videregående skole og ta høyere utdanning. Vi skal i neste kapittel gjennom noen konkrete eksempler få et nærmere innblikk i hvordan en slik tilrettelegging og rådgiving skjer i praksis.

5.2 Eksempler på tilrettelegging og rådgiving av enkeltelever

Organisasjonen Unge funksjonshemmede har som tidligere nevnt, utarbeidet to rapporter om tilrettelegging i videregående skole, den ene med utgangspunkt i elevenes ståsted (Rognaldsen, 2011a) og den andre sett fra lærernes ståsted (Rognaldsen, 2011b). Den første rapporten (Rognaldsen, 2011a) viser til at elevene mener det er vanskeligere for dem å gjennomføre videregående skole enn for de andre elevene, at flere av skolene har vist manglende forståelse for hvordan de kan tilrettelegge for dem, at skolen ikke tilegner seg informasjon om hvordan de skal tilrettelegge, og at de selv må gi den samme informasjonen om seg selv flere ganger.

Forfatteren etterlyser systematisk kunnskap om hvor gode eller dårlige skolene er på tilrettelegging, og om hvorvidt elever med funksjonsnedsettelse har større frafall enn andre elever.

Den andre studien som Unge funksjonshemmede (Rognaldsen, 2011b) har utført, gjelder lærernes syn på tilrettelegging i videregående skole. Den viser at lærerne er engasjerte i sine elever, og at de vil ha mest mulig informasjon, men ikke alltid får det. Lærerne fremhever at elevene ikke ønsker fokus på sine tilretteleggingsbehov, og at de ikke ønsker å skille seg ut, men vil være som alle andre. Videre poengterer lærerne at de foresatte spiller en avgjørende rolle for å få til en god tilrettelegging. Samtidig understreker de at rådgiverne spiller en helt sentral rolle for lærerne vedrørende informasjon og tilrettelegging for elevene. Lærerne uttrykte også at rådgiverne har en svært stor arbeidsbelastning. På bakgrunn av denne rapporten anbefaler blant annet Unge funksjonshemmede at rådgiverne blir brukt som tilretteleggingskoordinatører, og at det kommer retningslinjer både om relevant utdanning og om mer tid til hver elev (ibid). Ved å fokusere på noen konkrete eksempler om hvordan tilrettelegging skjer i praksis skal vi sammenholde disse funnene med våre funn.

Det første eksemplet gjelder en elev som ser ut til å klare å gjennomføre det normerte løpet på videregående skole ved hjelp av godt tilrettelagt undervisning og ikke minst egen viljestyrke og stor egeninnsats. Som flere av de andre elevene med ulike funksjonsnedsettelse, ønsker også denne eleven å behandles likt med de øvrige elevene. Det neste sitatet viser hvordan tilretteleggingen fungerer for denne eleven.

Hun ene som jeg kjenner minst, vil behandles som alle andre, og har fått den samme behandlingen. Hun har tilrettelagt undervisning i forhold til helserådgiver mht. hvilerom og egne samtaler. Det er en sånn (kronisk lidelse) (...) Nei, jeg har ikke ansvar for tilrettelegging, og da er vi utafor rådgivers ansvar. Der har vi en egen mellomleder som er ansvarlig for tilrettelegging. Da blir det fysisk lagt til rette, og mellomleder kobler inn helserådgiver og helserådgiver informerer lærere. Dette skal gå så greit som mulig, og med hun her så går det bra. (...) Ja, det ser absolutt ut til at hun skal klare det. Hun vet ikke ennå hva hun skal bli, men hun har valgt fag. Det er på helt lik linje med de andre, og hun kjører fullt løp med 30 timer i uka. Hun er voldsomt viljestærk og skal være som alle andre og klarer det i den forstand, at det blir lagt til rette for henne. Så langt ser det ut til å gå bra.

Elever med en usynlig funksjonsnedsettelse står ofte overfor større utfordringer enn de med en synlig funksjonsnedsettelse, slik den neste eleven med en kronisk lidelse viser. I motsetning til foregående elev har hun ikke fått den ekstra oppfølginga som kunne resultert i at hun hadde fått karakterer i alle fag. Spørsmålet nå er om hun kan komme inn på noen høyskoler uten de fagene. Rådgiver reflekterer i det neste sitatet på hva som burde vært gjort fra skolens side, for å unngå at unge blir uføre uten å ha fått en utdanning og ha fått prøvd arbeidslivet.

Hun har en kronisk sykdom som kan oppfattes av lærere som en som ikke orker, ikke får gjort lekser, men så ser du ingenting utenpå. Så er det gjerne kontaktlæreren som gir informasjon videre til de andre lærerne. Da blir hun som en som alle de andre i klassen. Sånne elever har læreren ikke tid til å gjøre noe ekstra for. Hun følte at hun fikk hull i noen fag. Så får de ikke vitnemål, og da hun var ferdig,

så står hun uten karakter i et eller to fag. Da har hun spurt hva gjør jeg da? Er det noen høyskoler som tar henne inn uten de fagene? Hun har ikke tatt opp igjen fag, og hun må vente litt. Hun vet ikke hvordan helsen blir. (...) Men jeg tenker på hva kunne man ha gjort bedre underveis? Da kan det hende at skolen med kontaktlærer, burde gått inn og sagt at kanskje er det lurt at du porsjonerer ut fagene dine. Slik at man kan veilede tidligere, helst alt fra ungdomskolen, slik at det blir et planlagt trettenårig løp. (...) Nei, slik ble det ikke for henne. Hun fikk diagnosen for sent. Jeg tror det ville være kjempeviktig for henne å få høyere utdanning som hun ser er mulig å mestre, og at hun kanskje ikke jobber fullt. Det er viktig at hun står i arbeidslivet en tid. Jeg tenker på de unge med handikap at de ikke kommer ut og blir unge uføre med en gang. Hun har nok av planer. (...) Hun har absolutt muligheter til høyere utdanning. Disse trenger mer enn bare rådgiving fra en rådgiver. Jeg tenker at hvis man har nok poeng til å studere, så bør det kunne vurderes. Selv om man mangler et fag fra vgs., så kan du likevel bli en helsearbeider.

Det neste sitatet er et eksempel på hvordan god tilrettelegging og ikke minst en stor grad av motivasjon kan føre til gode resultater på videregående skole. Spørsmålet som bekymrer rådgiver i dette tilfellet, er hvilken tilrettelegging som vil være mulig å få for denne eleven ved den høyskolen hun ønsker å studere.

Den ene har kommet hit for påbygg hos oss, og hun har brukt lengre tid enn de andre både på ungdomsskole og videregående. Hun har en (kronisk lidelse). Hun er veldig trøtt og veldig sliten. Det var bakgrunnen hennes, da hun kom hit. Vi har etter hvert fått til et opplegg i forhold til hvor mye hun orker ved at hun kan komme senere og får oppgaver å gjøre hjemme. I kroppsøving så har det blitt mer teoretisk rettet, og så har det vært perioder med mer trening. I tillegg har hun vært veldig motivert for å klare påbygg på ett år. Det har ikke vært aktuelt å søke om å ta det på to år. Det er jeg nokså sikker på at hun vil klare (...) Ja, hun er på tredje året, så hun har søkt på særskilt inntak i forhold til (...)studiet. Det som var 1. mars. Jeg har undersøkt litt om dette med poengberegning og slikt ved Høgskolen i (...). Det er dit hun vil, og så sier veileder at hun faller innenfor den kategorien, så lenge hun kan vise til perioder der hun har vært friskere. Så vi sendte en søknad dit. Det var ikke mye poengmessig hun kunne få i tillegg, og ellers var vel skolen mest opptatt av om dette var en elev som kan klare det studietrøkket som de har. Der følte jeg kanskje mer at høyskolen, siden det var så stor søknadsmengde, snarere ville være sikre på at de fikk motiverte og gode studenter enn å legge til rette for nettopp denne eleven.

Noen elever ønsker intenst å følge et ordinært løp, men klarer det likevel ikke. De kan utvide med to år, men i noen tilfeller anbefaler rådgiver først et friår i betydningen av «et verdiskapningsår», slik det fremgår av følgende sitat:

Jeg har en elev med (adferdsvanske), og det betyr at hun strever veldig med å konsentrere seg, organisere seg og å huske. Så har hun i det siste vist en tendens til tristhet og dårlig søvnrytme. Så blir hun passiv, og det bør de ikke, fordi der er mye uro inne i dem, og det bør de få ut. Hun har prøvd å klore seg fast for å ha et ordinært løp, men vi ser at karakterene blir svakere og svakere. Vi ser at påbygg er ekstremt tungt å komme gjennom. Hun kan ta et utvidet år. Det er ikke alltid jeg anbefaler det med en gang, fordi de er slitne med å ha det prestasjonspresset på seg og å bli vurdert hele tiden. Jeg sier hvis du kan tenke deg noe annet, så kan det være lurt å gjøre det og samle krefter og komme tilbake igjen, slik som folkehøgskole eller militæret. Da ringer jeg Vernepliktsverket, for å se hvordan de er satt opp, slik at det sammenfaller med skoleåret. Jeg understreker sterkt at det ikke er et friår, men et

verdiskapingsår. Så jobb gjerne et år, fordi de i arbeidslivet er flinke til å gi andre typer tilbagemeldinger og bygge opp under selvtilitt.

Det skjer at elever blir utredet altfor sent, slik som den neste eleven med en lærevanske, hvor karakterene ble så svake, at hun ikke kom inn på drømmestudiet sitt, men måtte ta til takke med det nest beste alternativet. Rådgiver medgir at tilretteleggingen for de med lærevansker ofte er for dårlig, og dermed kan få store konsekvenser.

En annen henviste vi til utredning, da hun kom til påbygging. Hun ble utredet og fikk diagnosen (en lærevanske). Hun jobbet og jobbet og bestod alle fag, men så at karakterene ble såpass svake, at det ble vanskelig å komme inn på det hun ville. Det handlet også å se på de mulighetene som finnes og komme over sorgen over de knuste drømmene. Tilpassingen på skolen for de med (lærevansker) er ikke god ok, men her ble det gjort mye, men du må bestå alle fag. Hun valgte å ta et fagbrev i helsefag istedet for å gjøre det hun ønsket mest, som var å bli sykepleier (...)

Til sist tar vi med et lengre sitat fra en rådgiver som har tre elever med ulike funksjonsnedsettelse og kroniske lidelser, og som illustrerer de utfordringene som skolen og elevene står overfor. Den ene som har en hørselsnedsettelse, takler funksjonsnedsettelsen bra. Den andre har en kronisk lidelse og har fått en godt forberedt tilrettelegging, men hun må på grunn av sykdommen forberede seg på å bruke flere år på videregående. Den tredje som også har en kronisk lidelse, har vært borte ett år pga. behandling og opplever problemer med klassemiljøet. Vedkommende kan, ifølge rådgiver, fullføre i løpet av fem år, forutsatt at medisineringsen følges opp.

Jeg har tre elever som er aktuelle. Den første er ei jente med hørselsproblematikk. Den jenta opplever ikke at funksjonsnedsettelsen er noe hinder i det hele tatt. Hun er god til å lese på munn. Hun hører noe og sier sjøl at dette ikke er noe problem for henne. Hun er vant til å leve med at hun har svekket hørsel, men samtidig har hun lært seg noen teknikker som gjør at hun ikke opplever dette som et problem. Det er sterkt nok til at du hører det, når hun prater, men kun på tonefallet (...) Ja hun har visst høreapparat. Det tror jeg. Ellers så har jeg ikke hatt så mye med henne å gjøre. Det er han andre rådgiveren som har hatt oppfølging av henne i alle år, men jeg har jo pratet med han om henne. Han sier også at det er ei jente som takler dette veldig godt. Det har bare vært vanlig veiledning der.

De to andre har en annen problematikk. Den ene har (kronisk lidelse), og den andre har (en kronisk lidelse), og denne (lidelsen) preger henne. Vi fikk informasjon om henne, da hun skulle begynne på videregående via et overgangsskjema, og det var møter med eleven og foreldre. Så dette visste vi veldig godt om. Allerede på vg1 var det tilrettelagt timeplan og fag, i forhold til det hun mente hun kunne mestre. Det er ikke så lett å legge til rekke med fagene, slik at hun kan følge ei klasse. Den tilrettelegginga har vært utført med vekslende hell, fordi situasjonen hennes har vært varierende over tid. Noen perioder er hun bra, og andre perioder ikke så bra. Hvis hun får for mange fritimer mellom fagene, så slår (lidelsen) ut da også. Hun må ha passe aktivitet og passe avslapping. Hvis hun hadde annen hver time, så gikk det bra, men ellers ikke. Så der har vi hatt justeringer underveis. Hun må ha flere år. Hun har ett år på vg1 og to år på vg2 og kanskje to år på vg3. Det er vondt underveis, når hun vil mer enn hun klarer. Det blir skiftning med elever. De forsvinner, og hun blir værende igjen. Hun blir voksnere enn de andre, og det ikke er så lett. Vi har ikke pratet så mye om fremtida, fordi vi har nok med å takle det her og nå. Det kreves mye samarbeid med henne og faglærerne pga. fravær. Det blir

mye møter. Dette er sos. ped. biten min, og det med uoy- biten med henne går ut på å finne den fagsammensetningen som hun skal ha til enhver tid (...) Nei, hun har ikke sagt noe om sine drømmer om yrker. Hun har en vei å gå der.

Den tredje har (kronisk lidelse) og var ute ett år for å få mer aktiv behandling. Hun tar noen fag for å bli ferdig. Hun vil nok mye mer enn kroppen greier. Det er ikke så lett å takle det å bli (kronisk) syk. Det er utfordringer til klassemiljøet, fordi hun er var, og de andre blir utrygge og reagerer på måter hun tenker og gjør ting på (...) Nei, ikke mobbing, men at de trekker seg litt vekk, og at hun opplever det som utstøting. Mulig at hun opplever det som mobbing. Her er det helserådgiver som jobber med henne og har samtaler med henne, samtidig som de jobber med klassemiljøet. Det er ansvarsgrupper rundt disse to (...) Jo, de er veldig nyttige, fordi der ser vi hele bildet, og vi alle hører det samme. Det er ikke annenhånds opplysninger. Det blir ikke så mye rom for tolkninger, og det blir referat. Man får en mye bedre forståelse for alle parter, for eleven, foreldre, helsevesenet. Vi møtes vel fra et par ganger i året til kun en gang i året (...) Jeg tror hun klarer det i løpet av fem år, så sant hun tar medisinene sine. Hun vil studere. Jeg lurte på hva det var. Hun er ei målbevisst jente med ambisjoner. Jeg tenker på at hun er litt skjor. Hvis hun kommer inn på en høyskole, og de ikke er forberedt på henne, og hun ikke klarer å signalisere ting selv, hva skjer da?

Som vi ser, har vi tre jenter med ulike funksjonsnedsettelse og kroniske lidelser og med ulike behov for tilrettelegging og rådgiving. Den ene trenger lite tilrettelegging, mens de andre trenger det i større grad. Den ene vil kunne klare å gjennomføre videregående skole på normert tid, mens de to andre sannsynligvis vil måtte bruke fem år. Begge de sistnevnte har ansvarsgrupper knyttet til seg, noe som er til stor hjelp for rådgivers arbeid. Alle tre er målbevisste jenter med ambisjoner, men for to av dem er problemet at de vil gjerne oppnå mer enn deres helse tilsier.

Sett i forhold til de to rapportene fra Unge funksjonshemmede understøtter vår studie utsagnet om at det er en større utfordring for elever med funksjonsnedsettelse å gjennomføre videregående skole enn for de øvrige elevene ved at de både trenger tilrettelegging og mer tid til sin gjennomføring (Rognaldsen 2011a og 2011b). Videre bekrefter vår studie også til en viss grad beskrivelsene om mangelfull informasjon og tilrettelegging for vår elevgruppe, særlig med henblikk på de såkalte gråsoneelevne som er elever med behov for noe tilpasset opplæring, men som ikke kvalifiserer til inntak på særskilte vilkår, og som ofte ikke fanges opp tidsnok eller godt nok. Inntrykket av at elevene ikke ønsker fokus på sine behov for tilrettelegging, og at de ikke ønsker å skille seg ut, er også i overensstemmelse med vår studie. Samtidig sitter vi igjen med et bilde av elever som viser stor viljestyrke og stor egeninnsats, og som har et sterkt ønske om å fullføre den videregående skolen. Det at lærerne i studien til Unge funksjonshemmede (Rognaldsen, 2011b) fremhever rådgivernes sentrale rolle for dem med hensyn til tilrettelegging og informasjon, er også i tråd med våre funn. Det samme gjelder lærernes fremheving av rådgivernes store arbeidsbelastning, slik det også fremkommer i denne studien.

5.3 Frafall i vår elevgruppe

Den ene rapporten fra Unge funksjonshemmede (Rognaldsen, 2011a) viser til at tidligere forskning om frafall i den videregående skolen ikke har sett på hvilken innvirkning en funksjonsnedsettelse eller kronisk lidelse har på skoleprestasjonene og på frafall i vår elevgruppe, og de etterlyser derfor slik forskning. Vi skal se på hva rådgiverne mener om denne problemstillingen.

Alle rådgiverne fikk spørsmål om deres erfaringer tilsa at elever i vår kategori hadde større frafall enn øvrige elever i den videregående skolen. Som vi ser av de neste sitatene, mente rådgiverne at dette ikke var tilfellet, men de tok forbehold om sitt svake datagrunnlag. Den første rådgiveren viser til at frafall snarere skyldes mangel på faglig mestring enn på funksjonsnedsettelsen.

Nei, jeg har ingen statistikk på det. Det er så sammensatt, når det gjelder frafall. Det behøver ikke være at du har en dysfunksjon. Det kan like gjerne være, at du ikke mester det faglige og faller ut. Det vil jeg påstå er mer av årsaken.

Den neste rådgiveren understreker at i vår elevgruppe har vi motiverte og iherdige elever som med god tilrettelegging, vil kunne gjennomføre videregående skole.

Det tør jeg ikke å si, fordi det tror jeg egentlig ikke. (...) og så tenker jeg på noen tidligere elever med fysisk funksjonshemming, (...) med rullestol. De er iherdigheta sjøl, og en av dem studerte videre i (utlandet), men fant ut at det kanskje ikke var så lurt, men studerer nå videre i Norge. Det er de mest fysisk utfordrende jeg har vært borte i, men de er veldig iherdige (...) Nei, det der kan jeg ikke svare på.

Den tredje informanten begrunner også sin oppfatning om frafall med at det først og fremst er mangel på motivasjon og faglig svakhet som resulterer i at elevene faller fra.

Jeg har så utrolig spinkelt grunnlag til å si noe om det, men ut fra det jeg har hørt, så tror jeg ikke denne gruppen vår er overrepresentert. Jeg har litt følelsen at de som har et handikapp eller en sykdom, så er det noe skolen ofte har kunnskap om, når man starter opp, og da er det noe man følger fra dag en. De som faller ut, er mer de som kommer droppende ved juletider og ikke har motivasjon. De har falt gjennom underveis, og vi har ikke fått satt inn tiltak tidlig nok (...) Ja, og mer faglig svake.

Den siste rådgiveren introduserer begrepet bortvalg i betydningen at elevene underveis må velge bort enkeltfag og bruke lengre tid enn normalt, men at de likevel fullfører innen en periode på fem år.

Dette med bortvalg som vi heller kan si. Det går på at de velger bort fag, og da står de jo ikke. Men innen fem år så er det mange som fullfører (...) Ja, det er nok flere i denne gruppen vår. En jente som satt i rullestol, og som hadde (en kronisk lidelse). Hun tok det på fem år, og hun klarte det godt. Hun studerer til (...), fordi det kunne hun greie. Hun må ordne opp med bolig, transport og personlig assistent og økonomi. Det er på en måte ikke grenser for hva de må forberede, hvis de skal studere og sitter i rullestol og har et stort bistandsbehov.

Som vi ser, er våre rådgivere usikre på om en funksjonsnedsettelse eller kronisk diagnose nødvendigvis fører til frafall i videregående skole. Frafall skyldes snarere at elevene er faglig svake, mangler motivasjon eller er skoletrøtte, noe som ikke er et fremtredende trekk ved vår elevgruppe. Dette står i kontrast til antagelsene i studien som ble utført av Unge funksjonshemmede om at dette skulle være tilfelle (Rognaldsen, 2011a). På grunn av usikkerheten rundt disse antagelsene slutter vi oss til anbefalingen om at fremtidig forskning spesifikt bør se på hvilken rolle det å ha en funksjonsnedsettelse eller en diagnose har på skoleprestasjonene og i gjennomføringen av videregående skole.

5.4 Forskjeller i rådgivingen av vår elevgruppe og de øvrige elevene

Underveis i intervjuet med rådgiverne kom vi inn på hvorvidt det var forskjeller angående rådgivingen mellom vår elevgruppe og de øvrige elevene. Det gjennomgående svaret var at disse elevene ikke skiller seg vesentlig fra resten av elevene, når det gjelder det rådgivingsopplegget de får med henblikk på valg av utdanning og yrke. Det eneste er at noen får mer rådgiving, og at en må tenke noe mer på deres funksjonsnedsettelse i forbindelse med yrkesvalg. Dette kommer frem i de påfølgende sitatene:

Nei, ikke annet enn at noen av dem har faglig svake resultater. Det er det som stopper dem fra å komme videre (...) Ja, det mer enn funksjonsnedsettelsen. Det tror jeg. Hvis de har vært mye borte, så får de ikke med seg det faglige (...) Ja, jeg bruker mer tid på dem, både sos.ped og veiledning.

Nei, den rådgivingen jeg gir denne gruppen elever som vi snakker om her, skiller seg egentlig ikke ut fra det jeg gir de øvrige. Det går på de samme tingene. Det er bare litt ekstra (...) og det om å komme videre med et fag ikke bestått. Så vidt jeg har sjekket, så er det åpning for det (...) Ja, litt mer tid, men ikke mye. Hun vet jo hva hun vil, mens det kan være enkelte andre som ikke vet hva de vil, som har vært flere ganger hos meg. Så hun skiller seg ikke mye ut fra de øvrige.

Den siste rådgiveren peker på at man må trekke inn funksjonsnedsettelsen i vurderingen av jobbmuligheter i tillegg til hvem de er som personer. Vedkommende arrangerer besøk både til utdanningssteder og til arbeidsplasser for disse elevene, slik at de kan danne seg et realistisk bilde av hva som foregår der.

Forskjellen er at du må tenke på hvem de er, og at de ikke passer i alle typer jobber, samtidig som vi må være åpne for mange muligheter. En som er blind kan ikke ha en hvilken som helst jobb og ikke de med Asperger heller. Vi må tenke på de funksjonshemminger som de har, og også på hvilke personer de, og hvilke jobber de passer til. Så er det veldig viktig å prøve det ut, og at de får dra på besøk både der utdanningen foregår, men også besøke en jobb som de er interessert i (...) Nei, ikke å hospitere, men komme på besøk og se hvordan det er. Det er veldig viktig, og det har de gjort. Jeg kan ringe og formidle kontakt, men det er en assistent som har vært med på besøk. De får det vanlige av rådgiving og noe i tillegg, fordi vi må innkalkulere funksjonsnedsettelsen.

Kort oppsummert kan vi si at det er rådgivernes oppfatning at vår elevgruppe i utgangspunktet ikke i vesentlig grad skiller seg ut fra de øvrige elevene og derfor følger det samme gruppevis

og individuelle opplegget som de andre elevene. Hva med gråsoneelevene? Flere av disse elevene vil ha behov for mer tid til rådgiving, og at man tar i betraktning deres funksjonsnedsettelse eller diagnose. Dette gjelder særlig deres valg av utdanning og yrke, samt en planlagt tilrettelegging av overgangen fra videregående skole til høyskoler og universiteter, noe vi skal se nærmere på i neste kapittel.

5.5 Overganger fra ungdomsskole til videregående skole til høyere utdanning

Overgangen fra en skole til en annen er en utfordring for mange elever, og kanskje særlig for elevene i vår gruppe. Vi skal i dette kapitlet først se på hva som skjer med tilrettelegging og rådgiving for vår elevgruppe i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og deretter i overgangen fra videregående skole til høyskoler og universiteter.

5.5.1 Overgang fra ungdomsskole til videregående skole

Det finnes som et veletablert opplegg for hvordan overgangen fra ungdomsskole til videregående skole skal sikres. Elever som søker videregående opplæring kan deles i tre grupper avhengig av hvordan de søker. Den første gruppen er de som søker til ordinær frist og på bakgrunn av karakterer fra ungdomsskolen uten noen form for tilleggsopplysninger. Den andre gruppen er de som vi omtaler som gråsoneelever, som søker på ordinært opptak, men som i tillegg fyller ut et såkalt overgangsskjema om tilretteleggingsbehov. Den tredje gruppen er de som søker om spesialundervisning etter opplæringslovas § 5-1 (Østgaard, 2012). Våre informanter tilhører gruppe en og to.

Hvordan blir våre elevgruppe ivaretatt i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole? I intervjuene med rådgiverne kom det fram at overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole for de av elevene som allerede er inne i et tilretteleggingsopplegg og har overgangsskjema, fungerer bra. Da settes det ved oppstart inn ekstra ressurser etter behov, slik denne rådgiveren beskriver:

Vi jobber veldig tett med ungdomsskolen. Vi får beskjed fra skolen, hvor det er utfyllt et såkalt overgangsskjema om de vanskene elevene har, og hvilke tiltak de trenger (...) Ja mange av disse befinner seg i denne gruppen. Hvis de f. eks. må ha spesialundervisning (...) Nei, det er ekstra ressurser i klasser med to lærere eller med assistenter. Vi bruker mest to lærere i klassen, eller at de er i mindre grupper (...) Ja, de har vi jobbet mye med og har hatt møter i forkant med dem.

Utfordringen er imidlertid den kategorien gråsoneelever som har behov for tilrettelegging, men hvor denne informasjonen, av ulike årsaker, ikke har kommet frem til den videregående skolen slik det kommer frem i påfølgende sitat:

Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole går veldig bra, og da bruker vi et overgangsskjema. Med denne eleven var det møter med i forkant. Det er disse gråsoneelever som vi ikke får informasjon på, hvor ungdomsskolene tenker at nå skal de få starte med blanke ark, og så går det et halvt år før vi begynner å lure på at her må det være ett eller annet. Da er det dumt at de har tenkt at han skal begynne med blanke ark (...) De tenker jo at det kan jo bli bedre.

Denne uttalelsen viser svakheten i systemet, siden ungdomsskolen kan ha anbefalt eleven å ikke legge ved overgangsskjema for å gi eleven muligheten til å starte på nytt. Dette kan indikere at enkelte ungdomsskoler tenker at å gi informasjon om tilrettelegging kan være en form for stigmatisering av eleven, og som de derfor anser som uheldig. I visse tilfeller kan dette være en god løsning, men for mange innebærer det at tilretteleggingen likevel kan være nødvendig og kan komme for sent inn i det videregående skoleløpet.

Selv om overgangen fra ungdomsskolen til den videregående skolen følger et fast opplegg, skjer det, ifølge denne rådgiveren, en del feilplasseringer ved at elever med funksjonsnedsettelse snarere plasseres på yrkesfag enn på studiespesialisering, hvor flere av dem kunne gå, hvis de fikk god nok tilrettelegging.

Problemet er at vi får servert elever fra ungdomsskolen, og da har de allerede bestemt om vedkommende kan greie en studiekompetanse eller ikke. De fleste av disse ender på yrkesfag, fordi der er det tryggest å gå, og vi kan lage et opplegg rundt dem, men mange av disse er feilplassert. De kan gå studiespesialisering, hvis de får tilrettelegging, men det er fordel å være en liten skole. Hva kan gjøres? Ja, de kan være på prøve det første året. Vi har dem to dager inne på prøve. Alle i tiende er inne to dager. Men det ligger nedfelt både hos foreldrene og rådgiverne at yrkesfag er det tryggeste. Det er nok riktig også, fordi det er mindre klasser, men en del feilplasseres nok, kanskje 10- 20 %. Min erfaring med Asperger og ADHD er, at hvis du pusher dem mye hardere enn det vi gjør, så får vi dem mye lengre. Motivasjon rett og slett (...) Ja, man kunne la dem prøve seg det første året. Man kunne det, men det er så kronglete. Det finnes ikke rom for kreative løsninger. Vi har jo drevet med det her på skolen, men den nye ledelsen er ikke så kreative som vi var før.

Det er grunn til å reise spørsmål, dersom elever med nedsatt funksjonsevne blir anbefalt yrkesfag i stedet for studiespesialisering, fordi det anses som tryggere. Det kan være grunn til å se nærmere på i hvilket omfang dette skjer og komme med kreative løsninger, slik det blir foreslått her.

5.5.2 Overgang fra videregående skole til høyskoler og universiteter

Unge funksjonshemmede har også gjort en kartlegging av tilrettelegging i høyere utdanning for studenter med usynlige funksjonsnedsettelse (Rognaldsen, 2012). Noen av funnene i denne studien er at et flertall mente at de kunne ha prestert bedre i studiene, dersom tilrettelegginga hadde vært bedre, og at de av samme grunn hadde vurdert å avslutte utdanninga. Dette kan skyldes at over halvparten av studentene ikke hadde formidlet sine behov for tilrettelegging til studiestedet, og at mange av disse heller ikke visste hvem de skulle oppsøke for å formidle sine behov eller ikke hadde informasjon om sine rettigheter. På den andre siden opplevde 30 prosent

at kvaliteten på den tilrettelegginga de faktisk fikk, var dårlig. Vi skal i dette kapitlet se nærmere på om dette kan tilskrives en dårlig tilrettelagt overgang fra videregående skole til høyere utdanning.

Hva skjer med hensyn til tilrettelegging og rådgiving med vår elevgruppe i overgangen fra videregående skole til høyskoler og universiteter? Som det fremgår av intervjuene med rådgiverne, har de ikke noe formelt ansvar for å berede grunnen for elevene over i høyere utdanning. Det finnes heller ikke formaliserte overgangsrutiner fra videregående skole til høyskoler og universiteter. Slik situasjonen er i dag, stopper rådgivernes ansvar for elevene, når de har hjulpet dem i søknadsprosessen og kommet med råd om videre studier på høyskoler/ universiteter.

For de av elevene som kan benytte seg av regelen med særskilt opptak, er tilretteleggingen enklere enn for de som ikke faller inn under denne bestemmelsen, slik det fremgår av disse to sitatene:

Nei, der er det ikke formalisert noe. Det er det bare, hvis du søker på den 1. mars fristen i forhold til særskilte vilkår. Da var det elever med hørselshemming som måtte ha tolk, og så var det en med rullestol som måtte ha tilpasning. Det er vanskelig å komme inn under det tiltaket (...). Nei jeg vet ikke om høyskolene har noe tilrettelegging for denne gruppen. Til 1. mars fristen står det, at en må dokumentere grunner for særskilt opptak. De må ha en poengsum som skal være i øvre halvdel av de som ble opptatt i 2012. Det heter jo at de skal legge til rette for dem med særskilt behov, og da må disse ta kontakt med lærestedet, så snart de har fått tilbud om læreplass.

Nei, da tenker jeg at de må søke innen 1. mars, og da blir de ivaretatt, fordi de tilkjennegir at de har tilretteleggingsbehov. Det må jo dokumenteres om sykdom og slikt, og da kan det være lurt å sende med dokumentasjon på hva som er gjort av tilrettelegging også. Jeg har kanskje en som har søkt 1. mars. Han satt i rullestol. Han søkte på det grunnlaget, fordi det måtte tilrettelegges (...) Ja, denne gutten bør også søke på 1. mars fristen. Har høyskoler og universitet et apparat til å ta imot han? Det vet jeg ikke. Når de er borte herfra, så er de borte.

Rådgivernes ansvar stopper også, dersom elevene velger å ta et friår, slik det neste sitatet viser:

Nei, egentlig så gjør vi ikke noe videre der. Jeg må si at jeg har ikke noen erfaring med det. Sånn det er med henne, så har hun valgt ikke å søke, men å ta et friår, og dermed er hun borte fra meg. I overgangen blir det ikke noe som jeg kan bistå med. Hvis hun hadde søkt i år, hadde jeg hjulpet med søkeprosessen og så formidler jeg kontakt, når universitet har åpen dag og slikt. Men når hun slutter her til våren, så har ikke jeg noe ansvar lenger. Tilrettelegging til universitet? Sånn generelt så blir det jo mest opp til elevene og eventuelt foreldre å ta ansvaret. Jeg kan jo være med å skrive noe om behovet, men så blir det opp til dem å få det til.

Selv om rådgiverne ikke har noe ansvar for videre tilrettelegging utover videregående skole, henviser de til enkelte høyskoler og universiteter som har egne opplegg for å motta og tilrettelegge for vår elevgruppe.

Nei, vi har ikke noe ansvar der. Når de er ferdige, så er det over og ut. De skal egentlig klare søknadsprosessen selv, selv om vi hjelper dem da. I instruksene skal vi ikke gjøre noe som helst. Universitetet i Oslo og høyskolene har blitt mye bedre på å ta imot disse elevene enn før. Universitetet i Oslo ved realfagsstudiet har for eksempel et opplegg, hvor de prøver å ta imot elevene, for at de skal føle seg vel. De kan tas opp særskilt, men bare hvis det karakternivået de kommer med, ikke viser deres egentlige nivå. Ellers kan de ikke det, og det er veldig problematisk. Det er vanskelig å søke seg inn sånn (...) Nei, egentlig vil de da ikke vite at det er en elev med Asperger som kommer. Høyskolen på Gjøvik vil det og på Lillehammer også. Oslo har et prosjekt nå, hvor man blir møtt, hørt og respektert. Dette går på alle første års studenter på realfag, og det å møte dem er veldig bra. HiL har også noe. Jeg bare ringer dem, og så går det av seg selv. Jeg er godt fornøyd med HiL. Det er veldig avhengig av at vi tar kontakt med høyskolene. Gjøvik har det formalisert, men andre steder er det ikke det. Det er det som er problemet. Jeg tror det hadde vært viktig og hatt et slikt opplegg.

Noen av høyskolene har, ifølge denne rådgiveren, et mer vellykket opplegg for tilrettelegging for vår elevgruppe enn andre, slik som Høyskolen på Gjøvik som blir omtalt av flere rådgivere, som en god tilrettelegger.

Der går det jo så bra, fordi Gjøvik har et så fantastisk system. Det er så enkelt at vi ringer og sier at vi har en elev med Asperger som vi ikke kan søke inn etter denne regelen for spesielt opptak, fordi hun har studiekompetanse, men det er bare det at... Ja, så sier den hyggelige damen på Gjøvik at hun får komme, så lager vi et opplegg rundt henne. Hun får ikke noe annet enn at den personen som er hennes kontaktperson sitter sentralt ved hovedinngangen, slik at hun kan gå rett på kontoret uten noen videreverdigheter. Det er det viktigste. Sånne folk går ikke gjennom en resepsjon og spør, da går det galt. Det må være en dør som de går rett inn. Det er punkt en og punkt to er at vedkommende er rimelig stabil og ikke mye borte. Det er ikke enkelt. Hun har fått tillit hos denne jenta, og når det er på plass, så sørger hun for at hun får tillit til de rundt seg, når hun er borte.

Den neste rådgiveren reiser et spørsmål både om tilretteleggingen ved høyskoler og universiteter, og om vår vilje til å inkludere mennesker med funksjonsnedsettelse i skole og arbeidslivet.

Det er ingen formaliserte overgang mellom videregående og høyskolene. Hvis jeg fikk en elev som ønsket å studere, så hadde jeg fulgt henne til den høyskolen hun ville studere ved, hvis hun hadde bedt om hjelp til å besøke skolen. Det skal jo et helt apparat i gang for de med fysiske funksjonsnedsettelse som skal studere. Det er ikke bare å få en plass ved en høyskole. Tolketjenesten er kanskje brukt noe mer nå enn før. Hvordan skal du få til en tilrettelegging, når alle fagene er skriftlig og mye lesing? Ja, jeg bare spør. Her er det absolutt mye å hente. Det jeg har lurt litt på, er hvor stor er innsatsen og viljen til å inkludere mennesker med funksjonsnedsettelse både i høyskoler og i fremtidige jobber etterpå? Hvor inkluderende er vi egentlig i å gi disse verdsette roller? Vi har jo en nytte av å ha klienter, og hvor langt klarer vi å inkludere dem i arbeidslivet? Jeg tror nok det finnes tilrettelegginger i høyskolene, men jeg kjenner lite til det. Jeg har sett rullestolbrukere på høyskoler jeg har vært på, så universell utforming hjelper jo på fremkommelighet. Hvorvidt man kan tilrettelegge for de med dysleksi, og ADHD, er jeg mer usikker på. Jeg vet ikke i hvilken grad de har tatt dette inn over seg.

Som vi ser av sitatene, finnes det ingen formaliserte overgangsordninger for vår elevgruppe i overgangen fra videregående skole til høyskoler og universiteter. Rådgiverne synes å strekke seg langt for å bidra til en så sømløs overgang som mulig, men, som de selv sier, de har ikke noe

ansvar utover å hjelpe elevene med søknader og med besøk til lærestedene. Det finnes imidlertid høyskoler og universiteter som har egne opplegg for tilrettelegging. Vi skal til slutt se nærmere på to eksempler på tilrettelegginger ved disse lærestedene, slik rådgiverne opplever det.

Hva ville være den ideelle tilretteleggingen for våre elever i overgangen fra videregående skole til høyskoler og universiteter? Denne rådgiveren peker på at det mangler en god tilrettelegging særlig for elever med psykiske vansker og viser hva som kunne være den ideelle oppfølgingen av disse elevene:

Det vi har gjort med elever tidligere som har hatt en fysisk funksjonshemming, så har vi dratt på høyskoler med dem, slik at de har truffet en veileder på skolen og sett på tilrettelegging. Men de elevene som har psykiske problemer, det har vi ingen slik erfaring med. (...) Jeg ville ønske at de kunne kommet og pratet med studieveileder på det studiet de skal gå på, slik at vedkommende kunne forberede seg på problemene deres og kanskje forebygge at de blir dårligere. Når studenter signaliserer at de trenger mer tid, så får de det, men det er mange av dem som ikke greier å tilkjennegi at de trenger tilrettelegging (...) Ja, jeg kunne vært med dem på lik måte som de andre. De bør jo likestilles (...) Nei, vi har ikke slike overgangsskjema der. Det er jo sjeldent at det søkes på særskilt grunnlag på universitet, og da er det ofte i forhold til at de ikke har klart fagkrava (...) Ja, i overgangen mellom ungdomsskole og vgs. så er det det. Der har vi veldig gode rutiner. For studenter som trenger det, hadde det vært bra å ha noe slikt, og for høyskolene og universitetene også som hadde visst litt om studentene som kommer. De med lese- og skrivevansker, får de informasjon om dem? Nei, ikke hvis de ikke søker på særskilt vilkår, men det gjør mange av de med dysleksi, fordi de trenger mer tid (...) Ja, det er rart at noen søker på særskilt grunnlag og andre ikke. Da vil det stå en fagkyndig uttalelse om hva som er problematikken. Det er jo det som er spørsmålet, om de søker ordinært eller på særskilt grunnlag. (...) Hvis de selv ønsket det, så synes jeg at det gjerne kunne vært noe informasjon som hadde fulgt med dem, og at studiestedet hadde vært forberedt på dem.

Det finnes heldigvis noen suksesshistorier, slik som denne sterkt synshemmete eleven som fikk nok tilrettelegging både på videregående skole og på høyskolen.

Jeg har hatt en elev som har gått påbygging. Han gikk ikke løpet sitt her, men bare påbygging. Han har gått på (yrkesfaglinje), men kom hit for påbygging. Han var sterkt synshemmet. Han er en del av min årsplan. Han er med på all den informasjon som de andre får. I forhold til synshemming så skilte det seg ikke ut så mye. Det er sikkert annerledes med hørselshemming. Men han krevde noen flere veiledningstimer og litt mer jobb fra meg, fordi vi måtte ta tidlig søknad. Vi måtte ta kontakt med den høyskolen han søkte på og med hjelpemiddelsentralen. Sånne typer ting. Tilrettelegging og sånn. Det var mer sånn konkret søknadshjelp. Men han hadde hjelpemiddel fra før, så du kunne skanne inn på dette, men ellers så fulgte han årshjulet. Vi måtte begynne litt før, fordi han hadde den fristen 1. mars pga. tilrettelegging. Jeg måtte begynne litt før med han og ikke 15. april som for de andre. Det er tidlig søknad, og så trenger han ekstra tiltak og hjelpemidler, men det er jo hjelpemiddelsentralen som setter opp det. Det er jo ikke jeg kompetent til. Det er i samarbeid med hjelpemiddelsentralen. Det er mer tidkrevende i forhold til individuell veiledning. De andre får kanskje to ganger, for det er det jeg rekker. Han får mer.

Vi kan oppsummere med å vise til at i motsetning til den godt planlagte overgangen fra ungdomsskolen til den videregående skolen for elever med funksjonsnedsettelse fremstår

overgangen fra den videregående skolen til høyskoler og universiteter mer tilfeldig og lite forberedt. Det finnes som vi har sett, ingen formaliserte overgangsrutiner, hvor rådgiverne kan overlate stafettpinne videre til personer ved det neste lærestedet. Å forberede tilretteleggingen ved de høyere lærestedene er i stor grad overlatt elevene og deres foresatte, og det er noe tilfeldig i hvilken grad rådgiverne involverer seg i dette. Selv om de er med i søknadsprosessen og i noen grad tar kontakt med lærestedet på elevens vegne, samt legger opp til besøk ved lærestedet, stopper deres ansvar, når elevene forlater den videregående skolen enten tilretteleggingen er ferdig planlagt eller ikke. Det finnes imidlertid noen høyskoler og universiteter som har et opplegg for mottakelse og tilrettelegging for vår elevgruppe, men hvor utbredt og godt forberedt dette er, har vi lite kunnskap om. I henhold til funnene gjort av Unge funksjonshemmede (Rognaldsen, 2011a), hvor et flertall mente at de kunne prestert bedre i studiene, dersom tilrettelegginga hadde vært bedre, og flere av disse hadde vurdert å avslutte studiene av samme grunn, høres ikke framtidsutsiktene mht. tilrettelegging på høyere utdanning spesielt lyse ut for vår elevgruppe. Vårt avsluttende spørsmål blir derfor, hva venter vår elevgruppe etter videregående skole, og hvordan blir deres behov for tilrettelegging iverksatt av høyskoler og universiteter?

6. ELEVENES PERSPEKTIV PÅ EGEN SKOLEHVERDAG

I 1994 kom reformen for videregående opplæring (Reform 94) som skulle sikre alle elever retten til videregående utdanning, og dette gjaldt både for elever med særskilte opplæringsbehov og/eller elever med nedsatt funksjonsevne (Anvik 2006). Opplæringslova av 1998 ga alle ungdommer rett til 3-4 års videregående opplæring, og denne retten må benyttes i løpet av en sammenhengende periode på fem eller seks år, og innen utgangen av det året eleven fyller 24 år (Gjertsen & Olsen, 2013). Videre slår opplæringslova fast at elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har rett til spesialundervisning. I så fall skal det fattes et enkeltvedtak om dette, og som følge av dette utarbeides det en individuell opplæringsplan (IOP) som skal vise mål og innhold i spesialundervisningen. For elever med funksjonsnedsettelse som ikke mottar spesialundervisning, men som har behov for tilpasset undervisning blir opplæringstilbudet hovedsakelig organisert som ekstra støtte i ordinær klasse (individuell tilrettelegging). Elever som har hatt tilretteleggingsbehov på barne- og ungdomsskolen, men ikke spesialundervisning, får ofte med seg et overgangsskjema som forklarer hvilke behov de har for tilrettelegging. I tillegg arrangeres det møter mellom den videregående skolen, ungdomsskolen og PPT. Elever som har hatt spesialundervisning, har i tillegg med seg en individuell opplæringsplan (IOP) og en ansvarsgruppe.

Anvik (2006) fremhever at ideologien om et inkluderende samfunn, hvor alle har samme rettigheter til å ta utdanning, er også forankret i de unge med funksjonsnedsettelser bevissthet, og de har forventninger om å ha samme muligheter som andre unge, og de ønsker også å ta del i arbeidslivet. Hun peker i sin rapport på visse forhold som kan oppleves som barrierer for videre arbeidslivsdeltakelse; manglende oppfølging og tilrettelegging gjennom oppvekst og skolegang, manglende kompetanse hos ansvarlige i undervisningssammenheng, og at de rådene og den veiledningen som blir gitt i forhold til utdanning- og yrkesvalg ofte oppleves som å stå i kontrast til elevenes egne ønsker og ambisjoner. Disse beskrivelsene passer for øvrig med skolens egne vurderinger av hvilke utfordringer de har knyttet til opplæring av elever med funksjonsnedsettelse (Gjertsen & Olsen, 2013)

I Norge finnes rundt 11 000 elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring (ekskludert elever med psykiske helseplager), men det er få studier som forteller noe om hvordan de opplever virkeligheten (Gjertsen & Olsen, 2013). I dette kapitlet vil vi utforske fortellingene til ti ungdommer. Vi vil først få et innblikk i hvordan de selv oppfatter seg, og hvordan de forholder seg til begrepet funksjonshemmede. Deretter får vi kjennskap til deres skolehverdag, og hva de opplever som barrierer for å kunne ta høyere utdanning. Vi får også høre deres

historier om diskriminering, og om deres strev for å få den tilretteleggingen de har krav på i henhold til Opplæringslova.

6.1 Elevenes selvforståelse

Vi ba informantene reflektere over hva de la i de ulike begrepene som ofte blir brukt i forbindelse med funksjonshemmede som gruppe. Begrepene vi introduserte dem for var *nedsatt funksjonsevne*, *funksjonsnedsettelse* og *funksjonshemming*. Vi spurte om de identifiserte seg med disse begrepene, og hvilke assosiasjoner de fikk. Jevnt over hadde de ikke noe personlig forhold til begrepene, men begrepet funksjonshemming ble av de fleste ansett som mer alvorlig enn deres vansker skulle tilsi.

Nedsatt funksjonshemming da tenker jeg på psykisk utviklingshemma, funksjonshemming mener jeg, da tenker jeg på psykisk utviklingshemma. (...), men jeg har jobba i en PU bolig, eller hatt utplassering der, og det kan hende det er derfor. Nedsatt funksjonsevne da tenker jeg på dårlig hørsel, syn, også ADHD, men jeg klarer ikke å plassere meg selv i den båsen, fordi jeg synes det er så negativt ord.

Jeg føler liksom at de går litt inne i hverandre. Bare at funksjonshemming høres så mye mer alvorlig ut enn funksjonsnedsettelse eller nedsatt funksjonsevne.

De er ganske like de ordene. Jeg identifiserer meg kanskje mest med nedsatt funksjonsevne, fordi jeg har jo blitt stoppet fra å gjøre mange hverdagslige ting som alle andre gjør. Funksjonshemming virker mer alvorlig.

Det virket som om begrepet funksjonshemming ble mer knyttet opp mot personer med en synlig funksjonsnedsettelse, idet de nevnte psykisk utviklingshemmet, rullestolbrukere og andre med synlige tegn. Funksjonshemming hadde også ifølge dem, klang av noe negativt og nedsettende, ved at de kunne bli oppfattet som unyttige, og at de var ikke verdt noe. Den som var mest komfortabel med begrepet funksjonshemmet, var en informant som drev med idrett for funksjonshemmede, hvor dette begrepet var i vanlig bruk

(Funksjonsnedsettelsen) er noe jeg har og noe jeg kommer til å ha resten av livet, og i forhold til at jeg driver med idrett og er på et landslag i funksjonshemming, så kan jeg ikke si at jeg er funksjonsfrisk. Det blir helt galt å si det så. Jeg vil si jeg er funksjonshemma.

Begrepene nedsatt funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse ble oppfattet som noe mindre absolutt, hvor det var mer snakk om graden av funksjon, og ikke at hele deg var funksjonshemmet. Du ble ikke definert som helt unyttig, fordi du kunne gjøre noe bare tilretteleggingen var god nok.

Jeg synes egentlig at alle tre er det samme. Det er funksjon som ikke er helt borte, men som er svekka. Det vil ikke si at du ikke klarer deg likevel. Du klarer deg helt fint i hverdagen.

Men er det noe der jeg synes jeg passer inn under, så er det nedsatt funksjonsevne i og med at jeg har veldig dårlig konsentrasjon eller lærer saktere og sånn.

Nei, jeg synes ikke noe om det (begrepet hemming). Rett og slett bare. Det er jo en nedsettelse, men det hemmer deg jo ikke egentlig.

Ja altså, det er jo begrep som blir kasta etter oss da. De fleste som er sjuke liker ikke de ordene, men hvis du skulle brukt noen av dem, så ville jeg brukt funksjonsnedsettelse for det er ikke så negativt. Funksjonshemming den er brutal. Da ser folk på deg som en unyttig person. Du kan ikke gjøre noe for samfunnet, du er ikke verdt noen ting. Nedsettelse er litt penere, fordi du har fortsatt en funksjon. Nedsatt funksjonsevne er litt sånn svada. Folk liker og liker det ikke. Men funksjonshemming er ikke et godt ord å få på seg.

Jeg vet på en måte at jeg er under de begrepene, men jeg har ikke lyst til å være under de. Du føler det liksom litt nedverdiggende for meg da, for det er lettere å bli sett ned på, hvis du sier at du har en funksjonshemming.

Andre sier at de foretrekker å si hvilken spesifikk diagnose de har, med forbehold om at de har en diagnose som folk flest har hørt om, for eksempel ADHD eller ME. Samtidig opplevde de det som litt skummelt å si det, fordi folk har ulike oppfattelser av hva dette innebærer av utfordringer i hverdagen. Oppfattelsen kan dessuten basere seg på fordommer og dermed være med å prege hvordan de møter personen med en bestemt diagnose. I tillegg til oppfattelsen av selve diagnosen spiller også folks forventninger til hvordan jenter og gutter skal oppføre seg i henhold til sykdom inn. Som en av informantene påpekte:

Nei, det er ikke alle som forstår hva det innebærer, og så er jeg jente, ikke sant. Jeg er ikke sint jeg, jeg er ikke hyper jeg. Nei, jeg er ikke urolig, fordi jeg er bare inneslutta og stille, men jeg er jo ikke det. Hadde jeg hatt kjønn etter diagnosen, hadde jeg vært gutt!

Informantenes oppfatning av disse begrepene sier noe om at det oppleves stigmatiserende å bli satt i bås som funksjonshemmet eller som en person med nedsatt funksjonsevne. Dette skyldes både at båsene inneholder et vidt spekter av diagnoser og kroniske lidelser, men også fordi det eksisterer negative holdninger i samfunnet. En av elevene etterlyste et mer nøytralt begrep som ikke hadde en negativ gjenklang, slik dette sitatet viser:

De skulle funnet på noe litt mer positivt, fordi nedsatt, nedsettelse og hemming det er sånn veldig negative ord. De burde hatt litt andre ord som er mer nøytrale synes jeg da, fordi jeg synes det blir så negative ord.

Elevenes refleksjoner omkring disse begrepene sammenfaller med vurderingene gjort i NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*, hvor utvalget påpeker at den folkelige oppfatningen av begrepet funksjonshemming er sterkt knyttet opp mot den medisinske modellen. Våre informanter knytter de tre begrepene til ulike grader av funksjonsnedsettelse, og ingen av dem påpeker at funksjonshemming har noe med samfunnets barrierer å gjøre. I tillegg blir graden av funksjonsnedsettelse knyttet opp til hvilken verdi man har som person i samfunnet. Å være funksjonshemmet er nederst på rangstigen, de har ingen funksjon som en av de sier. Dette viser jo hvor vanskelig det er å skape en positiv identitet til begrepet funksjonshemming, og også hvor vanskelig det er å nå frem med budskapet om at det er samfunnet som er funksjonshemmende og ikke kroppen. Det er kun de som er aktive innenfor organisasjoner knyttet til funksjonshemmede feltet som kan vite at begrepet har skiftet innhold, og at definisjonen av funksjonshemming i norske offentlige dokumenter har vært knyttet til en relasjonell definisjon de siste 30 årene.

Ut i fra den folkelige oppfatningen av begrepet funksjonshemming er det forståelig at flere av dem unngår å kalle seg selv funksjonshemmet og fremhever heller at de er akkurat som alle andre ungdommer, og at ingen legger merke til at de har en funksjonsnedsettelse. De vektlegger også at de i grunnen klarer seg ganske greit i hverdagen, og at de derfor ikke er særlig fysisk hemmet til tross for funksjonsnedsettelsen. Dette kan være et uttrykk for at de posisjonerer seg og ønsker å fremstille seg som friskere enn det de kanskje er for å slippe unna stigmaet. Dette er en mestringsstrategi som handler om primærkontroll ved at de flytter fokus vekk fra det som er stigmaet og over på dem som person. I hvilken grad de lykkes med det, kan være vanskelig å si noe om, men det kan henge sammen med graden av synlighet og annerledeshet. Vi skal nå se på hvordan skolehverdagen til disse ungdommene er.

6.2 Elevenes hverdag i den videregående skolen

I dette kapitlet skal vi se nærmere på den følgende problemstillingen: *Opplever unge med nedsatt funksjonsevne barrierer og diskriminerende forhold som påvirker hvordan de tenker om sine fremtidsmuligheter? Hvilke eventuelle barrierer og diskriminerende forhold oppleves som relatert til den fysisk nedsatte funksjonsevnen, og hvilke barrierer kan relateres til andre faktorer?*

Grue & Rua (2013) skiver at mangelfull tilrettelegging og medisinske følger av funksjonsnedsettelsen gjør at skolehverdagen, både mentalt og fysisk, kan være mer krevende for barn og unge med nedsatt funksjonsevne enn for andre. Videre påpeker de at uansett hvor godt tilrettelagt skolen er fysisk, vil elever med nedsatt funksjonsevne fortsatt ha ytterligere behov for annen type tilrettelegging, slik som for eksempel hvile eller trening (ibid). Organisasjonen Unge funksjonshemmede viste i sin kartlegging at det er en kamp om å få den tilretteleggingen man har krav på, spesielt i videregående skole (Rognaldsen, 2011a). Elevene er ofte avhengig av hvilken holdning læreren har mht. å inkludere en elev med nedsatt funksjonsevne i klassen, og hvilke tilpasninger læreren gjør i forhold til undervisning og hjemmearbeid. Vi finner det derfor

naturlig i denne rapporten å beskrive den tilretteleggingen som våre informanter fortalte om, fordi en eventuell manglende tilrettelegging kan være en barriere eller et diskriminerende forhold som påvirker hvordan de tenker om sine fremtidsmuligheter.

6.2.1 Tilrettelegging i skolen

De fleste av våre informanter hadde ikke mottatt noen form for tilrettelegging av skolehverdagen på barne- og ungdomsskolen, noe som trolig skyldes at mange ikke var ferdig utredet og dermed ikke hadde noen klar diagnose å vise til. De færreste var av den grunn kjent med begrepet individuell opplæringsplan (IOP)⁶, og kun et fåtall hadde hatt med seg overgangsskjema fra ungdomsskolen som sa ifra om tilretteleggingsbehovet. De falt dermed i den tredje kategorien av gråsoneelver som beskrevet tidligere.

Det (diagnosen) er noe jeg alltid har hatt, så det ble bare søkt, Jeg søkte jo spesielt inn på videregående, for å få komme på skole X. For det rommet er jo ikke så lett å få tak i, og det må søkes om år i forveien. For sånne ting er sånn tiltak. Og da ble det lagt med i søknaden, hva som skal være på rommet, skal det være stol, skal det være skap, vask, hva som er greit å ha, og da gjorde vi jo det, når jeg søkte til videregående.

Mange av våre informanter måtte begynne jobben for å få den tilretteleggingen de hadde krav på, når de begynte på videregående. For noen kom det sent, men godt.

Jeg har ikke hatt noen spesiell tilrettelegging før i år. Det er derfor jeg har holdt på å dette ut to ganger.

Flere av informantene våre hadde behov for enkle tilretteleggingstiltak. Det som var minst problematisk, og som de fleste hadde fått mest hjelp til, var muligheten for å ta videregående over flere år i tillegg til utvidet tid på eksamen. De fleste var godt fornøyde med denne typen oppfølging, men det kom også frem at flere hadde behov for ytterligere tilrettelegging som ikke blir godt nok ivarettatt.

Jeg har fått utvidet tid på eksamen, og så har mange av lærerne tatt hensyn til at nå er jeg dårlig, og nå må jeg bare sitte der og høre på, men jeg klarer ikke svare. Og så er det det at jeg måtte kutte ut enkelte fag, og det er en type tilrettelegging.

Skolen var ikke tilrettelagt i det hele tatt, når jeg fikk den skaden. Men de fikk ordna ganske raskt med sånn stolheis i trappa. Det var tre trapper opp til klasserommet, men de fikk jo ordna til det.

⁶ Individuell opplæringsplan (IOP) er en tilrettelagt læreplan for skoleelever som har rett til [spesialundervisning](#). [Opplæringslova](#) pålegger skolene å utarbeide IOP for elever som får spesialundervisning. (Wikipedia)

Rådgiverne hjalp meg med hvordan dele opp året, hvilke fag skulle jeg ta i fjor, og hvilke i år og alt det praktiske med faga, men i skolehverdagen i seg sjøl er det ikke noen tilrettelegging.

Enkelte hadde faste avtaler med rådgiver hver uke for å snakke om hvordan det gikk og om eventuelt fravær den foregående og kommende uken, slik at skolen kunne følge opp med ekstraundervisning eller andre nødvendige tiltak. Selv om dette mest sannsynlig var til god hjelp, så fikk vi inntrykk av at å gå til rådgiveren ble oppfattet som flaut og stigmatiserende, og det var ikke noe man ønsket å tilkjennegi overfor klassekamerater. Da oppleves det som problematisk at rådgiver tilkjennegir, at de vet hvem du er.

Jeg er veldig åpen om at jeg har (diagnose X) jeg altså, men unnskyld meg, man blir stempla som problembarn, når rådgiveren kommer bort til deg og spør hvordan det går.

Flere av informantene understreket, som nevnt tidligere, at de klarte seg helt fint i hverdagen uten noen særlig tilrettelegging. Behovet for å ta videregående på deltid ble knyttet til behovet for å trene, og at kroppen trengte mer tid til restitusjon. På denne måten ble funksjonsnedsettelsen underkommunisert, til tross for at informantene kunne ha en synlig funksjonsnedsettelse.

Når du ser meg, så ser du ikke at jeg har noen form for funksjonshemming, og jeg klarer meg helt fint i hverdagen uten hjelpemidler, men jeg har jo hatt en kontaktperson som jeg kan gå og snakke med, men jeg snakker med den kanskje to-tre ganger i året, for jeg er ganske sjølstendig og klarer meg helt normalt. (...) Jeg går siste året mitt på påbygning, som jeg valgte å dele i to, på grunn av at jeg trener en del. (...) Jeg fant ut at jeg ikke kunne ta det over et år, for da hadde jeg ikke fått nok restitusjon, så jeg valgte å dele året i to.

Vi opplevde også under intervjuet at flere underkommuniserte sin egen helsetilstand, og bagatelliserte bruken av medisiner og kanskje også hvilke utfordringer de slet med.

Det som på en måte er galt er cystisk fibrose, det er en lungesykdom som ikke er veldig kjent, ingen som vet hva det er egentlig, den går bare på lungene egentlig og gjør at du blir fortere syk enn andre, det blir tykkere slim så da blir du fortere sjuk av det meste som ikke vanlige folk blir syk av. (...) Så det er det som er feilen egentlig. Og da påvirker det andre ting også, men det er jo bare det egentlig.

Noen sykdommer kan det være mer tabu eller flaut å informere andre om, og de unngår det så langt det er mulig, slik at medelevene ikke skal se ned på dem eller synes de er ekle.

Og hvis jeg skal forklare det, så er det ikke så morsomt å fortelle at en sitter på do hele dagen, og at det er en tarmsykdom. Det er mange som kan synes det er litt ekkelt.

Det er vanskelig å si om underkommuniseringen henger sammen med ønsket om å føle seg som alle andre, om det er en måte å mestre sin egen sykdom på eller om det er et typisk flink-pike-syndrom. Uansett kan det få følger for hva de blir tilbudt av tilrettelegging. Det kan være mulig å se manglende tilrettelegging i sammenheng med at behovene ikke kommer klart nok frem eller at elevene prøver å «snakke ned» det de sliter med fordi de ikke ønsker skille seg ut og bli behandlet annerledes.

Det at elevene underkommuniserer behovene kan også bidra til at det blir vanskeligere å tro på de som krever tilrettelegging, spesielt hvis de har en usynlig funksjonsnedsettelse. Ut i fra fortellingene til våre informanter, kan det synes som om det er en gjennomgående tendens at de med en usynlig funksjonsnedsettelse møter mindre forståelse og aksept for tilrettelegging enn elever med en synlig funksjonsnedsettelse. Her kan manglende kunnskap om de ulike diagnosene være av betydning for hvordan de blir møtt, både av skolens personell og medelever.

Jeg merker at det er der hele tiden. Det er jo sånn at uansett hvor det er, så kjenner jeg at det er vondt et eller annet sted. Jeg kjenner det jo hele tiden. Men det er ingen andre som ser det, og de tror heller ikke på det, ofte. Eller tror ikke at det er så ille. Og da er det mye vanskeligere å få tilrettelegging og sånn da. Jeg kan sitte og ha veldig, veldig vondt uten at noen merker det, og da er det også veldig vanskelig å bli trodd.

Det er jo mange som ikke tror på deg, fordi det ikke synes. Og jeg kan jo gå rundt og le og ha det morsomt, men samtidig så har jeg det vondt. Spesielt når jeg har en sykdom som går sånn opp og ned. Så den ene dagen kan jeg ligge helt rett ut i senga hele dagen, og andre dager kan jeg finne på ting. Da skjønner jeg at folk kan bli veldig forvirret, at det kan se litt rart ut. Men det er bare sånn det er, og det synes ikke utenpå, og da er det jo vanskelig for andre å sette seg inn i det og skjønne, hvordan det henger sammen.

Men sånn som med meg det, jeg kommer smilende til folk og hei, hei, hvordan er det med dere, da er det kanskje litt vanskelig å se bak fasaden da. Jeg går ikke rundt og later som og faker smil, men det går jo an å være glad selv om du har det vondt.

I tillegg kan det være andre holdninger til mange av de funksjonsnedsettelsene som er mindre synlige. Det er vanskelig for utenforstående å forstå hvor utfordrende det kan være å møte opp på skolen med ulike former for psykiske vansker, og noen kan nok bli møtt med holdningen om at det bare er å ta seg sammen.

Det tror jeg også. Jeg har mange venner som tenker sånn også. «Det kan da ikke være så vanskelig å ta seg sammen. Det er da ikke så vanskelig å ikke slå den personen, det er da ikke så vanskelig å la den telefonen ligge i fanget i stedet for å kaste den i veggen. Du må bare bestemme deg for det selv»

Det er også slitsomt hele tiden å måtte minne andre på at de må ta hensyn, når funksjonsnedsettelsen ikke er synlig. Tilslutt gir man bare opp å si i fra, og prøver i stedet å henge med så godt det lar seg gjøre.

Ja, det er jo på en måte lettere (å ha en synlig funksjonsnedsettelse), for gymlærere glemmer det jo, og da må du minne dem på at det er noe hele tiden.

Fordelen med en synlig funksjonshemming er at det er enklere å bli trodd, når de sier at de trenger tilrettelegging. Samtidig erfarer de at folk tar overdrevent mye hensyn og ikke behandler dem som en likeverdig person. Folk rundt blir også redde for å si noe galt og går på tå hev, fordi de er usikre på hvordan de skal snakke med en person med en synlig funksjonsnedsettelse. Dette forteller noe om hvilke holdninger samfunnet har overfor personer med nedsatt funksjonsevne.

Jo har du en synlig funksjonshemming kan det være både og, for da kan jo folk være negativt innstilt til det, ikke sant, men igjen da er det lett å se og forstå.

Jeg tror det har noe å si for hvordan du blir behandlet, særlig på yngre stadier da. Hvis du ikke ser på folk at de er funksjonshemma, så tenker du ikke så mye over det. De tenker at hun der er akkurat som oss, og hvis du ser det, så går du kanskje mer på tå rundt den personen da.

Og da kanskje motsatt at folk duller ekstra med deg fordi de ser at du er funksjonshemma, og jeg skal ta vare på deg. Jeg vil bli behandla som den personen behandler alle andre.

En informant med en usynlig funksjonsnedsettelse, opplevde til og med at den gangen hun kom med brukket bein, så var alle plutselig veldig forståelsesfulle og hjelpsomme. Hun fikk også eget rom til en prøve. Hun fikk ikke dette tilbudet til tross for at det kunne vært et godt tilretteleggingstiltak for henne til vanlig med den diagnosen hun hadde.

Alt er lettere, når det synes. For det som ikke synes, er ikke der. Jeg husker jeg kom på skolen en dag med krykker, og da «sitt rolig i timen du, og jobb med oppgaver». Da trengte jeg ikke å sitte i rom med de andre. Jeg fikk eget rom for å jobbe med oppgaver. Så kom jeg på skolen uka etter uten. Da må jeg holde meg i gymsalen da, til det er ferdig.

Som vist overfor, er det ikke den fysiske tilretteleggingen av skolens areal noe utbredt problem for våre informanter. Den største utfordringen de møter er andres holdninger til personer med nedsatt funksjonsevne. På bakgrunn av det elevene sier kan det virke som om både type funksjonsnedsettelse og hvor synlig den var for andre, er av betydning for hvordan de ble møtt av andre og hvilke tilrettelegging de fikk. Dette støtter opp om funn fra Skøyen og Hem (2005) som viser at utfordringen ikke først og fremst ligger i fysisk tilrettelegging av arbeidsplassen, men i større grad i forhold til tilrettelegging på et mentalt og sosialt plan. Funksjonshemmende barrierer kan derfor også være holdninger og fordommer, noe som ikke lar seg løse gjennom universell utforming. Som vist, kan det tyde på at ungdommene med nedsatt funksjonsevne

internaliserer samfunnet holdninger og av den grunn kanskje underkommuniserer sitt tilretteleggingsbehov. Samtidig må elevene ta være klar over hvilke konsekvenser det kan få for dem hvis de underkommuniserer behovet for tilrettelegging fordi de ønsker å passere som «vanlige» ungdommer. På den andre siden fordrer det at de møter et skolepersonell som klarer å stille de riktige spørsmålene og har evnen til å oppfatte signalene, og som klarer å balansere elevens behov for å unngå stigmatisering og likevel få den hjelpen de har rett på. Et viktig utgangspunkt for å klare å skape denne balansen, er å styrke elevens medvirkningsmuligheter slik at de opplever å ha reelle påvirkningsmuligheter på hvilke tilretteleggingstiltak som blir igangsatt. Det er tross alt disse ungdommene som er eksperter på sitt eget liv.

6.2.2. Medvirkning i eget liv

Muligheten for medvirkning er viktig for å føle at man har kontroll over eget liv, og at man blir respektert og tatt på alvor. Ønsket om å bli trodd og bli hørt gikk igjen som utfordringer det var vanskelig å løse, og hvor andres holdninger kan være avgjørende. Manglende forståelse for ens situasjon, til tross for at den ble tydelig kommunisert, bidro til at flere brukte uforholdsmessig mye tid og krefter på å få i stand ulike tiltak, spesielt for dem som ikke hadde en klar diagnose eller en synlig funksjonshemming.

Men det har vært litt vanskelig med tanke på at jeg ikke har noen diagnose, at jeg skal bli tatt seriøst da. Og når man ligger syk er det veldig vanskelig å kjempe for det en har krav på.

Flere fortalte om lærere, som til tross for at de hadde fått informasjon om diagnosen eller tilretteleggingsbehov, ikke forstod alvoret i en del konkrete situasjoner, og hvilke behov eleven hadde, slik som disse informantene forteller;

Jeg har et veldig raseri, og blir jeg sint, så får jeg ikke lov å gå ut. Jeg må spørre hver gang jeg skal ut. Og så er det ikke alle som vet at når jeg spør, så må jeg ut. Da er det sånn – du må vente i 10 minutter da. Det savner jeg, at jeg får gå ut, når jeg vil, når jeg trenger det.

Så for to uker siden, da hadde alle de andre lærerne avtalt, at siden jeg ikke møtte opp på framlegga, så skulle de bare komme og hente meg i en norsktime. Så da kom historielæreren og sa «kom nå blir du med meg, du skal ha fremlegg». Jeg fikk bare helt panikk, men måtte bare ha det. (...) Det gikk jo bra, bortsett fra at jeg er veldig redd for fremlegg. Det kan hende er fordi jeg i 7. klasse når jeg holdt fremlegg og så svimete jeg av, og så datt jeg og slo huet i tavla og lå og ristet, og så var jeg på sjukehuset lenge, og ja, så jeg tror, det er derfor at jeg er redd for å ha framlegg.

Å be en person som har problemer med sinnemestring å vente til friminuttet, eller å hente ut elever som har et sterkt behov for forutsigbarhet for å holde et framlegg uforberedt, er eksempler på manglende forståelse fra lærer/skolens side. Forholdsvise enkle grep kunne vært gjort i disse situasjonene, for å unngå å fremprovosere aggressiv oppførsel eller angstanfall. Andre forteller at de ble oppfattet som umulige eller opprørske, men at de ikke hadde blitt spurt om årsaken til at

de var urolige eller sinte. Om dette skyldes manglende kunnskap, eller om det dreier seg om en manglende vilje til å forstå, kan ikke vi si noe om her. Disse sitatene kan imidlertid vitne om at ungdommene ikke alltid blir tatt på alvor.

6.2.3 Lærerens rolle i tilrettelegging av undervisningen

Bortsett fra en enkelt elevs behov for å få hjelp til fysisk tilpasning av skolens lokale, hadde de fleste behov for andre tiltak som var avhengig av lærerens velvilje til å inkludere dem i klassen, og hvilke tilpasninger læreren ønsket å gjøre i forhold til undervisning og hjemmearbeid.

Noen fortalte at lærerne var omtenkssomme og tok hensyn til deres dagsform og deres behov for å ha forutsigbarhet og kontroll over skolehverdagen.

Det er jo de lærerne som aksepterer at jeg er syk som svarer at dette kan du gjøre, og dette kan du se på, og så går alt bra.

Mange lærere fant også praktiske løsninger på utfordringer som kunne oppstå i en klassesituasjon; slik som et behov for å røre på seg i løpet av timen, høre lavt på musikk for å roe seg, eller slippe å svare, hvis de var spesielt slitne.

Jeg får blant annet veldig vondt i hånda, når jeg skriver mye, for jeg blir så stiv i ledda, og så da blir det veldig vondt. Så da kan jeg bruke PC, selv om det egentlig ikke er lov.

Selv om de har undervisning og snakker og sånn, så gjør det dem ikke noe at jeg reiser meg opp og tar meg litt pauser og sånt.

Noen kunne få ringe enkelte lærere og spørre om hva de hadde gått glipp av, mens de var borte og fikk lov å levere hjemmeoppgaver i stedet. Andre opplevde at de måtte krangle med læreren for å få tatt en prøve opp igjen eller få informasjon om hva som var blitt gjennomgått under deres fravær.

Og så er det ikke snakk om så mye hjemmearbeid som jeg kunne ha fått, fordi det tar for mye energi fra dem å besvare en melding, om hva jeg kan gjøre hjemme.

Enkelte av informantene hadde brukt rådgiveren som en støttespiller i forhold til å få lærerne til å forstå deres behov. Andre sa at det uansett var opp til den enkelte lærer og vedkommendes vilje til å imøtekomme deres behov for tilrettelegging.

Ja, men selvsagt har du de lærerne som ikke respekterer det og tar hensyn til det. Så de ignorerer alle legeerklæringer, og hva som blir sagt og ser på meg som en helt vanlig elev som skal bli vurdert ut ifra det jeg kan prestere hver eneste dag.

Det kan derfor se ut til at det er for lite kunnskap om funksjonsnedsettelse blant lærere, men også at flere, til tross for at de får informasjon, ikke utøver den nødvendige forståelsen for at noen ikke kan fungere på lik linje med andre elever.

Og det er litt skummelt å be om hjelp, og fordi når man møter så mye negativt og så mye folk som ikke forstår deg, så har man ikke lyst til å spørre om noe senere heller, å møte det igjen. Det er litt skummelt.

Jeg har jo ikke så mye (energi), og så må jeg sloss med de fleste lærere om hva jeg må ta hensyn til, når det gjelder min egen kropp, og det de må respektere. Så jeg har en del sjukedager, fordi jeg har slåss med lærere om det der. Og sjukedager har jeg nok av fra før av, så jeg trenger ikke den krangelen hver måned, fordi det har vært en dårlig time eller ...

Lærerens holdning kan i mange tilfeller være en avgjørende barriere for om elevene får godt nok tilrettelagt undervisning eller ikke. Når informantene måtte bruke uforholdsmessig mye krefter for å bli trodd eller bruke sin energi på å klare seg uten tilrettelegging kan det bidra til at de blir enda sykere, og at fraværet ble et større problem enn det trengte å være.

6.2.4 utfordringer knyttet til fravær

Når det gjelder fravær i den videregående skolen, slår opplæringslova fast at elever i videregående skole kan få strøket inntil 10 fraværsdager pr skoleår, dersom dette skyldes helse- og velferdsgrunner, arbeid som tillitsvalg, politisk arbeid, hjelpearbeid, lovpålagt oppmøte eller representasjon i arrangement på nasjonalt eller internasjonalt nivå (opplæringslova § 3-47 femte ledd bokstav a-f, på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider⁷). Videre fremholder Utdanningsdirektoratet at fravær som skyldes helsegrunner, må dokumenteres med legeerklæring, og at for elever med dokumentert risiko for fravær pga. funksjonshemming eller kronisk sykdom, kan fraværet strykes fra og med første sykdomsdag. Bestemmelsen skal ikke innebære noen forskjellsbehandling av langvarige fysisk og psykisk syke. Noen av våre informanter visste ikke om denne 10-dagers regelen, mens andre fikk automatisk fjernet 10 dager i året på medisinsk grunnlag.

Jeg kan søke om å få fjernet 10 dager, fordi noen ganger våkner jeg sliten og utslitt, har vondt overalt og klarer ikke å røre på meg, og da kan jo ikke jeg dra på skolen. Det hadde bare vært slitsomt, og jeg hadde ikke klart å få med meg noe, og da er det enkelte dager jeg bare er hjemme.

Problemet er imidlertid at de også har mye fravær på grunn av sykdommen utover disse 10 dagene. Våre informanter forteller at det er dager de drar på skolen, selv om de er for syke til å få med seg noe, bare for å unngå fravær.

⁷ www.utdanningsforbundet.no

Jeg våkner og tenker at jeg har en veldig dårlig dag, og så tenker jeg at jeg bare har tre dager å gå på, så da må jeg dra på skolen allikevel. Så det er litt dumt.

For nå føler jeg et press om at jeg må gå på skolen for ikke å få fravær, og jeg kan sitte på skolen og ikke være der. Læreren min pleier å si «Er du fysisk eller psykisk tilstede», og jeg «i dag er jeg bare fysisk tilstede for ikke å få fravær».

Det at elevene presser seg til å gå på skolen for å unngå fravær, kan føre til at tilstanden forverres, og at de blir sykere. Dette fører igjen til økt fravær og de følger det medfører, men påvirker også i høy grad deres liv utenfor skolen.

Hvis alt hadde vært i orden, så hadde jeg fortsatt vært sjuk, men ikke i like stor grad. Fordi da hadde det ikke vært ting som tok unødvendig energi. Men jeg hadde jo vært mye sjuk og kjent på det, fordi jeg kan jo trene og plutselig møte veggen. Så det kan være andre ting også selvsagt, men hadde lærerne hjulpet litt på dette der, så hadde jeg hatt mindre fraværsdager og kanskje jeg kunne tatt en sommerjobb i sommer, men det kan jeg ikke. Jeg må ligge på sofaen og lade opp til neste år.

Skolenes utfordring er å utvise den nødvendige fleksibilitet som kunne redusert antall fraværsdager eller finne alternative måter for elevene å følge undervisningen på, slik at det går minst mulig utover elevenes studieprogresjon. Mye av tilretteleggingen som elevene savner, handler først og fremst om å gi dem alternative muligheter til å vise sine evner og kunnskap, slik som disse informantene foreslår:

Jeg skulle ønske at de dagene jeg ikke kunne komme på skolen, at jeg kunne hatt noe hjemme, så jeg kunne fått gjort noe og eventuelt levert over nett det jeg hadde gjort. Men når jeg ikke kommer meg på skolen, så får jeg ikke gjort noe som helst egentlig.

Det er sånn at jeg kan kontakte dem og høre hva som er gjort på skolen for å høre hva jeg har gått glipp av, og så kan jeg gjøre det hjemme. Så vil det være med på karakteren min da, for hvis ikke hadde jeg slitt med å få karakterer i de fleste fag.

Enkelte elever opplevde spesielt høy grad av fleksibilitet, slik som dette sitatet vitner om:

Men på grunn av den skaden var jeg på sjukehuset hele andre året. De var veldig fleksible på skolen, slik at jeg fikk fulgt undervisningen likevel. Hadde kontakt med lærerne på mail og sånn. Veldig glad for det, at jeg ikke måtte ta opp igjen det året. (...) Ja, jeg var jo borte et helt år da, likevel så fikk jeg ikke noe fravær, så det var jo helt utrolig. Ja, jeg var heldig som gikk på den skolen tror jeg. Ellers tror jeg ikke det hadde gått an. Vet ikke hvordan de fikk til det egentlig, men...

Flere forteller at lærere bedømmer dem etter prestasjonen på skolen på lik linje med alle andre, uten at de tar hensyn til at de bruker lengre tid på å lese eller ikke har den fysiske kapasiteten som trengs for å gjennomføre en gymsøktime. Lærerne vurderer heller ikke den alternative og tilrettelagte undervisningen på lik linje som den ordinære, noe som medfører at disse elevene ikke får en reell sjanselighet til å få gode karakterer, noe som igjen kan være utslagsgivende for om de kommer inn på ønsket studium eller ikke (Grue & Rua, 2013:126).

Det eneste som er litt problematisk er jo i gymmen. Jeg får jo alternative ting å gjøre, om jeg ikke kan gjøre det de skal, men når jeg ikke kan gjøre det som andre skal, så går jo det ut over karakterene mine.

En del fravær kunne vært unngått, ifølge elevene, om de hadde fått den forståelsen og tilretteleggingen de har krav på.

I år er det veldig bra. Jeg har to timer og 22 minutt, og da var jeg sjuk, men åra før har jeg nesten hatt mer fravær enn oppmøte.

Det er jo de lærerne som aksepterer at jeg er syk, som svarer at dette kan du gjøre og dette kan du se på, og så går alt bra. Så hvis alle var som dem, så hadde det hjulpet mye og jeg kunne blitt tidligere ferdig.

Hvis skolen ikke er godt nok tilrettelagt, slik at elevene får nødvendig mye fravær, vil det få store følger for elevenes kunnskapsgrunnlag, og læreren vil kunne mangle grunnlag for å sette karakter. I begge tilfeller vil det gå utover elevenes sjanse til å få gode karakterer og mulighet til å gjennomføre videregående skole. Dermed reduseres sjansene, både for om de vil og kan velge høyere utdanning.

6.2.5 Trivsel og læring

Trivsel er et sentralt grunnlag for læring, og positive opplevelser på skolen kan derfor gjøre det både enklere å gjennomføre videregående opplæring og lettere å ta sjansen på å velge høyere utdanning. Vi vil se nærmere på hva informantene sier om hvilken betydning det faglige og sosiale miljøet på skolen har å si for deres trivsel, og om det påvirker deres valg om å ta høyere utdanning.

Grue & Rua (2013) fremhever at unge med nedsatt funksjonsevne oftere enn andre trekker frem det å lykkes kunnskapsmessig som en viktig del av det å trives på skolen. På videregående skole får tilegning av kunnskap en mer sentral rolle for elevene generelt, og dette vil være av særlig betydning for elever som i utgangspunktet ikke er godt integrert i det sosiale skolefellesskapet.

Flere av våre informanter nevner at de trives på skolen, og alle er sterkt engasjert i å få et faglig utbytte, slik at de kan sikre seg studiekompetanse. Mange av dem understreket flere ganger at de var skoleflinke, og det var viktig for dem å få gode karakterer, slik at de kunne studere videre.

... siden jeg har de karakterene jeg har, har jeg så mange muligheter. Så havner jeg i USA på en av de beste skolene, så er det helt greit for min del.

For en del av dem hadde de utvalgte studiene høye inngangskrav, og de var derfor avhengig av å få gode karakterer i alle fag for å komme inn. Samtidig forteller en av informantene at det koster mye i form av fravær av et sosialt liv å prestere faglig på skolen.

Så jeg har brukt en del år på å prøve å ta videregående nå, og har måttet kutte ut mange fag for å klare hverdagen. Det har jo kostet veldig mye, for jeg har ikke hatt noe sosialt etterpå, fordi jeg har sovet resten av tiden. Men sånn faglig sett har jeg prestert og fått toppkarakterer i de fleste fag.

Det å være skoleflinke kan i noen tilfeller kompensere for manglende ferdigheter på andre arenaer, og samtidig være en måte å bli akseptert sosialt på. Enkelte nevnte at de ble brukt som assistenter i klassen av læreren. Dette opplevde de som veldig positivt og utfordret dem til å kunne stoffet på en annen måte, samtidig som de fikk erfaring med å forklare stoffet til andre. Noen fortalte også at medelever spurte dem om leksehjelp i friminuttet. På denne måten toner man ned det man selv og andre i utgangspunktet opplever som noe negativt (funksjonsnedsettelsen), og trekker i stedet oppmerksomheten mot det en ønsker å fremheve ved seg selv (skoleflink). I følge Grue & Rua (2013) kaller Goffman dette for «impression management»

Jeg er litt hjelpelærer, og jeg blir også brukt litt i timene, for jeg blir fort ferdig og så har de ikke noe ekstra til meg, og da hjelper jeg de andre da.

Grue & Rua (2013) mener at skolen ofte er den viktigste sosiale arenaen for barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Sitatet nedenfor vitner om at skolen er viktig, både for å skape rutine i livet, men også for å delta i det sosiale fellesskapet.

Jeg er veldig glad i skolen. Jeg har ikke vært det før i år, men jeg er veldig, veldig glad i skolen. Ja, jeg trenger at det gir meg fast rutine. Har jeg en langhelg, er alle de dagene ødelagt. Jeg sover for lenge og jeg er veldig dårlig til å komme meg ut på fritiden. Så skolen er måten jeg er sosial på uten at venner kommer til meg.

Selv om flere av våre informanter i utgangspunktet sier at de trives på skolen, kom det etter hvert frem historier om at den sosiale delen av skolen kan være vel så utfordrende som det å tilegne seg kunnskap (Grue & Rua, 2013). Fravær grunnet medisinsk behandling og sykdom generelt fører ikke bare til kunnskapshull, men også hull i den sosiale samhandlingen med medelever. Det at mange ser seg nødt til å bruke lengre tid på å fullføre videregående, innebærer at de både

mister sitt opprinnelige klassemiljø, og at de stadig får nye medelever å forholde seg til. Samtidig flytter en del av vennene ut av lokalmiljøet for å begynne å studere. Det å bli kjent med nye personer er ofte krevende, og mange foretrekker derfor å ikke ta kontakt sosialt, slik som disse elevene:

Jeg trives jo på skolen, men siden jeg er sliten alltid, og sånn så er jeg ikke så god til å ta kontakt med folk, så jeg føler at jeg er litt alene, men det er også litt min skyld. Men jeg trives veldig godt i klassa mi og på skolen ellers, men jeg er ikke så god til å ta kontakt med noen.

De jeg gikk sammen med før, gikk ut i fjor, så jeg er bare deltids elev i år jeg egentlig. Så det er og litt kjedelig, for vennene mine har jo flytta. De fleste har flytta for å studere.

Grue & Rua (2013) beskriver også skolen som det sosiale navet som mye annen aktivitet samles rundt. Dette betyr at aktiviteter utenfor skolen ofte danner utgangspunkt for samtaler på skolen, og hvis man ikke deltar på fritidsaktiviteter, blir det også vanskelig å delta i disse samtalene. Samtlige av våre informanter trekker frem at det sosiale er vanskelig å delta i, både på skolen og på fritiden. De fleste forteller at de har venner, men ofte få, fordi de ikke klarer å pleie vennskapet pga. sykdommen/funksjonsnedsettelsen. Våre informanter sier videre at de ikke har krefter til å delta sosialt etter skoletid, fordi de trenger tiden etter skolen til å restituere seg, slik at de skal orke å gå på skolen dagen etter. Enkelte forteller om at de har venner som nærmest tvinger dem med seg ut, slik at de ikke bare skal sitte hjemme, slik disse sitatene viser:

Jeg hadde veldig mye venner før, men siden jeg ikke kunne ha det sosiale på fritiden, så har jeg mistet de fleste. Jeg sitter igjen med to stykker nå. Jeg var midtpunktet før. Jeg hadde en slik stor gjeng på 13 gode venner.

Jeg har egentlig trivdes på skolen. Jeg har ikke gruet meg til å gå på skolen. Det har jeg ikke. Så jeg synes det er greit å være der. Jeg har jo venner der, og lærerne er greie og sånne ting. På fritida gjør jeg ikke så mye. Jeg er mest hjemme og slapper av og gjør lekser og sånn.

På fritida er jeg veldig flinkt til å sperre meg inne. Så jeg sitter som regel bare inne i leiligheta mi. Jeg har noen venner som er veldig flinke til å ta meg med ut da.

Finnvold (2013) la nylig frem en rapport hvor det fremgikk at barn med fysiske funksjonsnedsettelse (CP og ryggmargsbrokk) ofte mottok en betydelig del av sin undervisning som spesialundervisning utenfor det ordinære klasserommet. Det at spesialundervisningen er organisert som et segregert tilbud hadde flere utilsiktede negative konsekvenser. I følge Finnvold, trivdes de dårligere på skolen, fikk dårlige skoleresultater og hadde begrenset sosialt nettverk. Jo mer segregert undervisning, jo mindre sosial interaksjon var det mellom eleven og de øvrige klassekameratene. Da blir det vanskelig å avtale å møtes på fritiden. Samtidig får elevene ulike erfaringsgrunnlag og mindre fellesskap, noe som også fører til at det blir vanskelig å bli

inkludert i det sosiale fellesskapet. Det er jo nettopp i møtet med andre, at det er mulig å bli kjent med hverandre og på den måten oppnå større kunnskap og forståelse for mangfoldet.

Jeg synes ikke at funksjonshemma bare skal være med funksjonshemma, for det synes jeg og blir totalt feil. Vi er jo i et samfunn, hvor funksjonsfriske skal respektere funksjonshemma, og funksjonshemma skal respektere funksjonsfriske.

Finnvold hevder videre at barn som ikke trives, som omgivelsene ikke har tiltro til, og som i liten grad er sammen med jevnaldrende har mindre sjanser til å komme seg videre i utdanningsløpet etter endt grunnskole. Dette betyr at mange allerede etter grunnskolen blir fratatt muligheten for å velge videregående skole og deretter høyere utdanning (ibid). Selv om våre elever ikke var sammenfallende med målgruppen til Finnvold, er det likevel klare paralleller, fordi mange av våre informanter også opplevde at deres funksjonsnedsettelse hadde sosiale konsekvenser for dem.

Det har jo ikke vært så morsomt egentlig, og jeg har jo vært mye hjemme og nok isolert meg litt. Så det var en periode jeg var litt langt nede egentlig. Også føler jeg at når jeg ikke blir tatt seriøst på skolen så føler jeg at jeg ikke har så veldig lyst til å..., ja jeg føler ikke trivsel når jeg har vært der, i fjor da i hvert fall. Det er jo mange som bare har gått ut i fra at jeg har skulket skolen og ikke tatt meg seriøst. Så det gjør jo mye med trivselen, at en gruer seg litt til å dra på skolen.

Finnvolds analyse understreker betydningen av å tilhøre et sosialt fellesskap. Trivsel er et sentralt grunnlag for læring, og sosial mistrivsel kan derfor være en medvirkende årsak til at unge med nedsatt funksjonsevne ikke fullfører videregående og dermed ikke kan søke seg videre til høyskole eller universitet. Det kan dermed omtales som en potensiell barriere for å velge høyere utdanning. Til tross for at våre informanter forteller om mistrivsel og om sosial isolasjon, holder de fleste ut skolehverdagen, fordi de vet at de er avhengig av høyere utdanning for å øke sjansene til å få en jobb de kan mestre og trives i.

6.2.6 Mobbing og stigmatisering

Som vi har sett, er både elevers og læreres holdninger til ungdommer med nedsatt funksjonsevne av stor betydning for om de trives på skolen. Grue & Rua (2013) påpeker at ønsket om å være lik andre, bunner i den tryggheten det gir å være en del av en gjeng. De som ikke er del av en gjeng, er mer utsatt for å bli plaget av andre. I verste fall kan skolen derfor føre til marginalisering og stigmatisering.

Fylling (2000) påpeker, i likhet med Finnvold (2013), at spesialundervisning har et Janus-ansikt. På den ene siden er spesialpedagogiske tiltak ofte et nødvendig hjelpemiddel for å oppfylle kravet om individuelt tilpasset undervisning, men samtidig kan tilbudet føre med seg en opplevelse av annerledeshet og stigmatisering (Goffman i Fylling, 2000). Hun understreker

videre at andres oppfatning av oss som enten normale eller avvikere vil påvirke vår identitet, og kan føre til at vi selv ser oss slik andre ser oss. Dette gjelder også for våre informanter selv om de ikke mottar spesialundervisning, men kun har ulike tilretteleggingsbehov som stort sett lar seg løse innenfor den ordinære klassesituasjonen.

Enkelte informanter syntes det var vanskelig å snakke om tiden på barne- og ungdomsskolen. Fortellingene deres hadde frem til det tidspunktet i intervjuet gitt inntrykk av at det meste tilsynelatende hadde vært greit på skolen, selv om visse episoder om manglende tilretteleggingen hadde kommet frem. Til tross for en ganske krass ordbruk fra medelever, var det tøft å innrømme at man var blitt mobbet eller til og med blitt diskriminering⁸ på bakgrunn av funksjonsnedsettelsen.

Jeg fikk jo kommentarer at jeg var annerledes, så jeg har jo eller jeg vil ikke si at jeg ble mobba sånn direkte, men jeg har jo blitt plaget av ... Å du er misfoster eller det er slengt dritt til meg, om at jeg er sammen med en fyr på grunn av jeg har diagnose X. De sa et guttenavn og at ... og jeg fikk vite at det skulle være en gutt som var ganske nedsatt da, men jeg ante ikke hvem den gutten var. Det var ikke på grunn av at han var ganske funksjonshemmet at jeg syntes det var fælt, men at de faktisk plasserte meg i en bås på grunn av at jeg hadde diagnose X.

Noen av våre informanter fortalte at de også på videregående skole fikk slengbemerkinger knyttet til funksjonsnedsettelsen, og andre fortalte om mobbing og utestengelse fra medelever.

Men de merker det jo på meg, når jeg er uten medisiner og sånn. Da er de sånn «ta piller di a».

Nei, altså jeg har store problemer med å komme inn i klassemiljøet, fordi de ikke skjønner at jeg er sjuk, og at de ikke kan se det osv. Jeg har jo blitt en del mobbet, både av lærere og elever. Elevene er selvsagt verst. Det er litt vanskelig å snakke om. Her om dagen så var det gnidd tyggis utover hele jakka, også hver gang jeg kommer inn i klasserommet, så ser alle bort. Det gjør vondt, for jeg kan ikke samarbeide med folk i klassa, og det er normal måte å lære stoffet på, gruppearbeid.

Flere forteller også at de får sårende slengbemerkinger fra medelever om at de «bruker» funksjonsnedsettelsen for å få fordeler, når de skal begynne på høyere utdanning, som f.eks. retten til ekstrastipend fra Lånekassen⁹.

⁸ Diskriminering kan forklares som usaklig forskjellsbehandling, eller likebehandling som har et uforholdsmessig negativt resultat. Loven forbyr diskriminering på grunn av kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, religion eller livssyn, funksjonsevne, seksuell orientering, alder og fagforeningstilknytning. www.ldo.no

⁹ Studenter med nedsatt funksjonsevne kan både få ekstrastipend pr mnd, men også få studielån i 12 måneder i stedet for 10 som kompensasjon for at de ikke kan jobbe ved siden av studiet eller i sommerferien. Se <http://www.lanekassen.no/nb-NO/Stipend-og-lan/Hoyere-utdanning/Hvor-mye-kan-du-fa/Nye-stotteordninger-for-elever-og-studenter-med-nedsatt-funksjonsevne/om-ordningen/>

Siden jeg har en diagnose, så kan jeg få ekstra stipend som veier opp for at jeg ikke kan jobbe ved siden av studiene. Jeg føler at de eneste jeg kan snakke med det om, er hjemme fordi jeg har snakket med noen venner om det en gang, at jeg skal studere det og det, og så får jeg så mye stipend, og så jeg får litt ekstra. Og da fikk jeg tilbake «du utnytter sjukdommen din så fælt».

Men hvis jeg snakker med folk i klassa mi, er jeg åpen om hva jeg skal søke. «Hvordan skal du få råd til det?» Nei, stipend, og så søke ekstra stipend. «Ekstra stipend, er det fordi du har den (diagnosen) din det eller?»

Jeg ble ikke tatt så godt imot av medelever i fjor. De mente jeg skulka skolen og tok opp plassen til en som fortjente det mer.

Et par informanter fortalte også at oppførselen til enkelte lærere kunne oppleves som trakassering¹⁰. Dette gjaldt særlig de som hadde en usynlig funksjonshemming eller psykiske vansker. En informant som hadde konsentrasjonsproblemer, og dermed ikke fikk med seg innholdet i det hun leste, fortalte at en ungdomsskolelærer hadde brukt dette til å nedverdige henne foran klassen, slik at hun måtte skjønne at hun ikke kunne oppføre seg på den måten hun gjorde.

Straffen min, hvis jeg hadde gjort et eller annet teit eller noen annet, da skulle jeg stå foran klassen og lese en bok, og etterpå fortelle hva som stod der etterpå. For da visste de at det fikk jeg ikke til, og det var på en måte ...

Det var uenighet blant informantene om de burde stå åpent frem og fortelle om hva som var problemet, eller om det førte til større problemer. Her hadde de ulike erfaringer, og disse erfaringene ble nok preget av type og graden av funksjonsnedsettelse, og hvor godt man trivdes på skolen i utgangspunktet. Dette går fram av følgende sitater:

Jeg sa til læreren min at jeg vil stå framfor tafla og fortelle hva jeg sliter med. Jo, det var helt greit, og jeg gjorde det. Jeg hadde et foredrag på 20 min tror jeg. Det var noen få jeg nådde frem til, også bytta jeg klasse. For jeg måtte ut og få behandling, og så bytta jeg klasse. Den praten orker jeg ikke gjøre en gang til, fordi det er voldsomt tappende, og det var så få som hørte på. Fikk ikke den responsen...

(...) du kan ikke bare gå rundt og være redd hele tiden. Du må bare vise deg frem litt og si, ja okay, det er noe galt liksom, sånn er det liksom.

¹⁰ Trakassering er definert som handlinger, unnlaterse eller ytringer som er ment å virke krenkende, skremmende, fiendtlige eller ydmykende. Rettslig vern mot trakassering finnes i likestillingsloven, arbeidsmiljøloven og diskrimineringsloven. www.ldo.no

På ungdomsskolen så valgte jeg å stå åpent frem med at jeg hadde (diagnose), og det angrer jeg kanskje litt på. Jeg fikk jo kommentarer at jeg var annerledes, så jeg har jo eller jeg ville ikke si at jeg ble mobba sånn direkte, men ...

Når personer opplever daglig slengbemerkinger, mobbing eller trakassering på skolen, vil dette påvirke selvbildet og troen på at de kan gjennomføre en høyere utdanning. Når de i tillegg må bruke flere ekstra år på å fullføre videregående for deretter å satse på høyere utdanning vitner dette om et sterkt ønske og sterk innsatsvilje. Alle våre informanter hadde, til tross for store problemer, et stort ønske om å ta høyere utdanning, men også fordi de mente at de ikke har noe annet valg. Samtidig kan det være flere som ikke har nok pågangsmot og krefter til å gjøre dette, men som likevel kunne klart å studere videre med bedre støtte og tilrettelegging. Det er på tide å se på rådgiverens rolle.

6.3 Rådgiveres rolle som utdannings- og yrkesveiledere

Som vi så i kapitlet som omhandlet rådgivernes arbeidsoppgaver tidligere i rapporten, har de hovedsakelig to funksjoner; en som knytter seg til karriere- og veiledningsoppgaver og en annen mer sosialpedagogisk rolle. På noen skoler var begge disse rollene i en person, men andre, og ofte større skoler, var det ulike personer. Våre informanter skilte ikke mellom disse to rollene når de fortalte om sine opplevelser med rådgiverne. Erfaringene de hadde fra veiledning og tilrettelegging kunne derfor stamme fra ulike personer. I det foregående kapitlet har vi beskrevet erfaringene rundt tilrettelegging som er mer knyttet til den sosialpedagogiske rollen. Vi skal her se på hvilken rolle de mener rådgiverne spiller i deres valg av høyere utdanning. Først skal vi imidlertid få et kort innblikk i overgangen mellom ungdomsskole og videregående da en del av rådgiverne påpekte at mange valg ble tatt allerede der som fikk konsekvenser for elevene som begynte på videregående skole.

6.3.1 Overgangen ungdomsskole og videregående

Forventninger til hva de kan oppnå av lærdom, spiller også en sentral rolle, når de skal tenke videre skolegang (Finnvold, 2013:51). Når vi skulle finne informanter, var et kriterium at de måtte gå på studiespesialisering eller påbygg slik at de hadde den formelle kompetansen for å ta høyere utdanning på plass. Det var likevel litt overraskende at halvparten av informantene våre i utgangspunktet hadde startet på helse og oppvekstfag og deretter gått over til påbygg. Kan dette henge sammen med hvilke anbefalinger de får på ungdomsskolen? Når vi sammenstiller data fra rådgivere og elever, kan det se ut som om det er en sammenheng. En av elevene fortalte at hun på ungdomsskolen ble frarådet å søke studiespesialiserende linje på videregående, til tross for at

hun visste veldig godt hva hun ville studere, og hun visste at hun trengte studiespesialisering for å kunne søke høyere utdanning. Begrunnelsen var at hun ikke var så sterk teoretisk. I løpet av siste året på ungdomsskolen fikk hun medisiner og ble faglig sett mye bedre, men da var det for sent, og hun søkte seg til yrkesfag. Der ble hun demotivert og droppet ut flere ganger, før en spesialpedagog forsto problemet hennes og fikk ordnet plass på påbygging. Der har hun klart seg godt faglig sett og har nesten ikke hatt fravær.

Så begynte jeg på medisiner, og jeg er tre ganger sterkere teoretisk enn praktisk. Så jeg har jo gått den omveien. Jeg har hatt det skikkelig vanskelig, fordi vi har hatt utplassering og sånn, og jeg liker det ikke. Jeg vil gjerne jobbe, men går jeg på skolen, vil jeg gå på skolen hver dag. Jeg skal ikke være ute en dag da. Jeg er også litt sånn at jeg vil vite hva som skjer.

Jeg har ikke hatt noen spesiell tilrettelegging før i år. Det er derfor jeg har holdt på å dette ut to ganger. Men takket være, jeg må rose spespedden vi har på skole X da, for han har klart å holde meg på skolen. Han har vært helt suveren.

En annen informant, som vi antar kan ha hatt tilrettelagt undervisning på ungdomsskolen, mener at foreldrene undervurderte hennes kapasitet.

Ja, men egentlig, når jeg gikk i 10ende, så ville jeg ta studiekompetanse eller idrettslinje, men mamma og pappa sa at det kunne være litt tøft, siden jeg er avhengig av litt mer hvile og skal trene og sånt. Så egentlig ville jeg på studiespess, men pga. at jeg har (denne diagnosen) og De hadde kanskje ikke forventet at jeg gjorde det så bra som jeg gjorde da. Jeg overrasket positivt, så jeg har hele tiden sagt, at jeg ville ta påbyggingen. Det var ikke spørsmål om noe annet.

Som begge disse fortellingene viser, hadde omgivelsenes forventninger til hva de kunne klare, en avgjørende betydning for valg av retning på videregående. Det kan virke som om utveien for de som har tilrettelagt undervisning på ungdomsskolen eller de som stiller svakt teoretisk, er å fraråde dem å ta studiespesialisering og heller velge helse- og oppvekstfag. Det kan i noen tilfeller være en god løsning, men i disse tilfellene har både elevens evner og stå-på-vilje blitt undervurdert, samt at deres mening ikke har blitt tillagt nok vekt. Det understreker også det som rådgiverne på videregående sier, at mange valg tas allerede på ungdomsskolen og kan føre til at elever blir feilplassert. For noen som ikke har så sterke ønsker som disse to, vil dette kunne frata dem muligheten for å ta høyere utdanning, eller i hvert fall bidra til at veien blir mer kronglete. Faren for ikke å fullføre blir også høyere, hvis man velger feil studieretning. Alle våre informanter hadde imidlertid søkt seg over til påbygging, fordi de enten ikke trivdes eller fant ut at de ikke ville/kunne jobbe i det bestemte fagfeltet eller trengte studiespesialiserende for å kunne studere videre.

6.3.2 Utdanning- og yrkesveiledning

Det var ikke så mange som oppgav at de hadde fått hjelp til å søke høyere utdanning, og det var ulike grunner for det. Informantene mente heller ikke at de hadde vært til utdanning- og yrkesveiledning mer enn ungdommer uten nedsatt funksjonsevne, noe som også samsvarer med utsagn fra rådgiverne i vår undersøkelse. Flere understreket imidlertid at de gikk dit, fordi alle andre gjorde det, og at det var noe alle måtte på et tidspunkt. Hvis de vinglet i hva de ønsket å gjøre, var det bare et tegn på at de var som alle andre, og at interessene endret seg hele tiden. Det hadde ingen sammenheng med funksjonsnedsettelsen å gjøre.

Nei, jeg er bare veldig interessert i historie, og jeg er som alle andre ungdommer. I løpet av det siste året har jeg jo skifta mellom ulike meninger om hva jeg vil, så hvis jeg hadde vært veldig god i matte, så hadde jeg hatt lyst til å ta biologi. (...) Ellers har jeg vært inne på idrettsped, og sanne ting og fotografi. Så jeg er som alle andre. Jeg skifter ganske fort.

En av årsakene til at de ikke trengte mer utdannings- og yrkesveiledning, kan være at flere av dem lenge hadde hatt en plan for hva de ønsket og jobbet hardt mot det. De hadde derfor ikke hatt behov for ytterligere utdannings- og yrkesveiledning. Hvis de kom innom rådgiverne for å høre om søknadsprosedyrer eller karakterkrav, opplevde noen at rådgiverne frarådet dem å søke de studiene de helst ønsket, fordi det var så vanskelig å komme inn. Dette til tross for at karakterene deres vitnet om at de var skoleflinke.

Ja, så for meg har det vært greit, bortsett fra at jeg var der jo i år (hos rådgiver) og skulle snakke om det, for jeg ville ha noe å strekke meg mot, og så ville jeg ha poengsummen til høgskolen (...), og da ble jeg møtt med «at du burde kanskje tenke på en annen linje, fordi det er veldig høyt og». Da ble jeg liksom, ja. Jeg hadde ikke så lyst til å gå tilbake og spørre om hjelp.

Dette kan være et utslag av undervurdering, men det kan også være et forsøk på beskyttelse fra rådgivers side fordi de tenker at det vil bli enda hardere på høyere studier, og at det finnes færre tilretteleggingsmuligheter der. På denne måten vil rådgiveren prøve å forebygge drømmeknusing, og de konsekvenser dette får for elevene. På den andre siden kan det bidra til å frata noen muligheten til å følge sine egne ønsker, fordi de har nedsatt funksjonsevne. Det kan være en vanskelig balansegang å realitetsorientere ungdommene og samtidig ha tro på at de klarer å gjennomføre det de har satt seg fore.

En annen årsak til at de ikke hadde søkt utdannings- og yrkesveiledning, var at de hadde opplevd å være til bry, når de kom til rådgiver. Elever som sliter med angst og dårlig selvtillit, vil kunne oppfatte en situasjon som negativ uten at rådgiver egentlig har ment det sånn. Resultatet kan være at de ikke orker å prøve igjen og heller vil finne ut av det på andre måter.

Jeg har prøvd det en gang, og det gikk ikke bra. Jeg ble bare mer forvirra, og jeg fikk bare to minutt, før jeg ble kasta ut derifra. Jeg følte at han ikke hadde tid til å prate med meg akkurat da, så da ble

jeg bare mer forvirra og fikk ingen hjelp til noen ting. Og jeg er ikke den som skjønner mest av disse søkegreiene og sånn, så jeg kunne trengt litt mer hjelp enn det jeg har fått. Derfor har jeg heller ikke prøvd igjen, fordi jeg følte at jeg var til bry liksom.

Avhengig av informantens funksjonsnedsettelse og personlighet hadde elevene ulike strategier, når de ikke synes de fikk god nok hjelp og veiledning. Den ene gikk ut på å resignere og akseptere at de ikke fikk kunnskap om høyere utdanning eller søknadsprosedyrer og heller ta seg et friår etter videregående for å finne ut av ting. For de som velger et friår, vil muligheten for å få hjelp bli enda mindre, siden de da faller utenfor systemet. Dette er særlig uheldig for de informantene som har telefonskrekke og kunne hatt nytte av at rådgiver hjalp dem med å ringe rundt.

Nei, jeg vet ikke hvor jeg kan gå jeg. Jeg er også veldig, veldig redd for å ringe. Jeg hater å ringe steder jeg ikke kjenner. Noen ganger liker jeg ikke å ringe folk jeg kjenner en gang. Så det tok veldig lang tid før jeg klarte å ringe en kjøreskole og be om kjøretimer. (...) Noen ganger går det greit, og andre ganger er det vanskelig, men jeg prøver jo å bli vant med det. Så hvis jeg finner et sted, der jeg kan informasjon om sånne ting, så sender jeg heller en epost enn å ringe, selv om det betyr at jeg får svar noen dager senere, for da slipper jeg å ringe.

Den andre strategien var at de ble så provoserte at de prøvde å finne ut av ting på egenhånd, noe som gjaldt flere av våre informanter, og vitner om en sterk vilje og målbevissthet.

Jeg har funnet ut av dette selv. Jeg har snakket med min gamle lærer på ungdomsskolen og spurt hvordan jeg var da, hva kunne jeg passe til da. Så jeg har lest meg opp selv. Det har vært veldig vanskelig, for det har vært veldig kjedelig, og det har forvirret meg veldig mye. Det på nett, for det står så mye rart her og der. Plutselig tenkte jeg at dette her er ikke meg og så snakka jeg med en som er utdanna journalist, og da oj shit dette er meg igjen, og så leste jeg litt til og tenkte at der kommer jeg aldri inn og så... Det hadde vært mye lettere om rådgiverne bare hadde sagt at vi gjør det sånn, at hun bare hadde fortalt hvordan det var, uten at jeg skulle lest 100 sider og sittet der med følelsen av at dette går ikke. (...) Jeg har kanskje brukt 14 dager på å ringe, men jeg har ringt selv. For jeg vil heller ha svar enn å gjøre noe feil da, så jeg kanskje ikke kommer inn, fordi det er noe som er borte. Da ville jeg jo aldri ha tilgitt meg selv.

Ja, jeg har gått, men jeg har vært veldig mye att og fram, på hva jeg har lyst til å bli. Jeg har hatt veldig mye, men nå har jeg egentlig bestemt meg da. Det meste har jeg funnet ut av selv. Jeg dro på yrkesmesse i Oslo selv, fordi jeg var innlagt på Rikshospitalet, når skolen her var der, og da måtte jeg søke meg fri. Og det var også en ting, som var litt dumt, at jeg fikk fravær for å dra på yrkesmesse, når jeg var innlagt på sjukehus, når de andre var på yrkesmesse.

Selv om enkelte elever mener at de ikke fikk god nok veiledning, og at rådgiverne antar at de har mindre betydning enn foreldre og venner, er det likevel grunn til å anta at rådgiverne spiller en viktig rolle. For mange elever med nedsatt funksjonsevne vil behovet for å få vite om

tilretteleggingsmuligheter, stipendordninger eller annen informasjon om livet som student være av vel så stor betydning for valg av studiested som studievalget. Samtidig fortalte flere av våre informanter at de følte de ble undervurdert av rådgivere og ble frarådet å velge enkelte utdanninger, fordi rådgiveren mente det kunne bli for krevende eller for vanskelig å komme inn på tross av gode faglige resultater. Hver enkelt motivasjon kan også være en avgjørende faktor, men mange er også avhengig av ekstra støtte og veiledning for å klare å gjennomføre løpet. Og det er den funksjonen som rådgiveren bør vektlegge i større grad. Den undervurderende holdningen kan karakteriseres som en funksjonshemmede barriere eller i verste fall et diskriminerende forhold og bidra til å redusere hvilke valgmuligheter de har etter endt videregående skole. Dermed påvirkes disse elevens mulighet til en likestilt samfunnsdeltagelse.

6.3.3 Kjønnsperspektivet

I utgangspunktet ønsket vi like mange informanter av begge kjønn for å se om jenter og gutter opplevde forskjellige barrierer, og om de på denne bakgrunnen også vurderte sine fremtidsmuligheter forskjellig. Vi fikk imidlertid kun jenter som informanter, og vi kan bare anta hvorfor det ikke var gutter som meldte seg. Kan det henge sammen med at flere jenter enn gutter generelt velger høyere utdanning? Eller kan det være, slik informantene antydte, at jenter er mer opptatte av å hjelpe andre og dermed å bidra til denne studien?

Norge har et av de mest kjønnsdelte arbeidsmarkedene i Europa, og dette er dels en konsekvens av at ungdommer velger kjønnstradisjonelle utdanninger (NOU 2012:15 *Politikk for likestilling*). Spesielt på yrkesfag velger jenter og gutter ulike utdanningsretninger, og mange fag er mer eller mindre enkjønnede. På studieforberedende er det jevnere kjønnsbalanse, og jenter slutter i større grad opp om skolen som prosjekt og går ut med bedre karakterer (Bakken, 2013). Videre er det blant 19-24 åringer en av tre jenter i høyere utdanning, men det for gutter er en av fire. I utgangspunktet ville det derfor være en større sannsynlighet for at vi fikk tak i flere jenter enn gutter som informanter.

Karakterer fra grunnskolen kan være avgjørende for hva elevene velger av studieretning på videregående, og karakternivået er også av betydning for frafall i videregående skole (NOU 2012:15). Dårlig eller manglende tilrettelegging på grunnskolen kan føre til dårlige karakterer, og følgelig påvirke sjansene for å velge studieforberedende fag på videregående. Halvparten av våre informanter begynte i utgangspunktet på yrkesfag (helse og oppvekst). Imidlertid søkte samtlige seg deretter over til påbygging. Begrunnelsen for dette var at de mente at studiespesialiserende gav dem større valgfrihet til å velge utdanning som på sikt kunne gi dem en jobb. Det er mulig at de typene funksjonsnedsettelse de har, er enklere å kombinere med et akademisk yrke enn helsearbeideryrker. Mange har ikke fysisk styrke nok til å gjøre de tunge løftene som ofte kreves, eller de har problemer med å omgås mange folk sosialt. Videre har flere av informantene også valgt seg over på mer kjønnsbalanserte fag innen humaniora, samfunnsvitenskap, journalistikk eller lærerutdanning.

Når vi ser på jentenes begrunnelser for å melde seg på denne studien, ser vi tendenser som knytter seg til tradisjonelle normer for jenter, nemlig det at de ønsker å hjelpe andre i samme situasjon eller føler en plikt, siden de fikk inntrykk gjennom rådgiver, at det var viktig at de stilte opp.

Det jeg har slitt med er nerver og angst for mange mennesker. Derfor gruet jeg meg veldig til å dra hit og. Det var egentlig veldig vondt for meg å dra hit og. Så tenkte jeg at jeg hjelper noen andre, og derfor gjorde jeg det.

Jeg var veldig usikker egentlig, men jeg bestemte meg for det, når jeg hørte at dere hadde veldig få, at ok.

Ei jeg kjenner som jobber på videregående, som mente at jeg hadde noe å bidra med.

Mens det påpekes at ungdom flest blir skikkeligere, flinkere og mer «framtidsdisiplinerte» viser andre studier av ungdom en vedvarende høy utbredelse av psykiske plager (Bakken, 2013). Med økende individualisering og et sterkere press om å lykkes i skolen har fagfolk vært bekymret for utviklingen av ungdoms psykiske helse. Jenter er mer plaget og oppsøker oftere hjelp enn gutter (ibid). Om dette henger sammen med høyere krav og forventninger til jenter, som gir utslag i psykiske plager som stress og depresjon, eller om gutter får andre typer reaksjoner og diagnoser vet vi ikke sikkert. Men med utgangspunkt i disse høye forventningene vil vi hevde at det setter et enda større press på ungdom og spesielt jenter med nedsatt funksjonsevne til å prestere. Dette skyldes dels at kravene for å komme inn på høyere utdanning er høye, dels at de er mer avhengig av å fullføre en høyere utdanning for å få bedre sjanse i arbeidslivet.

Nei, jeg har ikke det (venner med samme diagnose), men jeg føler at det er mest unge jenter som sliter. Jeg kjenner flere. Det kan jo være at gutter ikke vil prate om det, jeg tror at jenter snakker litt mere seg imellom om det enn det gutter gjør. Det er jo bare de som har det sånn som deg, som vet hvordan du har det.

En del av våre informanter fremstod som det vi kaller «flinke piker». De jobbet hardt for å oppnå gode karakterer, og de prøvde å skjule hvor vondt de egentlig hadde det, kanskje for å fremstå som mest mulig lik de andre, eller fordi det var slitsomt hele tiden å si ifra om at de hadde plager. Paradoksalt ble konsekvensen av denne flinkheten at det gjorde det vanskelig å se deres behov. Da ble det også vanskeligere å kreve de rettighetene de hadde til tilrettelegging. Blant våre informanter var det flere som slet psykisk i tillegg til den egentlige diagnosen. Noen sa at dette skyldes det strevet de hadde med å få tilrettelegging og de konsekvenser dette fikk for deres krefter til å delta sosialt, mens for andre var det et utslag av sosial mistrivsel på grunn av mobbing og det å ikke bli trodd.

(...) men jeg har også slitt med det psykiske og vært på sjukehus og valgt det beste for meg selv, og det angrer jeg ikke på. Men de skjønnte ikke det, at tilslutt blir en så tappa energimessig, at det går

utover det psykiske. Så når jeg kom igjen, da så var det noen som så på meg som en slags «nut-case» vil jeg si, og så var det noen som så på meg som en latsabb, fordi jeg hadde vært så mye borte.

Fylling (2000) viser at sju av ti elever som får spesialundervisning, er gutter. Hun mener at gutter ikke er svakere enn jenter, men at jenters måte å møte de læringsrelaterte utfordringen på gjør dem usynlige. De trekker seg tilbake, blir stille og ellers snille og greie, i motsetning til gutter som får en mer utagerende oppførsel. De blir dermed en større utfordring for læreren, og det blir oftere satt i gang tiltak for å gjøre noe med dette. Skolens organisering av undervisningen er også bedre tilrettelagt for barn som mestrer å sitte stille, og derfor oppdages det heller ikke at jentene sliter, så lenge de klarer å sitte stille.

Jenter skal være typisk skoleflinke, og det er jeg. Men de er ikke hypre, de sitter ikke urolig, du ser ikke uro, de er ukonsentrerte, men du ser det ikke. De har det inne i seg, men de viser det ikke. Og sånn er de fleste av venninnene mine som har det. Men jeg kjenner noen gutter også. De er jo sånn som meg, de skravler og kan løpe herifra til Bergen, er skikkelig gærne og tenker veldig lite konsekvenser. Du blir veldig plassert i bås, når du er jente og gutt med ADHD.

Fylling viser også til Feilberg og Mjaavatns analyser (i Fylling 2000) om verbal interaksjon mellom barn med særskilte behov og deres klassekamerater. Her kom det frem tydelig kjønnsforskjeller som også kunne kobles til synlighet og usynlighet. Jentene i deres undersøkelse, var stille og ensomme, og de gjorde ikke så mye ut av seg. I tillegg hadde svært mange av jentene ikke noen klar bestevenn eller tilhørte en gruppe av venner. Dette stemmer også til en viss grad blant våre informanter, noe som ble beskrevet i 6.2.4.

Våre informanter hadde ikke så mange tanker rundt det at de var jenter, og hvorvidt det var av betydning for deres valg eller de råd de fikk fra omgivelsene. De var i grunnen enige i at det at de er jenter, ikke har noe å si for valg av utdanning, fordi de jo har alle muligheter og de så ingen hindringer på grunn av kjønn. Som mange ungdommer på deres alder, tror de at i Norge har vi kjønnslikestilling. De ser ikke at det finnes strukturer og holdninger som bidrar til å påvirke de valgene de tar, og som fører til en reproduksjon av tradisjonelle kjønnsroller. Informantenes holdninger kan belyses gjennom følgende utsagn:

Ja, eller det er jo mest jenter på sjukepleien, men det har jo ikke noe med valget mitt å gjøre da. Jeg hadde jo valgt sykepleien uansett.

Det (Omsorgsyrket) står vel litt nærmere damer enn det gjør menn. Jeg bryr meg ikke så mye om inntekt kanskje, jeg trenger ikke ha noen sånn sjefsstilling eller noen dresskode.

Det er vanligere at kvinner er sykepleiere enn menn, men det er bare sånn det er. Men det har ikke noe direkte å si. Du har jo muligheten.

Jeg tror ikke det. Det er ganske 50-50 på den linja jeg søker. Det er den eneste som ikke har jentepoeng.

Samtidig påpekte enkelte informanter at jenter har flere valgmuligheter enn gutter, fordi det stilles strengere krav til hva gutter kan og ikke kan gjøre, før de overskrider normen. De mener at det kan henge sammen med at mannsdominerte yrker har høyere status, og at jenter derfor velger dem i stedet for omvendt. Dette sammenfaller med funn i SINTEFs rapport om kjønn i rådgivingstjenesten og hvor vanskeligere det var å få gutter til å velge utradisjonelt enn jenter (Mathiesen, Buland, og Bungum, 2010). Dette blir illustrert i følgende sitater fra våre informanter:

Jeg trives veldig godt i sammen med menn, så det kan hende jeg finner en retning som er mer mannsdominert, og det kan jo jeg tjene på også. Det er jo ofte slik at de vil ha kvinner inn i nye stillinger, fordi det er mangel på kvinner innenfor den retningen, så jeg håper egentlig at jeg havner i et mannsdominert yrke.

Jeg tror hvert fall at jenter ikke bryr seg så mye om hvilke yrker de velger. Det har ikke så mye å si. Mens for gutter så tror jeg, de helst ikke vil inn på jenteyrker.

Men jeg er enig i at gutter er litt mer opptatt av det også, være barske, mandige, så det kan være vanskeligere for dem å bli blomsterdekoratør eller noe sånt kvinnelig yrke.

Selv om de færreste av informantene uttalte at de ble diskriminert på bakgrunn av kjønn og nedsatt funksjonsevne, var det en mer fremtredende holdning at alder var av betydning for å bli hørt. Dette finner vi igjen i beskrivelsen om at informantene føler at de ikke blir tatt på alvor eller ikke blir fulgt opp ordentlig. Videre opplever de at det å være ung, gir dem mindre tyngde, når de forsøker å hevde sine rettigheter ovenfor lærere og rådgivere.

Hadde jeg vært 16, når jeg begynte her, hadde det vært noe helt annet. Nå vet jeg, at jeg kan hjelpe meg selv.

For hadde jeg vært voksen, så hadde jeg hatt så mye mer myndighet. Jeg kunne sjukmeldt meg, og jeg kunne tatt den tida jeg trengte, men siden jeg går på skolen og er ung, så er det ikke så veldig mange som tror på det. Fordi det er så mange ungdommer som lyver og sier at de er sjuke, og mange av dem naver. Alle vet jo hva det er. Jeg har papirer, men det hjelper ikke.

På bakgrunn av vårt datamateriale er det vanskelig å si noe om fremtidsmulighetene kan nyanseres uti fra et kjønnsperspektiv. Generelt sett er det på bakgrunn av forskning på kjønn og utdanning mer sannsynlig at jenter velger høyere utdanning enn gutter, både fordi de presterer bedre faglig sett, og fordi det kanskje forventes at jenter tar høyere utdanning i større grad enn gutter. Det at de var jenter med funksjonsnedsettelse, kan også ha ført til at de har søkt seg vekk i fra de tradisjonelle yrkesfagene fordi de ikke passet til å jobbe i typiske kvinne- og omsorgssektoren.

6.4 Fremtidsdrømmer og - muligheter

Vi skal nå se hvordan våre informanter vurderer sine muligheter til å velge en høyere utdanning, og hvilken rolle spiller funksjonsnedsettelsen i forhold til hvilke valgmuligheter de opplever å ha?

På spørsmål om hvem de helst diskuterte sine fremtidsplaner med, svarte informantene at de hovedsakelig diskuterte fremtiden sin med familien. Siden flere av vennene allerede hadde flyttet ut og begynt å studere, mente de at venner var av liten betydning for deres valg av høyere utdanning. Dessuten var det flere som hadde opplevd, som nevnt tidligere, å få slengbemerkinger på hvordan de skulle klare høyere utdanning eller få råd til det, så de fant det tryggest å snakke med foreldre.

Som Grue & Rua (2013) skriver i sin bok, er forholdet til utdanning et utslag av pragmatisme for mange unge med nedsatt funksjonsevne, og det fremgår også i vårt datamateriale. Alle våre informanter hadde, til tross for store utfordringer med å gjennomføre videregående skole, et høyt ønske om å ta høyere utdanning. De ønsket dette både for utdanningen i seg selv og for å få en jobb de kunne trives i, men også fordi de mente at de ikke hadde noe annet valg på grunn av høyt fravær i videregående skole. Dette fremkommer i følgende sitat:

Ja, jeg tenker utdanning. Jeg har ikke noe annet valg. Jeg har så mye fravær fra videregående, at jeg ikke kan gå ut og søke jobb. ... Tungt å tenke på, for hvordan skal jeg håndtere det, når jeg ikke klarer videregående?

Jeg har og tenkt å gå videre, men det er fordi jeg har hatt veldig alrighte lærere, gode lærere som har motivert meg, og så er jeg veldig sta. Det har sikkert litt med det å gjøre også, at jeg skal vise at jeg er best. Jeg har konkurranseinstinkt.

Jeg må jo ta en utdanning og ha en jobb jeg kan trives i. Ikke bare ta utdanning på grunn av at det er høy utdanning og høy lønn og sånne ting og kriterier da, liksom. (...) For du skal jo jobbe nesten dobbelt så lenge som du har gått på skole, så skole er liksom 14 år, men jobbe i 40 år. Så du må jo nesten trives i den jobben du har.

Enkelte av informantene har svært høye mål og ambisjoner og har kun et høyere studium i sikte. De er klar over at det er et risikospill i forhold til egen psykiske og fysiske helse, men det er dette som er deres fremtidsdrøm.

Men hva jeg gjør, hvis jeg ikke kommer inn, det vet jeg ikke. Da er jeg veldig redd for at jeg kommer til å gå ned i kjelleren, fordi det er absolutt den største drømmen, å bli TV-reporter.

Jeg vil inn på den linja da, på (universitet). Det er det jeg har lyst til. Det er derfor min plan B bare er å drøye det et år og så prøve igjen. Fordi det er det jeg vil, helst. Jeg er rett oppunder

(poenggrensen,) og så har jeg sett på poengsummen for de siste 10 årene, og den har gått ned hvert år, så jeg håper ikke at den plutselig går opp for jeg ligger akkurat på grensen. Hvis eksamen går bra. Jeg bør helst ikke ha noen 4-ere, fordi snittet der nå er 53 studiepoeng. Og jeg ligger vel på 52 + at jeg har noen ekstra poeng pga fag, sånn fysikk og matte og sånn.

De er villige til å gjøre mye for å få den utdanningen de ønsker seg. En ting er å håndtere sykdommen og andre utfordringer i det daglige, noe annet er den lange tiden de bruker på å gjennomføre videregående. Det skorter ikke på planer og innsatsvilje, slik disse elevene viser:

I første omgang er det å fullføre videregående. Om to år er jeg kanskje ferdig forhåpentligvis. Jeg satser på det. Blir det flere år, så får jeg bare ta den tida som privatist. For jeg vil ikke gi meg med det første, selv om det er mye motgang.

Andre er mer pragmatiske i sin tankegang og vurderer utdanningen i forhold til hva de tenker at kroppen kan tåle, og dermed velger de bort det de egentlig ønsker som følge av funksjonsnedsettelsen.

Men det er vanskelig med statisk arbeid eller stillesittende – det er noe av det verste jeg gjør. Så det er et problem. Jeg kunne tenke meg å fortsette videre som førskolelærer, men det tror jeg ikke jeg får til.

Jeg er jo ekstremt interessert i hester. Jeg har jo tenkt på om jeg skulle drive noe med det, i forhold til jobb da. Men det er jo vanskelig å vite, hvor bra jeg blir og sånt, og da er det kanskje greiere å satse på en utdanning som er mulig uansett da.

Halvparten av informantene har som nevnt tidligere, aktivt valgt seg bort fra studieretningen helse- og omsorgsfag. De mente at studiespesialiserende gjorde at de fikk større valgfrihet til å velge utdanning som på sikt kunne gi dem en god jobb. I tillegg var det problematisk for dem å jobbe i f.eks. helsesektoren, når de var avhengig av å ha forutsigbarhet eller ikke hadde så lett for å omgås fremmede sosialt.

Nei, så får jeg bli noe innenfor helseyrket, men der passer jeg ikke i det hele tatt. Jeg kunne aldri tenkt meg å ha en jobb, der jeg må passe på andre mennesker på den måten.

Det å flytte og begynne å studere er et stort steg for de fleste ungdommer, men unge med nedsatt funksjonsevne opplever enda flere usikkerhetsfaktorer og spesielle utfordringer. Noen gleder seg til å flytte og starte opp på et sted, hvor de ikke kjenner noen. Andre uttrykker at det er viktig med nærhet til hjemstedet og familie i tilfelle de har behov for hjelp. Noen foretrekker å bo hjemme og ta nettstudier eller samlingsbaserte studier for best mulig å kunne drive nødvendig trening og studier samtidig. Et par informanter har allerede bodd i utlandet og har bevist overfor seg selv og andre, at de både kan og tør.

Legard (2013) viser at de funksjonshemmende barrierene i høyere utdanning, som både kan gjøre det vanskelig å begynne på og fullføre et studium, knytter seg til mangel på tilrettelegging av undervisningen og informasjon om tilretteleggingsmuligheter eller hjelpemidler, samt problemer med å organisere hverdagen ved siden av studiene. Mange kan også møte på stereotypiske og restriktive holdninger blant saksbehandlere eller kun få tilgang til standardiserte hjelpetiltak som er lite tilpasset egne behov (ibid). Legards funn bygger dermed oppunder våre informanters bekymringer for hvordan de skal kunne oppleve å kontrollere egen hverdag og oppnå forutsigbarhet i forhold til innhold på skolen. Det er mange faktorer rundt studiestedet som de ønsker å ha kontroll over, men som de ikke kan gjøre noe med, slik som klassestørrelse, kjønn på lærer, geografisk plassering av studiested og innhold i faget. Det handler med andre ord ikke bare om tilrettelegging av studieløpet, og derfor kan valget bli begrenset.

Fordi når jeg skulle velge videre, så hadde jeg som sagt mange forestillinger, og en av dem var at det ikke skulle være langt unna hjemme, for det er skummelt. Ellers var det å finne ut om det var store klasser, for jeg sliter med store folkemengder, og så liker jeg å ha kvinnelig lærer, for jeg føler de er lettere å snakke med, og sånne ting. Og hvis det er mye praktisk, så synes jeg det er skummelt det og, så jeg vil helst ha teoretiske ting å gjøre. Det er sånne ting som kan gjøre det lettere for meg å gå på skolen da.

De aller fleste er også usikre på hvilke rettigheter de har til tilrettelegging, og hvordan de skal få til dette. Det er skummelt å ikke vite hva som venter dem av for eksempel fysisk tilrettelegging. Dette kan man imidlertid gjøre noe ved, som å besøke studiestedet og bli kjent med de fysiske omgivelsene eller ringe og høre om hvilken tilrettelegging det er mulig å få. Men flere forteller at de ikke har noen tro på å få tilrettelegging på bakgrunn av dårlige erfaringer på videregående skole, noe som også bekreftes i Legard (2013). Dette gjør at flere gruer seg, slik som denne informanten:

Jeg vet jo ingenting da., Jeg var der i februar (på fremtidig lærested) (...) og da fikk vi litt omvisning og sånn, men de sa jo ingenting om tilrettelegging og sånn. Så jeg vet ingenting om det. Det er litt skummelt. Det blir veldig skummelt å dra dit.

Jeg tror jeg har fått litt negativ holdning til det der, at det ikke finnes noe tilrettelegging og derfor ikke tatt meg bryet med å spurt.

Selv om flere hevder at tilretteleggingen har vært for dårlig på videregående skole, er de engstelige for at det skal være enda verre på høyere utdanningssteder. Det er redselen rundt tilretteleggingen som de selv ser som det største hinderet for å fullføre drømmen sin.

Jeg er jo veldig redd for at jeg skal bli syk igjen, for nå har jeg jo klart å fullføre året nå, og det er jo bare på grunn av at jeg har vært i god form. Så hvis jeg faller tilbake dit jeg var, så vet jeg at jeg ikke vil klare det uten nok tilrettelegging. (...) Ja, jeg vil jo ikke gi opp. Jeg tror jo at jeg kan klare

det, hvis ikke, hadde jeg jo ikke prøvd. Jeg håper at jeg klarer det. Med god tilrettelegging kan det gå ...

Tendensen er at flere ser oppfølging og tilrettelegging som en utfordring, når det gjelder å begynne på høyere utdanning. Dette kan henge sammen med at de har opplevd problemer med dette på videregående skole. Likevel er det ingen som sier at de ikke vil. Mange ser også frem til at de får større frihet, når det gjelder å møte opp til undervisning og dermed mindre problemer med fravær.

Jeg er litt bekymra for hvordan det blir. Men samtidig er det annerledes lagt opp enn det er nå. For det er jo forelesninger og sånn, og du må ikke gå på dem. Og det synes jeg er bra, for er jeg sliten en dag, så trenger jeg ikke måtte stå opp, og dra noe sted. Da kan jeg jo sitte hjemme. Det tror jeg blir ganske bra.

Våre 10 informanter gir inntrykk av at det er mulig å velge høyere utdanning, men deres opplevelser forteller oss også at veien er mer kronglete enn for ungdommer uten funksjonsnedsettelse. De negative erfaringene de har med manglende tilrettelegging, kan også ha påvirket hvordan de tenker om sine muligheter til å velge høyere utdanning, noe som er i tråd med tidligere forskning (Legard, 2013). Selv om de fleste mente at funksjonsnedsettelsen ikke hindret dem fysisk, var det likevel graden av tilrettelegging og hvorvidt egen helsetilstand ville bli bedre eller verre som bekymret dem mest og som de vurderte som det største hinderet for å nå målet sitt.

7. KONKLUSJONER – FUNKSJONSCHEMMEDE BARRIERER PÅ VEIEN MOT HØYERE UTDANNING

Opplever unge med nedsatt funksjonsevne barrierer og diskriminerende forhold som påvirker hvordan de tenker om sine fremtidsmuligheter? Hvilke eventuelle barrierer og diskriminerende forhold oppleves som relatert til den fysiske nedsatte funksjonsevnen, og hvilke barrierer kan relateres til andre faktorer?

Som nevnt tidligere, fremhever Anvik (2006) at ideologien om et inkluderende samfunn, hvor alle har samme rettigheter til å ta utdanning, også er forankret i de unge med funksjonsnedsettelser sin bevissthet, og at de har forventninger om å ha samme muligheter som andre unge og å ta del i arbeidslivet. Dette kan stå i kontrast til den virkeligheten mange opplever, og Anvik trekker frem visse forhold som kan oppleves som barrierer for videre arbeidslivsdeltakelse; manglende oppfølging og tilrettelegging gjennom oppvekst og skolegang, manglende kompetanse hos ansvarlige i undervisningssammenheng, og at de rådene og den veiledningen som blir gitt om utdannings- og yrkesvalg ofte oppleves å stå i kontrast til elevenes egne ønsker og ambisjoner (ibid). Anviks funn samsvarer for øvrig med skolens egne vurderinger av hvilke utfordringer de har knyttet til opplæring av elever med funksjonsnedsettelser (Gjertsen & Olsen, 2013).

Denne forskningsrapporten bygger på intervjuer med ti elever med nedsatt funksjonsevne i videregående skole i Hedmark og Oppland og beskriver hvordan de ser sine muligheter for å kunne ta en høyere utdanning. I tillegg er 14 rådgivere intervjuet om hvordan de oppfatter elevers behov for tilrettelegging og rådgiving og deres høyere utdanningsmuligheter. I utgangspunktet ville vi undersøke hvorvidt elever med funksjonsnedsettelser opplevde barrierer som kunne hindre dem i å velge eller fullføre høyere utdanning. Derfor søkte vi etter informanter som gikk på studiespesialiserende eller påbygg, og som ønsket å studere videre. Informantene vi fikk ville dermed både oppfylle det formelle kravet til å ta høyere utdanning og i tillegg være motiverte til å fullføre utdanningen. Underveis i analysearbeidet har vi blitt klar over hvor utfordrende det kan være å skaffe seg den formelle studiekompetansen og klare å gjennomføre videregående skole med gode nok karakterer til å kunne søke seg til høyskoler og universiteter. En del av rapporten handler derfor om hvilke tilretteleggingstiltak som har blitt satt i gang for elevene, og hvordan de erfaringene de får på videregående skole kan være med å påvirke i hvilken grad de kan og vil velge høyere utdanning. Vi ser at våre funn sammenfaller med de barrierene Anvik (2006) påpeker, og de oppsummeres nedenfor sammen med andre faktorer som er av betydning for hvilke utdanningsvalg informantene ser for seg.

Rådgivere har ulike funksjoner, hvorav den sosialpedagogiske funksjonen knyttes i all hovedsak til tilrettelegging av skolehverdagen, men den andre funksjonen dreier seg om utdanning- og yrkesveiledning.

7.1 Manglende oppfølging og tilrettelegging

Den største barrieren som flere av våre informanter opplevde, var at det var strevsomt å få den tilretteleggingen de hadde krav på. Manglende tilrettelegging på videregående skole skyldes imidlertid flere faktorer. For det første var det av betydning, hvorvidt den videregående skolen hadde fått informasjon på forhånd om hvilke tilretteleggingsbehov elevene hadde. Mange av våre informanter kan ha havnet i den kategorien av gråsoneelever som er de som ikke hadde meldt fra at de hadde tilretteleggingsbehov, da de søkte på videregående skole, og følgelig var ikke skolen forberedt på hvilke behov de hadde (Østgaard, 2012:10).

For det andre spilte rådgivernes og lærernes kunnskap om og forståelse for personer med nedsatt funksjonsevne en vesentlig rolle, når det gjaldt hvilke tiltak som ble igangsatt og hvilken fleksibilitet som ble utøvd overfor elevene. Det å bli hørt og trodd, dvs. å medvirke i eget liv, var et gjennomgående problem som kostet elevene krefter, og kan synes å ha en sammenheng med hvilken funksjonsnedsettelse eleven hadde. Elever som hadde en synlig funksjonsnedsettelse eller en spesifikk diagnose/kronisk lidelse, synes å oppleve færre problemer med å få tilrettelegging enn elever med en mer usynlig funksjonsnedsettelse eller ukjent eventuelt uavklart diagnose. Det kan også se ut til at enkelte lærere og rådgiveres forståelse av hva det innebærer å ha en funksjonsnedsettelse er mer i tråd med den medisinske forståelsen enn den relasjonelle. Dette kan resultere i at de ser eleven som utfordringen, og som den som trenger særtiltak for å fungere bedre i skolesystemet, og ikke at det er skolens organisering som ikke er tilpasset mangfoldet av elever. Det kan også være at lærere og rådgivere tenker for snevert om hva som defineres som funksjonsnedsettelse og/eller hvilke konsekvenser denne kan ha utover de mer åpenbare utfordringene som rullestolrampe eller behovet for hvile.

Manglende tilrettelegging av skolehverdagen fikk konsekvenser for de faglige prestasjonene for våre informanter. For å kunne prestere faglig var det viktig å få muligheten til å ta videregående over flere år, slik flere gjorde. De største utfordringene faglig sett var å unngå for høyt fravær og få vurdert den tilrettelagte undervisningen på lik linje med ordinær undervisning. Hvis ikke kunne elevene bli fratatt en reell sjanse til å oppnå de karakterene de trengte for å kunne velge høyere utdanning. Dette kan beskrives som barrierer, som er relatert til funksjonsnedsettelsen, og som påvirker hvordan de tenker om sine fremtidsmuligheter. Legard (2013) viser også at de erfaringene elevene gjør seg med tilrettelegging i tidlige barne- og ungdomsår, spiller en viktig rolle, når de skal vurdere om de skal ta høyere utdanning. Gode erfaringer fører til større tiltro til at de skal klare det og motsatt.

7.2 Sosial marginalisering

Manglende tilrettelegging har også en sosial konsekvens for elevene. Flere av informantene uttalte at det kostet krefter å få den tilretteleggingen de har krav på, og særlig de som har en usynlig funksjonsnedsettelse. Dette ble da en ekstra belastning som påvirket deres helsetilstand og samhandling med andre elever i skoletiden. De fleste fortalte også at de hadde et stort behov for å restituere seg fysisk etter endt skoledag, noe som førte til at de heller ikke deltok særlig aktivt på fritiden. Resultatet ble at de kunne bli perifere i det sosiale miljøet.

I tillegg opplevde flere å bli sosialt utestengt, og enkelte ble mobbet på grunn av sin funksjonsnedsettelse. Dette vitner om at det fortsatt finnes negative holdninger i samfunnet til personer med nedsatt funksjonsevne som bidrar til ekskludering, fremfor inkludering. Negative holdninger i samfunnet påvirker også hvordan de ser på seg selv eller ønsker å fremstille seg selv. Elever med nedsatt funksjonsevne er i utgangspunktet sårbare når de kommer inn i et nytt miljø etter ungdomsskolen, hvor de ikke kjenner elevene fra før, og hvor organiseringen av skoledagen er ny (Østgaard, 2012). Særlig utfordrende kan det være å finne balansen mellom å ta i bruk ulike tilretteleggingstiltak og samtidig ikke skille seg for mye ut. Enkelte av informantene opplevde at tiltakene kunne være stigmatiserende, og at organiseringen av undervisningen kunne bidra til at de ble karakterisert som forskjellig fra majoriteten (Finnvold, 2013) og at den naturlige samhandlingen med de andre elevene ble borte (Kermit, Tharldsteen, Dalseng, & Wendelborg, 2014). I tillegg utviste enkelte lærere liten forståelse for deres situasjon og bidro dermed heller ikke til å øke toleransen for elever med funksjonsnedsettelser. Dette kunne medføre at de underkommuniserte sine behov, på bekostning av egen helse, for å bli en del av det sosiale miljøet. Samtidig var de avhengig av god tilrettelegging for ikke å bli for slitne til å delta sosialt.

Graden av sosial inkludering og godt læringsmiljø vil påvirke ungdommenes livskvalitet og evne til å gjennomføre videregående skole. Dette er faktorer som kan være avgjørende for om de velger å satse på høyere utdanning eller ikke.

7.3 Faglig undervurdering og behovet for støtte og rådgivning

Når det gjelder rollen som utdannings- og yrkesrådgivere, mener rådgiverne selv at de har mindre påvirkning enn foreldre og venner. Dette stemmer delvis med det våre informanter forteller. I følge elevenes utsagn ser det ut til at foreldrene ikke har stor betydning for valget om å ta høyere utdanning, og de færreste har tenkt å bli det samme som foreldrene. Enkelte kan nok ha opplevd lite støtte hjemme for å velge høyere utdanning, men dette kan skyldes foreldres ønske om å beskytte barnet fra å bli skuffet og ikke at de ikke ser betydningen av å ta høyere

utdanning. Samtidig ser vi at de fleste heller snakket med foreldrene om det å studere enn med venner.

For mange ungdommer kan venners valg av høyere utdanning påvirke hva de selv vil studere. På bakgrunn av våre data kan vi ikke si at venner er av mindre betydning for våre informanter enn for andre, men det ble nevnt av flere at dem ikke diskuterte sine studieønsker med skolekamerater, fordi de av og til fikk negative kommentarer knyttet til funksjonsnedsettelsen. En annen årsak kan være at de har mindre tette sosiale bånd til de andre elevene, fordi de har brukt lengre tid på videregående skole enn sine venner. I tillegg kan det spille en rolle at de ofte har tilleggskrav til studiestedet som følge av behovet for kontroll med omgivelsene. Et siste punkt kan være at enkelte ikke har så nære venner, at det er naturlig å la seg påvirke av dem i stor grad.

Siden venner kan være av mindre betydning for valg av utdanning, kan det være grunn til å anta at rådgiverne spiller en større rolle enn de selv mener. Imidlertid fortalte flere av våre informanter at de følte de ble undervurdert av rådgivere og ble frarådet å velge enkelte utdanninger, fordi rådgiveren mente det kunne bli for krevende eller for vanskelig å komme inn på tross av gode faglige resultater. Undervurdering kan karakteriseres som en funksjonshemmende barriere som bidrar til å innskrenke elevens valg av utdanning, noe som er i tråd med Anviks funn (2006). Rådgiverne på sin side fremhever at det generelt sett er visse utfordringer knyttet til å få elevene til å ta seg tid til å gå inn i en refleksjonsprosess angående valg av utdanning og yrke. Samtidig sier rådgiverne at de bidrar til å få elevene til å se nye muligheter og ikke knytte seg ensidig til noen få gitte valg. Denne diskrepansen mellom elevene og rådgivers syn kan være utslag av at det er en vanskelig balansegang mellom både å realitetsorientere og å støtte elevene, men det kan også være et utslag av manglende medvirkningsmuligheter for elevene. På bakgrunn av vår rapport, kan det virke som om det er av større betydning å få riktig tilrettelegging på videregående skole enn hvilke råd de får fra utdannings- og yrkesrådgiveren angående valg av videre studier. For mange elever med nedsatt funksjonsevne vil behovet for å få vite om tilretteleggingsmuligheter, stipendordninger eller annen informasjon om livet som student være av vel så stor betydning for valg av studiested som studievalget.

7.4 Kjønnstradisjonelle utdanningsvalg

Vi ønsket innledningsvis å rekruttere like mange jenter som gutter til studien, men som vi har nevnt tidligere, fikk vi kun med jenter. Det er interessant i seg selv, og vi har i analysedelen knyttet dette til at det fortsatt eksisterer ubevisste normer for jenter, nemlig at de ønsker å hjelpe andre i samme situasjon eller føler en plikt til å stille opp for å bidra med informasjon. Disse normene knytter seg opp mot tradisjonelle kjønnsroller og påvirker ubevisst jenter og gutters valgmuligheter. Ikke uventet ser ikke våre informanter at det finnes barrierer for valg av utdanning og yrke på bakgrunn av kjønn. De mener at de har alle muligheter, og at det kun er

interessene deres som styrer valget. Dette samsvarer med den rådende forestillingen i samfunnet vårt at vi har full likestilling mellom kjønnene til tross for at statistikken kan fortelle noe annet. Samtidig mente informantene at jenter har større valgfrihet, når det gjelder yrker, enn gutter, og at dette henger sammen med at mannsdominerte yrker har høyere status. På denne måten blir det mer attraktivt for jentene å bryte normen enn for gutter.

Gjennom hele utdanningsløpet skjer det en ubevisst påvirkning av hva jenter og gutter kan eller ikke kan, som igjen påvirker utdannings- og yrkesvalgene deres. Guttene opplever kanskje flere sanksjoner om de velger utradisjonelle yrker, hevder våre informanter. Vi kan imidlertid ikke ut i fra våre data si hvorvidt jenter eller gutter fikk ulike råd på bakgrunn av kjønn, da vi kun hadde jenter som informanter. Rådgiverne viser til at ungdommene tar kjønnsstradisjonelle valg. Noen oppfordrer elevene til å ta utradisjonelle valg, samtidig som det finnes enkeltaktører i universitets- og høyskolesektoren som har tiltak rettet mot å rekruttere jenter til utradisjonelle studier. Det finnes færre tilsvarende tiltak for gutter. Rådgiverne fremhever også at valg av utdanningsretning i all hovedsak skjer på ungdomsskolen, og at deres påvirkning derfor er liten. Dette støtter opp under funn i SINTEF rapporten som påpeker at kjønn er et glemt tema i rådgivingstjenesten (Mathiesen et al., 2010). Rådgiverne selv understreker at de gir råd på bakgrunn av interesser eller hva som passer elevene, samtidig som de peker på funksjonsnedsettelsen som en barriere.

7.5 Usikre utdanningsutsikter

Hvordan opplever og vurderer unge med nedsatt funksjonsevne sine muligheter til å velge en høyere utdanning, og hvilken rolle spiller funksjonsnedsettelsen i forhold til hvilke valgmuligheter de opplever å ha?

Våre ti informanter gir inntrykk av at det er mulig å velge høyere utdanning, men de forteller også at veien er mer kronglete for dem enn for ungdommer uten funksjonsnedsettelser. De negative erfaringene de har med manglende tilrettelegging, kan påvirke hvordan de tenker om sine muligheter til å velge høyere utdanning, noe som er i tråd med tidligere forskning (Legard, 2013). På den måten spiller funksjonsnedsettelsen en betydning, men på en noe annerledes måte og på et tidligere tidspunkt enn først antatt.

Kun et fåtall av informantene mente at funksjonsnedsettelsen spilte en rolle for hvilke valgmuligheter de opplever å ha, og enda færre uttalte eksplisitt at funksjonsnedsettelsen var et hinder for å velge drømmejobben. Det kan dermed se ut til at de valgte utdanning ut i fra primærinteressene sine. Noen vurderte flere muligheter og valgte en utdanning som kunne gi flere alternative jobber, eller det som ble ansett som mest praktisk uti fra egen helsetilstand. Selv om de fleste mente at funksjonsnedsettelsen ikke hindret dem fysisk, var det likevel graden av tilrettelegging og hvorvidt egen helsetilstand ville bli bedre eller verre som bekymret dem mest, og som de vurderte som det største hinderet for å nå målet sitt.

Legard (2013) bekrefter at de funksjonshemmende barrierene i høyere utdanning som både kan gjøre det vanskelige å begynne på og å fullføre et studium, knytter seg til mangel på tilrettelegging av undervisningen og informasjon om tilretteleggingsmuligheter eller hjelpemidler, samt problemer med å organisere hverdagen ved siden av studiene (ibid). Mange kan også møte på stereotype og restriktive holdninger blant saksbehandlere eller kun få tilgang til standardiserte hjelpetiltak som er lite tilpasset deres egne behov.

Til tross for de utfordringene våre informanter har møtt underveis i skoleløpet, har flere utvist en ekstraordinær vilje til å gjennomføre studiene. En av årsakene til dette kan være, som de selv uttalte, at de ikke så andre muligheter for å lykkes i arbeidslivet eller for å få et selvstendig liv enn gjennom høyere utdanning. I følge Legard (ibid) kommer et flertall av unge med nedsatt funksjonsevne som fullfører videregående skole, universitets- eller høgskolestudier seg ut i arbeid etter endt utdanning, og et flertall opplever at funksjonsnedsettelsen i liten grad er et problem i arbeidslivet.

8. ANBEFALINGER

I dette kapitlet kommer vi med våre anbefalinger til hva som bør gjøres for at elever med funksjonsnedsettelse skal kunne foreta barrierefrie utdanningsvalg.

8.1 Kort oppsummering

Fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet i tråd med diskriminerings- og tilgjengelighetsloven er ikke nok for å skape en inkluderende skole- og studiesituasjon. Vi mener, for at flest mulig elever med funksjonsnedsettelse skal kunne gjennomføre videregående skole og bli motiverte til å velge høyere utdanning, er det avgjørende å sørge for riktig og nok tilrettelegging så tidlig som mulig i skoleløpet. Det er også viktig å utvikle og styrke overgangssystemer mellom videregående skole og høyere utdanning for å sikre at færrest mulig faller fra. Sist, men ikke minst er det behov for kompetansehevende tiltak for å redusere utbredelsen av diskriminerende holdninger, samt heve kunnskapen om hva som er funksjonshemmende barrierer både i samfunnet og i skolen. Dette øker sjansen for å lykkes både i høyere utdanning og i arbeidslivet, noe som understøttes av flere forskningsrapporter som er publisert de siste årene (Anvik, 2006, Legard, 2013).

Kort oppsummert, viser denne rapporten at utfordringene relatert til gjennomføring av videregående skole i mange tilfeller er knyttet til de unges nedsatte funksjonsevne. Den manglende tilretteleggingen i skoleløpet utgjør en funksjonshemmende barriere for at disse elevene skal kunne gjennomføre videregående skole på like vilkår som andre elever. Dette betyr at det ikke per dags dato er reell likestilling mellom elever med og elever uten funksjonsnedsettelse. Førstnevnte synes heller ikke å motta et likeverdig skoletilbud, noe som kan karakteriseres som en funksjonshemmende barriere, og i verste fall diskriminering. Det er derfor viktig at både fylkeskommunene med ansvaret for videregående opplæring og nasjonale myndigheter iverksetter tiltak for å bedre disse forholdene.

Gjennom hele utdanningsløpet skjer det en ubevisst påvirkning av hva jenter og gutter kan eller ikke kan, som igjen påvirker utdannings- og yrkesvalgene deres. SINTEFs rapport påpeker at kjønn er et glemt tema i rådgivingstjenesten, og at det trengs betydelig satsing fra politisk hold, dersom det skal kunne skje endringer på dette området (Mathiesen et al., 2010). Ved å sette fokus på kjønnsdimensjonen i skolen generelt og rådgivingsarbeidet spesielt bidrar man til å sikre at jenter og gutter får likeverdige offentlige tjenester.

8.2 Anbefalte tiltak

I SINTEF/ NTNU (Kaspersen, Bungum, Buland, Slettebak & Osborg, 2012) sin rapport om "Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv» fremheves positive tilbakemeldinger, variasjon i undervisningen, medbestemmelse, godt klassemiljø, støttende foreldre og en god relasjon til læreren, som faktorer som fører til mindre fravær. Det kan med andre ord gjøres generelle tiltak i skolen som også vil påvirke skolesituasjonen for elever med nedsatt funksjonsevne i positiv retning, og som kan føre til bedre trivsel og mindre fravær for alle elever.

Vi vil trekke frem følgende tiltak som er innenfor fylkeskommunenes ansvarsområde, og som kan iverksettes på den enkelte videregående skole. Først kommer tiltak som er spesielt rettet mot å fange opp og kartlegge elevenes behov, deretter kompetansehevende tiltak og holdningsskapende arbeid. Tilslutt påpeker vi hvor det finnes kunnskapshull som bør tettes.

1. Sikre rutiner for overgangen mellom grunnskole og videregående

Det finnes ulike rutiner for hvordan man skal overføre informasjon om tilretteleggingsbehov fra ungdomsskole til videregående skole. Vi har ikke i denne studien undersøkt hvordan Hedmark og Oppland fylkeskommune gjør dette, men det er også gjort undersøkelser i andre fylkeskommuner (bl.a. Buskerud, Nord-Trøndelag, Møre og Romsdal og Rogaland) om tilrettelegging i skolen. Disse undersøkelsene har hatt et spesielt fokus på gråsoneelevne, og på hva som kan gjøres i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, samt om hvordan implementere tilrettelegging i undervisningen i videregående skole (Marshall-Brown, 2009, Østgaard, 2012).

Vi anbefaler at fylkeskommunen innhenter kunnskap og erfaringer fra andre fylkeskommuner for å kunne gjennomgå og styrke sine rutiner, og på denne måten sikre at alle elever i den videregående skolen får et likeverdig skoletilbud.

2. System for kartlegging og informasjonsoverføring av tilretteleggingsbehov

Som vist i denne rapporten, er det elever som av ulike grunner faller utenfor det formaliserte systemet som sørger for at overgangen mellom ungdomsskole og videregående skal bli så enkel som mulig. Dette skjer årlig, og skolene bør på et generelt grunnlag forberede seg på at de har en mangfoldig elevgruppe og organisere skolehverdagen, slik at alle som trenger det, får tilpasset undervisning i henhold til opplæringslova. Det trengs et robust, men fleksibelt system som både evner å inkludere de som har en forberedt overgang, og de som ikke har meldt fra om sine behov. I tillegg er det viktig at skolene har rutiner og verktøy for å oppdage og kartlegge elevenes

behov tidligst mulig. Behovene kan også oppstå på videregående skole, og da kan det være nyttig å ha en beredskapsplan som bidrar til at tilretteleggingen skjer på en mest mulig tilfredsstillende og effektiv måte. Dette er først og fremst et ansvar som ledelsen i den videregående skolen har.

Vi anbefaler at ledelsen ved de videregående skolene går gjennom sine rutiner og sikrer at det finnes et formalisert system for informasjonsoverføring og oppfølging av tilretteleggingstiltak mellom ledelse, rådgivere, kontaktlærere og faglærere, slik at alle får den samme kunnskapen og på samme tid. Hvis det ikke finnes rutiner, anbefaler vi at utviklingen av slike rutiner blir nedfelt i skolens virksomhetsplan og deretter satt inn i årshjulet.

For å kunne fange opp elever som ikke har meldt om tilretteleggingsbehov, anbefaler vi at tilrettelegging kan være et tema som tas opp på et generelt grunnlag i den første elevsamtalen. Videre anbefaler vi at det skjer en kartlegging i første semester av de elevene som fanges opp eller allerede er i systemet, da det kan være uklart hvilken faglig kompetanse de har. Her er det mulig å innhente erfaringer fra blant annet Buskerud fylkeskommune (Østgaard, 2012). Det er også avgjørende å lytte til hvilke reelle utfordringer elevene har og ta hensyn til dette, når tilretteleggingen blir iverksatt.

3. Vurdering av tilrettelagt undervisning og gjennomgang av fraværsreglement

Mange av elevene i vår elevgruppe har utfordringer knyttet til fravær. Elevene kan få inntil ti dager pr år slettet fra vitnemålet på medisinsk grunnlag, men flere har fravær knyttet til sin helsetilstand utover disse dagene. For dem er alternativet å møte opp, men ikke klare å være tilstede mentalt. Dermed bruker de opp kreftene på å være på skolen for å unngå fravær i stedet for restitusjon eller å gjøre skolearbeid hjemme. Informantene forteller at det varierer, hvor villige lærere er til å vurdere hjemmeoppgaver på lik linje som oppmøte i timen, når de skal avgjøre om de har karaktergrunnlag. Det er viktig at den tilrettelagte undervisningen som elevene mottar, skal kunne danne grunnlag for å sette karakterer, slik at dette ikke blir en barriere for å søke seg videre til høyere studier.

For å sikre at alle elevene mottar et likeverdig skoletilbud, er det avgjørende at skolene har systemer som gir elevene en anledning til å vise sin kompetanse og ikke blir fratatt muligheten til å få en karakter, fordi de mottar tilrettelagt undervisning. Vi anbefaler fylkeskommunene å påse at de enkelte skoler har slike system, og at disse brukes aktivt.

I tillegg er det viktig at fylkeskommunene kommuniserer til de videregående skolene, at elever som er fraværende på grunn av opphold i helseinstitusjoner og mottar opplæring der, ikke skal få ført fravær.

4. Samarbeid og koordinert innsats i rådgivingen

I opplæringslova står det, at dersom en elev har fravær i forbindelse med rådgivning eller tid hos PP-tjenesten, skal dette ikke anses som fravær, fordi det er rettigheter som eleven har. Vårt datamateriale viser at det foreligger visse utfordringer med å ta tid fra undervisningen til rådgiving på grunn av det sterke fokuset på timeantall i basisfagene. Det at den enkelte skole selv kan bestemme å bruke noen av kontaktlærertimene til rådgiving, kan være spesielt hensiktsmessig for elever med nedsatt funksjonsevne, og vi anbefaler at dette utnyttes i større grad enn i dag.

I tillegg har SINTEFs evaluering (Buland et al., 2010) og Unge funksjonshemmedes kartlegging (Rognaldsen, 2011 b) påpekt at rådgiver i større grad bør spille rollen som koordinator mellom kontaktlærer, faglærer og de ulike elevtjenestene. Vi støtter dette og anbefaler at det utarbeides bedre rutiner for informasjonsflyt mellom lærere, rådgivere og elever, slik at det ikke er opp til hver enkelt elev å gi samme informasjon om igjen til alle som er involvert. Dette er nyttig både for å sikre at de som trenger informasjonen får den, og at elevene ikke trenger bruke krefter på kontinuerlig opplyse om dette. Samtidig er det viktig å sørge for at de elevene som trenger det, får informasjon om hvilke rettigheter de har til tilrettelegging og rådgiving.

5. Kompetanseheving av skolens personell

Manglende kunnskap og forståelse om behovene til elever med nedsatt funksjonsevne vil kunne være bestemmende for hva skolen tilbyr av tilrettelegging til disse elevene. Det er et økende behov for kunnskap om nedsatt funksjonsevne og kroniske lidelser i skolen, da dette synes å gjelde stadig flere elever. Kunnskap om de enkelte funksjonsnedsettelsene og diagnosene, samt å samtale med og lytte til elevens behov er av avgjørende betydning for å sikre best mulig tilrettelegging. Mer kunnskap og større grad av medvirkning fra elevene vil kunne føre til mindre fravær, økt læringsutbytte, større trivsel og økt motivasjonen til å fullføre videregående, samt større tro på at det er mulig å ta høyere utdanning.

Vi anbefaler at fylkeskommunene bidrar til å heve kompetansen om kroniske diagnoser og funksjonsnedsettelse blant skoleledere, rådgivere og lærere. De bør både få informasjon om de vanligste funksjonsnedsettelsene og diagnosene, hvilke konsekvenser disse har for elevens hverdag, men også kunnskap om hvor man kan henvende seg for å få mer informasjon, hvis nødvendig. Her kan ulike interesseorganisasjoner, slik som Unge Funksjonshemmede være behjelpelig.

6. Etterutdanning av rådgivere

Både vår rapport og SINTEFs evaluering (Buland et al., 2010) viser at rådgivere generelt sett har bred og relevant utdannelse, og at det har skjedd et kompetanseløft de siste årene. Dette løftet gjelder i særlig karriereveiledning i forbindelse med utdannings- og yrkesrådgivningen. Samtidig synliggjør vår rapport at det kan være behov for å heve kompetansen for rådgivere om hva ulike funksjonsnedsettelse innebærer, og hvilke konsekvenser dette har for de elevene det gjelder. I tillegg kan det være nyttig å utvikle relasjonskompetansen ytterligere for å kunne forstå elevenes underkommuniserte behov bedre. Behovet for spesialpedagogisk kompetanse er etter hvert blitt ganske etterspurt, slik at det vil være en fordel om lærere med slik kompetanse også gis anledning til å spisse sin kompetanse ytterligere.

Vi anbefaler at fylkeskommunene legger til rette for at alle utdannings- og yrkesrådgivere får kurs i karriereveiledning, og at de rådgiverne som ikke har videreutdanning innen sosialpedagogisk veiledning får anledning til å ta dette. Denne utdanningen tar også opp kjønnsperspektivet, noe som viser seg å være et fraværende tema i rådgivningen generelt. Vi anbefaler at gode erfaringer fra tiltak som «Bevisste utdanningsvalg» løftes frem igjen og blir integrert i skolens rådgivning.

7. Tidsressursen i rådgivingstjenesten

Når det gjelder dagens tidsressurs som er en rammetime for hver 25te elev, er rådgiverne i vår studie samstemte i at dette er for lite. De påpeker at normen ikke har endret seg på lang tid, mens skolen på sin side har endret seg dramatisk. Dette er i tråd med funnene i evalueringen til SINTEF, hvor også et flertall mente at dagens rådgivningsressurs er for lav til at man kan gi rådgiving av den kvalitet som opplæringslova og forskriften tilstreber (Buland et al., 2010).

Vi anbefaler at nasjonale myndigheter gjør en ny beregning av hva som bør være normen basert på rådgivingstjenestens nye utfordringer og arbeidsoppgaver. Den enkelte videregående skole har imidlertid frihet til å øke timeantallet utover normens minstekrav, og vi oppfordrer fylkeskommunene til å se nærmere på dette, slik at skolene i Hedmark og Oppland kan gå foran med et godt eksempel. Dette kan være særlig viktig i disse to fylkene, hvor frafallsprosenten er høyere enn gjennomsnittet i landet.

8. Skape en inkluderende skolekultur

Sosial trivsel er viktig for å kunne tilegne seg kunnskap, samtidig som det gjør det mer motiverende å være på skolen. Det er et ledelsesansvar å sørge for å skape en inkluderende

kultur på skolen, både ved at skolens personell er rollemodeller for elevene, og at det er nulltoleranse for mobbing og trakassering. Et inkluderende skolemiljø vil kunne bidra til økt samhandling elevene i mellom, både på skole og fritid, og føre til økt toleranse og respekt for at vi er forskjellige og har ulike behov. Dette kan gjøre det mer motiverende for vår elevgruppe å gjennomføre videregående opplæring, selv om de må bruke lengre tid, og selv om deres sosiale nettverk av den grunn blir ustabilt.

Vi anbefaler at alle videregående skoler på generell basis fortsatt bør ha fokus på antimobbearbeid, og dermed sørge for at skolen har et godt sosialt miljø for alle elever.

9. Frafall

For elever med nedsatt funksjonsevne er utdanning ekstra viktig, da det åpner flere muligheter til arbeid og høyner yrkesdeltakelsen. Det er en fare for at funksjonshemmede som gruppe ikke får den oppfølgingen de har krav på, og at dette gjør det vanskeligere for dem å gjennomføre videregående skole. Rådgiverne i vårt datamateriale tviler på om det finnes en direkte kobling mellom frafall og nedsatt funksjonsevne. De mener at frafall skyldes at elevene er faglig svake, mangler motivasjon eller er skoletrøtte, og at dette ikke er kjennetegn ved vår elevgruppe. Vi synes det er bekymringsfullt, at man ikke undersøker nærmere hva som eventuelt ligger bakenfor svake prestasjoner og manglende motivasjon for våre elever, og stiller spørsmålet om dette kan knyttes til manglende tilrettelegging, spesielt for de elevene som faller inn under gråsonekategorien.

Siden det finnes lite systematisk kunnskap om hvor godt elever med funksjonsnedsettelse klarer seg faglig og sosialt i videregående skole, anbefaler vi at det settes i gang undersøkelser for å finne ut hvilken sammenheng det er mellom frafall og manglende tilrettelegging for elever med nedsatt funksjonsevne.

10. Organisering av rådgivertjenesten

Rådgivningstjenesten består av to funksjoner; en utdannings- og yrkesrådgivingsdel og en sosialpedagogisk del. På større skoler er ofte denne funksjonen delt mellom ulike personer, mens den på mindre skoler er sammenslått i en stilling. De to modellene har både fordeler og ulemper og gir ulike muligheter til å følge opp elevene. Sammenslåtte funksjoner kan muligens gi bedre rådgiving overfor vår elevgruppe, da det er viktig å inkludere hele mennesket for å se rådgivning og tilrettelegging i en sammenheng.

Vi anbefaler at fylkeskommunene innhenter mer kunnskap om hvilken betydning rådgivningstjenestens organisering kan ha for tilrettelegging og fullføring av videregående skole for elever med funksjonsnedsettelse.

11. Rådgivers betydning for valg av utdanning

Rådgivere mener at de spiller en mindre vesentlig rolle enn foreldre og venner for elevenes utdanningsvalg, men for våre informanter syntes venner å være av mindre betydning enn for de øvrige elevene. Dette skyldes dels at de hadde et begrenset vennenettverk, dels at flere av dem opplevde sosial mistrivsel på skolen. Vi mener at rådgivere bør spille en større rolle for disse elevene, både ved å være gode støttespillere og ved å bidra til å motivere dem til å satse på høyere utdanning. I tillegg har elevene våre også større behov for å få hjelp til å finne ut hva som er mulig mht. tilrettelegging, når de begynner på et nytt sted.

Vi anbefaler at rådgivere får et særskilt ansvar med å følge opp disse elevene ved å påpeke de mulighetene de har mht. valg av utdanning og yrke og med å ha et særskilt fokus på hvilke muligheter som finnes for tilrettelegging på de aktuelle studiestedene.

12. Overgang fra videregående skole til høgskole og universitet

Når det gjelder informasjonsflyten mellom videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner, er denne mindre formalisert enn mellom ungdoms- og videregående skole. Dette kan dels henge sammen med at de fleste er fylt 18 år, og dels at det er ingen direkte linjer fra en videregående skole til høyere utdanningsinstitusjoner. Det eneste rådgiver kan gjøre i dag er å hjelpe til med søknadsprosessen og vurdere om eleven passer inn i den gruppen som kan søke om studieplass på særskilt grunnlag. Mange av våre gråsoneelever vil ikke kunne omfattes av denne ordningen, og da trenger de en annen type hjelp som elevene først og fremst selv bør få definere. For å gjøre overgangen enklere og skape større trygghet for elever som har valgt seg ut spesielle høgskoler, kan det være nyttig å arrangere en egen besøksdag eller ta kontakt med de enkelte skolars tilretteleggingstjeneste, slik noen av rådgiverne gjorde.

Vi anbefaler en videre kartlegging av hvilke overgangsrutiner og tilretteleggingstiltak som finnes i dag mellom de videregående skolene og universiteter og høgskoler. Høgskolen i Gjøvik har blitt trukket frem av enkelte rådgivere, som et godt eksempel, og det kan derfor være interessant å undersøke hvilke rutiner og tiltak de har sammenlignet med hva som gjøres ved høgskolene i Lillehammer og på Hamar.

9. REFERANSER

Anvik, C.H. (2006). *Mellom drøm og virkelighet? Unge funksjonshemmede i overganger mellom utdanning og arbeidsliv*. Nordlandsforskning, NF Rapport nr 17/2006

Askim, O.P. (2008). *Hvor står norsk forskning om funksjonshemning?* Tilgjengelig på: <http://doksenter.custompublish.com/hvor-staar-norsk-forskning-om-funksjonshemming.4538760-51744.html> [lesedato 16.4.2010]

Bakken, A. (red.) (2013). *Ungdata. Nasjonale resultater 2010-2012*. NOVA rapport 10/13. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bliksvær, T. & Hansen, J.I., (2006). Funksjonshemming, utdanning og arbeidsmarkedsdeltakelse. *Respekt* (2): (52-55).

Borg, E., (2008). Funksjonshemming og arbeidsmarkedet. Om betydningen av utdanning for yrkesaktivitet *Tidsskrift for Velferdsforskning* (2): 83–95.

Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H., & Bungum, B. (2010). *Skolens rådgiving - på vei mot framtida?* SINTEF rapport, A13861.

Finnvold, J. E. (2013). *Langt igjen? Levekår og sosial inkludering hos menneske med fysiske funksjonsnedsetjinger*. NOVA-rapport 12/13.

Fylling, I. (2000). *Kjønnforskjeller i spesialundervisningen. Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Nordlandsforskning. NF rapport nr. 6/2000

Gjertsen, H. & Olsen, T. (2013). *Broer inn i arbeidslivet*. Nordlandsforskning. NF notat nr. 1003/2013.

Grue, L. (1998). *På terskelen. En undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvilde og livskvalitet*. Oslo. NOVA rapport 6/98.

Grue, L. & Rua, M. (2013). *To skritt foran – om funksjonshemming, oppvekst og mestring*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Grönvik L. & Söder M. (red) (2008). "Interseksjonalitet och funksjonshinder" i *Bara funksjonshindrad? Funksjonshinder och interseksjonalitet*. Malmö. Gleerups 9-24.

Guldvik, I. (2002). "Troverdighet på prøve. Om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser". *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1:2002, s 30 – 49.

Guldvik, I. & Olsvik, V.M. (2005). *Forskernettverk for kjønnsperspektiver i forskning om funksjonshemming. Erfaringer fra det nordiske nettverket "Gender and Disability" og planer for etablering av et norsk forskernettverk*. Østlandsforskning, ØF-rapport 12/2005.

Kaspersen, S., Bungum, B., Buland, T., Slettebak, R. & Osborg, S.O. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. SINTEF-rapport A23298. SINTEF Teknologi og samfunn, avd Helse og NTNU

Kermit, P., Tharldsteen, A.M., Dalseng, G. M. H., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sanse- og funksjonshemning – muligheter og begrensninger*. Rapport 2014 Mangfold og inkludering. NTNU Samfunnsforskning AS.

Kvale, S. (1998). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København. Hans Reitzels forlag

Legard, S. (2013). *De vanskelige overgangene. En kunnskapsoversikt over forskning, politikk og tiltak for å bedre unge funksjonshemmedes overgang til høyere utdanning og arbeid*. AFI-rapport 7/2013.

Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2009). *SaLDO, et samfunnsregnskap for likestilling og diskriminering*. Tilgjengelig på: <http://www.ldo.no/no/Aktuelt/publikasjoner/saldo/SaLDO-2009/> [lesedato 19.4.2010]

NOU 2001:22 *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barriere*. Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning. Oslo 2000.

NOU 2012:15 *Politikk for likestilling*. Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning. Oslo 2012.

Marshall-Brown, B. (2009). *Gråsonetiltak: tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter for å realisere elevtilpasset opplæring for gråsoneelever i videregående skole*. Masteroppgave, Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo.

Mathiesen, I., T. Buland, T. & Bungum, B. (2010). *Kjønn i skolens rådgivning – et glemt tema?* SINTEF-rapport A 13924.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.

Rognaldsen, M. (2011 a). *Kampen for tilrettelegging. En kartlegging av vanlige utfordringer for funksjonshemmede i videregående opplæring*. Unge funksjonshemmede.

Rognaldsen, M. (2011 b). *Tilrettelagt for tilrettelegging? Lærarar sitt syn på informasjon om tilrettelegging i videregående opplæring*. Unge funksjonshemmede.

Rognaldsen, M. (2012). *Ute av øye, ute av sinn? Ei kartlegging i høgare utdanning for studentar med usynleg funksjonshemming*. Unge funksjonshemmede.

Skøyen R. & Hem K.G. (2005). *Funksjonshemmedes adgang til arbeidsmarkedet – bruk av tilretteleggingsgaranti*. SINTEF-rapport STF78 A054511.

Swain, J., French, S., Barnes, C. & Thomas, C. (red). (2007), *Funksjonshemmende barrierer – funksjonsfremmende samfunn*. Oslo. Kommuneforlaget.

Van der Ros, J. (2013). *Alskens folk. Levekår, livssituasjon og livskvalitet for personer med kjønnsidentitetstematikk*. Likestillingssenteret.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund. Studentlitteratur.

Østgaard, K. (2012). *Overgang til videregående opplæring. Tilrettelegging av gråsoneelevens behov for tilpasset opplæring*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU.

VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE TIL ELEVER

Innledning ved forskerne: ca. 5 min

- Kort om hvem vi er og hva undersøkelsen handler om
- Taushetsplikt
- Opplegget – hva som skal skje under gruppeintervjuet og «regler» for samtalen (alle skal komme til orde, innleder gjerne de ulike temaene med en runde der alle kan si det de vil)
- Det er lov å be om pause underveis, og la være å svare på spørsmål som oppleves ukomfortable

Presentasjonsrunde: 5-10 min

- Navn, alder, hvilket trinn de er på, hvilken linje på vgs, og kort om funksjonsnedsettelsen
- Si litt kort om hva de ønsker å gjøre etter videregående/hva de tenker om å ta høyere utdanning

Innledning, litt om begreper:

- Hvilket forhold har dere til begrepene
- Nedsatt funksjonsevne
- Funksjonsnedsettelse
- Funksjonshemming
- Definerer dere dere selv ut fra noen av disse ordene? Er det noen ord dere liker best? Noen dere ikke liker? Hvorfor?

Del I - Her og Nå (på vgs, venner, sosialt miljø, familie)

- Tilrettelegging/veiledning
- Har du behov for tilrettelegging på skolen i dag?
- Fungerer tilretteleggingen? (like godt/bedre enn på ungdomsskolen?)
- Kunne dere tenke dere andre former for tilrettelegging enn det som tilbys?
- Har du en individuell oppfølgingsplan? (evt "ansvarsgruppen" som følger opp? Hvem?)
- Har du vært til veiledning hos en rådgiver på skolen i forhold til studie/yrkesvalg?
- Hvilke råd fikk du?
- Var det nyttig?

- Var funksjonsnedsettelsen tema i rådgivningen?
- Har du blitt oppfordra til utradisjonelle yrkesvalg (kjønn)

Fag

- Hvilke fag liker du best?
- Er det fag du liker som du vil gå videre med i høyere utdanning?
- Hvem snakker dere med om utdanning, jobb og fremtidsplaner?
- Venner, lærer, foreldre, annen familie?
- Kunne du tenke deg å jobbe med det samme som foreldrene dine eller andre i familien?
- Har du venner som vil studere det samme som deg?

Trivsel

- Hvordan trives du på skolen?
- Hva er viktig for å trives på skolen? (er venner viktig, fag, lærer etc.?)
- Hva gjør du på fritiden? (Sammen med venner? Trives du med det du gjør i fritiden?)
- Påvirker funksjonsnedsettelsen hverdagen din på skolen? Hvordan?
- Opplever du at andre gjerne vil hjelpe hvis du trenger det pga funksjonsnedsettelsen?
- Har du opplevd å bli dårlig behandla pga funksjonsnedsettelsen?
- Har du hatt kontakt med sosialrådgiver?

Del II - Fremtida

- Hvilke drømmer har du for fremtida?
- Er det noe som hindrer deg i å nå drømmen din?
- Hva har betydning for hvilke valg du tar når det gjelder jobb og studier?
- Personlige interesser?
- Spiller funksjonsnedsettelsen inn?
- Hva kunne du tenke deg å studere? Hvorfor?
- Hvis du ikke er sikker/ikke vil ta høyere utdanning; hvorfor er dette sikkert/uaktuelt?
- Hva slags tilrettelegging ville du trenge på et universitet/høgskole?
- Tror du det vil gå greit å få den tilretteleggingen du trenger på universitet/høgskole?
- Hvordan ser dere på å flytte for å studere, kanskje langt vekk fra hjemstedet?

Helt til slutt; er det noe annet vi skulle ha spurt om, noe dere vil tilføye? Tilbakemelding på hvordan det har vært å være med på gruppeintervjuet?

VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE TIL RÅDGIVERNE

Del I. Kort om skolen og rådgivingstjenesten

1. Om den videregående skolen

- Hvilke utdanningsprogram og fag gis ved skolen? Antall elever?

2. Om rådgivingstjenesten

- Hvordan er rådgivingstjenesten lagt opp?
- Delt eller udelt rådgivingstjeneste?
- Hvilke ressurser har dere til rådgiving? (antall årsverk? rammetimer?)

3. Om utdannings- og yrkesrådgiving

- Hva er arbeidsoppgavene dine? Hvilket opplegg har dere for den enkelte elev generelt? Og for vår elevgruppe spesielt?
- Hvilken utdanning og kompetanse har du som rådgiver? Hvilken kunnskap har du om funksjonsnedsettelse? Om kjønnsperspektivet?

Del II. Utdannings- og yrkesrådgiving av elever med nedsatt funksjonsevne

1. Sett fra rådgiverne ståsted:

- Skiller utdannings- og yrkesrådgivingen for elever med nedsatt funksjonsevne seg fra de øvrige elevene mht. innhold, struktur og tid?
- Hvilke utfordringer opplever du i rådgivingen av elever med nedsatt funksjonsevne?
- Hvordan fungerer samarbeidet mht. tilrettelegging og rådgiving med interne aktører, slik som kontaktlærere, faglærere, skoleledelsen, helsesøstre? Og med eksterne aktører som PPT og foreldrene?

- Hvilken betydning mener du rådgiverne har for disse elevene mht. utdannings- og yrkesvalg sammenlignet med andre aktører? Hvem mener du har størst påvirkning på de unge i deres utdannings- og yrkesvalg?
- Hvordan vurderer du kvaliteten på utdannings- og yrkesrådgiving for unge med nedsatt funksjonsevne? Hva bør forberedes og hvordan?

2. Sett fra elevenes ståsted:

- Hva opplever du at elevene ser som de største barrierene de har mht. å fullføre videregående skole og å velge høyere utdanning? Funksjonsnedsettelsen? Andre faktorer?
- Henger eventuelle barrierer sammen med graden av tilrettelegging som elever med nedsatt funksjonsevne får i videregående skole? Hva er utfordringene her? Hva bør gjøres?
- Hvilke forberedelser gjøres fra ungdomsskolens side mht. tilrettelegging i videregående skole? Er det noen utfordringer her? Hva bør i så fall gjøres?
- Hva gjøres av forberedelser mht. tilrettelegging i forhold til høyskoler/ universiteter? Hva er utfordringene her? Hva bør eventuelt gjøres?