


Christian Wendelborg, Melina Røe,  
Thomas Hugaas Molden og Sigrid Elise Wik

# Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne



Christian Wendelborg, Melina Røe, Thomas Hugaas Molden og Sigrid Elise Wik

# Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne

 NTNU Samfunnsforskning AS

Postadresse: 7491 Trondheim  
Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 918 97 727

E-post: [kontakt@samfunn.ntnu.no](mailto:kontakt@samfunn.ntnu.no)  
Web.: [www.samforsk.no](http://www.samforsk.no)

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS  
Mangfold og inkludering  
juni 2020

ISBN 978-82-7570-618-6 (web)

## **FORORD**

Denne rapporten omhandler barn med nedsatt funksjonsevne sine muligheter til deltakelse i nærskolen og i nærmiljøet. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) er oppdragsgiver. Rapporten skal bidra til å styrke Bufdirs kunnskapsgrunnlag i arbeidet for en mer inkluderende og universelt utformet nærskole. Hos oppdragsgiver har Kjersti Høimyr Almenningen og Sissel Frøberg vært kontaktpersoner og vi vil gjerne takke dem og andre ved Bufdir for godt samarbeid og innspill til rapporten.

Det har vært en omfattende datainnsamling i prosjektet og Melina Røe, Sigrid Elise Wik og Thomas Hugaas Molden har hatt ansvaret for å gjennomføre casestudiene og analyse og rapportering fra disse. Wendelborg har hatt ansvaret for den kvantitative datainnsamlingen og analysene av disse sammen med Molden.

Vi ønsker å takke alle deltakerne i casestudiene og alle foreldre, skoleeier og skoleleder som har bidratt til prosjektet ved å ta seg tid til å snakke med oss eller svare på spørreskjema.

Prosjektleder, juni 2020

Christian Wendelborg

## INNHOOLD

	side
FORORD	iii
INNHOOLD	iv
TABELLER	vi
FIGURER	viii
SAMMENDRAG	ix
SUMMARY	xiv
1. Introduksjon	1
1.1 Gangen i rapporten	3
2. Kunnskapsstatus	5
2.1 Inkludering i skolen	5
2.2 Nærskoleprinsippet	7
2.3 Tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet	10
2.4 Universell utforming – et vidt begrep	11
3. Data og forskningsmetode	12
3.1 Kvantitativ undersøkelse	12
3.2 Survey til skoleledere/-iere	12
3.3 Survey til foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne	13
3.4 Kvalitativ casestudie	18
3.5 Kort beskrivelse av de åtte skolene	20
4. Variasjoner i skolenes utforming og funksjonalitet	24
4.1 Skolenes fysiske tilrettelegging og tilgjengelighet	24
5. Nærskoleprinsippet og familienes valg av skole	36
5.1 Hvem går på nærskolen og hvem gjør ikke?	36
5.2 Nærskolens betydning for vennskap og fritidsaktiviteter	41
5.3 Foresattes vurderinger og erfaringer ved valg av skole	44
5.4 Om skifte av skole	49
6. Tilgjengelighet, deltakelse og inkludering	52
6.1 Skoletilbud	52
6.2 Deltakelse i klassen for elever i ordinært skoletilbud	54
6.3 Assistenter, fasilitator eller barrierer for deltakelse	58
6.4 Deltakelse i fellesskap for elever i ordinært skoletilbud	60
6.5 Vennskap og fritid	65
7. Medvirkning i utbedring av skolen	73
7.1 Kommunenes kompetanse og bruk av ressurspersoner	73
7.2 Betydningen av økonomi	75
7.3 Foreldrenes involvering og erfarte utfordringer	76
7.4 Kommunale råd og praksiser for involvering	78

8.	Kommuners planer og strategier for fysisk tilgjengelige skoler	82
8.1	Skoleeiers vurdering av skolebyggenes tilgjengelighet	82
8.2	Planer og strategier for utbedring av skolebyggene	86
8.3	Bevissthet om tilgjengelighet og utforming i skolebyggene	87
8.4	Prioriteringer og utfordringer i arbeidet med utbedring av skolebygg	88
9.	Barrierer i det fysiske læringsmiljøet	90
9.1	Gjennomgang av forskningsspørsmålene	90
9.2	Avslutning	96
	LITTERATUR	98

## TABELLER

Tabell		side
Tabell 3.1	Oversikt over kjønnsfordeling og årstrinn for barna som er med i undersøkelsen (prosent, n=1189)	14
Tabell 3.2	Oversikt over fylkesfordeling for barna som er med i undersøkelsen sammenlignet med elevtall i grunnskolen skoleåret 2019/20* (prosent, n=1189)	15
Tabell 3.3	Oversikt over kommunestørrelse i den kommunen barna som er med i undersøkelsen bor i sammenlignet med barn under 18 år i populasjonene* (prosent, n=1179)	15
Tabell 3.4	Oversikt over primærvanske for barna som er med i undersøkelsen (Antall og prosent)	16
Tabell 3.5	Oversikt over alvorlighetsgrad av vanske for barna som er med i undersøkelsen (Antall og prosent)	17
Tabell 3.6	Effektmål og effektstørrelse	18
Tabell 3.7	Kommuner og skoler i den kvalitative studien	20
Tabell 4.1	Om skolen er fysisk tilrettelagt barnet. Prosent, Snitt og standardavvik (SA), (N=1192)	24
Tabell 4.2	Andel foreldres svar på påstander om hvordan skolens fysiske tilgjengelighet er tilpasset deres barn. Prosent. Gjennomsnitt og standardavvik (SA) N=1166-1174.	27
Tabell 4.3	Multipel regresjon av hva som er med å forklare opplevd fysisk tilrettelegging av undervisning og øvrig fysisk tilrettelegging. (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient)	32
Tabell 5.1	Andel barn med funksjonsnedsettelse som går på samme skole som andre barn i nabolaget (nærskolen) i forhold til om man bor urbant eller landlig. Prosent. N=1190	37
Tabell 5.2	Multipel regresjon av hva som er med å forklare om barnet går i nærskole (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient)	40
Tabell 5.3	Andel foreldre til barn med funksjonsnedsettelse og opplevelse av press rundt valg av skole sett i forhold til hvor alvorlig barnets vanske er. Prosent. N=1190	45
Tabell 5.4	Andel foreldre til barn med funksjonsnedsettelse og opplevelse av press rundt valg av skole sett i forhold type funksjonsvanske. Prosent. N=1195	45
Tabell 5.5	Om barnet har skiftet skole i løpet av de siste tre årene (ikke overgang til ungdomsskole eller videregående skole). Prosent. N=1175.	49
Tabell 5.6	Foreldres vurdering av hvem som tok initiativ til skolebytte. Prosent. N=136.	50
Tabell 5.7	Foreldres vurdering av påstander om årsaker til at barnet har byttet skole. Prosent. N=131.	50
Tabell 6.1	Hva slags skoletilbud har barnet? Prosent. N=1202.	52
Tabell 6.2	Hvor mye av skoletida er barnet sammen med vanlig klasse/gruppe? Barn med ordinært skoletilbud Prosent. N=972.	54
Tabell 6.3	Multipel regresjon av hva som er med å forklare klassedeltakelse for elever i ordinært skoletilbud. (b=ustandardisert	



	regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient) N=686	55
Tabell 6.4	Om barnet er med i et fellesskap på lik linje med andre barn (Snitt)og standardavvik (SA), N=1206	61
Tabell 6.5	Multipel regresjon av hva som er med å forklare del av et fellesskap på lik linje med andre barn på skole for elever i ordinært skoletilbud. (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient) N=686	62
Tabell 6.6	Foreldres vurdering av i hvilken grad deres barn deltar i et sosialt fellesskap med andre på klassetrinnet eller andre jevnaldrende. Prosent. N=1164-1165.	64
Tabell 6.7	Foreldres svar på om deres barn med funksjonsnedsettelse har venner på skolen. Prosent. N=1169	65
Tabell 6.8	Multipel regresjon av hva som er med å forklare om en har flere venner for elever i ordinært skoletilbud. (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient) N=681	66
Tabell 6.9	Foreldres vurdering av i hvilken grad deres barn med funksjonsnedsettelse har kontakt med andre barn på fritiden. Prosent Snitt og standardavvik (SA).	68
Tabell 6.10	Multipel regresjon av hva som er med å forklare deltakelse i fritiden for elever i ordinært skoletilbud. N=686	70
Tabell 7.1	Foreldres vurdering av om deres synspunkt og erfaringer har blitt tatt hensyn til i planlegging/tilrettelegging av skoletilbudet de siste tre år. Prosent. N=1169.	77
Tabell 8.1	Kommunenes generelle karakterisering av skolebyggene i kommunen og fysisk tilgjengelighet. Prosent. N=43	83
Tabell 8.2	Kommunenes vurdering av behov for utbedringer ved skolene for at de skal være tilgjengelig for alle elever. Prosent. N=41	83
Tabell 8.3	Kommunenes vurdering av i hvor stor grad ulike forhold er en utfordring i skolen med hensyn til tilgang og tilgjengelighet. Prosent. N=41	84
Tabell 8.4	Skolelederes vurdering av det fysiske læringsmiljøet og tilgjengeligheten ved deres skole på noen gitte områder. Prosent. N=253-273.	85
Tabell 8.5	Kommuners vurdering av elever med funksjonsnedsettelser og deres mulighet til å delta uhindret i skolehverdagen som følge av manglende tilgjengelighet. Prosent. N=40.	86
Tabell 8.6	Kommunenes svar på om de har en plan, en strategi eller retningslinjer for å gjøre alle kommunens skoler tilgjengelig for alle elever. Prosent. N=20	86
Tabell 8.7	Kommunenes svar på o faktorene er av betydning for kommunens arbeid med å gjøre kommunens skoler tilgjengelige for alle elever. Prosent. N=20	89

## FIGURER

Figur		side
Figur 4.1	Skolen er ikke fysisk tilrettelagt for elever med mitt/vårt barns vansker, gjennomsnitt (Snitt), Cohens d (min/max) = 0,24/ Eta=0,00 N=1192	26
Figur 4.2	Foreldres vurdering av undervisningslokalet fordelt på type vanske, gjennomsnitt (Snitt), Cohens d (min/max) =0,36 N=1124	29
Figur 4.3	Foreldres vurdering av skolens tilrettelegging på ulike områder fordelt på type vanske, gjennomsnitt (Snitt), Cohens d (min/max) N=897-1124	30
Figur 4.4	Foreldres vurdering av undervisningslokalet fordelt på type vanske, gjennomsnitt (Snitt), Cohens d (min/max) =0,36/0,72 N=1124/839	31
Figur 5.1	Andel som oppgir at barnet ikke går på samme skole som andre barn i nabolaget (nærskolen) i forhold til barnets funksjonsnedsettelse (primærvansken). Prosent. N=1196	38
Figur 5.2	Andel som oppgir at barnet ikke går på samme skole som andre barn i nabolaget (nærskolen) i forhold til hvor alvorlig barnets vanske er. Prosent. Prosent. N=1196	39
Figur 5.3	Nærskolens betydning på vennskap, fellesskapsopplevelse og fritidsaktiviteter. Signifikante betaverdier kontrollert for type vanske, alvorlighetsgrad av vansken, årstrinn og fysisk tilrettelegging i undervisningssituasjonen og øvrig på skolen.	43
Figur 6.1	Foreldres vurdering av fysisk tilrettelagt undervisning og øvrig fysisk tilrettelegging fordelt på type skoletilbud N=1191/834	54
Figur 6.2	Foreldres vurdering av om barnet deltar i et fellesskap på samme måte som andre barn på skolen, fordelt på type skoletilbud N=1199 (Cohens d=0,94)	61

## SAMMENDRAG

Denne rapporten har som formål å belyse hvordan manglende tilgjengelighet og universell utforming påvirker elevers deltakelse i skole og fritid. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) er oppdragsgiver for rapporten. Bakgrunnen for oppdraget er at det er mangelfull kunnskap om tilgjengelighet og universell utforming av skoler og hvilke konsekvenser det kan ha for elever med nedsatt funksjonsevne. Det er snakk om konsekvenser i undervisningssituasjoner, i friminutt, ”spill-over” til fritida og sosiale nettverk og om elever blir henvist til en annen skole enn nærskolen på grunn av manglende tilgjengelighet.

Fokus for rapporten er konsekvenser av manglende fysisk tilrettelegging i skolen for barn med nedsatt funksjonsevne. Det kan skilles mellom konsekvenser av to ulike typer: 1) Kan manglende tilgjengelighet medføre at barn henvises til en annen skole enn nærskolen? 2) Kan manglende tilgjengelighet på skolen barnet går, medføre at barn med funksjonsnedsettelse ekskluderes fra noen av skolens aktiviteter og at dette i praksis blir barrierer mot deltakelse i skolens faglige og sosiale aktiviteter?

Analysene i rapporten baserer seg på et bredt tilfang av data fra flere ulike aktørers perspektiv. I prosjektet har vi gjennomført både kvantitative breddeundersøkelser og kvalitative caseundersøkelser som gir oss både generaliserbare data og forståelser av ulike aktørers erfaringer og opplevelse av prosesser. Når det gjelder casestudiene har vi besøkt åtte skoler spredt i åtte kommuner. Skolene er utgangspunktet for casene, hvor vi også intervjuet flere aktører rundt disse. I hver kommune ble det gjennomført intervju av:

- Skoleeier (kommunen)
- Leder av kommunalt råd for personer med funksjonsnedsettelse
- Skoleleder/rector
- Assistenter og eventuelt lærere
- Foresatte til elever med funksjonsnedsettelse

Vi har i tillegg gjennomført tre breddeundersøkelser i form av surveys (spørreundersøkelser) til foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne, til skoleeiere og skoleledere. Når det gjelder foreldresurveyen er spørreskjemaene sendt til alle foreldre som har barn i grunnskolealder (6-16 år) og som mottar hjelpemidler fra NAV. Undersøkelsen ble sendt til 7375 foreldre. Av disse svarte 1207 foreldre på delen med spørsmål om barrierer i fysisk læringsmiljø. Dette gir en svaropplutning på 16 prosent av foreldrene som ble forespurt deltakelse i undersøkelsen. Selv med en lav svarprosent viser analyser som sammenligner vårt utvalg med populasjonskennetegn som kjønn, alder, og geografisk plassering ingen klare indikasjoner på systematiske skjevheter og vi vil hevde at utvalget er rimelig representativt. Samtlige skoleeiere og skoleledere fikk tilsendt et kort spørreskjema for å ikke belaste sektoren unødige og å sikre om mulig en høy svarprosent. Forespørsel ble sent ut like før nedstenging av skoler i mars 2020 pga covid-19, som har hatt klar innvirkning på antall svar. Svarprosenten er i overkant av 10 i begge undersøkelser. Med så få deltakere i undersøkelsen er det ikke et grunnlag

for å generalisere funnene fra undersøkelsen til landet som helhet. Like fullt kan resultatene fra undersøkelsene gi indikasjoner på skolelederes og skoleeieres vurdering av tilgjengelighet og andre relevante forhold rundt fysisk læringsmiljø og utformingen av skolene.

Hovedformålet i undersøkelsen er operasjonalisert i fem forskningsspørsmål:

1. Hvorfor går noen elever med funksjonsnedsettelse på en annen skole enn sin nærskole, og hvordan påvirker det deltakelsen i aktiviteter i nærmiljøet?
2. Hvilken dialog har foresatte med skole og kommune angående muligheter for å gå på nærskolen, og hvorvidt blir de involvert i planer for utbedring av skolene?
3. I hvilken grad kan elever med nedsatt funksjonsevne som går på sin nærskole delta i undervisning og i lek i skolegården på lik linje med andre, og på hvilke områder opplever de eventuell diskriminering eller utenforskap?
4. I hvor stor grad er skoleeierne bevisst på universell utforming og tilgjengelighet til skoleområdet og i skolebygg, og har de planer for utbedringer?
5. I hvilken grad blir kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne involvert i planer for utbedring av grunnskolene?

### **Hvorfor går noen elever med funksjonsnedsettelse på en annen skole enn sin nærskole, og hvordan påvirker det deltakelsen i aktiviteter i nærmiljøet?**

- Seksten prosent av utvalget går ikke i nærskolen
- Type vanske, alvorlighetsgrad av vanske, alder og kommunestørrelse har innvirkning på om en går i nærskole eller ikke.
- Det er ikke fysiske barrierer som ser ut til å være hovedutfordringen med tanke på å gå på nærskolen.
- Det er en klar positiv sammenheng mellom det å gå på nærskolen og å ha flere venner, å oppleve å være med på et fellesskap på skolen på lik linje med andre elever på skolen, få besøk av og være på besøk til jevnaldrende og å delta på organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter sammen med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse.
- Det er en klar negativ sammenheng mellom det å gå på nærskolen med å delta i organiserte og uorganiserte aktiviteter med jevnaldrende med funksjonsnedsettelse.
- Å gå på nærskolen kan være med å forebygge marginalisering i nærmiljøet og sosial innkapsling sammen med andre jevnaldrende med funksjonsnedsettelse.

## **Hvilken dialog har foresatte med skole og kommune angående muligheter for å gå på nærskolen, og hvorvidt blir de involvert i planer for utbedring av skolene?**

- Ti prosent av foreldrene oppgir at de opplevde et mildt press med tanke på valg av nærskole eller ikke og ytterligere ti prosent opplevde et sterkt press.
- Foreldre til barn med forståelsesvansker og sammensatte vansker opplever i større grad et slikt press, samt foreldre til elever med alvorligere vansker.
- Det er omtrent like mange foreldre som oppgir at de har følt et press til å velge et spesialtilbud som det er foreldre som opplever enten at det er ingen alternativ til nærskolen, når de gjerne skulle hatt det, eller at nærskoleprinsippet står så sterkt at kommunen ønsker alle inn i nærskolen.
- Det er ikke argumentasjon rundt fysiske barrierer og tilgjengelighet som preger dialogen rundt valg av skole. Argumentene spinner mer rundt kompetanse, undervisningstilrettelegging og ressurser.
- Foreldre blir involvert i varierende grad i planer for utbedring av skoler.
- Involveringen skjer mest ved skolestart, ved skolebytte, eller ved overgang til ungdomsskolen.
- Flere foreldre opplever at de spiller på samme lag som skolen og kommunen for å få en best mulig tilrettelegging for deres barn. Andre foreldre opplever at de blir sett på som motstandere.

## **I hvilken grad kan elever med nedsatt funksjonsevne som går på sin nærskole delta i undervisning og i lek i skolegården på lik linje med andre, og på hvilke områder opplever de eventuell diskriminering eller utenforskap**

- Av de som går i vanlige skoler er det 67 prosent som er mye i klassen.
- Det er elevene som har vansker med å forstå og med sammensatte vansker som blir tatt mye ut av klassen.
- Det som øker sannsynligheten for å bli tatt ut av klassen er:
  - sammensatte vansker eller læringsutfordringer (kognitive vansker og spesifikke lærevansker)
  - mer alvorlige vansker, samt
  - om eleven har assistent eller spesialpedagog.
- fysisk tilgjengelighet har liten innvirkning på klassedeltakelse.
- foreldrene skiller mellom den fysiske tilretteleggingen som gjelder undervisningssituasjoner og øvrig fysisk tilrettelegging.
- Det er en fare for at ansvaret for opplæringen til barn med nedsatt funksjonsevne pulveriseres og overlates til assistenter.

- En slik ansvarspulverisering åpner for en varierende praksis og kan være med å forklare at funnet om omsorgsaspektet tones opp i skoledagen til elever med nedsatt funksjonsevne og læringsaspektet tones ned.
- fysisk tilrettelegging av undervisningen og særlig den øvrige fysiske tilretteleggingen på skolen har en klar positiv innvirkning på opplevelse av fellesskap, betydning for utvikling av vennskap og deltakelse med jevnaldrende på fritiden.

### **I hvor stor grad er skoleeierne bevisst på universell utforming og tilgjengelighet til skoleområdet og i skolebygg, og har de planer for utbedringer?**

- Skoleeiere er til en viss grad opptatte av og bevisste på at skolebygg og skoleområdene skal ha en universell utforming med god tilgjengelighet for alle elever.
- Ingen kommuner i denne undersøkelsen svarte at de hadde konkrete strategier, planer eller retningslinjer for hvordan de skal gå fram for å gjøre alle skolene i kommunen tilgjengelig for alle elever.
- Krav til universell utforming følges ved bygging av nye skolebygg, til dels ved rehabilitering og utbedring av eldre skoler, men har ikke tilbakevirkende kraft for skolebygg som er av eldre dato.
- At det skal begynne elever med funksjonsnedsettelse ved en skole med gammel bygningsmasse er ofte den utløsende faktoren for å utbedre skolens fysiske tilgjengelighet og utforming.

### **I hvilken grad blir kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne involvert i planer for utbedring av grunnskolene?**

- Kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne blir i varierende grad involvert og benyttet i arbeidet med å planlegge, utbedre og oppgradere skolebygg.
- Rådet blir en aktør som inviteres inn i byggesaker, enten ved at det er snakk om å bygge en ny skole, eller en av kommunens skoler skal rehabiliteres.
- Brukere opplever ofte at kravene til tilgjengelighet var innfridd, men hvor det var manglende praktisk forståelse til løsninger som var valgt.
- Det etterlyses derfor både mer og sterkere brukerinvolvering i hele prosessen med å finne gode løsninger for tilgjengelighet, og at man i større grad benytter erfaringsbasert kunnskap og kompetanse i arbeidet.

Et tydelig resultat som vi finner, er at oppgraderinger utløses når skolene støter på et behov. Dette er mer eller mindre definisjonen på at skoler ikke er universelt utformet, for da skulle behovene allerede være dekket. Kravene til universell utforming er minstekrav og et annet tydelig resultat i denne rapporten er at selv nye og i teorien universelt utformet skoler kan inneha barrierer til tross for dette. Selv med gode

intensjoner om å gjøre skolen fysisk tilgjengelig for alle, er det flere eksempler på at upraktiske løsninger som hindrer tilgang. Upraktiske løsninger kan forebygges ved å involvere brukere på et tidligere tidspunkt. Vi finner at kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne blir i liten grad brukt i planer om utbedring av skolebygg og når innspill blir etterspurte er det ofte for sent i prosessen. Foreldre blir også i varierende grad hørt og foreldre opplever alt fra å spille på lag med kommunen til å spille på motstanderlaget.

En hovedkonklusjon i denne rapporten er at selv om det kan være mangler i universell utforming ved skoler er det ikke fysisk tilgjengelighet som er den største barrieren med tanke på å gå i nærskolen. Heller er det elever som har kognitive og sammensatte vansker som har størst sjanse til å bli tatt ut. Skoler kan være gode på individuell tilrettelegging og utbedringer i undervisningssituasjoner, men er kanskje mindre gode i forebyggende arbeid og universell utforming. Ved å alltid ligge litt bakpå og gjøre tilpasninger og tilrettelegginger ved behov og overses et mer forebyggende og universelt utformende perspektiv, og vi finner i denne rapporten at det går ut over opplevelse av fellesskap, vennskap og deltakelse i fritidsaktiviteter med jevnaldrende.

## SUMMARY

The main objective of this report is to illustrate how a lack of accessibility and universal design may influence student participation in school and leisure time. The Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs (Bufdir) is the client for the report.

The focus of this report is the consequences of a lack of physical adjustment in the school for children with disabilities. Two different types of consequences can be distinguished:

- 1) Can lack of access result in children being referred to a school other than the local school?
- 2) Can the lack of access to the school the child attend, cause children with disabilities to be excluded from some of the school's activities, and in practice become barriers to participation in school academic and social activities?

In this report, we use a wide range of data from several actors' perspectives. We have conducted both quantitative surveys and qualitative case studies. As far as the case studies are concerned, we have visited eight schools scattered in eight municipalities. The schools are the starting point for the cases, where we also interviewed several actors around these. In each municipality, we talked to:

- School owner (municipality)
- Head of the municipal council for persons with disabilities
- Headmaster/principal
- Assistants/teachers
- Parents of students with disabilities

In addition, we conducted surveys for parents of children with disabilities, school owners and principals. With regard to the parental survey, the questionnaires were sent to all parents who have children of primary school age (6-16 years) and who receive assistive technology from NAV. The survey was sent to 7375 parents. Of these, 1207 parents answered the section with questions about barriers in the physical learning environment. This gives a response rate of 16 percent of parents who were asked to participate in the survey. Even with a low response rate, analyzes comparing our sample with population characteristics such as gender, age, and geographical location show no clear indications of systematic bias and we would argue that the sample is reasonably representative.

A request to participate in the survey was sent to all school owners and principals in Norway in March 2020. The timing was just days before the school shutdown due to covid-19, which has had a definite impact on the number of responses. The response rate is only over 10 percent in both surveys. This means there is no basis for generalizing the findings of the surveys. However, the results of the surveys may give indications of school leaders and school owners' assessment of accessibility and other relevant issues regarding the physical learning environment and the design of schools.

The main objective of the study is operationalized in five research questions:



1. Why do some students with disabilities attend a school other than their local school, and how does it affect participation in local community activities?
2. Do parents have a dialogue with school and municipality regarding attending the local school, and to what extent are they involved in plans for the improvement of the schools?
3. To what extent can students with disabilities attending their local schools participate in teaching and play in the schoolyard with others, and in what areas do they experience any discrimination or marginalization?
4. To what extent are school owners aware of the universal design and accessibility of the school district and school buildings, and do they have plans for improvement?
5. To what extent are municipal councils for people with disabilities involved in plans for the improvement of primary schools?

### **Why do some students with disabilities attend a school other than their local school, and how does it affect participation in local community activities?**

- Sixteen percent of the sample does not attend local schools
- Type of impairment, the severity of impairment, age, and municipality size have an impact on whether to attend a local school.
- Physical barriers do not appear to be the main challenge with regard to attending the local school.
- There is a clear positive relation between attending the local school and having more friends, experiencing being in a community at the school, visiting and visiting peers and attending organized and unorganized leisure activities together with peers without disabilities.
- There is a clear negative relation between attending the local school with participating in organized and unorganized activities with peers with disabilities.
- Attending the local school can help prevent marginalization in the local community and social encapsulation together with other peers with disabilities.

### **Do parents have a dialogue with school and municipality regarding attending the local school, and to what extent are they involved in plans for the improvement of the schools?**

- Ten percent of parents' state that they experienced mild pressure concerning choosing a local school or not, and another ten percent experienced strong pressure.
- Parents of children with learning difficulties and multiple disabilities experience such pressure to a greater extent, as do parents of students with more severe impairments.

- There are about as many parents who state that they have felt a pressure to choose a special school as there are parents who experience either that there is no alternative to the local school, or that that the municipality wants everyone into the local school.
- Physical barriers and accessibility do not characterize the dialogue around school choice. The arguments revolve more around competence, teaching facilitation and resources.
- Parents are involved to varying degrees in school improvement plans.
- Parents involvement occurs most often at school start, at school change, or at transition to secondary school.
- Several parents feel that they play on the same team as the school and the municipality to get the best possible arrangement for their children. Other parents feel that they are opponents.

**To what extent can students with disabilities attending their local schools participate in teaching and play in the schoolyard with others, and in what areas do they experience any discrimination or marginalization?**

- Of those attending regular schools, 67 percent are most of their time in the class.
- Pupils who have difficulty understanding and multiple disabilities are more often taken out of class.
- Factors that increase the likelihood of being taken out of class are:
  - Complex disabilities or learning challenges (cognitive impairments and specific learning difficulties) are more likely to be taken out of class as well as the severity of the impairment
  - whether the student has the assistant or special education teacher.
- Physical accessibility has little impact on class participation.
- Parents distinguish between the physical accessibility that relates to teaching situations and other physical accessibility at school.
- There is a danger that the responsibility for education for children with disabilities will be pulverized and left over to assistants.
- Such responsibility pulverization opens a variety of practices and may help to explain that the finding of the caring aspect is highlighted during the school day and the learning aspect is toned down.
- Physical accessibility of teaching and especially the other physical accessibility of the school has a clear positive impact on the experience of community, the importance for developing friendships and participation with peers in their spare time.

## **To what extent are school owners aware of the universal design and accessibility of the school district and school buildings, and do they have plans for improvement?**

- School owners are, to a certain extent, concerned with and aware that school should have a universal design with accessibility for all students.
- No municipalities in this survey responded that they had specific strategies, plans, or guidelines for how to go about making all the schools in the municipality accessible to all pupils.
- Requirements for universal design are followed when building new schools, partly in the rehabilitation and improvement of older schools, but do not have a retroactive effect for school buildings, which are of older date.
- Students with disabilities starting at a school that is not accessible is often the trigger for improving the school's physical accessibility and design.

## **To what extent are municipal councils for people with disabilities involved in plans for the improvement of primary schools?**

- Municipal councils for people with disabilities are to varying degrees involved and used in the planning, improvement and upgrading of school buildings.
- The council becomes an actor who is invited into construction matters when building a new school or rehabilitating one of the municipality's schools.
- Persons with disability do often feel that accessibility requirements are met, but where there is a lack of practical understanding of the solutions chosen.
- Therefore, user involvement is called for throughout the process of finding good solutions for accessibility, and that experience-based knowledge and expertise are used to a greater.

One clear result we find is that upgrades are triggered when schools encounter a need. This is the definition that schools are not universally designed, because then the needs should already be met. The requirements for Universal design are minimum requirements and another definite result in this report is that even new and in theory universally designed schools may have barriers despite this. Even with good intentions to make the school physically accessible to everyone, there are several examples of impractical solutions that hinder access. Practical solutions can be prevented by involving users at an earlier stage. We find that municipal councils for people with disabilities are used to a small extent in plans to improve school buildings and when input is requested, it is often too late in the process. Parents are also heard to varying degrees and parents feel that they range from playing with the municipality to playing on the opposing team.

A key conclusion of this report is that although there may be deficiencies in universal design at schools, physical access is not the main barrier in attending the local school. Rather, it is students who have cognitive and multiple disabilities that are most likely to be transferred to a special school. Schools may be good at individual facilitation and

improvements in teaching situations but may be less good at preventative work and universal design. By always lagging and making adjustments and overlooking a more preventative and universally designed perspective, we find in this report that it has an impact on experiencing community, friendship, and participation in leisure activities with peers.

# 1. Introduksjon

I denne rapporten sees det nærmere på barrierer i fysisk læringsmiljø for elever med funksjonsnedsettelse i norske skoler. Søkelyset rettes mot hvilke konsekvenser manglende fysisk tilrettelegging i skolen har for barn med nedsatt funksjonsevne. I hovedtrekk skilles mellom konsekvenser av to ulike typer: 1) Kan manglende tilgjengelighet ved skolen medføre at barn henvises til en annen skole enn sin nærscole? 2) Kan manglende tilgjengelighet ved skolen medføre at barn med funksjonsnedsettelse ekskluderes fra noen av skolens aktiviteter og at dette i praksis gir barrierer mot deltakelse i skolens faglige og sosiale aktiviteter?

Å være «funksjonshemmet» handler om å møte barrierer i interaksjon med omgivelsene (Tøssebro, 2010). Dette er en relasjonell forståelse av funksjonshemming hvor funksjonshemmingen først oppstår i relasjon til omgivelsene. Dette er forståelsen som legges til grunn for denne rapporten og denne forståelsen understreker at funksjonshemming er noe som oppstår som et resultat av individets forutsetninger i møte med omgivelsene. Dette viser at funksjonshemming har et tosidig aspekt – det individuelle og omgivelsene. Når vi snakker om individets funksjonelle begrensninger, bruker vi begrepet funksjonsnedsettelse eller nedsatt funksjonsevne. I denne rapporten bruker vi også begrepet (funksjons-) vansker, som hørselsvanske, bevegelsesvanske etc og innholdet i begrepet er synonymt med (funksjons-) nedsettelse. En relasjonell forståelse av funksjonshemming betyr at i prinsippet er en ikke funksjonshemmet selv om man har en nedsatt funksjonsevne – det er først i møte med barrierer i omgivelsene at funksjonshemmingen oppstår. Relatert til denne rapporten betyr dette også at elever med nedsatt funksjonsevne er «bare» elever – helt til de møter barrierer i skolen – da blir de elever med funksjonshemming. Dette understreker også betydningen av å bryte ned barrierer – både fysiske, organisatoriske og sosiale – for å sikre et likeverdig skoletilbud for alle elever, samt at manglende fysisk tilrettelegging produserer funksjonshemmete elever.

I Norge står nærscoleprinsippet sterkt. Til det ligger det føringer om at alle elever skal kunne gå på den skolen som ligger i deres nærmiljø, og som er deres nærscole. Dette er nedfelt i opplæringsloven som lovfester at alle elever har rett til å gå på den skolen de sokner til og som ligger nærmest (Opplæringslovens § 8-1). Denne retten gjelder for alle elever i grunnskolen, og inkluderer også elever med vedtak om spesialundervisning, jfr. opplæringsloven § 5-1.

Likevel er det flere skoler som ikke kan ta imot alle elever som sokner til skolen. I følge «Veikart. Universelt utformet nærscole 2030» (Bufdir, 2018) er det et mål at alle skoler innen 2030 skal være universelt utformet og tilpasset til alle elever, uavhengig av funksjonsevne. Alle barn skal kunne gå på sin nærscole og delta i skolens aktiviteter på en likestilt måte, både innendørs og utendørs. På tilsvarende måte er et mål at skolene skal kunne brukes av alle i lokalsamfunnet, uansett funksjonsevne. Skolene skal ha funksjon utover å bare være undervisningslokaler, og også kunne brukes som valglokale, til loppemarked, til foreldremøter og andre typer arrangementer og aktiviteter (ibid.).

Det er få undersøkelser av konsekvenser av manglende fysisk tilgjengelighet i skolen, og knapt noen som benytter et bredere representativt materiale for å si noe om dette temaet. Unntaket er en undersøkelse av Finnvold (2013). Den viser betydelige utfordringer i «å bevege seg rundt på skolens inne- og uteområder» for barn som bruker rullestol, og at også barn som går dårlig «i noen grad» møter vansker. Den viser også utfordringer ved deltakelse i skolens sosiale aktiviteter. Vi vet mer om konsekvenser knyttet til organisering av undervisningen for barn som mottar spesialundervisning. Dette gjelder både konsekvenser knyttet til selve opplæringen (jf. Nordahl mfl., 2018; Haug, 2017a), til deltakelse på skolen, og til deltakelse utenfor skolen. Selv om dette ikke kan knyttes til skolens fysiske tilgjengelighet direkte, kan det bidra til å forstå konsekvenser i skolehverdagen til elever med funksjonsnedsettelse.

En konsekvens av manglende tilgjengelighet kan være at noen må eller velger å gå på en annen skole enn nærskolen. Det har ikke bare konsekvenser for reisevei, men også at en går på en annen skole enn andre barn i nærmiljøet. Det kan ha følger både for muligheten for å være sammen med andre på fritida, at en ikke er der når aktiviteter på ettermiddagstid avtales, og at en faller utenfor skolerelaterte fritidsaktiviteter i sitt nærmiljø. Det kan ha konsekvenser for hvor mange en har kontakt med, og hvem. Det kan også gjøre at en får et nettverk som primært er andre funksjonshemmete. Flere studier av Wendelborg (Wendelborg, 2017; Wendelborg og Paulsen, 2014; Wendelborg og Kvello, 2010) viser at det å gå på en annen skole, men også organisering av opplæringsstilbudet, kan ha konsekvenser for elevers opplevelse av livskvalitet, jevnalderakseptering og selvbilde.

Enten en går på nærskolen eller en annen skole, kan også det at en hindres i å delta på enkelte aktiviteter ha konsekvenser. Dette kan være aktiviteter i undervisningssammenheng, i friminutt eller i skoletilknyttede aktiviteter. Som nevnt over har Wendelborg (2017) vist at barn som deltar mye i klasserommet sammen med andre barn, også kommer bedre ut i forhold til vennskap, sosial deltakelse i friminutt og fritid, oppfatning av om de aksepteres av andre og livskvalitetsmål. Også Finnvold (2013) finner at barn som deltar lite i klassens vanlige aktiviteter kan komme dårlig ut på en rekke mål knyttet til deltakelse.

Mange undersøkelser viser at deltakelse i skolen har en klar sammenheng med blant annet barnets alder (segregering øker når barna blir større), samt type og grad av funksjonsnedsettelse (Wendelborg, 2014). Videre er det vist en sammenheng med både kommunestørrelse, landsdel og antall timer med spesialpedagog og – etter hvert som barna blir større, også antall timer med assistent (Wendelborg, 2014; Finnvold, 2013).

Fysisk læringsmiljø står sentralt i denne studien, og hvilke barrierer elever med nedsatt funksjonsevne møter i sin skolehverdag. Til grunn for forståelsen av fysisk læringsmiljø benytter vi Bufdirs «Veikart for universelt utformet nærskole 2030»<sup>1</sup>. Den viser først til

---

<sup>1</sup> <https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004557>

en bred forståelse med bygningsmasse, pedagogikk og digitale læringsressurser, men snevrer det inn til også å gjelde fysisk tilgjengelighet til skolebygg og skoleanlegg. Vi tolker dette som å inkludere uteområder og bygningsmassens utforming, men også innredning og spesialrom, samt utstyr og læremidler som er nødvendig for at for eksempel hørsels- og synshemmete skal kunne delta. Vi finner det naturlig å inkludere bruk av og tilgjengelighet til hjelpemidler i denne sammenhengen. Det kan være en sentral del av den individuelle tilpasningen, og avgjørende for deltakelse både for bevegelsehemmete og barn med sansevansker. Hjelpemidler er noe annet enn utforming av fysisk miljø, men i denne sammenhengen ser vi at tilgang på hjelpemidler inngår som del av at skolen er gjort tilgjengelig.

En siste avgrensning gjort for studien gjelder aldersgruppe, og hvor det er obligatorisk grunnskole (barne- og ungdomsskole) som er avgrensningen. Det betyr at videregående skoler holdes utenfor denne studien.

Sentrale forskningsspørsmål har i studien vært:

- Hvorfor går noen elever med funksjonsnedsettelse på en annen skole enn sin nærskole, og hvordan påvirker det deltakelsen i aktiviteter i nærmiljøet?
- I hvilken grad kan elever med nedsatt funksjonsevne som går på sin nærskole delta i undervisning og i lek i skolegården på lik linje med andre, og på hvilke områder opplever de eventuelt diskriminering eller utenforskap?
- Hvilken dialog har foresatte med skole og kommune om muligheter for å gå på nærskolen, og hvorvidt blir de involvert i planer for utbedring av skolene?
- I hvor stor grad er skoleeierne bevisst på universell utforming og tilgjengelighet til skoleområdet og i skolebygg, og har de planer for utbedringer?
- I hvilken grad blir kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne involvert i planer for utbedring av grunnskolene?

Prosjektet skal styrke Bufdirs kunnskapsgrunnlag i arbeidet for en mer inkluderende og universelt utformet nærskole. Et viktig mål for denne studien har derfor vært å øke kunnskapen om hvordan manglende universell utforming påvirker elever med nedsatt funksjonsevnes deltakelse – både de som kan gå på nærskolen og de som må gå på en annen skole. Denne kunnskapen skal også komme skoleeiere til nytte i arbeid for å lage et best mulig inkluderende læringsmiljø for alle.

## 1.1 Gangen i rapporten

Etter denne introduksjonen vil vi i kapittel 2 gi en kort kunnskapsstatus. Her vil vi se nærmere på hva vi allerede vet om tema som inkludering i skolen, nærskoleprinsippet og tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet i skolen. Videre vil kapittel 3 handle om metoder for innsamlingen av data til studien, før vi i de neste kapitlene presenterer resultater og funn. I kapittel 4 ser vi nærmere på variasjoner i skolens utforming og funksjonalitet. I kapittel 5 ser vi nærmere på hvem som går i nærskolen og foreldrenes involvering i valg av skoletilbud, samt nærskolens betydning for deltakelse i nærmiljøet. I kapittel 6 berører vi deltakelse i undervisning og på skolen for elever med nedsatt

funksjonsevne som går på nærskolen. Videre ser vi i det kapittelet på hvordan skolens tilgjengelighet og organisering av skoletilbudet har konsekvenser for vennskap, fellesskapsfølelse og deltakelse med jevnaldrende på fritiden. Kapittel 7 omhandler medvirkning i utbedring av skolen, mens kapittel 8 tar for seg kommuners planer og strategier for fysisk tilgjengelige skoler. Kapittel 9 er avslutningskapittelet hvor vi samler trådene ved å gå gjennom forskningsspørsmålene og trekker ut hovedkonklusjoner.



## 2. Kunnskapsstatus

Dette kapitlet inneholder en kort oppsummerende kunnskapsstatus om hva tidligere forskning og studier sier om temaene inkludering i skolen, nærskoleprinsippet og tilrettelegging av fysisk læringsmiljø.

### 2.1 Inkludering i skolen

I 1994 undertegnet en rekke organisasjoner og land Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), en internasjonal erklæring i regi av FNs organisasjon UNESCO<sup>2</sup> som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Salamanca-erklæringens prinsipper gir en overordna guide om hvordan en skal organisere og planlegge spesialundervisning. Erklæringen representerer et skifte i fokus fra det enkelte barns særskilte behov, til vanlige skolars evne til å imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov. Det står i Salamanca-erklæringen at alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler som skal imøtekomme barnas behov gjennom en barnesentrert pedagogikk. Videre står det i erklæringen at vanlige skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn, samt å oppnå at alle barn får opplæring. I tillegg til dette så hevdes det i erklæringen at et inkluderende skolesystem gir en mer effektiv utdanning til majoriteten av barn og bedrer til slutt effektiviteten og kostnadseffektiviteten i hele opplærings- og utdanningsystemet.<sup>3</sup> Denne erklæringen ble svært viktig for arbeidet med en inkluderende skole, både i Norge og internasjonalt.

Inkludering er et begrep som henger tett sammen med både integrering og normalisering (Caspersen, Buland, Valenta og Tøssebro, 2019). Begrepet sier noe om hvordan skolen er til for alle elever som søker til skolen, uavhengig av funksjonsnivå. For at alle elever skal inkluderes i skolen må skolen tilpasses elevenes forutsetninger, enten det kommer til fysisk tilrettelegging eller tilrettelegging av undervisningen. Integrering hadde opprinnelig samme betydning som inkludering, men gjennom praktisk bruk endret betydningen seg. Forståelsen utviklet seg etter hvert til at man skulle integrere enkeltelever inn i et allerede etablert naturlig fellesskap (en skole eller en klasse). De som skal integreres står da utenfor fellesskapet, de skiller seg ut fra normalen, men der det gjøres en innsats for at de skal inn i dette fellesskapet og bli integrert (ibid.). Inkludering slik begrepet brukes i skolen i dag vektlegger at alle har en like naturlig plass i skolen, i fellesskap med sine jevnaldrende, der man verdsetter mangfold og ser på forskjellighet som en ressurs. Et inkluderende læringsmiljø setter mangfoldet høyt, noe som er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som

---

<sup>2</sup> UNESCO står for United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<sup>3</sup> Se NAKUs kunnskapsbank: <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-føringer>

inkluderte<sup>4</sup>, eller som tidligere mer brukt, «de integrerte elevene» (Caspersen mfl., 2019).

Ifølge Nilsen (2017) kan inkludering forklares langs tre dimensjoner:

- Den fysiske/organisatoriske dimensjonen (fysisk og organisatorisk tilgang til læringsfellesskapet)
- Den sosiale dimensjonen (om det sosiale miljøet er inkluderende, og er det en reell mulighet til deltakelse i det sosiale fellesskapet)
- Den faglige/kulturelle dimensjonen (tilgang til faglig læring og utvikling og deltakelse i læringsfellesskap sammen med andre jevnaldrende)

Alle disse dimensjonene har også en objektiv og en subjektiv side. Den objektive siden handler om hvordan læringsmiljøet (fysisk, sosial, faglig) er tilrettelagt og det teoretiske fundamentet for dette (slik det ofte beskrives av de som planlegger tilretteleggingene, de som bygger eller de som jobber der). Den subjektive siden handler om den enkeltes opplevelse av læringsmiljøet. Det kan handle om den enkelte elevs/barnets opplevelse. Eller en assistents opplevelse av hvordan fysisk omforming faktisk fungerer når de skal komme seg fra a til b gjennom en skole, for eksempel. Det kan også handle om hvordan foreldrene opplever læringsmiljøet i sum på vegne av eleven.

Ifølge Haug (2017b) kan tiltak som tilsynelatende er laget for å støtte et godt læringsmiljø ha motsatt effekt. Det kan være gode intensjoner og ambisjoner som i utgangspunktet skal fremme et godt læringsmiljø, men at det for den enkelte elev ikke oppleves slik. Læringsmiljøet i et elevperspektiv vil alltid være det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene faktisk erfarer eller opplever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

De som jobber i skolen til daglig, og som har et særskilt ansvar for elever med behov for tilrettelegging, har en viktig rolle i inkluderingsarbeidet. Og det er mange avveininger som må gjøres, for eksempel hvor mye skal elever være i grupperom utenfor sin klasse, hvor mye skal en assistent være til stede, osv. Ifølge Haug (2017b) er dette vanskelige avveininger, men der skoler kanskje i for stor grad hviler seg i assistentenes tilstedeværelse og derfor i mindre grad faktisk tilrettelegger. Dette kan føre til at elevene blir mindre inkludert i sosiale fellesskap, og i det faglige fellesskapet mellom elever.

Elever som mottar spesialundervisning får deler av undervisningen i opplæringstiltak i mindre grupper enten internt på skolen eller utenfor skolens område. Hensikten med slike tiltak er at elevene skal få en bedre tilpasset opplæring med økt motivasjon og flere mestringsopplevelser. Samtidig er det mange utfordringer knyttet til en slik opplæringspraksis. En utfordring er at elevene risikerer å oppleve at de blir sosialt marginaliserte med de uheldige konsekvensene dette kan få for deres sosiale og faglige

---

<sup>4</sup> Se oversiktligte temasider om inkludering på Statped's nettside:  
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

utvikling (Bakke 2011). Ifølge Haug viser en rekke studier at elever som mottar spesialundervisning erfarer læringsmiljøet annerledes og mer negativt enn elever ellers, og det også når ambisjonen er inkludering (Haug, 2017b). Slik inkludering, arbeidsmiljø og spesialundervisningen er forstått i dag, er det ikke tilfredsstillende (ibid.).

Selv om det vil være nødvendig for skoler å tilby enkelte tilpassede tiltak (utenfor klassen eller utenfor skolen), er det en risiko for at slike tiltak blir en bremsekloss for arbeidet med å utvikle læringsmiljøet i skolen generelt (Jahnsen og Nergaard, 2013). Skolene er i økende grad bevisste at dette er en stadig balansegang, men ofte kan ressurser og andre faktorer som manglende erfaring med tilrettelegging mm. føre til at den faktiske praksisen er mer segregerende enn inkluderende. Diskriminering av elever kan dessverre derfor bli et resultat.

## 2.2 Nærskoleprinsippet

Nærskoleprinsippet, eller retten til å gå på nærmeste skole eller den skolen barnet sokner til er nedfelt i Opplæringslovas § 8-1: «Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til». I utgangspunktet vil dette si at barn har en lovfestet rett til å gå på sin nærskole og den skolen i skolekretsen man sokner til. Det er noen presiseringer knyttet til kommunens rett til å definere skolekretser, og det åpnes for at det kan søkes om å gå på en annen skole enn nærskolen. Kommunene har en svært begrenset adgang til å bestemme at et barn skal gå på en annen skole, og da primært knyttet til beskyttelse av andre elever ved for eksempel mobbing (§ 8-1). Primært er det derfor foresatte som kan søke deres barn til en annen skole. Det kan de gjøre av mange grunner, for eksempel knyttet til livssyn eller skolens pedagogiske profil. Valg av en annen skole kan også være grunnet i manglende tilgjengelighet på nærskolen, eller fordi en antar at en annen skole kan gi et bedre skoletilbud, for eksempel dersom kommunen har samlet spesialpedagogiske ressurser på en annen skole. I Norge har vi så langt ikke et godt register eller samlet oversikt over hvor mange barn som går på en annen skole enn nærskolen, og heller ikke informasjon om hvorfor noen velger andre skoler enn nærskolen.

Likefult vet vi at det er store variasjoner i hvordan undervisningen for barn med funksjonsnedsettelse blir organisert i Norge. Pijl og Mejer (1991) identifiserte tre ulike modeller eller tilnæringer i organiseringen av undervisningen til barn med særskilte behov: en «to-spor-modell» der det er et klart skille i organiseringen av undervisningen for «vanlige» barn og barn med særskilte behov, en «ett-spor-modell» der man bestreber seg mot minst mulig segregering og skille i organiseringen av undervisningen av «vanlige» barn og barn med særskilte behov, og en «flere-spor-modell» som har flere måter å organisere undervisningen til barn med særskilte behov på. I Norge kan organiseringen av undervisningen til barn med særskilte behov beskrives som en «to-spor-modell» frem til midten av 1970-årene. Dette endret seg til en «ett-spor-modell» i 1975, da reguleringen av undervisningen til alle barn ble integrert i en felles lov i og med at spesialskoleloven ble integrert i den ordinære opplæringsloven (Ot.prp. nr. 64 (1973–74)).

Selv med en overgang fra en «to-spor modell» til en «en spor modell» betyr ikke det at vi har mange flere elever med nedsatt funksjonsevne i ordinære skoletilbud i nærskolen. Ulik statistikk viser at det var en lav og stabil andel på rundt en halv prosent av elevpopulasjonene som gikk i det vi kan kalle segregerte tilbud fra 1960-tallet og frem til midten av 2000-tallet. Denne andelen var blant de laveste i Europa (Vislie 2003). Denne andelen økte til over en prosent i 2006-07 og til 1,3 prosent i skoleåret 2008-09 (tall fra grunnskolens informasjonssystem – GSI, gjengitt i Wendelborg 2010). I 2012 gjennomførte Utdanningsnytt en undersøkelse blant samtlige 479 skoler som hadde det vi kaller en forsterket avdeling. En forsterket avdeling er et særskilt tilrettelagt tilbud for elever med nedsatt funksjonsevne. Et forsterket tilbud er vanligvis et sentralisert tilbud ved en skole i en kommune hvor flere barn med samme type funksjonsvanske er samlet. Det kan være nærskolen til noen barn, men som oftest er det ikke nærskolen til elevene som går i det forsterkede tilbudet. Utdanningsnytt fant at det var rundt 5000 elever i et forsterket tilbud som er en dobling av elevtallet som ble tatt ut av ordinærskolen sammenlignet med situasjonen da de statlige spesialskolene ble lagt ned i 1992.

Parallelt med denne utviklingen økte andelen elever som mottok spesialundervisning. I 1990-årene var det rundt 6–7 prosent som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak, og på 2000-tallet har tallet ligget stabilt på 6 prosent frem til skoleåret 2006–2007. Da kom det en økning som toppet seg rundt 2011–2012 med 8,6 prosent. Økningen av andelen som mottar spesialundervisning, sammenfaller med etterdønningene av PISA-sjokket og Kunnskapsløftet som kom i 2006. Når vi samtidig vet at to tredjedeler får spesialundervisningen utenfor ordinær klasse, har det vært en utvikling i at flere elever har blitt tatt enten ut av ordinærskolen eller overført til spesialundervisning utenfor vanlig klasse fra 2006 og ut i 2010-tallet. Hva situasjonen er i dag er vanskelig å si, men tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at rundt 7,7 prosent av elevene i grunnskolen mottar spesialundervisning i skoleåret 2019-20 og 4317 elever mottar opplæringstilbudet i faste avdelinger for spesialundervisning. I tillegg er 1826 elever registrert å ha en eller flere dager i uka i en alternativ opplæringsarena. Videre viser tall fra GSI at antall elever med spesialundervisning fra andre kommuner er 5 060 for 2019-20. 2 225 av disse elevene går på kommunale eller interkommunale skoler, resten går på private, fylkeskommunale og statlige skoler. Det er altså en betydelig andel som får sitt skoletilbud utenfor nærskolen.

Når det gjelder barn med funksjonsnedsettelse, registrerte undersøkelsen «Å vokse opp med funksjonshemming» (f.eks. Tøssebro og Wendelborg, 2014) om funksjonshemmete barn gikk på sin nærskole. Da barna gikk i småskolen i 2003 gikk 72% av barna i nærskolen, mens 28% gjorde det ikke. Tre år senere gikk 31% av de samme barna på en annen skole enn nærskolen. Det var særlig barn med sammensatte funksjonsvansker som gikk på en annen skole (66% av alle med sammensatte vansker), men også utviklingshemmete (36% av utviklingshemmete barn). Blant fysisk funksjonshemmete barn var andelen lavere – 9% (Tøssebro mfl., 2006). Intervju med foreldre tydet imidlertid på at temaet om skolebytte var reist overfor en større andel barn med fysiske funksjonsnedsettelse. Mange sa at de ble møtt med forslag om innskrivning på en skole som var mer tilgjengelig, men foreldrene fortalte at nærskolen

var rask med å trekke forslaget når foreldrene sa at de ønsket at barnet skulle gå på sin nærscole. Noen foreldre løste også «problemet» med å flytte til en skolekrets med en mer tilgjengelig utformet nærscole.

I en vurdering av det å gå på en annen skole enn nærskolen, er spørsmålet om hvorfor sentralt, men også i hvilken grad foreldre opplever at de har et reelt valg. Lundeby (2006, kvalitativ del av samme undersøkelse som over) analyserte begrunnelsene for skolevalg blant foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. Analysen hadde riktignok fokus på spesialavdelinger versus vanlige klasser, mer enn fysisk tilgjengelighet. Funnene er likevel interessante i denne sammenhengen. Lundeby (2006) finner at noen foreldre undersøker ulike skoler for å finne den de mener passer deres barn best. For de fleste framstår det imidlertid ikke som noen reell valgsituasjon, hvor situasjonen tvinger fram valg av noe annet enn nærskolen. Det kan være rektorer på nærskolen som gir klare anbefalinger om å velge en annen skole, eller manglende tillit til skolens erfaringer eller kompetanse. Andre årsaker kan også være fysisk tilgjengelighet, selv om den undersøkelsen ikke tok opp det temaet. Det er uansett ukjent hvor ofte fysisk tilgjengelighet inngår i vurderinger av det å velge en annen skole enn nærskolen.

Vi er ikke kjent med andre undersøkelser som har registrert om funksjonshemmete barn går på en annen skole enn sin nærscole, hvorfor de gjør det, eller om familien har gjort andre tilpasninger (f.eks. ved flytting) som respons på manglende tilgjengelighet på nærskolen. Det har derfor stått sentralt i denne studien å skaffe til veie en bedre oversikt over omfanget av dette problemet, og dermed også i hvilken grad retten til å gå på nærskolen i praksis uthules. Spørsmålet om å gå på en annen skole enn nærskolen må følges opp av hvorfor barnet gjør det, i hvilken grad foresatte oppfatter det som et fritt valg, og hvilken rolle fysisk utforming av bygg, uteområder og interiør er en del av bildet.

Under intervju i den ovennevnte undersøkelsen (Lundeby 2006) forteller flere foreldre om utfordringer knyttet til manglende tilgjengelighet ved nærskolen; for eksempel at barnet måtte bæres inn, mangel på heis, eller utilgjengelig toalett (se også Grue og Rua, 2013). Det kunne være så tungvint å komme seg ut i friminutt at ymse aktiviteter allerede var etablert før barnet hadde rukket å komme ut. Dette kan bidra til å gjøre det vanskeligere å bli inkludert i aktivitetene for elever med funksjonsnedsettelse. Noen trenger hjelp av en assistent, og slik tilstedeværelse av en voksen kan også være en barriere mot deltakelse i barnas spontane lek. De fleste foresatte fortalte imidlertid at tilpasningen ble bedre etter hvert. I disse tilfellene var det primært snakk om individuell tilpasning, ikke universell utforming. Denne tematikken er derfor i kjernen av et annet av rapportens hovedtema – om mulige konsekvenser av fysiske barrierer på den skolen barnet går, enten det er nærskolen eller en annen skole.

I veikartet beskriver Bufdir forslag til en flertrinnsprosess for hvordan man i løpet av en tiårsperiode skal nå målet om at alle norske skoler er universelt utformet. Gjennom ulike trinn i en prosess foreslås det at det jobbes systematisk for at kommunene som skoleeiere skal kunne løse oppgaven med å gjøre sine skolebygg og –anlegg tilgjengelige for alle.

Først kartlegges alle skoler og deretter deler man opp i hva skolene må gjøre for å bli universelt utformet og tilgjengelige. For å kunne tilby alle elevene sin nærscole er det skoler som må gjennom ombygginger og tilpasninger. Utformingen av skolene varierer mye i dag. Det handler om hvilken epoke de er bygget og for eksempel hvilke pedagogiske og bygningsmessige trender de har vært bygget i. Universell utforming av skoler har kommet i økende grad i prosjektering av skoler, og nærscoleprinsippet står sterkt.

Hver gang et barn ikke får gå på sin nærscole skjer det et eller flere lovbrudd, ifølge Bufdir, (2018). De påpeker at det egentlig skal være en selvfølge at nærskolen skal være tilgjengelig for alle. Samtidig er det mange kommuner som venter med å oppgradere sine skolebygg til en elev som har behov for tilpasning «dukker opp». Dette plasserer byrden på eleven og familien, og det er stigmatiserende (ibid.).

## **2.3 Tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet**

Retten til et godt fysisk læringsmiljø, eller tilgjengelighet på skolen, er regulert av flere lovverk. I Opplæringslovas § 9 A-7 heter det at «Alle elever har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Skolen skal innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar». Denne retten er imidlertid begrenset av en annen setning i samme paragraf: «Det fysiske miljøet i skolen skal vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndighetene til kvar tid tilrår.» Dette innebærer at retten til et godt fysisk læringsmiljø (tilgjengelighet/universell utforming) vil ha en noe uklar status dersom det ikke foreligger noen tydelige tilrådninger eller standarder.

Videre har Likestillings- og diskrimineringsloven et eget kapittel om universell utforming og individuell tilrettelegging (kap. 3). Paragraf 17 inneholder krav om universell utforming av de funksjoner ved en virksomhet som er rettet mot allmennheten. Dette gjelder utvilsomt skoler. Samtidig gjøres det unntak dersom utformingen eller tilretteleggingen medfører en uforholdsmessig byrde. Avveiningen mellom plikten til universell utforming og unntaket ved uforholdsmessig byrde er en skjønnsavveining. Likestillings- og diskrimineringsnemnda har i flere saker lagt til grunn at dersom det foreligger klare standarder fra autorisert myndighet vil det være en begrenset adgang til unntak fra plikten til universell utforming, men i mangel av standarder er det urimelig å tolke unntaksadgangen snevert. Dette innebærer at status ligner det som følger av opplæringsloven. Det er først når det eksisterer tydelige normer eller standarder at lovverket gir utvilsomme retter og plikter. Likestillings- og diskrimineringsloven har også en paragraf om rett til individuell tilrettelegging for elever og studenter (§ 21). Denne skal sikre at «elever og studenter med funksjonsnedsettelse ved skole og utdanningsinstitusjoner har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter.» Også denne retten er begrenset, ved at den ikke utløser noen plikt som innebærer «uforholdsmessig byrde». Praksis synes likevel å være at unntaksadgangen tolkes strengere her. Ut over dette har Plan- og bygningsloven en generell bestemmelse om å fremme universell utforming (§ 1-1).

Status for faktisk tilgjengelighet ved norske skoler er nokså uklar. Ulike kilder har benyttet ulike metoder og kriterier og kommer til ulike resultater. En undersøkelse av Norges Handikapforbund (i samarbeid med IRIS) i 2013 viser at 78% av 784 skoler hadde vesentlige mangler. Kartverkets kartlegging viser noe lignende: at 3% av inngangspartiene var tilgjengelig for rullestol, mens 30% var delvis tilgjengelig. På den annen side viser kommunenes internkontrollsystem IK-bygg at om lag 80% av skolene er tilgjengelige. En er åpenbart verken enig om kriteriene eller hva god tilgjengelighet vil si.

Denne studien vil ikke kunne bøte på manglende statusoversikt for hvor tilgjengelige norske skoler er. Søkelyset i denne rapporten er rettet mer mot konsekvenser for elevene at skolene ikke er gjort tilgjengelige nok. Rettsstatus og tilgjengelighetsstatus er en viktig del av bakgrunnen for prosjektet, men fokus for prosjektet er andelen som opplever tilgjengelighetsproblemer og konsekvenser av dette.

## 2.4 Universell utforming – et vidt begrep

Universell utforming av skolen kan omhandle mange ulike forhold; fra bygningsmasse, til pedagogikk og digitale læringsressurser (Bufdir, 2018). Selv om vi skal innom flere av disse områdene i rapporten, vil hovedfokus være på fysisk tilgjengelighet i skolebygg og skoleanlegg.

Universell utforming gir økte kvaliteter for alle, ikke bare for personer med nedsatt funksjonsevne. God belysning, skilting eller sanntidsinformasjon på holdeplasser er eksempler på universell utforming som gjør det lettere for alle å orientere seg. Oppgraderingen av grunnskolen kan defineres som en nasjonal dugnad som kommer fellesskapet til gode, og ikke kun et tiltak som skal bedre hverdagen for enkeltelever. Universell utforming er spesielt viktig for enkeltelever, men gode fysiske løsninger vil også gi økt bygningsmessig- og generell kvalitet for alle som bruker skolen (Bufdir, 2018).

Det er kjent at kommunenes kompetanse på universell utforming i bygg og uteområder varierer. Kommunene sliter også med et stort vedlikeholdsetterslep, og kan ha problemer med å prioritere universell utforming av skoler opp mot andre oppgaver. Dette kan gjøre det vanskelig for enkelte kommuner å møte kravet om at grunnskolene skal være slik utformet at alle barn kan gå på sin nærscole.

Kommunene er pålagt gjennom Plan- og bygningsloven å ha føringer om universell utforming i det kommunale plansystemet. I Bufdirs undersøkelse fra 2017 (Bufdir, 2017) fant de at 24 prosent av kommunene har egne strategier for universell utforming. Sytti prosent av kommunene har allerede integrert kravet til universell utforming som en del av kommuneplanens arealdel, i samfunnsdelen eller begge. I disse planene kan kommunene også si noe om krav om universell utforming av skolene (Bufdir, 2018).

### **3. Data og forskningsmetode**

Denne studien består av en kvantitativ og en kvalitativ del. Data fra studiens ulike deler utfyller hverandre og sees i sammenheng.

#### **3.1 Kvantitativ undersøkelse**

Breddeundersøkelser er undersøkelser som innebærer kartlegginger gjennom bruk av spørreundersøkelser. Målet med å gjennomføre breddeundersøkelser er å samle inn data som kan gi grunnlag for å si noe om hva et større antall respondenter svarer. Gjennom spørreundersøkelser kan man da si noe om en populasjon eller et utvalg av målgruppen for en studie. Problemstillingene i denne studien er av en slik art at de krever innsamling av erfaringer fra både skoleeier, skoleledere og fra foreldre/elever om hvordan de opplever at skolens fysiske utforming og tilrettelegging påvirker skolehverdagen. Det er derfor som del av studien gjennomført en spørreundersøkelse til kommunene som skoleeier, til skoleledere (rektorer) og til foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne som er elever i grunnskolen.

#### **3.2 Survey til skoleledere/-eiere**

Det er gjennomført separate spørreundersøkelser til samtlige grunnskoler og kommuner i landet for å få deres vurderinger av tilgjengelighet og universell utforming i grunnskolene. Hovedfokuset i spørreskjemaene var å kartlegge hvordan den fysiske tilgjengeligheten er i skolene. På forhånd visste vi erfaringsmessig at det er svært krevende å få sektoren til å svare på slike undersøkelser. Med det som utgangspunkt ble et kortest mulig spørreskjema utviklet for å ikke belaste sektoren unødige. Spørsmålene i skjemaet var konkrete og slik at respondentenes svar ikke bar for mye preg av eget perspektiv eller egne vurdering.

Surveyene ble sendt ut til rektorers epostadresse (oppført i GSI), og gjennomført som elektroniske spørreundersøkelser for både kommuner og skoleledere i mars 2020. Forespørsel ble sent ut like før nedstenging av skoler, med en forholdsvis kort frist. Tidspunktet må i ettertid sies å være uheldig, gitt tiltak rundt pandemien covid-19 (koronavirus) og konsekvenser av dette, både i kommunene generelt og i skolene spesielt. Kommunene ble på det tidspunktet satt i beredskap for å kunne møte pandemien med smitteverntiltak, og skolene ble som et av regjeringens mange tiltak mot smittespredning stengt. Dette gjorde det utfordrende å få respons på vår undersøkelse. Vi fikk mange tilbakemeldinger fra både kommunerepresentanter og skoleledere at de ikke kunne prioritere å svare på vår undersøkelse i en svært presset situasjon.

Som følge av dette har svaropplutningen om disse to undersøkelsene vært lav. Det var totalt 43 skoleeiere og 303 skoleledere er svarprosenten rett i overkant av 10. Med så få deltakere i undersøkelsen er det ikke et grunnlag for å generalisere funnene fra undersøkelsen til landet som helhet. Like fullt kan resultatene fra undersøkelsene gi indikasjoner på skolelederes og skoleeieres vurdering av tilgjengelighet og andre relevante forhold rundt fysisk læringsmiljø og utformingen av skolene.



### 3.3 Survey til foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne

For å få svar på konsekvensene av å gå på en annen skole enn nærskolen eller en lite tilgjengelig skole ønsket vi å spørre foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. En slik tilnærming har imidlertid flere utfordringer, blant annet å identifisere disse foreldrene. Det finnes ikke en lett tilgjengelig oversikt over hvilke elever som har nedsatt funksjonsevne i norske skoler. Løsningen for denne surveyen ble derfor å rekruttere foreldre som har barn i grunnskolealder (6-16 år) og som mottar hjelpemidler fra NAV.

NAV har oversikt over alle som mottar hjelpemidler fra NAV. Hjelpemidlene er kategorisert etter hvilket behov barnet har som bevegelse, rullestol, kognisjon, syn og hørsel. I aldersgruppa 5 til 25 år var det på undersøkelsestidspunktet 16886 personer som var registrert med hjelpemidler. Av disse var 70 prosent av hjelpemidlene innenfor hørsel, 13 prosent innenfor bevegelse/rullestol, 14 prosent innen kognisjon og rett under 4 prosent innenfor syn. Hørselshemmete er kraftig overrepresentert, men antallet for de øvrige gruppene var mer enn tilfredsstillende for å gjennomføre en undersøkelse med vårt formål. NAV har registrert foreldre/brukerens epostadresse og telefonnummer, og som ble benyttet som kontaktinformasjon til undersøkelsen.

Selve datainnsamlingen til denne spørreundersøkelsen ble gjennomført av SENTIO i tidsrommet desember 2019-februar 2020. Undersøkelsen ble sendt til 7375 foreldre. Av disse svarte 1207 foreldre på delen med spørsmål om barrierer i fysisk læringsmiljø. Dette gir en svaropplutning på 16 prosent av foreldrene som ble forespurt deltakelse i undersøkelsen.

Uavhengig av rekrutteringen ble foreldrene oppfordret til å svare sammen med barnet, eventuelt få barnet til å svare dersom barnet er gammel nok til det. Målet med spørreundersøkelsen var derfor å få foreldre/elevens egen rapportering om forhold knyttet til nærskolen, skolens tilgjengelighet, skoletilbudet, valgmuligheter knyttet til skole, medbestemmelse, bruk av hjelpemidler, deltakelse og konsekvenser dette har for elevens skolehverdag. En del av spørsmålene som benyttet er identiske og dermed også sammenlignbare med spørsmål som inngikk i prosjektet Oppvekst med funksjonshemming (jfr. Tøssebro og Wendelborg 2014).

Spørreundersøkelsen til foreldrene inneholder en del åpne spørsmål, og hvor foreldrene gis mulighet til å utdype sine svar, kommentere eller gi ekstra informasjon om sitt barns skolesituasjon. Dette er i studien behandlet som kvalitative data, og brukt inn i empirien.

#### ***Barna i foreldreundersøkelsen***

Vi skal nå se nærmere på barna til foreldrene som har deltatt i undersøkelsen, både for å si noe i hvilken grad vi kan si at de som er med i undersøkelsen er representativ for landet, men også for å bli mer kjent med de som er i undersøkelsen, hvilke vansker eller typer funksjonsnedsettelse, alvorlighetsgrad og om de har spesialundervisning eller assistent. Først skal vi se litt nærmere på kjønn alder og hvor barna bor.

Tabell 3.1 Oversikt over kjønnsfordeling og årstrinn for barna som er med i undersøkelsen (prosent, n=1189)

	Gutt	Jente	Andel i utvalget (årstrinn)	Andel i populasjonen (årstrinn)
1.-4. trinn	61,6	38,4	36,2	39,4
5.-7. trinn	57,6	42,4	33,7	30,7
8.-10.. trinn	57,3	42,7	30,1	29,9
	59,0	41,0	100	100

Tabell 3.1 viser at det er en overvekt av gutter i utvalget – 59 prosent gutter mot 41 prosent jenter. Det stemmer bra med at det er en større andel gutter som har nedsatt funksjonsevne enn jenter. I den representative studien «Å vokse opp med funksjonshemming i Norge» var det 42,1 prosent jenter i det opprinnelige utvalget (Wendelborg 2010). Når det gjelder fordeling på årstrinn ser vi at det utvalget er relativt likt slik vi finner det i populasjonen. Det vil si at det ikke er tegn på at vi har store skjevheter med tanke på aldersfordeling. Det samme kan sies om kjønnsfordelingen.

Vi skal nå se på geografisk fordeling og vi ser først på fylkesfordeling med utgangspunkt i gammel fylkesfordeling. Tabell 3.2 viser den fylkesvise fordelingen i utvalget sammenlignet med den fylkesvise fordelingen av alle grunnskoleelever i Norge.

Tabell 3.2 Oversikt over fylkesfordeling for barna som er med i undersøkelsen sammenlignet med elevtall i grunnskolen skoleåret 2019/20\* (prosent, n=1189)

	Andel i utvalget	Andel i populasjon	Differanse
Akershus	12,5	13,1	-0,6
Aust-Agder	2,2	2,4	-0,2
Buskerud	6,3	5,4	1,0
Finnmark	1,0	1,3	-0,4
Hedmark	3,7	3,4	0,2
Hordaland	12,0	10,0	2,0
Møre og Romsdal	6,2	5,1	1,0
Nordland	5,7	4,4	1,4
Oppland	3,1	3,3	-0,2
Oslo	7,6	10,7	-3,2
Rogaland	7,6	10,0	-2,3
Sogn og Fjordane	1,9	2,2	-0,3
Telemark	4,3	3,2	1,2
Troms	2,5	3,0	-0,5
Trøndelag	8,6	8,6	0,0
Vest-Agder	4,0	3,8	0,2
Vestfold	5,6	4,7	0,9
Østfold	5,3	5,5	-0,2

\*Tall hentet fra Skoleporten (<https://skoleporten.udir.no/>)

Tabell 3.2 viser at når det gjelder geografisk fordeling er det heller ingen store skjevheter i utvalget. De forskjellene vi ser er at det er en litt lavere andel i utvalget som kommer fra Oslo og Rogaland, sammenlignet med utvalget i populasjonen. Videre er det en viss overrepresentasjon fra Hordaland. Imidlertid vil vi ikke si at forskjellene mellom utvalget og populasjonen er vesentlige.

Tabell 3.3 Oversikt over kommunestørrelse i den kommunen barna som er med i undersøkelsen bor i sammenlignet med barn under 18 år i populasjonene\* (prosent, n=1179)

Kommunestørrelse	Andel i utvalg	Andel i populasjon under 18 år	Differanse
Under 5000	14,5	6,8	7,7
mellom 5000 og 9999	13,0	8,7	4,2
mellom 10 000 og 19999	17,8	14,0	3,8
mellom 20000 og 49999	22,9	24,2	-1,3
50 000 innbyggere eller flere	31,8	46,1	-14,3

\*Tall hentet fra SSBs befolkningsstatistikk (<https://www.ssb.no/>)

Når det gjelder størrelsen på kommunen, målt i innbyggertall, ser vi av tabell 3.3 at vi har en overvekt av barn med nedsatt funksjonsevne som bor i de minste kommunene og da en tilsvarende underrepresentasjon av barn som bor i kommuner med mer enn 50 000 innbyggere.

I sum når vi ser på kjønn, alder, og geografisk plassering vil vi hevde at utvalget er rimelig representativt og det er ingen klare indikasjoner på systematiske skjevheter. Det betyr at funnene vi finner ser ut til å kunne generaliseres til barn med funksjonsnedsettelse som går i grunnskolen i Norge.

*Tabell 3.4 Oversikt over primærvanske for barna som er med i undersøkelsen (Antall og prosent)*

Hva hvil du si er hovedvansken til barnet?		
	<b>Antall</b>	<b>Andel</b>
Bevegelsesvansker	148	12,3
Hørselsvansker	378	31,4
Synsvansker	62	5,2
Spesifikke lærevansker (lese- og skrive vansker, matematikk vansker etc.)	101	8,4
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker)	107	8,9
Vansker med å forstå (kognitive vansker)	102	8,5
Sammensatte vansker	279	23,2
Annet	28	2,3
<b>Total</b>	<b>1205</b>	<b>100</b>

Når det gjelder gruppen «Annet» var det i utgangspunktet 150 som har kategorisert vansken som det. De hadde muligheter å spesifisere nærmere hva vansken innebar. Generelt sett så det ut til at flere hadde vansker med å plassere seg, dels fordi vansken var enten mer spesifikk enn de kategoriene vi hadde satt opp, og dels fordi den var mer sammensatt. Vi har imidlertid kodet om flere «Annet» til de andre gruppene. Særlig var det mange som hadde skrevet autisme og barneautisme som vi har kategorisert som *Vansker med å forstå*. Der foreldrene hadde skrevet flere enn en vanske har vi satt det som sammensatt. En del har skrevet utviklingshemming, Psykisk utviklingshemming og Down syndrom som vi har kategorisert som vansker med å forstå. De vanskene som gjenstår i annet er for det meste epilepsi, ADHD og språkvansker.

Tabell 3.5 Oversikt over alvorlighetsgrad av vanske for barna som er med i undersøkelsen (Antall og prosent)

På en skala fra 1 til 5, hvor 1 er mild og 5 er alvorlig, hvor alvorlig du si at vansken er		
	Antall	Andel
1-Mild	53	4,4
2	104	8,7
3	355	29,6
4	414	34,5
5-Alvorlig	274	22,8
	1200	100

I utvalget vårt er det de med bevegelsesvanske og hørselsvanske som gjennomsnittlig oppgir mildest grad av vanske. Gjennomsnittsverdien for disse gruppene er rundt 3,3, altså litt over midten på skalaen. Gjennomsnittsverdien for barn med synsvansker er 4,1 og er den gruppen hvor foreldrene vurderer vansken som alvorligst. For de øvrige gruppene varierer gjennomsnittsverdien mellom 3,7 og 3,9. Vi kommer nærmere inn på skoletilbudet senere i rapporten, men i utvalget er det 65 prosent som har spesialundervisning (enkeltvedtak om spesialundervisning) og 55,5 prosent har en assistent som arbeider med barnet i skolen. Tre av fire som har spesialundervisning har også en assistent, mens det er 13 prosent som har assistent, men ikke enkeltvedtak om spesialundervisning. Nærmere 28 prosent, det vil si 334 av barna i utvalget har verken spesialundervisning eller assistent.

### Statistiske analyser

De deskriptive analyser vil være frekvenser og andeler. I tillegg vil vi kjøre ulike multivariate analyser som analyserer sannsynligheten for forskjellige utfall (ulike typer regresjon). En del av de avhengige variablene er dikotom i betydningen at enten har en verdien 1 eller så har den verdien 0. I slike tilfeller er det mest korrekte å kjøre logistisk regresjon. Imidlertid er den ikke alltid like tilgjengelig for de som er ukjent med statistikk, derfor har vi kjørt og presentert en mer standard OLS regresjonsanalyse som er mer intuitiv og enklere å forklare. Dette er i tråd med Hellevik (2009) som mener at i valg av statistiske metoder bør det vektlegges at metoden ikke skal være mer komplisert enn absolutt nødvendig. Analyser viser også at det er liten praktisk forskjell mellom de to analysemetodene og en anbefaler derfor å presentere vanlige regresjonsanalyser (Hellevik 2009). Vi har kjørt både OLS regresjon og logistisk regresjon på materialet og de viser det samme mønsteret.

Vi ser ofte på forskjeller mellom grupper og benytter oss da av ulike typer av signifikanstester. Når vi bruker begrepet statistisk signifikant resultat mener man, enkelt sagt, at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter. Det vil si at det ikke er tilfeldigheter eller målefeil som gjør at vi finner forskjeller eller sammenhenger, men noen egenskaper i gruppene eller det vi måler. Et statistisk signifikant resultat er altså et mål på hvor sikker vi kan være på at resultatene vi finner i et utvalg kan generaliseres og hvor sikkert vi kan si at resultatene også gjelder en større populasjon. Samtidig er det svakheter ved

bare å vise til om resultatene er signifikante eller ikke. Derfor benytter vi oss av effektmålet Cohens  $d$  for å også si noe om størrelsen på forskjeller. Cohens  $d$  brukes som et mål på hvor betydningsfulle forskjellene er. Størrelsen beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper delt på samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Standardavviket er et mål på spredning og sier noe om hvorvidt svarene klumper seg rundt gjennomsnittet eller er mer spredt utover. Cohens  $d$  er derfor et mål som viser om forskjellen mellom gruppene er betydningsfulle eller trivielle.

Tabell 3.6 viser hvordan Cohens  $d$  og standardiserte regresjonskoeffisienter tolkes.

Tabell 3.6 Effektmål og effektstørrelse

Effektmål	Ingen/svak effekt	Liten effekt	Moderat effekt	Stor effekt
Cohens $d$	0-0.19	0.2-0.49	0.5-.0.79	>0.8
Standardiserte Regresjonskoeffisienter	0-0.09	0.1-0.29	0.3-0.49	>0.5

### 3.4 Kvalitativ casestudie

Organisatoriske løsninger i skolen i forhold til funksjonshemmete er nært knyttet til geografisk plassering og bosetningsmønster (Meijer og De Jager 2001; Wendelborg og Tøssebro 2008). For å undersøke ulike erfaringer og praksis blir det derfor viktig å gjennomføre undersøkelser i ulike typer kommuner mht folketall, sentralitet og bosetningsmønster. Vi har derfor valgt en spredning i utvalget både geografisk og folketall, om det er nye eller gamle skoler og et ønske om å se nærmere på begrunnelser for valg av fysiske og organisatoriske løsninger og skolenes pedagogiske tilnærming. Det har vært viktig å få flere aktører i kommunen til å uttale seg.

Den kvalitative delen av studien inneholder casestudier i åtte skoler spredt i landet. Skolene ligger i kommuner på Vestlandet, Østlandet, Midt-Norge og Nord-Norge. De varierer i størrelse og ligger både sentralt og ruralt. Det er en variasjon av barneskoler, ungdomskoler og kombinerte skoler.

Vi ser på skolene som case, men kommunene som skoleeier er også en viktig informasjonskilde. Skolene ble valgt ut på bakgrunn av at de hadde elever de hadde gjort tilpasninger knyttet til fysiske forhold. I hver kommune ble det gjennomført intervju av:

- Skoleeier (kommunen)
- Leder av kommunalt råd for personer med funksjonsnedsettelse
- Skoleleder/rektor
- Assistenter og eventuelt lærere.
- Foresatte til elever med funksjonsnedsettelser

Det var skolene selv som satte oss i kontakt med foresatte. Intervjuene med rektor, assistent/lærer og stort sett alle intervju med foresatte ble gjennomført på skolen. Ved

hvert skolebesøk fikk vi også omvisning. Dette ga oss et godt bilde av skolens utforming, gode løsninger og utfordringer knyttet til tilgjengelighet av bygg.

Intervjuene med skoleeier og det kommunale rådet for personer med funksjonsnedsettelse ble gjennomført via telefon. Skoleeiere var ofte skolesjef/oppvekstsjef, eller sjefer innen plan, bygg og eiendomsforvaltning i kommunen (eksempelvis Plan og bygningsjef). I noen kommuner ble dette delegert til personer som har viktige funksjoner i utforming av skoler i kommunene.

Intervju som metode i dette prosjektet var viktig for å få kunnskap om prosessene og hvordan den enkelte tenkte, men også hvordan ting fungerer i praksis. Vi la vekt på aktørenes subjektive erfaringer og holdninger til det vi skulle forske på (Kvale 2002; Fontana & Frey 2005; Peräkylä 2005). Intervjuene vi gjennomførte i casestudien var semistrukturerte, og gjennom intervjuene ønsket vi å skaffe oss et bilde av hvordan kommunene jobber med dette temaet, hvordan skolene jobber og tenker rundt dette, og hvordan de som er nær eleven på daglig basis (assistenter og lærere) jobber og faktisk opplever tilbudet. Gjennom intervjuer med foresatte fikk vi mer inngående opplevelser og beskrivelser av situasjonen til de foresatte og barnas situasjon ved skolen, samt deres opplevelser av hvilke tiltak som de opplever bidrar til økt deltakelse.

Det er ikke alle temaene som er like relevant for alle grupper, men det er viktig å få perspektivet fra alle informantene. Skoleeiere har gjerne innsikt i de offisielle strategier og planer, mens eksempelvis skoleledere og kommunalt råd for personer med funksjonsnedsettelse kan si mer om hvordan ulike strategier og mål forholder seg til praksis, samt i hvilken grad de ulike gruppene er med i prosessene rundt planlegging og utforming av hvordan skolen møter utfordringen i å tilby alle en likeverdig skolegang og å sikre deltakelse og tilgjengelighet for alle elever.

Vi hadde åpnet opp for mulige intervjuer med elever i denne studien. Det var lagt opp til eventuelle fellesintervju med foresatte og elev der dette kunne være mulig. Det er påpekt at det er flere studier som omhandler barn med nedsatt funksjonsevne, men få studier snakker med barna selv om deres opplevelser (se Haug 2017b). Vårt ønske om å inkludere barnas perspektiv ble kanskje ikke formidlet tydelig nok i kontakten med skolene. De elevene som skolene valgte ut hadde til dels store kommunikasjonsutfordringer og alvorlige funksjonsnedsettelser med store pleiebehov. Da dette ble tydelig for oss, anså vi det som en for stor belastning på elevene å gjennomføre intervjuer med dem. Gjennom å snakke med de partene som kjenner barnet best, forsøkte vi å ivareta elevens perspektiv, med de begrensningene metoden hadde (ved at vi ikke snakket med elevene direkte) i mente.

Tabell 3.7 Kommuner og skoler i den kvalitative studien

Kommune	Landsdel	Størrelse/innbyggertall	Skole/byggear	Antall elever
1	Midt-Norge	Liten (ca. 5 000)	Barneskole, fra 2018	Ca. 230
2	Midt-Norge	Stor (ca. 22 000)	Ungdomsskole, fra 70-tallet	Ca. 150
3	Vestlandet	Storby	Barneskole, 60/70, rehab 2016	Ca. 220
4	Vestlandet	Stor (ca. 24 000)	Ungdomsskole, fra 2014	Ca. 400
5	Østlandet	Stor (over 50 000)	Ungdomsskole	Ca. 400
6	Østlandet	Stor (ca. 22 000)	Barneskole	Ca. 200
7	Nord-Norge	Mellomstor (ca. 10 000)	1.-10. skole, fra 2012	Ca. 500
8	Nord-Norge	Mellomstor (ca. 10 000)	1.-10. skole, fra 70-tallet	Ca. 550

### 3.5 Kort beskrivelse av de åtte skolene

#### Skole 1

Skolen ligger i en liten kommune. Skolen er en helt nybygd barneskole med plass til i underkant av 300 elever, og den er sentral plassert i bygdas sentrum. Skolen ble prosjektert og bygget med tanke på blant annet den eleven som vi undersøkte i vårt case. Alle elevene fra den gamle skolen flyttet over til denne nybygde skolen for et siden. Den aktuelle eleven går i 4. klasse, og er avhengig av rullestol og assistent for å komme seg rundt. Alle klasserom har et amfi til samlingsstund som fungerer godt for også for den aktuelle eleven. Det var stor og god plass for rullestolen rundt om på skolen. Det var også et grupperom knyttet til klasserommet slik at eleven kunne trekke seg tilbake og motta deler av undervisningen der.

Selv om skolen var ny, forteller både lærere/assistenter og rektor at de oppdaget etterhvert små ting som ikke fungerte så godt. Det handlet om tilgang til biblioteket der dører slo utover. Dette gjorde det vanskelig for eleven å komme seg gjennom åpningen og de måtte rygge inn til biblioteket. Men ellers melder de at lys og lyd og stort sett alt det andre i den fysiske utformingen fungerer meget godt for alle ved skolen, både elever og ansatte.

#### Skole 2

Skolen ligger i en forholdsvis stor kommune i vekst og ligger i en grend utenfor sentrum. Det er en ungdomsskole som er bygd på 1970-tallet med rundt 150 elever. Den bærer preg av å være slitt og mørk, forholdsvis gammel og i utgangspunktet lite egnet for rullestol selv om den er bygget på ett plan. Det er trange ranger, krappe svinger med mer. Rektor forteller at så vidt han/hun vet er den aktuelle eleven den første som er



avhengig av rullestol ved skolen. Skolens kantine og fellesarealer er underdimensjonert og har knapt plass til ett klassetrinn av gangen. Det blir ofte trangt om plassen.

Da eleven med behov for fysiske tilpasninger skulle begynne på skolen, ble det bestemt at tilpasningene skulle gjøres som et påbygg som fungerer som elevens egen fløy. Denne fløyen har boder, bad- og stellerom, hvilerom og direkte tilgang til klasserommet til elevens klasse.

Rektor forteller at mye var nytt for dem før eleven skulle starte ved skolen og tilretteleggingene skulle gjennomføres. Rektor følte seg litt overlatt til seg selv i denne prosessen og visste ikke hvordan å gå fram, hvem som skulle bestille hva og hvor man skulle henvende seg osv. Rektor savnet faglig bistand. Skolen skulle totalrenoveres i nær framtid.

### **Skole 3**

Skolen ligger i en bydel i en storby. Dette er en barneskole med i overkant 200 elever. Skolen er i utgangspunktet bygget på 1960- og 1970-tallet, men ble rehabilitert for få år siden. Da ble noen flater malt, men ingen vegger ble flyttet. Fokuset var på at ventilasjonsanlegget skulle byttes ut. Uteområdene oppleves som gode og det er tilgang til naturen og et skogsområde.

De gjorde en del tilpasninger da eleven skulle starte i første klasse da dette var den første eleven som krevde fysisk tilrettelegging. Eleven går i første klasse, og har fått en fløy som skal være klassens fløy alle seks årene. De har også endret på inngangspartiet, og som rektor sier: «alle elever skal komme inn samme inngang». Rektor synes at skolebygget for så vidt er bra, men beskriver det som vanskelig å komme fram med rullestol enkelte steder. De har fått heis i hovedbygget og ramper over til annen fløy. Det er etablert et bad i fløyen hvor eleven oppholder seg, men det er fortsatt ikke helt ferdig. Rektor opplever at utbedringer som er meldt inn ikke er tatt tak i av kommunen og at eleven allerede har gått ved skolen i et halvt år.

### **Skole 4**

Skolen vi besøkte ligger i en stor kommune nær en storby. Kommunen opplever en del tilflytting og er i vekst. Skolen er en ungdomsskole som er bygget på 2010-tallet og har i overkant av 400 elever. Skolen er moderne bygget og det er brukt mye glass for lys og innsyn. De har hatt elever som opplevde dette som vanskelig, og for personvern hensyn har de tildekket en del vinduer med innsyn inn i undervisningsrom. Ellers oppleves skolen av de vi intervjuet som tilgjengelig for alle elever, og rektor forteller at de har i alle år hatt elever i rullestol. Som rektor sier er det alltid noe som kunne vært litt bedre, men alt i alt fungerer skolen greit for alle elever.

Eleven med nedsatt funksjonsevne er en del av en gruppe som har en del egne aktiviteter, men hver elev er også inne i sine klasser. De har laget et provisorisk rom nær klasserommene for at de elevene som trenger det, kan få hvile og tilpassete arbeidsplasser.

Selv om skolen oppleves som svært tilgjengelig av alle vi intervjuet, er det en del avstand mellom inngangsparti og bod til alt utstyr, bad- og stellerom og undervisningsarealet. Det er i utgangspunktet montert som en vareheis som også brukes som personheis for rullestolbrukere. Dette fungerer ikke optimalt. Rektor sier at dersom skolen skulle vært bygget i dag, ville heisen vært av en annen kvalitet.

## Skole 5

Skolen ligger i en stor kommune nær en stor by, og kommunen har mellom 40-50 skoler. Skolen er en ungdomsskole fra 1960-tallet, men med noen nyere bygninger fra 2000-tallet. Skolen har over 400 elever. Skolen har heis og handikoptolett, og et eget rom til hvile, lagring av utstyr og til trening. Eleven i vår studie går i 8.klasse, benyttet rullestol i det daglige og har sin egen assistent. Utstyrs/hvile-rommet deles med en annen rullestolbruker.

Foreldrene til denne eleven bodde opprinnelig på en annen plass i kommunen, men de valgte å flytte innenfor denne skolekretsen. Dette fordi de viste at det var her deres barn ville få både den barneskolen og den ungdomskolen med de beste fasilitetene for sitt barn.

For eleven fungerer skolen ganske godt, ifølge de vi intervjuet. Noe som bidrar til sosial inklusjon er særlig at det finnes gode arenaer for å være sosial inne, da det å komme seg ut kan være vanskelig – særlig på vinteren. Utfordringene i omgivelsene for denne eleven er i hovedsak støy, både i fellesareal og i klasserom.

## Skole 6

Skolen ligger i en stor kommune nær en stor by med over ti barne- og ungdomsskoler. Skolen er en barneskole med rundt 200 elever, men med kapasitet for mer. Grunnet skade på et bygg hos en nærliggende skole har en spesialavdeling for elever med funksjonsnedsettelse og lærevansker blitt flyttet til skolen, og planen er at denne skal bli en del av skolen og ikke flyttes tilbake igjen. Skolen har flere utfordringer rundt tilrettelegging for gruppen og eleven som inngikk i vår studie. Dette er særlig knyttet til terskler, store tunge dører, adkomst til skolen og distanse mellom rom. Skolen var nå i gang med planleggingen av et nytt tilbygg som skulle romme denne gruppen. Midlertidig hadde gruppen fått sitt eget rom, men fraværet her av tilstrekkelig med utstyr hadde gjort at noen av elevene i en periode måtte motta sin undervisning på en alternativ lokasjon langt unna både gruppen og klassen sin.

## Skole 7

Skolen ligger i en mellomstor kommune og er en forholdsvis ny barne- og ungdomsskole med over 500 elever. Til tross for at skolen er moderne, har det vist seg at det er en rekke utfordringer knyttet til mulighet for deltakelse for elever som bruker rullestol. Eleven i vår studie går på ungdomskolen, og hadde gått på skolen siden første klasse. Tidligere var ikke eleven avhengig av rullestol og da gikk det greit. Men grunnet en sykdom som stadig utvikler seg ble behovene endret med alderen. Foreldrene omtalte skolen som «*veldig dårlig til å være ny*». Utfordringene her dreide seg om utstyr som

ikke virket, eller som var veldig tregt, om lange avstander, om dårlig tilrettelagte uteområder og om mangel på praktiske løsninger, heiser som ikke virket, eller som tok svært lang tid å bruke, og om en manglende evne til å tenke praktisk rundt hvordan den faktiske tilretteleggingen kunne gjøres i det daglige. En stor utfordring hver vinter var snømåking og mangel på uteområder uten snø. Dette medførte at eleven ble isolert i friminuttene.

## **Skole 8**

Skolen ligger i en mellomstor kommune med under 10 skoler. Skolen er en stor skole med over 500 elever, og er en kombinert barne- og ungdomsskole. Skolen er fra 1970-tallet og har brede ganger og dører, og lave terskler. Klasserom kan oppleves litt trange, og det er for få grupperom til å dele opp klassen så ofte som de ønsker. Alle klasserommene ligger i andre etasje, men det finnes heis. Eleven i vår studie går i 9.klasse, sitter i rullestol, men har ellers en sterk overkropp. Siden eleven er opptatt av å ikke være annerledes, men å passe inn, rettes lite oppmerksomhet mot utfordringene i de fysiske omgivelsene. Det er foretatt lite tilrettelegging for eleven, kun en mobil rampe som kan brukes i tilknytning til et spesifikt rom i tillegg til at det er blitt installert en heve-senke-benk på skolekjøkkenet. Skolen har, på ungdomstrinnet, kun denne ene eleven i rullestol. De har ingen døråpnere eller handikaptalett. Siden eleven klarer å bruke vanlig toalett, trekkes ikke det frem som problematisk i noen av intervjuene. Også her trekkes mangel på snømåking frem som en utfordring for fremkommeligheten til og rundt skolen på vinteren.

## 4. Variasjoner i skolenes utforming og funksjonalitet

I dette kapittelet vil vi se nærmere på den fysiske tilgjengeligheten og tilretteleggingen på skolen. Innholdet i kapittelet er relatert til forskningsspørsmålet

- I hvilken grad kan elever med nedsatt funksjonsevne som går på sin nærscole delta i undervisning og i lek i skolegården på lik linje med andre, og på hvilke områder opplever de eventuell diskriminering eller utenforskap?

Imidlertid vil vi fokusere mest på opplevelsen av tilgjengelighet og tilrettelegging og se på variasjoner i skolens utforming og funksjonalitet, mens vi i senere i rapporten vil se nærmere på konsekvensene av dette.

### 4.1 Skolenes fysiske tilrettelegging og tilgjengelighet

Skolebyggene i Norge er preget av stor variasjon, hvilket gir ulike forutsetninger for universell utforming. Det finnes ingen komplett oversikt over hvor stor andel av skolene som er universelt utformet (Bufdir, 2017), men noen tall finnes – derimot spriker de kraftig. Blant annet avdekket Handikapforbundet i samarbeid med IRIS (2013) at nesten 8 av 10 norske skoler var utilgjengelige for mange med funksjonsnedsettelse, dette basert på egenkartlegging på en rekke grunnskoler. Til sammenligning fant Norsk Kommunalteknisk forening på slutten av 2019 at det samme tallet kun var 1 av 10, basert på innsamling av data fra IK-bygg, som er en forkortelse for «internkontroll bygg» som brukes til å kartlegge byggenes tilstand og skaderisiko i rundt 150 kommuner. Det er med andre ord stor usikkerhet knyttet til status for universell utforming i den norske grunnskolen.

En indikasjon på om skolene er universelt utformet er om skolen er tilrettelagt for barn med ulike typer vansker. I foreldreundersøkelsen spurte vi om skolen var fysisk tilrettelagt for deres barn.

Tabell 4.1 Om skolen er fysisk tilrettelagt barnet. Prosent, Snitt og standardavvik (SA), (N=1192)

Ta stilling til følgende påstander om den skolen barnet går på nå	Om skolen er fysisk tilrettelagt						Snitt	SA
	Helt uenig	Uenig	Både enig og uenig	Enig	Helt enig			
Skolen er ikke fysisk tilrettelagt for elever med mitt/vårt barns vansker	25,8	26,3	28,0	12,3	7,6	2,50	1,21	

Tabell 4.1 viser at over halvparten av foreldrene er enten helt eller delvis uenig i påstanden om at skolen *ikke* er fysisk tilrettelagt for elever med barnets vanske, mens 20 prosent er helt eller delvis enig i påstanden. Hva dette gjenspeiler om norske skolers tilgjengelighet er vanskelig å konkludere, men det er en anseelig andel foreldre med barn

som har nedsatt funksjonsevne som mener at skolen ikke er universelt utformet i og med at skolen ikke er tilrettelagt for deres barns vansker. Samtidig står det i kontrast til resultatene til Handikapforbundet og IRIS (2013) som fant at 8 av 10 skoler er utilgjengelige for mange med nedsatt funksjonsevne.

Gjennom våre skolebesøk så vi hvordan skolenes evne til å tilrettelegge blant annet hang sammen med bygningsmassen de hadde til rådighet, omgivelsene i og rundt skolen, samt elevgruppens forutsetninger og behov. Skolenes alder er ofte av betydning for hvor godt den fungerer for elevene med funksjonsnedsettelse, og oftest er nytt bedre. Derimot kan også en del eldre skoler ha noen fortrinn som f.eks. brede ganger. De nyere skolene har fulgt nyere bygge-standarder og ligger oftere tettere opp mot universell utforming, men også her avdekkes en rekke utfordringer som ofte er knyttet til en manglende praktisk og helhetlig tenkning. Ved noen eldre skoler har en vansker med å tilpasse byggene sine slik at de oppfyller dagens standarder, og noen skoler kan også være heftede av bestemmelser om verneverdighet. Flere skoler strever med et vedlikeholdsetterslep, og noen av disse igjen venter på å bli revet for så å bygges på nytt.

Omgivelsene på og rundt skolen er også av betydning for hvorvidt skolen erfarer som tilgjengelig for alle. Det kan handle om utforming på landskapet, (eks. svært kupert), materialvalget på uteområdet (mangel på asfalt kan gi vanskelig fremkommelighet), eller det kan handle om vær og føre hvilket her særlig handlet om snø og om manglende måking og strøing. Hvilke elever som til enhver tid går på skolen vil stille krav til skolens utforming. Å få elever med store behov for tilrettelegging medførte for noen skoler omfattende ombygging eller utbygging. Hvor godt slike oppgraderinger som dette fungerte varierte kraftig, og en særlig utfordring var å gjøre dette i tilstrekkelig grad slik at hele skolen ble tilgjengelig – ikke bare en liten del. Disse utfordringene er jo også en illustrasjon på at skolers tilgjengelighet og universell utforming er i mindre grad preget av strategisk arbeid med tanke på skolers utforming, men handler ofte med tilfældigheter og hvilket elevgrunnlag som sokner til skolen.

Mange av skolene vi besøkte har de senere årene gjort små og store grep for å kunne tilby undervisning til de elever som sokner til skolen. Det er alt fra fjerning av dørterskler, montering av døråpnere og bygging av ramper, til bygging av egne fløyer tilpasset elever med behov for tilpasninger. Det er også skoler som lar det trinnet med et barn i rullestol for eksempel gå alle årene i den samme fløyen som er tilpasset, selv om de i utgangspunktet har egne fløyer eller bygninger for de ulike trinnene etter behov som endrer seg. Det kan særlig være av praktiske hensyn slik at ikke hele skolen må gjøre fysiske tilpasninger. Igjen ser vi at det er oppståtte behov som utløser oppgraderinger og tilgjengeliggjøring på skolen og i mindre grad ideologiske eller politiske føringer for tilgjengelighet for en skole for alle.

Elever med ulike forutsetninger vil stille ulike krav til fysisk tilrettelegging. Vi skal derfor se nærmere på om foreldre opplever om skolen er fysisk tilrettelagt er påvirket av den type vansken barna har.



Figur 4.1 *Skolen er ikke fysisk tilrettelagt for elever med mitt/vårt barns vansker, gjennomsnitt (Snitt), Cohens d (min/max) = 0,24/ Eta=0,00 N=1192*

Figur 4.1 viser overraskende nok at foreldre med barn med bevegelsesvansker og sammensatte vansker er mest uenige i at skolen ikke er fysisk tilrettelagt for barn med deres type vansker. Det er foreldre som oppgir *Annet* som skiller seg ut med tanke på at de er mest enige i påstanden. Vi ser at de ligger 0,15 i gjennomsnittsverdi høyere enn synsvansker som er nest mest enige. Cohens d-verdien mellom bevegelsesvansker og *Annet* er 0,24 som er av betydning, men svak. Det betyr at forskjellen mellom de øvrige gruppene er ikke av betydning. Det kan være enkelt å trekke slutninger om at elever med bevegelsesvansker er de som har størst utfordringer når det gjelder fysisk tilrettelegging, men våre resultater indikerer at den oppfatningen deler ikke foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. Når type vanske ikke er avgjørende på om en opplever at skolen er fysisk tilrettelagt eller ikke, er det mulig at alvorlighetsgrad i vansker har det. Imidlertid finner vi riktignok en signifikant korrelasjon (pearsons r) mellom påstanden og den femdelte skalaen som omhandler vanskens alvorlighetsgrad, men korrelasjonskoeffisienten er svak (pearsons  $r=0,11$ ). Det vil enkelt sagt si at foreldrene er litt mer enige i påstanden dersom en vurderer at vansken er mer alvorlig. Videre viser en regresjonsanalyse hvor vi ser på påstanden *Skolen er ikke fysisk tilrettelagt for barn med vår type vanske* sett i lys av type vanske og alvorlighetsgrad, at type vanske har ingen betydning mens alvorlighetsgrad har en svak positiv betydning (mer enig i påstanden), med en ustandardisert regresjonskoeffisient på 0,13 og standardisert på 0,11 (konstant =2,06). Forklart varians er på 1 prosent. Dette betyr at barnets type vanske og alvorlighetsgrad har forsvinnende liten betydning i deres opplevelse av om skolen er fysisk tilrettelagt.

Da kan en stille seg spørsmål om hvilke andre forhold som kan forklare om foreldrene opplever om skolen er fysisk tilrettelagt for deres barns vanske. En multipl regresjonsanalyse hvor vi i tillegg til type vanske og alvorlighetsgrad kontrollerer for barnets kjønn, fylke, kommunestørrelse, årstrinn og om en går i et segregert tilbud (det

vil si om en går i et forsterket skoletilbud eller spesialscole), er det ingen øvrige signifikante påvirkninger foruten segregerte tilbud. Foreldre som har barn som går i slike segregerte tilbud tenderer gjennomsnittlig til å være mer uenige i påstanden. Men selv når vi legger alle disse variablene i regresjonsmodellen forklarer variablene bare rundt 5 prosent av variasjonen. Dette leder til en konklusjon om at det er svært lite systematiske sammenhenger i vårt datamateriale som forklarer foreldrenes opplevelse av om skolen er tilrettelagt eller ikke.

Hva er det da som forklarer dette? En forklaring er at det er en stor variasjon i skolenes bygningsmasse og hvordan skoler legger til rette for barn med nedsatt funksjonsevne slik at det er vanskelig å finne en sammenheng, mens en alternativ tolkning er at skolene prøver å tilrettelegge for elever som har behov for det. Det vil da si at dersom de får elever som har behov for tilrettelegging, prøver de å legge til rette for det. Det er kanskje enklere å legge til rette for åpenbare behov som for elever med bevegelsesvansker og for elever med store behov, enn for elever med mindre tilretteleggingsbehov. Forskjellene mellom ulike grupper jevner seg dermed ut.

Spørsmålet om skolen er fysisk tilrettelagt deres barns vanske er et veldig overordna spørsmål og vi vil nå se nærmere på ulike aspekt ved dette. I foreldreundersøkelsen kan vi få et inntrykk av hvordan foresatte til elever med nedsatt funksjonsevne vurderer den fysiske tilgjengeligheten på ulike områder ved deres barns skole. Av tabellen under kommer det fram hvordan foreldre svarer på noen påstander om skolens fysiske tilgjengelighet.

*Tabell 4.2 Andel foreldres svar på påstander om hvordan skolens fysiske tilgjengelighet er tilpasset deres barn. Prosent. Gjennomsnitt og standardavvik (SA) N=1166-1174.*

Ta stilling til følgende påstander om den skolen barnet går på nå	Både enig og uenig		Enig	Helt enig	Vet ikke	Snitt*	SA	
	Helt uenig	Uenig						
Undervisningslokalet er godt tilpasset	5,9	12,8	27,9	32,3	17,0	4,2	3,44	1,11
Barnet vårt kan benytte seg av alle skolens lokaler på samme måte som øvrige elever	4,7	8,1	14,4	29,6	33,9	9,3	3,88	1,16
Skolens uteområder er tilrettelagt slik at barnet kan delta sammen med andre elever	3,2	6,2	19,6	32,4	26,1	12,6	3,83	1,05
Skolens inngangsparti er tilrettelagt for at barnet vårt kan benytte seg av det som øvrige elever	2,9	4,4	7,0	32,3	32,2	21,2	4,10	1,02
Toalettforholdene på skolen er godt tilrettelagt for vårt barn	3,3	4,0	6,8	31,9	31,0	23,0	4,08	1,04

\*«Vet ikke»-kategorien er ikke inkludert i utregningen av gjennomsnitt og standardavvik

Nær to av ti foreldre (19 prosent) sier seg helt eller delvis uenige i påstanden om at undervisningslokalene er godt tilpasset deres barns behov. Her svarer 28 prosent at de verken er enig eller uenig i denne påstanden. Motsatt er det rundt halvparten som sier seg helt eller delvis enig i at undervisningslokalet er godt tilpasset deres barns behov. Dette er en indikasjon på at foreldre og foresatte opplever at lokalene hvor undervisningen foregår for mange elever ikke er godt nok tilpasset de behovene elever mer funksjonsnedsettelse har.

Det er også gitt en vurdering om skolens lokaler er utformet slik at elever med funksjonsnedsettelse kan benytte disse på samme måte som øvrige elever. Til denne påstanden svarer 13 prosent av foreldrene seg helt eller delvis uenig, de opplever ikke skolens lokaler som utformet slik at deres barn kan bruke lokalene på lik linje med andre elever ved skolen. Fjorten prosent av foreldrene svarer at de verken er enige eller uenige i denne påstanden, mens 64 prosent, eller rundt to av tre foreldre svarer at de er helt eller delvis enig i påstanden.

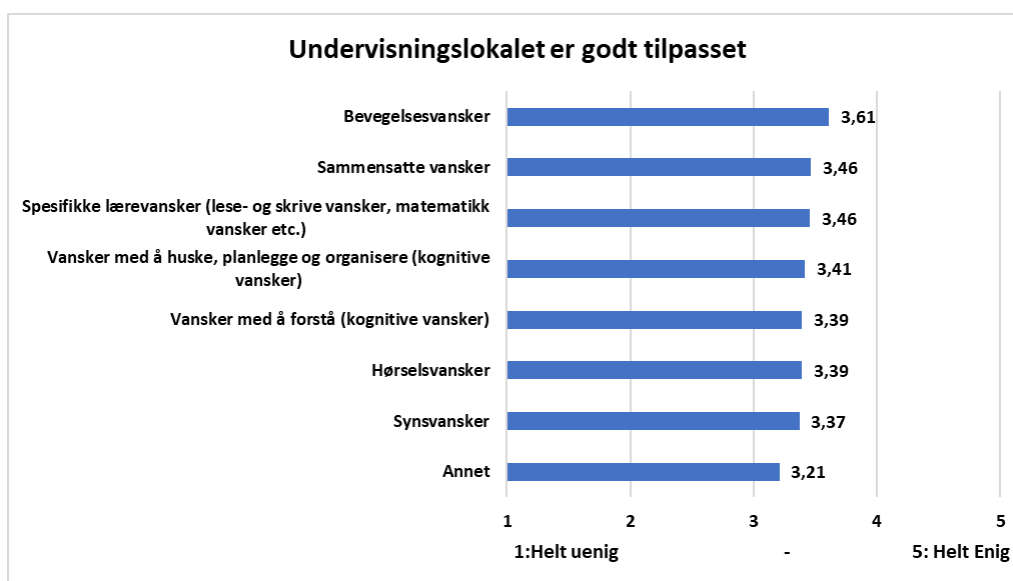
Foreldrene ble også spurt om hvordan de opplever at skolens uteområder er tilrettelagt. Her sier nær en av ti foreldre (9 prosent) seg helt eller delvis uenig i at uteområdene ved skolen deres barn går på er utformet slik at barnet kan delta sammen med andre elever. To av ti foreldre (20 prosent) sier de er verken enig eller uenig i at skolens uteområder er tilrettelagt slik at deres barn kan benytte seg av det sammen med andre elever. Det var 59 prosent som svarte seg helt eller delvis enig i denne påstanden, og dermed anser skolens uteområder som godt tilrettelagt for deres barns deltakelse sammen med andre elever.

Færre foreldre sier seg helt eller delvis uenig i at skolens inngangsparti er tilrettelagt for deres barn, eller at skolens toalettforhold er godt tilrettelagt deres barns behov. Syv prosent av foreldrene sier seg helt eller delvis uenig i disse påstandene. Tilsvarende er det syv prosent som sier seg både enig og uenig i disse påstandene, mens rundt to tredjedeler av foreldrene er helt eller delvis enig i at skolens inngangsparti og toalettforhold er godt tilpasset deres barns behov.

Nær en tredjedel av foreldrene har svart at de er uenig eller helt uenig på en eller flere av påstandene i tabell 4.2. Det vil dermed si at det er en større andel elever med nedsatt funksjonsevne som opplever fysiske barrierer på skolen enn hva en kan få inntrykk av fra tabell 4.2.

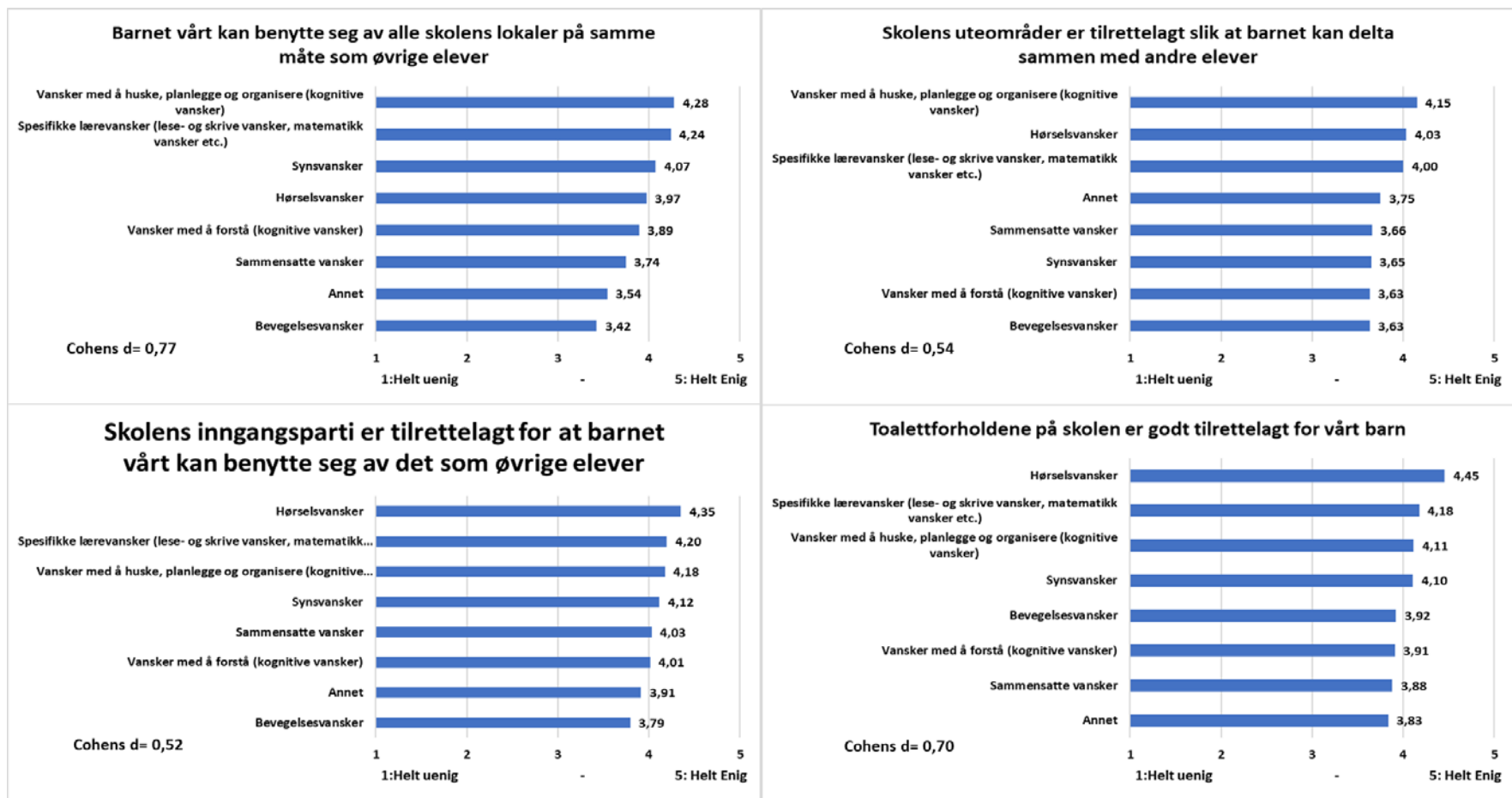
En del av foreldrene svarer vet ikke på påstandene nevnt ovenfor, noe som kan forklares med at de ikke har god nok kjennskap til hvordan deres barn bruker skolens ulike områder og lokaler i sin skolehverdag. Dersom vi ser nærmere på hvordan foreldrene svarer på påstandene fordelt på hvilke vansker barna har kommer det fram et interessant mønster.





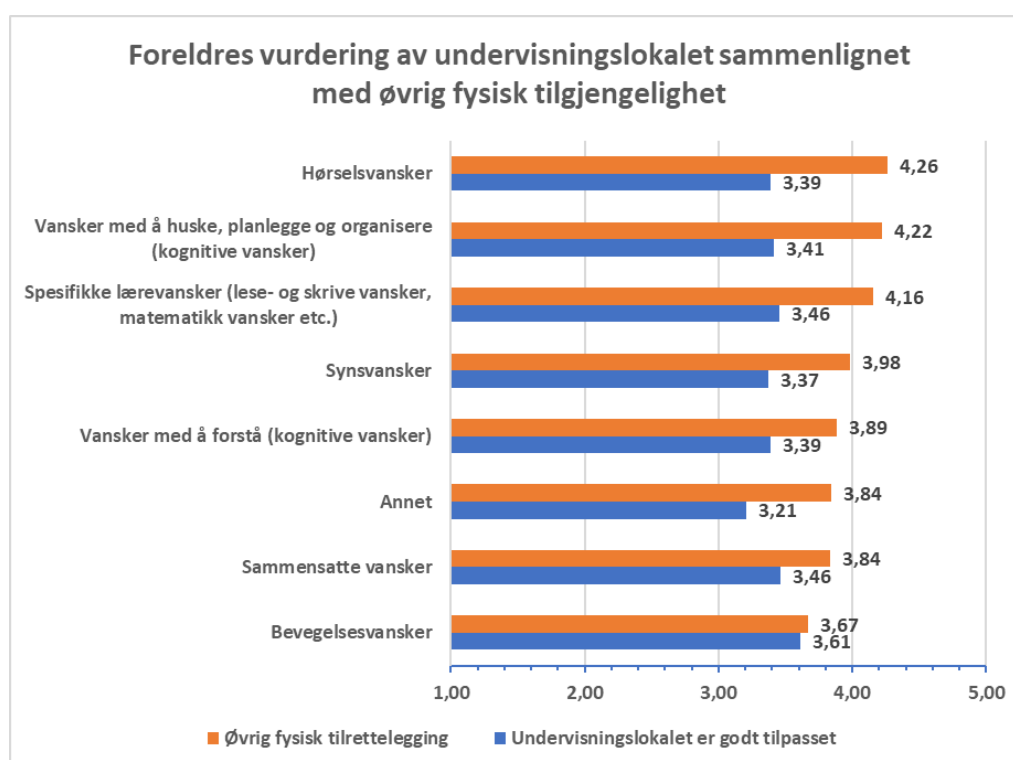
*Figur 4.2 Foreldres vurdering av undervisningslokalet fordelt på type vanske, gjennomsnitt (Snitt), Cohens d (min/max) =0,36 N=1124*

Når det gjelder påstanden om at undervisningslokalet er godt tilpasset viser figur 4.2 for det første at gjennomsnittsverdien er lavest for gruppen «Annet», men foreldre med bevegelsesvansker har høyest gjennomsnittsverdi på den påstanden. Forskjellene mellom gruppene er liten, med en Cohens d verdi mellom gruppen som har høyest gjennomsnittsverdi og laves er på 0,36. Dette tilsvarer funnet i figur 4.1. For samtlige av de andre fire påstandene viser figur 4.3 at bevegelsesvansker kommer ut med lavest gjennomsnittsverdi og forskjellen mellom gruppene er større (Cohen d mellom 0,54 til 0,77).



Figur 4.3 Foreldres vurdering av skolens tilrettelegging på ulike områder fordelt på type vanske, gjennomsnitt (Snitt), Cohens d (min/max) N=897-1124

Det vi kan legge merke til i figur 4.3 i tillegg til at bevegelsesvansker skårer lavest, er at det er større variasjon og forskjeller mellom gruppene. Særlig de med hørselsvansker vurderer de øvrige forhold som bra. For dem med bevegelsesvansker ser vi at det er knapt noen forskjell i de øvrige forholdene og hvordan foreldrene vurderer undervisningslokalene. Figur 4.3 viser at det er særlig tilgangen til å benytte de samme lokalene som øvrige elever som elever med bevegelsesvansker skårer lavt på. Det ser dermed ut som om foreldrene skiller mellom tilrettelegging av klasserom/undervisningslokalet og øvrig fysisk tilrettelegging i skolen. Vi skal se litt nærmere på dette ved å slå sammen de fire påstandene i figur 4.3 til en additiv indeks<sup>5</sup>.



*Figur 4.4 Foreldres vurdering av undervisningslokalet fordelt på type vanske, gjennomsnitt (Snitt), Cohens d (min/max) = 0,36/0,72 N=1124/839*

Figur 4.4 viser hvordan foreldrene vurderer undervisningslokalene (tilsvarende figur 4.2) og den sammenslåtte fysiske tilretteleggingsindeksen som består av de fire øvrige påstandene. Det som kommer fram er at foreldre med barn med bevegelsesvansker vurderer undervisningslokalene som mest tilpasset sett i forhold til de øvrige gruppene, mens de kommer klart lavest ut på de øvrige påstandene. Samtidig ser vi at samtlige grupper vurderer undervisningslokalene lavest.

Et viktig aspekt med dette er at når en snakker om fysisk tilrettelegging må en ha i mente mer enn undervisningssituasjonen alene. Vi ser at både det overordna spørsmålet i figur

<sup>5</sup> Additiv indeks vil si at vi summerer verdiene i dette tilfelle for de fire påstandene som vises i figur 4.3. Deretter har vi delt på antall påstander (dvs 4) slik at skalaen fremdeles går fra 1 til 5.

4.1 om at skolen ikke er tilrettelagt for vårt barn og påstanden om undervisningslokalet ikke skiller mellom ulike grupper. En kan dermed stå i fare for å konkludere at det ikke er noen forskjeller mellom grupper i tilgjengelighet i skolen og at alle opplever samme barrierer. Figur 4.4 viser imidlertid at det ikke er tilfelle dersom vi også tar med utelokaler som tilgang til alle arealer, inngangsparti og toalettforhold. I og med at spørsmålet i figur 4.1 *Skolen er ikke fysisk tilrettelagt for elever med mitt/vårt barns vansker* og *Undervisningslokalet er godt tilpasset* viser tilnærmet likt mønster har vi undersøkt forholdet dem imellom nærmere og sett at de egner seg for å slå sammen til et samlemål/indeks<sup>6</sup>. Vi har derfor slått sammen de to spørsmålene i en tilrettleggingsindeks vi ar kalt *fysisk tilrettelagt undervisning*. Vi skal nå se nærmere på om det er ulike bakgrunnsvariabler som påvirker om en opplever fysisk tilrettelagt undervisning og øvrig fysisk tilrettelegging ved skolen

*Tabell 4.3      Multippel regresjon av hva som er med å forklare opplevd fysisk tilrettelegging av undervisning og øvrig fysisk tilrettelegging. (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient)*

	Fysisk tilrettelagt undervisning			Øvrig fysisk tilrettelegging		
	b	Beta	sig	b	Beta	sig
<b>Type funksjonsvanske (bevegelsesvanske ref)</b>						
Hørselsvansker	-0,11	-0,05	0,295	0,63	0,31	<b>0,000</b>
Synsvansker	-0,16	-0,03	0,328	0,40	0,10	<b>0,006</b>
Spesifikke lærevansker	-0,05	-0,01	0,723	0,52	0,16	<b>0,000</b>
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker)	-0,11	-0,03	0,426	0,58	0,19	<b>0,000</b>
Vansker med å forstå (kognitive vansker)	-0,05	-0,01	0,708	0,33	0,11	<b>0,005</b>
Sammensatte vansker	-0,01	0,00	0,917	0,27	0,14	<b>0,004</b>
Annet	-0,32	-0,05	0,140	0,22	0,04	0,243
<b>Grad av alvorlighet (1:mild – 5:alvorlig)</b>	-0,12	-0,12	<b>0,000</b>	-0,15	-0,18	<b>0,000</b>
<b>Jente (gutt ref)</b>	-0,04	-0,02	0,500	-0,14	-0,08	<b>0,021</b>
<b>Landlig (Urban ref)</b>	-0,08	-0,04	0,190	-0,15	-0,09	<b>0,011</b>
<b>Årstrinn (1.-4. trinn ref)</b>						
5.-7. trinn	0,02	0,01	0,797	0,00	0,00	0,956
8.-10. trinn	0,10	0,04	0,211	0,14	0,07	<b>0,049</b>
Konstant	4,09			4,40	.	
R <sup>2</sup>		0,02			0,11	

Det er to ting som kommer klart fram i de to regresjonsmodellene som vises i tabell 4.3 Det første er at det er svært lite som er med å forklare hvordan foreldrene rapporterer om *Fysisk tilrettelagt undervisning*. Variablene i modellen forklarer bare 2 prosent av

<sup>6</sup> Det vil si at korrelasjonen er sterk (Pearson r = 0,58) og et indrekonsistensmål viser at de to variablene har god indre konsistens (Cronbach alpha=0,73).

variasjonen i foreldrenes svar. Det er ingen forskjell mellom foreldre til elever med ulike typer vansker. Vi ser at alvorlighetsgrad er med å forklare litt av variasjonen om hvordan foreldrene svarer. Det vil si at foreldre til elever med alvorligere funksjonsvansker tenderer til å gjennomsnittlig vurdere den fysiske tilpassingen av undervisningen lavere. Når det gjelder *Øvrig fysiske tilrettelegging* ser vi at det er mer systematisk variasjon og at samtlige grupper foruten «annet» har en positiv relasjon til indeksen. Det vil si at de vurderer tilretteleggingen på de øvrige forhold som er inkludert i indeksen gjennomsnittlig høyere enn foreldre med barn med bevegelsesvansker. Vi ser at forklart varians er 11 prosent. Det vil si at variablene i modellen er med å forklare 11 prosent i variasjonen i den avhengige variabelen.

Det andre forholdet som er verdt å legge merke til i tabell 4.3 er at foreldre til jenter tenderer å vurdere at de øvrige forhold utover undervisningslokalene er mindre tilpasset og det samme gjør foreldre som har krysset av at de bor landlig til sammenlignet med de som mener de bor urbant. Det kan tolkes som at foreldre til jenter opplever at eksempelvis utearealene og toalettforhold er mer tilrettelagt for gutter. Når det gjelder at foreldre som bor landlig vurderer gjennomsnittlig den fysiske tilretteleggingsindeksen lavere, kan det skyldes at det er flere i urbane strøk som har skiftet skole fra nærskolen til en skole som er bedre tilrettelagt. Denne tolkningen styrkes av at dersom vi kjører regresjonsmodellen bare på de som har barnet i nærskolen mister variabelen landlig/urban sin effekt.

I skolebesøkene så vi som nevnt store variasjoner i bygningsmassen og forutsetninger for tilrettelegging. Selv om skolene som vi besøkte oppleves som ganske tilgjengelige av de vi intervjuet, er det en del fysiske forhold som ikke oppleves som optimale. De nyeste skolene er tilgjengelige, men de vi intervjuet forteller at det er alltid noe som må tilpasses litt etter elevenes ulike behov likevel. Noen skoler er nye, men har ikke hatt stor nok gjennomgående bevissthet på det universelle. Blant annet går kanskje heis kun opp noen av etasjene, slik at undervisningsrom i de øverste etasjene ikke kan brukes der klasser har en elev i rullestol. Ved prosjektering av nye skoler i framtiden er det en selvfølge at alle skolens arealer er tilgjengelige for alle elever.

Vi ser at en del skolers utforming eller løsninger og plasseringer av diverse rom gjør det vanskelig å komme seg rundt (og i verste fall ikke rekke de ulike aktivitetene). Det kan være store avstander eller områder på skolen som elever ikke har tilgang til. Noen forteller at avstander og tiden det tar å forflytte seg rundt, resulterer i at elever (sammen med sine assistenter) ikke rekker de aktivitetene klassen skal gjøre til enhver tid. Et eksempel, som særlig gjelder elever med bevegelseshemming, er den fysiske avstanden mellom inngangspartiet til skolen og boder/lagerrom til alt utstyr som eleven ofte har med seg til skolen (ulike typer rullestoler eller annet), eller avstanden mellom bad- og stellerom og undervisningsarealet. Et par relativt nye skoler (bygget for under ti år siden) har lite funksjonelle heiser, enten ble det montert vareheiser eller modeller som ikke er funksjonelle til dagens behov. Dette er et problem for disse skolene nå når de har elever som er avhengige av heis. Ved en skole sier rektor i intervjuet at dersom skolen skulle vært bygget i dag, ville heisen vært av en helt annen kvalitet:

*Vi har det som var kravene den gangen skolen ble bygget for noen år siden. Så den heisen som ble bygget da er den vi bruker nå. Det er ikke mye som skal til for at noen blir engstelige for om heisen ikke skal fungere. Men vi har gode folk, og vi trygger dem på at det går greit. Men dessverre, vi har hatt en del problemer med den.*

Ved en annen skole som ble bygget på 1970-tallet, forteller rektor at undervisningsrommene er i andre etasje, mens administrasjon er i første etasje, noe hun ikke synes er særlig gunstig:

*Jeg synes dette virker farlig med hensyn til brannsikkerhet. At alle må opp en trapp er jo bra for folkehelsen, men det veier ikke helt opp. Og det er ikke en fordel for de som benytter rullestol. Det finnes en heis, som fungerer godt.*

De fleste nye skolene som vi har fått et innblikk i igjennom skolebesøkene virker både luftige og kompakte på en og samme tid. Det er gjerne høyt under taket, og at det meste av elevaktiviteten foregår i nærheten av hverandre. Dette er viktig for inkludering og deltakelse for alle, mener de. Samtidig er det utfordringer:

*Barnet har en stol. Men siden hun må bytte klasserom veldig ofte (opptil fire ganger gjennom skoledagen), er det ikke mulig for henne å ha den tilrettelagte stolen med seg hele tiden. Det igjen gjør at hun blir fortere sliten og gir dårlig utgangspunkt for mestring.*

Denne eleven deltar i ordinær undervisning, men det kan virke som skolen ikke har lagt til rette for dette. Enkelte skoler velger i størst mulig grad å bruke ett klasserom/undervisningslokale. I de åpne feltene i surveyen er det flere foreldre som skriver om lite fleksible hjelpemidler som gjør at de fungerer greit i det faste klasserommet, men dersom klassen skal flytte klasserom sliter eleven med å delta da disse hjelpemidlene ikke er mobile (for eksempel for elever med hørselshemming). En forelder skriver i surveyen om lite tilrettelagte rom og hvordan dette påvirker deres barn:

*Noen rom er ikke tilrettelagte og her er det mye støy og etterklang. Begrenset hva han får med seg da og han blir sliten. Da kan han velge å være alene for å spare krefter til neste aktivitet.*

En annen forelder i surveyen påpeker at det er flere forhold enn de fysiske tilretteleggingene som må være på plass i en inkluderende skole:

*Det er generelt lite kompetanse på ASF/ Asperger/ autisme og tilrettelegging. Arealer er tilgjengelige fysisk, men de har ofte utfordringer med store arealer, dårlig akustikk og lite mulighet for skjerming for elever som trenger ro/ skjerming i løpet av skole dagen. Vår skole er godt tilrettelagt for personer med fysisk funksjonshemming, men ikke med kognitive utfordringer.*

Dersom vi relaterer funnene til første del av forskningsspørsmålet *I hvilken grad kan elever med nedsatt funksjonsevne som går på sin nærskole delta i undervisning og i lek i skolegården på lik linje med andre, og på hvilke områder opplever de eventuell diskriminering eller utenforskap?* Har vi i dette kapitlet vist at det er store variasjoner i skolers forutsetninger for tilrettelegging for barn med ulike typer funksjonsnedsettelse.

20 prosent av foreldrene rapporterer at skolen ikke er fysisk tilrettelagt for deres barns vansker. Dersom vi ser på andelen som oppgir at de har opplevd barrierer på ett eller flere områder både relatert til fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjon og øvrig forhold ved skolen, finner vi at en tredjedel har opplevd slike barrierer. Samtidig ser vi at skoler gjør store bestrebelser i å tilrettelegge når de får barn som har tilretteleggingsbehov. Analysene fra foreldresurveyen viser at det er ingen systematikk i hvem som opplever at skolen er fysisk tilrettelagt eller ikke når det gjelder undervisningssituasjonen. Dette er en indikasjon på stor usystematisk variasjon i skolenes forutsetninger for tilrettelegging, samtidig som det kan indikere at skoler prøver å tilrettelegge ved behov. Dersom en må tilrettelegge ved behov viser det også at er langt igjen til å si at skolene er universelt utformet – i så fall hadde det ikke vært det behovet for tilrettelegging når det kommer nye elever med tilretteleggingsbehov. Videre viser funn fra de kvalitative casestudiene at selv i nyere skoler som på mange måter oppleves å være universelt utformet eller godt tilrettelagt, oppstår det praktiske utfordringer og praksis som hindrer deltakelse for noen elever.

I dette kapitlet sitter vi igjen med et inntrykk at de kvantitative dataene kan gi et mer positivt bilde av situasjonen rundt fysisk tilrettelegging av skolen enn hva som kommer fram i de kvalitative intervjuene. Det kan være flere årsaker til dette hvor en kan være at i spørreskjemaundersøkelsen svarer de på hvordan situasjonen er nå, mens en i intervjuene kan også reflektere over prosessen fram til situasjonen har blitt slik den er. Tilsvarende erfaringer gjorde også Tøssebro og Lundeby (2002) hvor foreldrene i spørreskjemaundersøkelsen til barn med funksjonsnedsettelse var tilfredse med det tilbudet de hadde, men i de kvalitative intervjuene kom all frustrasjonene fram relatert til prosessen som ledet fram til det tilbudet de har.

Et viktig funn i dette kapitlet er at foreldrene skiller mellom den fysiske tilretteleggingen som gjelder undervisningssituasjoner og øvrig fysisk tilrettelegging. Her er det mye større systematisk variasjon hvor foreldre til elever med bevegelsesvansker opplever skolene som mindre tilrettelagt enn øvrige foreldre. I tillegg ser vi at foreldre til jenter og foreldre som bor i mer landlige strøk opplever den øvrige fysiske tilretteleggingen som lavere. Det siste forholdet kan skyldes at det er flere elever i landlige strøk som går på nærskolen, hvor elever med nedsatt funksjonsevne i urbane strøk i større grad går i sentraliserte tilbud hvor den fysiske tilgjengeligheten oppleves mer tilrettelagt. Vi skal nå gå over til å se nærmere på forhold relatert til nærskole og valg av skoletilbud.

## 5. Nærskoleprinsippet og familienes valg av skole

I dette kapittelet belyser vi nærmere på følgende forskningsspørsmål:

- Hvorfor går noen elever med funksjonsnedsettelse på en annen skole enn sin nærskole, og hvordan påvirker det deltakelsen i aktiviteter i nærmiljøet?
- Hvilken dialog har foresatte med skole og kommune angående muligheter for å gå på nærskolen?

### 5.1 Hvem går på nærskolen og hvem gjør ikke?

Alle barn har rett til å gå på sin nærskole. Å være del av sitt nærmiljø ved å gå på sin nærskole kan ha stor betydning for elevers utvikling og livskvalitet. Skolene har ofte en sosial funksjon utenom vanlig skoletid, det kan være klassefester, idrett, korps eller andre møter og arrangementer (Bufdir, 2018). Hvis man ikke går på nærskolen, står man dermed i fare for å miste en viktig arena for arrangering av aktiviteter i nærmiljøet; enten spontant avtalt eller organiserte aktiviteter.

I surveyen som gikk til skoleeiere er det spurt om kommunen har elever med funksjonsnedsettelse som går på en annen skole enn sin nærskole fordi nærskolen ikke er godt nok tilrettelagt. Av de kommunene som har svart på undersøkelsen er det 10 prosent som oppgir at de har elever med funksjonsnedsettelse og som ikke går på sin nærskole som følge av at den ikke er godt nok tilrettelagt. Fem prosent av kommunene svarer vet ikke på dette spørsmålet, mens 85 prosent svarer at de ikke har elever med funksjonsnedsettelse som går på en annen skole enn sin nærskole.

I surveyen til skoleledere ble det også spurt om skolen har elever med funksjonsnedsettelse som er fra en annen skolekrets, og som går på skolen fordi nærskolen er lite tilgjengelig og manglende tilrettelagt. Av rektorene som svarte på undersøkelsen var det ni prosent som oppga at de hadde elever med funksjonsnedsettelse fra en annen skolekrets, og at dette skyldtes manglende tilgjengelighet ved nærskolen. Fire prosent svarte vet ikke på dette spørsmålet, mens 87 prosent av rektorene svarte at de ikke hadde elever med funksjonsnedsettelse fra en annen skole. På spørsmål til rektor om skolen hadde overført elever med funksjonsnedsettelse til en annen skole pga. manglende tilgjengelighet ved nærskolen svarte tre prosent positivt på det. Motsatt var det 96 prosent av rektorene som svarte at de ikke hadde sendt elever med funksjonsnedsettelse til andre skoler som følge av manglende tilgjengelighet ved nærskolen (tilnærmet to prosent svarte vet ikke på dette spørsmålet).

I spørreundersøkelsen til foreldre av barn med funksjonsnedsettelse ble det også spurt om barna går på sin nærskole eller ikke. Foreldrenes svar på dette spørsmålet kommer fram i neste tabell.



*Tabell 5.1 Andel barn med funksjonsnedsettelse som går på samme skole som andre barn i nabolaget (nærskolen) i forhold til om man bor urbant eller landlig. Prosent. N=1190*

	Urbant	Landlig	Totalt
Går på nærskolen	80,6	86,5	84,0
Går ikke på nærskolen	19,4	13,5	16,0
Totalt	100	100	100

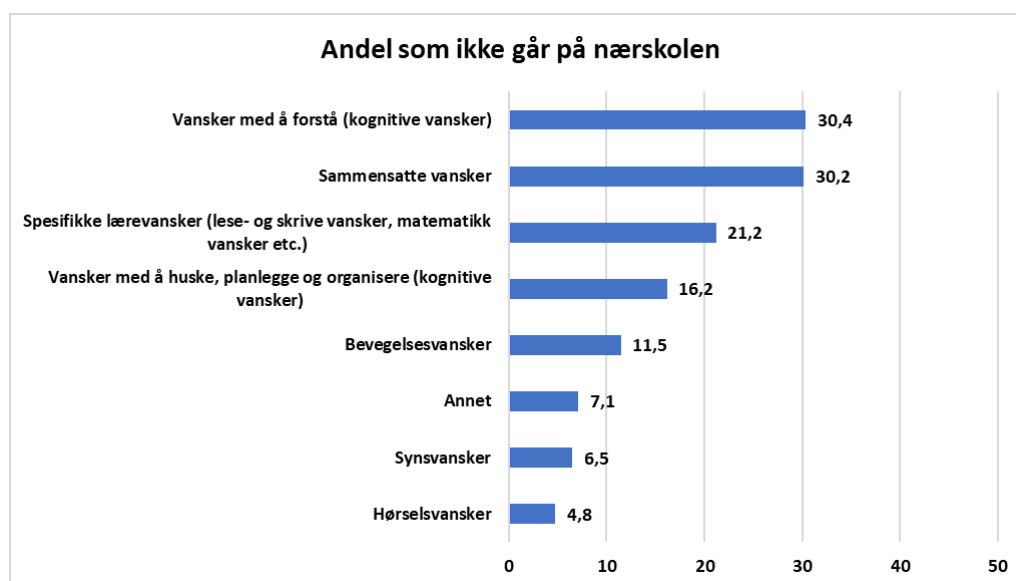
Som vi ser av tabell 5.1 svarer 84 prosent av foreldrene at deres barn går i samme skole som andre barn i nabolaget, altså at de går på sin nærskole. Av de som svarer at barnet går på en annen skole enn sin nærskole, svarer 14 prosent at barnet går på en annen skole i kommunen, mens 2 prosent går på en skole i en annen kommune. Skiller vi mellom elever som bor urbant og ruralt kan vi se en viss forskjell på om elevene går på sin nærskole. De som bor landlig går i større grad på sin nærskole enn de som bor urbant (kji-kvadrat 7,5;  $p:0,006$ , Cramers  $V=0,08$ ). Nær ni av ti elever med nedsatt funksjonsevne og som bor landlig går på sin nærskole (86,5 prosent), mot åtte av ti elever med funksjonsnedsettelse som bor urbant (80 prosent). Denne tendensen fant også Wendelborg og Tøssebro (2008) som viste at dersom barnet bor i kommuner med mange innbyggere er det mer sannsynlig at barnet får et spesialtilbud ved skolestart. Det skyldes at det ikke er et stort nok elevgrunnlag for at et spesialisert tilbud er kostnadseffektivt samt at elever i spredtbygde kommuner sannsynligvis må transporteres lengre til et sentralisert tilbud, enn i kommuner med tettere befolkningsgrunnlag. Det er også sannsynlig at kommuner kan ulike ideologier og tradisjoner relatert til organisering av skoletilbudet. At det er sammenheng mellom befolkningstetthet og andel elever i spesialskoler og –klasser er funnet også mellom nasjoner (Meijer & De Jager, 2001).

Svarene fra foreldreundersøkelsen viser også at andelen som går på nærskole er forskjellig gjennom grunnskoleløpet. Det er en lavere andel av barn med funksjonsnedsettelse som går på sin nærskole i ungdomsskolen, enn i barneskolen. I småtrinnet (1.-4. klasse) oppgir foreldrene til barn med nedsatt funksjonsevne at 85 prosent går på sin nærskole, 13 prosent går på en annen skole i kommunen, mens 1 prosent går på en skole i en annen kommune. For mellomtrinnet (5.-7. trinnet) er bildet nokså likt. Her oppgir foreldrene at 87 prosent av barna går på sin nærskole, 12 prosent på en annen skole i kommunen, mens 1 prosent går på en skole i en annen kommune. For ungdomsskoletrinnet (8.-10. trinnet) er det færre som går på sin nærskole. Her oppgir foreldrene at 80 prosent av barna går på sin nærskole, 17 prosent går på en annen skole i kommunen, og 3 prosent går på en skole i en annen kommune.

Vi har nå sett at hvor en bor og alder på barn kan ha en innvirkning på om en går på nærskole. Vi skal nå se nærmere på om type vanske og alvorlighetsgrad kan være med å bestemme om en går på nærskole eller ikke.

I foreldreundersøkelsen har foresatte oppgitt hvilken type funksjonsnedsettelse barnet har. Noen har flere typer funksjonsvansker, men foreldrene har da oppgitt hva som er

primærvansken. Dette kan vi se opp mot om barnet går i sin nærskole, slik det kommer fram av figuren nedenfor.



*Figur 5.1 Andel som oppgir at barnet ikke går på samme skole som andre barn i nabolaget (nærskolen) i forhold til barnets funksjonsnedsettelse (primærvansken). Prosent. N=1196*

Figur 5.1 viser i hovedtrekk at det i størst grad er barn med vansker med å forstå og sammensatte vansker som ikke går på nærskolen. Blant elever med hørselsvansker og synsvansker går de aller fleste på sin nærskole. Når det gjelder bevegelsvansker ser vi at i overkant av 11 prosent går ikke på nærskole, mens barna som har spesifikke lærevansker (som lese- og skrivevansker, matematikkvansker eller lignende) er det i overkant av 21 prosent som ikke går i sin nærskole. Av barn med kognitive vansker med å huske, planlegge og organisere går rundt 16 prosent på en annen skole enn sin nærskole. Inntrykket en sitter igjen med fra figur 5.1 er at det er ikke fysisk tilgjengelighet som er hovedgrunnen til at barn ikke går på sin nærskole, men heller kognitive vansker og læringsutfordringer.

Alvorlighetsgraden av funksjonsnedsettelsen er også av betydning for om barnet går på sin nærskole eller ikke. I foreldreundersøkelsen ble de foresatte bedt om å gradere hvor alvorlig de mente at barnets funksjonsnedsettelse er på en skal fra 1 (mild) til 5 (alvorlig).



*Figur 5.2 Andel som oppgir at barnet ikke går på samme skole som andre barn i nabolaget (nærskolen) i forhold til hvor alvorlig barnets vanske er. Prosent. Prosent. N=1196*

Andelen barn med funksjonsnedsettelse som ikke går på sin nærskole øker jo mer alvorlig vanske barnet har jf. Figur 5.2. Blant barn med milde vansker går samtlige i sin nærskole, mens det er rundt 1 av 4 av de med alvorlige vansker som ikke går på nærskolen.

Det er altså flere ulike faktorer som kan påvirke om en går i nærskolen eller ikke og vi skal se de mer i sammenheng med hverandre. Vi kjører derfor en regresjonsanalyse som viser hvordan de ulike faktorene kan påvirke om en går i nærskolen eller ikke.

Tabell 5.2 *Multipel regresjon av hva som er med å forklare om barnet går i nærskole (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient)*

Type funksjonsvanske (bevegelsesvanske ref)	Barnet går i nærskolen		
	b	Beta	sig
Hørselsvansker	0,08	0,10	<b>0,006</b>
Synsvansker	0,11	0,06	<b>0,015</b>
Spesifikke lærevansker	-0,04	-0,03	0,287
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive v.)	-0,01	-0,01	0,755
Vansker med å forstå (kognitive vansker)	-0,17	-0,14	<b>0,000</b>
Sammensatte vansker	-0,13	-0,15	<b>0,000</b>
Annet	0,07	0,03	0,238
<b>Grad av alvorlighet (1:mild – 5:alvorlig)</b>	-0,04	-0,12	<b>0,000</b>
<b>Årstrinn (1.-4. trinn ref)</b>			
5.-7. trinn	0,02	0,03	0,254
8.-10. trinn	-0,06	-0,08	<b>0,003</b>
<b>Antall innbyggere i kommunen (under 10 000 ref)</b>			
Mellom 10 000 og 49999	-0,06	-0,08	<b>0,003</b>
mellom 50000 og 99999	-0,14	-0,13	<b>0,000</b>
100 000 eller flere	-0,19	-0,20	<b>0,000</b>
R <sup>2</sup>		0,14	

Tabell 5.2 viser samme mønster som vi har sett tidligere i kapitlet. Det er særlig de med forståelsvansker og sammensatte vansker som i minst grad går på den skolen de sokner til. Også når en kontrollerer for de andre variablene som er med i figuren. Alvorlighetsgrad og om en går på ungdomstrinn har også betydning, men vi ser den sterkeste forklaringsfaktoren (dersom vi ser på Beta-verdien) er antall innbyggere i kommunen. Det betyr at det er større gjennomsnittlig sannsynlighet for at barn med funksjonsvanske ikke går i nærskolen jo større kommunen er<sup>7</sup>. Dette samsvarer med tidligere funn både i Norge og internasjonalt (Wendelborg og Tøssebro 2008; Meijer og De Jager, 2001). Dette betyr at det er ulike individuelle egenskaper ved barnet (type vanske, alvorlighetsgrad alder) og strukturelle forhold som egenskaper ved kommunen som er med å bestemme om barnet går på nærskolen eller ikke.

Det er selvsagt flere grunner til at noen barn ikke går på nærskolen og foreldrene hadde mulighet til å utdype sine svar. Her er noen eksempler på hva foreldre utdyper i de åpne feltene i surveyen:

<sup>7</sup> Merk at variabelen landlig/urban ikke er med i modellen fordi all forklaringskraft innlemmes i variabelen kommunestørrelse som er mer eller mindre to måter å måle det samme på.

*Ble tatt ut av nærskolen, fordi skolen ikke klarte å ivareta vår sønns faglige behov. Går nå på en privat skole i samme kommune som har færre elever og mer fokus på spesialundervisning og tilrettelegging.*

*Barnet går på skole i nærmiljøet, men ikke til den skolen han søker til. Bakgrunnen for dette er at skolen han skulle gå på er under ombygging og det er mye transport til midlertidige lokaler. Dessuten tenker vi at han har det bedre på en mindre skole med færre elever. Dvs. mindre mennesker, støy etc.*

*Barnet går på nærskolen nå, men barnet har tilrettelegging og har vedtak for spesialpedagogisk hjelp og assistent hele tiden. Men skolen har anbefalt at barnet begynner på spesialskolen til høsten i år. Vi har søkt og venter på svar.*

*Barnet går på skole i nabokommunen, da denne skolen har spesialkompetanse på hørselstap (undervisning på tegnspråk). Dette skjer i samarbeid med egen kommune.*

*Årsak til at jenta byttet skole var mobbing. Dette problemet er forøvrig helt fraværende på ny skole.*

*Byttet skole pga manglende opplæring i enkelte fag, pluss store utfordringer med uro i klassen.*

Det er altså faglige, fysiske og sosiale forhold som går igjen i foreldrenes utdypninger om barnet går i nærskolen eller ikke. Også i vår casestudie ser vi at det er flere forhold som har hatt betydning for valg av skole og om hvorvidt eleven går på sin nærskole. De aller fleste går på sin nærskole, men et par av elevene gjør ikke det. Det er også flere som forteller om ulike erfaringer knyttet til prosessen før skolestart, overganger fra barnehage til skole, eller erfaringer med å begynne på en annen skole midt i skoleløpet. Vi skal nå gå over til å se på foreldres vurderinger og erfaringer ved valg av skoletilbud.

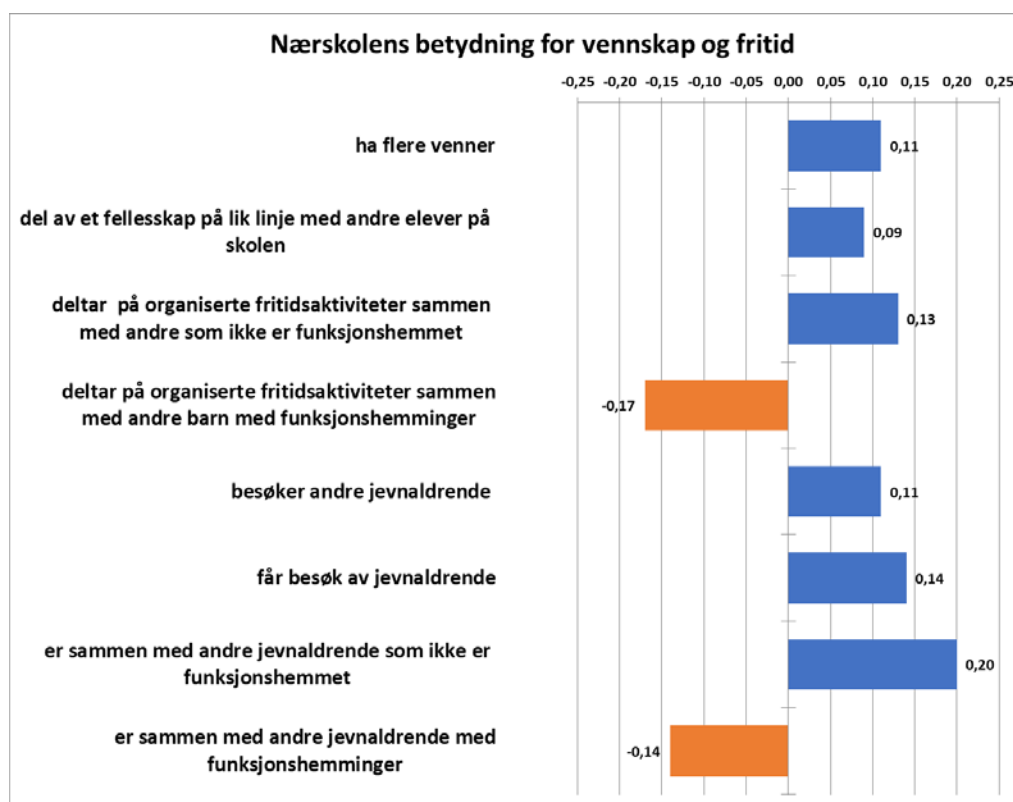
## **5.2 Nærskolens betydning for vennskap og fritidsaktiviteter**

Vi skal nå gå over å se på om en går på nærskole eller ikke har innvirkning på vennskap og fritidsaktiviteter. Wendelborg (2017) viste at om en gikk i vanlig skole eller ikke hadde liten innvirkning på opplevd livskvalitet på områder som vennskap eller selvvurdering. Studier på forskjeller i sosial og akademisk resultater av å gå i vanlig skole eller spesialskoler/forsterka enheter indikerer ingen klare positive akademiske eller sosiale fordeler verken for opplæringstilbud i vanlige skoler eller i spesialtilbud (Lindsay, 2007). De refererte studiene i Lindsay (2007) metastudie sammenlignet sosial utvikling, kognitiv utvikling og akademiske prestasjoner. Vi skal på vår side se mer på vennskap, del av fellesskap og deltakelse fritidsaktiviteter sammen med jevnaldrende med og uten nedsatt funksjonsevne.

I spørreskjemaundersøkelsen til foreldre har vi spurt om flere spørsmål som omhandler vennskap og fritidsaktiviteter. Vi skal gå mer inngående i dette i kapittel seks, hvor vi ser nærmere på blant annet hvordan fysisk tilrettelegging i

nærskolen har innvirkning på vennskap og fritidsaktiviteter. Her skal vi se på forskjeller mellom de som går i nærskolen og ikke. Vi har spurt foreldrene om 1) hvor mange venner barnet har, om 2) barnet er del av et fellesskap på lik linje med andre elever på skolen, om 3) barnet deltar på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre som ikke er funksjonshemmet, om 4) barnet deltar på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre barn med funksjonshemminger. Om 5) barnet besøker andre jevnaldrende og 6) får besøk av jevnaldrende. Om 7) barnet er sammen med andre jevnaldrende på fritiden som ikke er funksjonshemmet og 8) med funksjonshemminger.

Vi ønsker dermed å se om det å gå på nærskolen har betydning for disse spørsmålene som angår vennskap, opplevelse av fellesskap på skolen og fritidsaktiviteter med jevnaldrende med og uten nedsatt funksjonsevne. Som vist i kapittel 5,1 er det ikke tilfeldig hvem som går på nærskolen og ikke. For å se på betydningen av å gå i nærskolen er det nødvendig å kontrollere for andre faktorer. Vi har derfor kjørt en regresjonsanalyse for hvert spørsmål hvor vi ser på betydningen av å gå på nærskolen kontrollert for type vanske, alvorlighetsgrad av vansken, årstrinn og fysisk tilrettelegging i undervisningssituasjonen og øvrig på skolen. Resultatene vises i figur 5.3. Merk at resultatene viser bare den kontrollerte innvirkning av å gå på nærskolen og ikke de øvrige variablene i regresjonsanalysene.



Figur 5.3 *Nærskolens betydning på vennskap, fellesskapsopplevelse og fritidsaktiviteter. Signifikante betavertier kontrollert for type vanske, alvorlighetsgrad av vansken, årstrinn og fysisk tilrettelegging i undervisningssituasjonen og øvrig på skolen<sup>8</sup>.*

Figur 5.3 danner et tydelig bilde av at det å gå på nærskolen har en klar positiv relasjon på å ha flere venner, å oppleve å være med på et fellesskap på skolen på lik linje med andre elever på skolen, få og være på besøk med jevnaldrende og å delta på organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter sammen med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. Betavertiene som vises i figuren er ikke veldig høye, men samlet sett gir de et entydig positivt bilde av nærskolens betydning for deltakelse i nærmiljøet. Det gir også et klarere inntrykk av hva resultatene til Wendelborg (2017) og Lindsay (2007) hvor det var ingen klare forskjeller mellom elever i ordinære og segregerte opplæringstilbud. Dette kan skyldes at vi i denne undersøkelsen har fokusert på mer konkrete forhold utenfor skolen (foruten opplevelse av fellesskap) som omhandler venner og deltakelse i fritidsaktiviteter. Wendelborg (2017) studerte relasjonene til livskvalitet, mens metastudien til Lindsay (2007) fokuserte mer på utviklingsaspekt og akademiske prestasjoner. Interessant nok finner vi ikke i foreliggende undersøkelse at nærskolen bidrar til om barnet trives i skolen. Her er det ingen forskjell om en går i nærskolen eller ikke. Det ser dermed ut at nærskolen har større betydning for å forebygge

<sup>8</sup> Forklart varians ( $R^2$ ) er rundt 30 prosent foruten spørsmålene om fritidsaktiviteter (både organiserte og uorganiserte) sammen med jevnaldrende med funksjonsnedsettelse. For disse to spørsmålene er forklart varians henholdsvis 7 og 4 prosent.

marginalisering i nærmiljøet, enn for de mer psykologiske aspekt som opplevelse av trivsel og livskvalitet og sosial utvikling og opplevelser i skolesituasjonen. Dette samsvarer også med Wendelborg og Paulsen (2014) som fant at det å gå på vanlig skole, i motsetning til et forsterket tilbud eller spesialscole, hadde en klar positiv betydning for deltakelse på fritiden.

Når det gjelder deltakelse i organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter med jevnaldrende med nedsatt funksjonsevne ser vi at nærskolen har en negativ betydning på dette. Wendelborg og Paulsen (2014) viste at barn med nedsatt funksjonsevne deltar mer sammen med andre jevnaldrende med funksjonsnedsettelse etter hvert som de blir eldre på bekostning av jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. Barn og unge med funksjonsnedsettelse står dermed i fare for å bli sosialt innkapslet i fritidsaktiviteter sammen med andre med nedsatt funksjonsevne og marginalisert i nærmiljøet. Figur 5.3 gir et tydelig bilde at å gå på nærskolen kan til en viss grad forebygge dette.

### **5.3 Foresattes vurderinger og erfaringer ved valg av skole**

I surveyen til foreldrene ble det spurt om det har blitt drøftet alternative skoletilbud til det barnet har nå. Av de foreldrene som har svart på denne delen av undersøkelsen (N=1195), oppgir 21 prosent at alternative skoletilbud har blitt drøftet for deres barn. Resterende 79 prosent av foreldrene oppgir at det ikke har vært drøftet alternative skoletilbud. Når det gjelder det skoletilbudet barnet nå har, opplevde 80 prosent av foreldrene å stå fritt i forhold til valg av skole. Samtidig var det 10 prosent av foreldrene som opplevde et mildt press i forhold til valg av skole, og resterende 10 prosent opplevde et sterkt press i forhold til valg av skole. I hvor stor grad foreldre opplever press rundt vurdering av alternative skoletilbud varierer med hvor alvorlig og hvilken type vanske barnet har, slik tabellene under viser.



Tabell 5.3 *Andel foreldre til barn med funksjonsnedsettelse og opplevelse av press rundt valg av skole sett i forhold til hvor alvorlig barnets vansker er. Prosent. N=1190*

	Opplvde å stå fritt ift. valg av skole	Opplvde et mildt press ift. valg av skole	Opplvde et sterkt press ift valg av skole
1 – Milde vansker	96,2	3,8	0,0
2	85,3	8,8	5,9
3	86,3	9,7	4,0
4	76,5	10,7	12,8
5 – Alvorlige vansker	72,7	12,6	14,8
Total	80,2	10,3	9,5

Tabell 5.4 *Andel foreldre til barn med funksjonsnedsettelse og opplevelse av press rundt valg av skole sett i forhold type funksjonsvanske. Prosent. N=1195*

	Opplvde å stå fritt ift. valg av skole	Opplvde et mildt press ift. valg av skole	Opplvde et sterkt press ift valg av skole
Bevegelsesvansker	85,7	6,1	8,2
Hørselsvansker	88,2	6,4	5,4
Synsvansker	86,9	3,3	9,8
Spesifikke lærevansker	81,2	11,9	6,9
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker)	81,1	12,3	6,6
Vansker med å forstå (kognitive vansker)	65,4	16,8	17,8
Sammensatte vansker	70,0	15,2	14,8
Annet	75,0	14,3	10,7
Total	80,2	10,3	9,5

Tabell 5.3 viser at foreldre til barn med alvorlige vansker opplever i større grad et press på å vurdere alternative skoletilbud enn foreldre til barn med milde vansker. Som tabellen viser opplevde 4 prosent av foreldre til barn med milde vansker et lite press i forhold til valg av skole, mot 13 prosent av foreldre til barn med alvorlige vansker. Tilsvarende opplevde 15 prosent av foreldre til barn med alvorlige funksjonsnedsettelse et sterkt press i forhold til valg av skole. Ingen foreldre til barn med milde funksjonsvansker opplevde et slikt sterkt press på å vurdere alternative skoletilbud. Når det gjelder type vansker ser vi at det er særlig foreldre til barn med forståelsesvansker og sammensatte vansker som opplever press.

I de utdypende kommentarene er det mange som har krysset av for at det har vært et sterkt press å velge nærskolen fordi det ikke finnes alternativer. Dette er også et aspekt ved valg av skoletilbud, flere foreldre ønsker et mer spesialisert tilbud for deres barn, men de opplever at det ikke er noen alternativ i den kommunen de bor. I tillegg er det flere som oppgir at de er presset til å velge nærskolen. En foreldre forklarer i surveyen

*Men ikke sånn som dere kanskje tror. Vi hadde ønsket [XXX] (spesialscole) fra 1. klasse, men han måtte begynne på nærskolen. Vi ønsket overgang men fikk det først flere år senere. Først 1 dag i uken, så 3 og så endelig 5 dager i uken. Nærskolen har prøvd så godt den kan, men spesialscole med mange andre like barn er bedre for vårt barn.*

To andre foreldre forteller:

*Vanskelig å få lov å bytte skole pga nærskoleprinsippet. Mitt barn trivdes ikke på gamle skolen.*

*Vi hadde nærskole de tre første årene, dette opplevdes som et sterkt press, og var helt feil for vårt barn. Han ble satt alene i et grupperom med to ufaglærte assistenter som bidro til at han ble avlært egenskaper til å være i gruppe som han hadde med fra barnehagen.*

Disse foreldrene viser at et press for å velge et skoletilbud kan også være et press til å bli værende på nærskolen. Det er dermed ikke slik at de som oppgir at det er et press, opplever at det er et press for å velge et spesialtilbud. Men samtidig ser vi at mange foreldre også utdyper at de føler seg presset til å velge noe annet enn nærskolen. tre foreldre utdyper:

*Da datteren min skulle begynne på nærskole ble vi i første møtet med skolen møtt med søknadsskjema til spesialscole. Etter 1 år hvor de ikke kan gi henne godt nok tilbud og med stadige hint om at hun var en kostbar elev, valgte vi å bytte til spesialscole.*

*Vår datter gikk på vanlig skole i 1., 2. og 3. klasse. Men da hun skulle opp i 4.klasse fikk jeg beskjed ifra skolen om at de dessverre ikke hadde ressurser til å ha henne med videre.*

*Vår sønn gikk i ordinær klasse på 1.trinn. Det tok veldig lang tid å finne riktige diagnoser, men da disse forelâ, var skolen og PPT fast bestemt på at han måtte bytte til en annen skole som har spesialgruppe. Det var ingen vilje til å tilrettelegge mer på den skolen han gikk på. Det oppleves ganske dramatisk å bli kastet ut av skolen i første klasse! Han fikk plass på spesialgruppe fra 2.trinn av, og har vært der siden.*

De utdypende kommentarene gir et mer nyansert bilde av situasjonen når det gjelder press og valg av skoletilbud. Det er omtrent like mange av de utdypende kommentarene som omtaler press for å bli på nærskolen som det er press for å velge bort nærskolen. Felles er at foreldrene opplever at de ikke står fritt i valg av skoletilbud og ofte at de ikke blir hørt. En annen dimensjon er at det er i liten grad fysiske barrierer som kommer opp når foreldrene forteller om valg og press med tanke på skoletilbud. Det går mer på kompetanse og ressurser. Selvfølgelig kan ressurser også innebære fysisk tilrettelegging, men fysisk tilgjengelighet blir i liten grad omtalt som den viktigste barrieren for valg av nærskolen.

De aller fleste elever i vår kvalitative studie går på sin nærskole. Den ene eleven som ikke går i nærskolen, går på en skole som i avstand ligger like langt fra hjemmet som

nærskolen. Før skolestart besøkte foreldrene flere skoler i området de bor på eget initiativ, og valgte til slutt denne skolen fordi de opplevde den som et bedre alternativ enn nærskolen. Den andre eleven som ikke går på sin nærskole, har blitt flyttet over til en annen skole på grunn av alvorlige vannskader på nærskolen. Selv om det kun er disse to av i alt åtte elever vi har snakket med som ikke går i nærskolen sin, er det noen foresatte som har opplevd å bli stilt spørsmål om hvorvidt deres barn skal gå på nærskolen eller ikke. De fikk spørsmål om de virkelig ønsker at deres barn skal begynne på sin nærskole, i og med at kommunen kunne tilby nyere og bedre fasiliteter ved en annen skole. Foreldrene opplevde det som vanskelig å bli spurt om dette, da de tok det som en selvfølge at deres barn skulle gå på nærskolen sin. De regner med at andre foreldre ikke ble spurt om dette. Foreldrene uttrykte at de selvfølgelig ønsker å være som alle andre foreldre, og at deres barn skal ha de samme rettighetene som de andre elevene, og som det er en selvfølge at skal begynne på sin nærskole. Mor sier i intervjuet:

*For oss var det naturlig at han skulle begynne der medelever fra barneskolen skulle gå.*

De hadde begynt med planlegging av overgang fra barneskole til ungdomsskole da han gikk i 5. klasse. For mor var det ikke et alternativ at sønnen ikke skulle gå på sin nærskole. De fikk et spørsmål i prosessen om hvorvidt de skulle begynne på nærskolen uten at de ble presentert noen alternativer. Hun forteller at alt ble bestemt i siste liten:

*De begynte å jobbe med overgangen barneskole-ungdomsskole først våren i 7. klasse. Så sommeren ble meget hektisk. Ikke alt var ferdig ved skolestart, lydisolerte dører var ikke på plass, for eksempel, så alt var ikke helt på stell.*

I samme intervju sier mor at fordi det er viktig med ro og hvile rundt deres barn var det problematisk at dette ikke var på plass fra skolestart. Imidlertid fungerte overføring av kompetanse i overgangen til ungdomskolen:

*Det viktigste for oss var at det var en trygghet i personalet. Følte oss heldige som fikk med oss assistent fra barneskolen. Så fikk vi sikret en god overgang for ham. Tenkte at det holdt med en assistent som han kjente fra før. Dette førte til at det ikke ble en vanskelig overlapp. Det var en av tingene som gikk knirkefritt.*

For enkelte elever var det viktig å gå på nærskolen. En forelder i surveyen skriver: «Ungdommen ønsker selv å gå på nærskole. Vil ikke på spesialskole. Vil være som andre ungdommer». Om dette er typisk for ungdommer selv er vanskelig å konkludere med, men Wendelborg (2014) fant at ungdommer som gikk i vanlig klasse ville helst ha et slikt tilbud, mens en betydelig andel ungdommer som gikk på et spesialtilbud ville gjerne helst gå i en vanlig klasse sammen med all slags ungdom. For noen er det sosiale spesielt viktig. En forelder i surveyen skriver følgende: «Går på nærskole og har det veldig bra sosialt, derfor kommer det faglige i annen rekke for oss». Andre foresatte legger vekt på at skolens kompetanse trumfer nærskoleprinsippet for dem. En forelder sa i intervjuet at han satte pris på basen med ekspertise og tilpassede undervisningsrom, hvilerom, toalett- og stellerom og etter hvert skulle det bygges et sanserom, og begrunnet dette slik:

*Jeg er veldig tilhenger av at ekspertise samles ett sted. Selv om folk kan velge at de skal gå andre steder, så mener jeg at tilbudet skal være samlet. For meg er tilbudet viktigere enn nærmiljøprinsippet.*

Andre foresatte forteller at de før skolestart flyttet til en skolekrets der de visste at de hadde tilrettelagte skoler for bevegelseshemmede. Foreldrene til en gutt fortalte at da deres sønn gikk i barnehagen og skulle starte på skolen, valgte de å flytte til skolekretsen de nå sokner til. De visste at denne skolekretsen hadde den best egnede barneskolen og at også ungdomsskolen de soknet til var under bygging, og hadde gode planer for tilgjengelighet. Familien hadde en god bolig og var egentlig ikke på flyttefot, men valgte likevel å flytte til denne skolekretsen for å gi sitt barn det beste opplæringstilbudet. Også i foreldresurveyen er det flere foreldre som skriver om at de har flyttet, enten innad i egen kommune eller til annen kommune for å komme nærmere en ønsket skole, her er et eksempel: «Me flytta til ny kommune i 2018 for at ho skulle få gå på skule i nærheten av huset». Andre bare konstaterer at nærskolen var uaktuell: «Nærskolen er ikke tilrettelagt for rullestol - verken ute eller inne», eller «Skal over på ungdomsskolen neste år og da får hun ikke gått på nærskolen, pga. trapper». At familier flytter til en skolekrets de ønsker for sitt barn er ikke nytt, og ble beskrevet av Tøssebro m.fl. i boka «Funksjonshemmede barn i skole og familie» allerede i 2006.

Andre foreldre som nevnt også innledningsvis, fortalte at de på eget initiativ besøkte flere skoler før skolestart for å se hvilken skole som kunne passe best for deres barn. Dette er heller ikke noe nytt, og er beskrevet av Lundeby for flere år siden (Lundeby, 2006). En far forteller i intervjuet om prosessen før skolestart:

*Ett år før overføring fra barnehage til skole begynte vi å se på ulike muligheter. Det finnes både spesialskoler og de mer ordinære skolene. Vi undersøkte mange skoler, blant annet to skoler med forsterket avdeling. Vi så på hva de gjorde. I tillegg besøkte vi fem nærskoler inkludert denne. Vi bestemte oss for denne skolen fordi de har større ganger, mer rom og tilgjengelighet. Hun trenger mye plass. Og folkene betyr mye for oss. Mottakelsen her var veldig god. Og de ansatte var modne. Det var mange valg som måtte tas, og vi valgte denne.*

Disse foresatte valgte med andre ord den skolen hvor de opplevde seg velkommen og som i tillegg hadde et godt uteområde, romslige ganger og ellers god tilgjengelighet. Skolen var ikke helt tilpasset rullestol, forteller de, men foreldre vurderte likevel at det var denne skolen de ønsket at deres datter skulle gå på. Denne skolen var ikke nærskolen, men var like langt fra deres hjem som deres egentlige nærskole. Eleven fikk medelever ved denne skolen som hun kjente fra barnehagen, og der hun så langt som mulig fikk et ordinært, med tilpasset opplegg. I surveyen sier en forelder om deres erfaringer:

*Går på en skole med tilrettelagt avdeling. Nærskolen er gammel, ikke tilrettelagt og de fikk litt panikk når de hørte at en som var så handikappet skulle starte på skolen. Noe vi takket nei til når vi var på skolen for å se om det kunne være noe for vårt barn.*

Kombinasjonen av at nærskolen var gammel, ikke var tilrettelagt, og hvordan de ble møtt med «panikk» fra skolens side, gjorde at de takket nei til nærskolen. Andre foreldre skriver i surveyen om manglende tilrettelegging som påvirket deres valg av skole:

*Hun går på spesialscole. Vi måtte bytte fra nærskolen fordi de ikke klarte (eller ville) å tilrettelegge undervisningen for henne.*

*Nåværende skole har gjort tilpasninger og funnet egnete lokaler som passer for vår datter. Fått bygget handikoptoalett grunnet vår datter. Nåværende skole har gjort en svært stor innsats. Andre skoler vi har besøkt tenker ikke å gjøre det. Er bare et problem, som de er helt uforberedt på.*

En av kommunene opplevde en del tilflytting fra en storby i nærheten fordi kommunen var kjent for å tilby gode tjenester til elever med nedsatt funksjonsevne og som trengte tilpasninger både i fysisk tilgjengelighet og utforming, og opplæringstilbud. På den skolen vi besøkte har de utviklet sitt eget lille kompetansesenter der elever med behov for det får opplæring tilpasset sine behov. I denne basen har de tilsatt spesialpedagoger, vernepleiere og helsefagarbeidere. Rektor sier i intervjuet:

*Det er kjent oppover i systemet og hos foreldre som har unger hos oss at vi har god kompetanse på dette. Vi får inn elever til neste år som egentlig ikke har tilknytning til oss. Det er fordi vi har det pedagogiske opplegget vi har. Det sprer seg et omdømme i forhold til hvordan vi jobber.*

I denne kommunen er det politisk bestemt at det skal være fritt skolevalg. Har skolen plasser, kan elever som ikke har dette som sin nærscole likevel søke seg dit.

## 5.4 Om skifte av skole

I foreldresurveyen spurte vi om barnet hadde skiftet skole de siste tre år og vi ba dem da se bort fra overgang til ungdomsskole eller videregående skole.

Tabell 5.5 Om barnet har skiftet skole i løpet av de siste tre årene (ikke overgang til ungdomsskole eller videregående skole). Prosent. N=1175.

	Andel
Nei	88,3
Ja, til samme type tilbud ved en annen skole	6,7
Ja, til et tilbud med mindre kontakt med vanlig klasse/gruppe	1,2
Ja, til spesialscole	2,6
Ja, til et tilbud med mer kontakt med vanlig klasse/gruppe	1,2

Tabell 5.5 viser at de aller fleste elevene har ikke byttet skole de tre siste årene. Nær ni av ti elever (88 prosent) går på samme skole i dag som for tre år siden. Av de som har byttet skole er det 7 prosent som har byttet skole til en som er lik, altså til samme type tilbud ved en annen skole. Det er en prosent som oppgir at de i løpet av de siste tre årene har byttet skole til et tilbud med mindre kontakt med vanlig klasse eller gruppe. Tre prosent oppgir å ha byttet skole til en spesialscole, og en prosent av barna har byttet til et tilbud med mer kontakt med vanlig klasse/gruppe.

Av de som byttet skole ble foreldrene spurt hvem som tok initiativet til at barnet skulle få et annet skoletilbud. Svarene foreldrene ga kommer fram av tabellen under.

*Tabell 5.6 Foreldres vurdering av hvem som tok initiativ til skolebytte. Prosent. N=136.*

	Andel
Vi som foreldre	48,5
Skolen	8,8
Vi som foreldre og skolen sammen	15,4
Andre	27,2

Foreldrene har i stor grad tatt del i initiativet til bytte av skole ifølge tabell 5.6. I halvparten (48,5 prosent) av skolebyttene er det foreldrene selv som har tatt initiativet, eller foreldrene har i samarbeid med skolen kommet fram til at barnet skal bytte skole (15 prosent). Skolen har i 9 prosent av tilfellene tatt initiativet til at eleven skal bytte skole, mens i 27 prosent av skolebyttene har initiativet kommet fra andre (eks. barnet selv, fastlege, fylkesmann, BUP, PPD ol.).

Det kan være ulike årsaker til at barn bytter skole. Foreldrene ble derfor gitt noen påstander om grunner til at deres barn hadde byttet skole, og svarene kommer fram i neste tabell.

*Tabell 5.7 Foreldres vurdering av påstander om årsaker til at barnet har byttet skole. Prosent. N=131.*

	Helt uenig	Uenig	Både enig og uenig	Enig	Helt enig	Snitt	SA
Skolen var ikke fysisk tilrettelagt for elever med mitt/vårt barns vansker	41,1	12,4	18,6	10,9	17,1	2,50	1,53
Skolen hadde ikke tilstrekkelig kompetanse for å gi et tilfredsstillende tilbud	29,8	6,1	15,3	16,8	32,1	3,15	1,64
Barnet trivdes ikke på skolen	29,6	10,6	19,7	13,6	26,5	2,97	1,58
Barnet ble mobbet eller plaget på skolen	35,1	19,1	16,0	12,2	17,6	2,58	1,50

Tabell 5.7 viser at foreldrene gir et sammensatt bilde i sine vurderinger av ulike påstander om årsaker til at barnet har byttet skole. Dersom vi fokuserer på de som sier seg enig i påstandene er det 28 prosent av foreldre til barn som har byttet skole som svarer seg enten enig eller helt enig i at skolen de byttet fra ikke var fysisk tilrettelagt for elever med de vanskene deres barn har. Nær halvparten av foreldrene sa seg enig eller helt enig (49 prosent) i at skolen de byttet fra ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å gi et tilfredsstillende tilbud til deres barn. Litt færre (41 prosent) var enten enig eller helt enig i påstanden om at deres barn ikke trivdes på den skolen de gikk på, mens 30

prosent av foreldrene svarte enig eller helt enig på at barnet byttet skole fordi det ble mobbet eller plaget på den forrige skolen.

I dette kapittelet har vi sett på forskningsspørsmålet *Hvorfor går noen elever med funksjonsnedsettelse på en annen skole enn sin nærskole, og hvordan påvirker det deltakelsen i aktiviteter i nærmiljøet?* Rundt 16 prosent av utvalget vårt går ikke i nærskolen. Det er flere forklaringer til hvorfor noen går i nærskolen og andre ikke. Resultatene viser at det er i liten grad fysiske barrierer som bringer elever med funksjonsnedsettelse ut av nærskolen. Det er heller elever med forståelsesvansker og sammensatte vansker som har større sannsynlighet til å ikke gå på nærskolen. Alvorlighetsgrad og alder har også betydning for dette, men det viktigste er størrelsen på kommunen. Det skyldes elevgrunnlaget i større kommuner samt at elever i spredtbygde kommuner sannsynligvis må transporteres lengre til et sentralisert tilbud. I tillegg kan det skyldes at kommuner har ulike ideologier og tradisjoner relatert til organisering av skoletilbudet.

Når det gjelder hvordan det å gå på nærskolen påvirker deltakelsen i aktiviteter i nærmiljøet finner vi en klar positiv sammenheng mellom det å gå på nærskolen og å ha flere venner, å oppleve å være med på et fellesskap på skolen på lik linje med andre elever på skolen, få besøk av og være på besøk til jevnaldrende og å delta på organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter sammen med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. Videre har det å gå i nærskolen en negativ sammenheng med å delta i organiserte og uorganiserte aktiviteter med jevnaldrende med funksjonsnedsettelse. Å gå på nærskolen kan dermed være med å forebygge marginalisering i nærmiljøet og sosial innkapsling sammen med andre jevnaldrende med funksjonsnedsettelse.

Når det gjelder forskningsspørsmålet *Hvilken dialog har foresatte med skole og kommune angående muligheter for å gå på nærskolen?* finner vi i dette kapittelet at foreldre til barn med alvorlige vansker opplever i større grad et press på å vurdere alternative skoletilbud enn foreldre til barn med milde vansker. Når det gjelder type vansker ser vi at det er særlig foreldre til barn med forståelsesvansker og sammensatte vansker som opplever press. Vi får imidlertid et nyansert bilde av situasjonen når det gjelder press og valg av skoletilbud, for det er omtrent like mange av de utdypende kommentarene som omtaler press for å bli på nærskolen som det er press for å velge bort nærskolen. Felles er at foreldrene opplever at de ikke står fritt i valg av skoletilbud og ofte at de ikke blir hørt. Det er også verdt å legge merke til at fysisk tilgjengelighet er ikke trukket fram som et viktig argument for å velge nærskolen eller ikke.

## 6. Tilgjengelighet, deltakelse og inkludering

I de to foregående kapitlene har vi sett på den fysiske tilretteleggingen og tilgjengeligheten på skolen og hvorfor går noen elever med funksjonsnedsettelse på en annen skole enn sin nærscole. I dette kapitlet skal vi se nærmere på de elevene som går på nærskolen og se på hvordan fysisk tilrettelegging og organisering av skoletilbudet i nærskolen er relatert til tilgjengelighet, deltakelse og inkludering. Forskningsspørsmålene som belyses er dermed andre ledd av følgende:

- I hvilken grad kan elever med nedsatt funksjonsevne som går på sin nærscole delta i undervisning og i lek i skolegården på lik linje med andre, og på hvilke områder opplever de eventuell diskriminering eller utenforskap?

### 6.1 Skoletilbud

Tilgjengelighet er selvsagt en nødvendighet for deltakelse. I dette kapitlet skal vi se nærmere på det skoletilbudet barna med nedsatt funksjonsevne har i nærskolen og i hvilken grad det oppleves som tilrettelagt og tilgjengelig. Videre vil vi se nærmere på forholdet mellom tilgjengelighet, deltakelse i klasserom og i fellesskap og hvilke konsekvenser det kan få for vennskap og fritidsaktiviteter også utenfor skole. Et underliggende begrep som belyses i dette kapitlet er inkludering og vi vil se nærmere på sammenhengen mellom tilrettelegging og inkludering.

Men først skal vi se på en viktig dimensjon innen inkludering; det er hvilket skoletilbud elevene har. Det vil si hvor mange går i et ordinært skoletilbud og hvor mange går i en forsterket avdeling eller spesialtilbud.

Tabell 6.1 Hva slags skoletilbud har barnet? Prosent.  $N=1202$ .

	Andel	Ordinært skoletilbud	Spesialscole/forsterket tilbud
Undervisning i vanlig skole og vanlig klasse/gruppe	50,4	85,9	
Undervisning i vanlig skole og vanlig klasse/gruppe, men får spesialundervisning utenfor klassen	35,4		
I spesialgruppe/klasse på vanlig skole	8,2		14,1
Spesialscole"	5,9		
<b>Totalt</b>	<b>100</b>		<b>100</b>

Tabell 6.1 viser at halvparten av elevene i vårt utvalg får sin undervisning i vanlig skole og i vanlig klasse eller gruppe. Ytterligere 35 prosent får sin undervisning i vanlig skole, men får i tillegg spesialundervisning utenfor klassen. Disse to gruppene kan vi si har et ordinært skoletilbud. Videre viser tabellen at litt over 8 prosent får sitt skoletilbud i spesialklasser eller -grupper i ordinære skoler – det vi kaller forsterket tilbud og de siste 6 prosentene går i spesialscole. Det er uklart om foreldrene skiller klart mellom forsterket tilbud og spesialscole. Uansett kategoriserer vi de to siste gruppene inn under

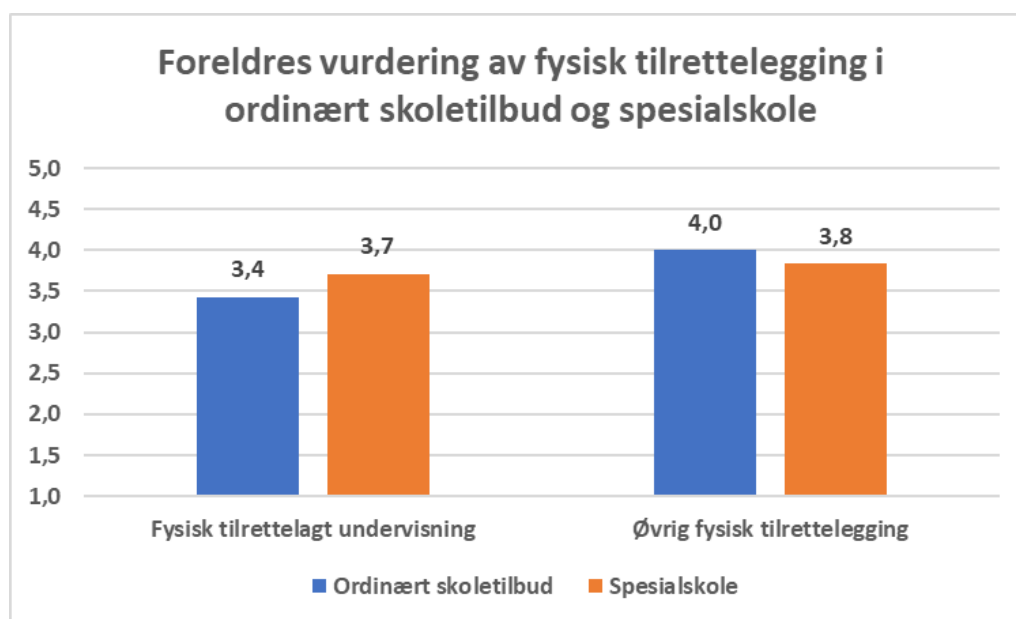


spesialscole. Denne andelen er lavere enn hva en fant i undersøkelsen «Å vokse opp med funksjonshemming» (Wendelborg 2014) hvor rundt en tredjedel var utenfor vanlig skole i barneskolen og rundt halvparten var utenfor når de kom til ungdomstrinnet. Forskjellen i andelen som er utenfor ordinært skoletilbud i denne undersøkelsen og «Å vokse opp» er for det første at barna i dette prosjektet er rekruttert gjennom at de har mottatt hjelpemidler i skolen, hvor barna i «Å vokse opp» ble rekruttert via habiliteringstjenesten i fylkene. Det betyr at alvorlighetsgraden på funksjonsnedsettelsen er betydelig større for mange i «Å vokse opp», enn i foreliggende undersøkelse. Dessuten var det bare utviklingshemming, sammensatte vansker og fysiske funksjonsnedsettelse som var funksjonsnedsettelsene som var inkludert i den undersøkelsen, mens vi her har med andre grupper som ofte har mindre behov for tilrettelegging.

Det er selvfølgelig stor overlapp mellom de som ikke går i nærskolen og de som går på spesialscole. De samme faktorer som er med å forklare hvem som går på nærskolen vil derfor også være med å forklare hvem som går på spesialscole. Vi så i tabell 5.1 at 16 prosent går ikke på nærskolen, mens det er 14 prosent som går på spesialscole. En nærmere titt på tallene viser at rundt 8 prosent av elevene som går i vanlig skole går ikke på nærskolen (6,7 prosent av samtlige elever), mens en tredjedel av elevene som går på spesialscole går på nærskolen (4,5 prosent av samtlige elever).

I og med det er stor overlapp mellom hvem som går i spesialscole og hvem som ikke går på nærskolen er det de samme forklaringsvariablene som i tabell 5.2 som også er med å forklare hvem som går i spesialscole eller ikke. Den eneste forskjellen er at type funksjonsvansker slår sterkere ut. Det vil si at den gjennomsnittlige sannsynligheten til å få et skoletilbud i spesialscole øker for elever med sammensatte vansker (Nærskole: beta 0,15; Spesialscole: beta 0,22) og med forståelsesvansker (Nærskole: beta 0,14; Spesialscole: beta 0,21).

Vi har ikke mulighet til å si noe ut fra de kvantitative dataene om den fysiske tilretteleggingen i nærskolen forklarer at noen elever overføres til spesialscole. Det vi har mulighet til er å se om foreldre med barn i spesialtilbud vurderer den fysiske tilretteleggingen annerledes enn foreldre med barn i ordinære tilbud. Dette vises i figur 6.1.



Figur 6.1 Foreldres vurdering av fysisk tilrettelagt undervisning og øvrig fysisk tilrettelegging fordelt på type skoletilbud N=1191/834

Figur 6.1 viser kort sagt at foreldre med barn som går på spesialscole vurderer at undervisningen er mer fysisk tilrettelagt enn foreldre som har barn i ordinært skoletilbud. Situasjonen er omvendt når det gjelder øvrig fysisk tilrettelegging på skolen. Begge forskjellene er signifikante, men små (Cohen d henholdsvis 0,27 og 0,20).

## 6.2 Deltakelse i klassen for elever i ordinært skoletilbud

Vi skal i de følgende analysene konsentrere oss om barna som går i et ordinært skoletilbud. Det vil altså si de barna som går i vanlig skole og i en vanlig klasse, og som kan få spesialundervisning utenfor klassen. Det betyr også at de barna som går i et forsterket tilbud eller spesialscole ikke er med.

Tabell 6.2 Hvor mye av skoletida er barnet sammen med vanlig klasse/gruppe? Barn med ordinært skoletilbud Prosent. N=972.

	Andel	Lite i klassen	Mye i klassen
Mindre enn 25 %	8,6		
25 % til 50 %	8,9	33,0	
51 % til 75 %	15,5		
Mer enn 75 %	67,0		67,0
<b>Totalt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Vi ser av tabell 6.2 at 67 prosent av de som har et ordinært skoletilbud er mer enn 75 prosent sammen med vanlig klasse/gruppe. Rundt 15 prosent er mellom 51 til 75 prosent sammen med vanlig klasse/gruppe og nærmere 18 prosent er mindre enn halvparten av tiden sammen med vanlig klasse. For senere analyser har vi kategorisert de som er mer

enn 75 prosent med vanlig klasse som mye i klassen og de resterende 33 prosent er kategorisert som lite i klassen. Videre finner vi at det er 60 prosent av elevene som går i et ordinært skoletilbud i vår undersøkelse som har spesialundervisning og rett over halvparten som har assistent.

Hva er det som er med å forklare at noen deltar mer enn andre i klassen i det ordinære skoletilbudet. I «Å vokse opp» med funksjonshemming (Wendelborg 2014) fant en at det som var mest avgjørende for om en deltok i klassen eller ikke, var type funksjonsnedsettelse, alvorlighetsgrad av vansken og antall timer en hadde med spesialundervisning. Vi skal se på det samme her, men her inkluderer vi også opplevelse av fysisk tilrettelegging på skolen for å se om det har innvirkning på deltakelse i klassen.

*Tabell 6.3      Multipl regressjon av hva som er med å forklare klassesdeltakelse for elever i ordinært skoletilbud. (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient) N=686*

	Mye i klassen (over 75 %)		
Type funksjonsvanske (bevegelsesvanske ref)	b	Beta	sig
Hørselsvansker	-0,09	-0,08	0,099
Synsvansker	0,12	0,06	0,110
Spesifikke lærevansker	-0,15	-0,08	<b>0,028</b>
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker)	-0,23	-0,14	<b>0,000</b>
Vansker med å forstå (kognitive vansker)	-0,42	-0,23	<b>0,000</b>
Sammensatte vansker	-0,38	-0,32	<b>0,000</b>
Annet	-0,21	-0,07	<b>0,045</b>
<b>Grad av alvorlighet (1:mild – 5:alvorlig)</b>	-0,04	-0,08	<b>0,014</b>
<b>Årstrinn (1.-4. trinn ref)</b>			
5.-7. trinn	0,00	0,00	0,971
8.-10. trinn	0,01	0,01	0,815
<b>Fysisk tilrettelagt undervisning</b>	0,00	0,00	0,944
<b>Øvrig fysisk tilrettelegging</b>	0,03	0,05	0,249
<b>Har spesialundervisning</b>	-0,23	-0,23	<b>0,000</b>
<b>Har assistent</b>	-0,15	-0,15	<b>0,000</b>
R <sup>2</sup>		0,35	

Det vi kan først bemerke med tabell 6.3 er at verken fysisk tilrettelegging av undervisningen eller øvrig fysisk tilrettelegging på skolen har innvirkning på om elevene deltar mye i klassen eller ikke. Det som slår sterkest ut er type funksjonsvanske og spesialundervisning. Det er særlig de elevene som har vansker med å forstå (ofte utviklingshemming) og sammensatte vansker som blir tatt mye ut av klassen. Også barn som har spesialundervisning har en større gjennomsnittlig sannsynlighet til å være lite i klassen. Alvorlighetsgraden av funksjonsnedsettelsen har også betydning, men denne relasjonen mot klassesdeltakelse er ikke sterk. Vi ser også at dersom barnet har assistent er det mindre sannsynlig at barnet er mye i klassen. Her er det viktig å huske på at vi

har kontrollert hver variabels påvirkning på klassesdeltakelse for de andre variablene i modellen. Det vil si at vi prøver å isolere den enkelte variabels «effekt» på klassesdeltakelse. Det vil igjen si at selv om det er naturlig at det er de med størst vansker og de med sammensatte vansker eller forståelsvansker som mottar spesialundervisning, viser modellen at spesialundervisning har en egen effekt på klassesdeltakelse uavhengig av alvorlighetsgrad og type vanske.

I casestudien uttrykker de aller fleste representantene fra skolene at mest mulig deltakelse i ordinær undervisning er målet, selv om det i praksis er flere elever som får store deler av undervisningen i mindre grupper. For noen elever handler det om at de ikke klarer å være i store grupper, men at læring skjer for eksempel i en-til-en situasjon. Noen skoler tilbyr alternativ skole til enkeltelever noen dager i uken med for eksempel gårdsdrift eller annet. En rektor uttrykker i intervjuet det mange rektorer formidlet til oss:

*Vi erkjenner at det er elever som ikke kan være i ordinær klasse. Men likevel ønsker vi at de skal være der mest mulig.*

Likevel er det store forskjeller når det kommer til hvor langt skolene går for at elevene skal få en tilrettelagt og adekvat undervisning i sin klasse. Noen foreldre opplever at deres barn kunne blitt enda mer faglig stimulert i skolen, og mener at det er for lite pedagogisk innhold i skolehverdagen. De synes at det til tider er for mye fokus på omsorgsaspektet. Mye handler også om ressurser og at det blir satt inn ressurser til pleieoppgaver, men da blir det mindre på det pedagogiske. I foreldresurveyens åpne felt uttrykker en forelder at deres elev deltar i ordinær undervisning og beskriver hvordan:

*Følger klassens kompetansemål. Med assistent og god tilrettelegging går det kjempefint. Tror ikke det hadde vært det samme uten hjelpemidler og assistent.*

Andre foreldre at elevene i langt større grad kunne ha deltatt i ordinær undervisning, dersom det hadde vært mer tilrettelagt og tilgjengelig for eleven. De mener også at de kunne organisert tida bedre slik at eleven var med i undervisningen med klassen sin de timene av dagen de var mest opplagt og heller gjort behandlingsopplegg (svømmehall, fysioterapi eller lignende) de tidene de kanskje ikke var så mottakelige for læring. Organisering av skolehverdagen, men også ressurser, har mye å si for deltakelsen i den ordinære undervisningen. En lærer forteller i intervju:

*Visjonen ved skolen er helt fantastisk, og man jobber etter beste evne, men vi har ikke ressurser til å få det til. Jeg tror hun trives, men hun hadde sikkert hatt det bra hvor som helst. Det som plager meg, er at vi ikke får lært henne alt det vi skulle lært henne. Vi har ikke tid eller ressurser til det. Og alt annet av fysioterapi og annet legges til skolehverdagen.*

Læreren sier at deltakelse i ordinær undervisning er selvfølgelig målet, men forteller om eleven at:

*Hun får undervisning i klasserommet sitt. Det er fordi at alle skal være med i klassen. Men ser jeg at hun ikke klarer å fokusere, tar jeg henne med ut. Jeg føler at det er mye oppbevaring. Dessverre.*

Det er med andre ord mange som prøver å strekke seg langt, men at dette må vurderes fra elev til elev og undervisningssituasjonen slik at det ikke skal få uheldige eller utilsiktede konsekvenser. Samtidig viser resultatene fra foreldresurveyen at hvordan skolene organiserer undervisningen og særlig hvordan de praktiserer spesialundervisning fører til lavere deltakelse i klassen for mange. Den spesialpedagogiske praksisen er dermed med å føre barn ut av klasserommet.

Et annet forhold som er slående i intervjuene når det gjelder deltakelse i undervisning og for så vidt også i de kvantitative analysene, er fraværet av omtale av fysisk tilrettelegging. Selv om det er et behov for fysisk tilrettelegging så er det ikke det som omtales som barriere for deltakelse. Barrierene er mer relatert til evne til å delta og forstå på linje med øvrige elever, noe som gjenspeiles i at det er elever med forståelsesvansker og sammensatte vansker, samt elever med spesialundervisning som har størst sannsynlighet til å ikke delta i klasserommet. En forelder i surveyen mener at inkludering eller deltakelse i ordinær undervisning eller lignende handler om strukturelle forhold, hvordan samfunnet ser på personer med funksjonsnedsettelse:

*Det trengs strukturelle endringer i hvordan funksjonsnedsatte blir oppfattet i dette samfunnet. Og de tror jeg må komme i støtteapparatet. Det er ikke få fysioterapeuter, pedagoger og generelt ansatte i helsevesenet som har lyst til å dulle med sønnen vår. Spørsmålene er hele tiden vinklet "er du sliten", "er du trøtt", "stakkars deg", "har du venner?" og er dette spørsmålene du hele tiden blir møtt med, så blir det jo en sannhet, noe som er ekstremt unødvendig.*

Dette sitatet belyser også en opplevelse av at omsorgsaspektet kan ta over for et læringsaspekt. I hvilken grad denne foreldereren har rett kan kanskje diskuteres, men poenget gjenspeiler også den kritikken at skoletilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne har et lavt ambisjonsnivå og for lave forventninger til hva de kan lære (Wendelborg, Kittelsaa og Wik 2017). Dette kan også være med å tone ned behovet for tilrettelegging i undervisningssituasjonen fordi det kan oppstå en forestilling om at elever med særlig kognitive vansker egentlig ikke har samme behov for å være i klassen som øvrige elever. I så måte fungerer spesialundervisning som en sikkerhetsventil for den ordinære undervisningen, hvor de som har størst behov for tilrettelegging blir sluset ut av klasserommet og behovet for tilrettelegging i den ordinære undervisningen blir mindre.

Selv om dette ikke nødvendigvis er en bevisst strategi er det i casestudien rektorer som påpeker dilemmaet relatert til spesialundervisning i små grupper vs opplæringstilbud i den ordinære undervisningen. En rektor nevner at mange liker å undervise elever i mindre grupper, men er redd for at disse elevene mister helheten, det som foregår i klassen. De ønsker derfor i størst mulig grad å flytte undervisningen tilbake til klasserommet, og heller ha flere ressurser inn for å kunne følge opp den enkelte og kunne organisere det bedre. Samtidig er det noen rektorer som mener at det er

ressurskrevende å ha flere lærere inne i samtlige timer, og at de rett og slett ikke ser at de har råd til dette. En rektor forteller:

*Veldig mange [lærere] har vært veldig glade for å være i små grupper, i basisgrupper. Jeg lurer på om de har mistet noe ved ikke å ha fått spesialundervisningen i klasserommet. Vi tenker nok at vi har gode muligheter, men det krever tettere samarbeid mellom lærerne. Og det tar tid fra andre ting. Mange lærere liker å gi spesped til to-tre elever, men kan de da miste mye på helheten? Mange skoler gir spesialundervisning som tolærer. Det har vi ikke anledning til. Eller ressurser. Jeg synes det har blitt mindre ressurser.*

Mange ønsker å gjøre mye mer når det kommer til inkludering, men mener altså at de ikke har ressurser til å få til alt de ønsker. Flere nevner at de er glade for den nye læreplanen (Fagfornyelsen) og har stor tro på tverrfagligheten den legger opp til og hvordan det er mer fokus på inkludering og utvidelse av klasserommet. Og de er glade for at det faglige ikke blir så målstyrt, men at det heller legges opp til dypdykk. « Dette vil være mer inkluderende », sier en rektor i intervjuet.

### **6.3 Assistenter, fasilitator eller barrierer for deltakelse**

Assistenter er sentrale i skoletilbudet til mange barn med nedsatt funksjonsevne. I foreldreundersøkelsen svarer litt over halvparten av foreldrene at det er en assistent som arbeider med deres barn på skolen. Det er en noe høyere andel av elevene med kognitive vansker, sammensatte vansker og andre typer vansker som har assistent i skolehverdagen, men også blant de med syns- og bevegelsesvansker er det en overvekt av elever med behov for assistent. Blant de med hørselsvansker oppgir 18 prosent av foreldrene at deres barn har assistent.

Flere av rektorene peker på at inkludering av elevene med tilpasningsbehov også handler om inkludering av de som jobber med disse elevene i skolen som helhet. En rektor sier i intervjuet:

*De som jobber med eleven er dyktige. Jeg tenker at assistenten også trenger andre arbeidsoppgaver i skolen, så det er derfor viktig med en viss rullering.*

Hun peker på at skolene derfor bør ansette flere enn en assistent på elever med store omsorgsbehov. En annen rektor sier eksplisitt i intervju at de ønsker å motvirke at den enheten som jobber med de elevene med funksjonsnedsettelse skal bli på siden av skolen:

*Uansett hvem som skal inn i et slikt bygg skal de være en del av skolen, tenker jeg. Alt skal være felles, felles personalrom, at alle skal oppleve at de er en del av skolen. Selv om jeg har samkvem med de som jobber der, klarer jeg ikke å integrere dem. De holder seg for seg selv, og sitter på grupperom. De gjør ingenting for å inkludere seg. Det ser jeg går igjen.*

Rektor ønsker at elevene skal være så mye som mulig i klassen sin, og at assistentene skal være en del av lærerkollegiet, ikke sitte og spise og ha pause kun med de andre

assistentene, men spise mat sammen med de andre ansatte og være med i bygging av felles kultur. Ved denne skolen la assistenten vi intervjuet særlig vekt på at læreren i stor grad inkluderte eleven i klassen og forholdt seg i stor grad til eleven i undervisningen. De som jobbet som assistenter fikk også del i lærernes planer slik at de til enhver tid kunne tilpasse opplegget rundt eleven. Ved en annen skole fortalte assistenten i intervjuet at han følte seg veldig inkludert av lærerne:

*Jeg synes det har vært ganske bra, egentlig. Hver mandag går vi gjennom hele ukeplanen. Og så har jeg skole-pc, jeg får alle mail, er det noe jeg lurar på kan jeg sende mail, og jeg har tilgang til classroom.*

Likevel mener denne assistenten at lærerne kunne strukket seg enda litt lengre i å tilpasse fagene slik at elevene kunne deltatt så mye som mulig, egentlig i alle timene: «De skulle hatt back-up-planer i alle fag», mener han. Andre assistenter vi intervjuet savnet at lærere inkluderte dem i hva som skulle foregå i klassen, eller at de ikke strakk seg langt nok i tilpasning av fagene. Noen mente at elevene kunne deltatt i langt større grad dersom de hadde tilpasset for eksempel gym på en bedre måte.

Noen assistenter forteller at de opplever at andre ansatte ved skolen ikke vet hva de holder på med, og at de blir litt på siden. Det er derfor viktig at assistentene forteller de andre om hva de faktisk gjør, men også at assistentene inkluderes i møter og blir informert om hva lærerne planlegger, sier de. Det varierer hvor mye skolene legger opp til av felles møter mellom assistenter og lærerne. En assistent forteller i intervjuet om deres posisjon i skolen på denne måten:

*I jobben min er man med i klassen, men egentlig ikke, og på SFO, men egentlig ikke. Og jeg og mor snakker hver dag. Men skulle hatt mer samarbeid med skolen, en rød tråd. Få satt brikkene mer sammen i en travel hverdag. Jeg kan gå til rektor med ønsker, ingen problemer med det å be om ting, men skulle ønsket meg mer møtetid. Formalisert.*

Ved andre skoler forteller assistenter om deres mange roller og at de gjerne fungerer som talsperson eller mellomperson mellom foreldre og skolen. En annen assistent sier:

*Samarbeidet med foreldrene går veldig greit. Men jeg er litt mellommann. Det er litt slitsomt av og til. Jeg får beskjeder jeg skal gi til foreldrene (og motsatt). Det kan være litt slitsomt.*

Assistentene, som er både ufaglærte og faglærte, opplever at de i stor grad er stemmen til elevene, og også mellommenn mellom lærere og foreldre. Også lærere kan beskrive noe lignende, og som en lærer sier: «Jeg slåss hennes kamp i skolen». De deltar i ansvarsgrupper og de vet ofte best hva eleven faktisk trenger for inkludering både sosialt og i undervisning. Samtidig kan den tette voksenkontakten som mange av elevene med nedsatt funksjonsevne er nødt til å ha, påvirke inkluderingen med jevnaldrende. Her er en forelder fra surveyen:

*Han trekker seg helst mot voksne og de voksne er ofte sammen med han slik at andre barn finner det nok litt vanskelig å komme inn på ham.*

Assistentene i vår casestudie er bevisst denne problematikken og de balanserer det så godt de kan. Bruk av assistenter er nødvendig, men hvordan dette organiseres, hvor mye opplæring de får osv. er avgjørende for kvaliteten av opplegget. Funnene i denne undersøkelsen viser at assistenter er i et dilemma hvor de på den ene siden skal være en fasilitator for sosial deltakelse for eleven de er assistent for, samtidig som de er en barriere for samhandling med jevnaldrende. Denne skvisen er et fenomen som er tidligere beskrevet i annen forskning og hvor barrierene kan skyldes både at assistentens fysiske tilstedeværelse kan hindre naturlig lek og omgang og at assistenten er et stigma for annerledeshet (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005; Giangreco & Broer, 2005; Hemmingsson, Borell, & Gustavsson, 2003; Tews & Lupart, 2008)

Lærere vi intervjuet har i ulik grad ansvar for og er ulikt involvert i elevene. I enkelte tilfeller er det assistenten som er den primære personen ved skolen, og der lærer har en mer perifer rolle. Ved andre tilfeller er det lærer som har hovedansvaret for eleven, men der miljøarbeidere kommer inn ved behov (for eksempel ved stell eller på turer).

Det er et paradoks at assistenter får en såpass stor rolle i mange elevers skoledag at lærerne kan bli usikre på sin rolle med tanke på opplæringen til elever med nedsatt funksjonsevne. En lærer som har hovedansvaret for eleven ved skolen, sier at hun opplever at hun ikke vet helt hva som er hennes ansvarsområde ut over den faglige tilrettelegginga og heller ikke helt hva andres områder er. Hun opplever litt at ansvaret pulveriseres, da det er mange parter inne, men ingen som tar ordentlig ansvar for annet enn fragmenter. Ingen som organiserer og administrer, sier hun. Samtidig erfarer hun et godt samarbeid med de andre lærerne og de foresatte, men savner kanskje at rektor hadde hatt en mer overordnet rolle. Når ansvaret pulveriseres åpner dette også for varierende praksis og kan forklare at omsorgsaspektet tones opp og læringsaspektet tones ned.

## **6.4 Deltakelse i fellesskap for elever i ordinært skoletilbud**

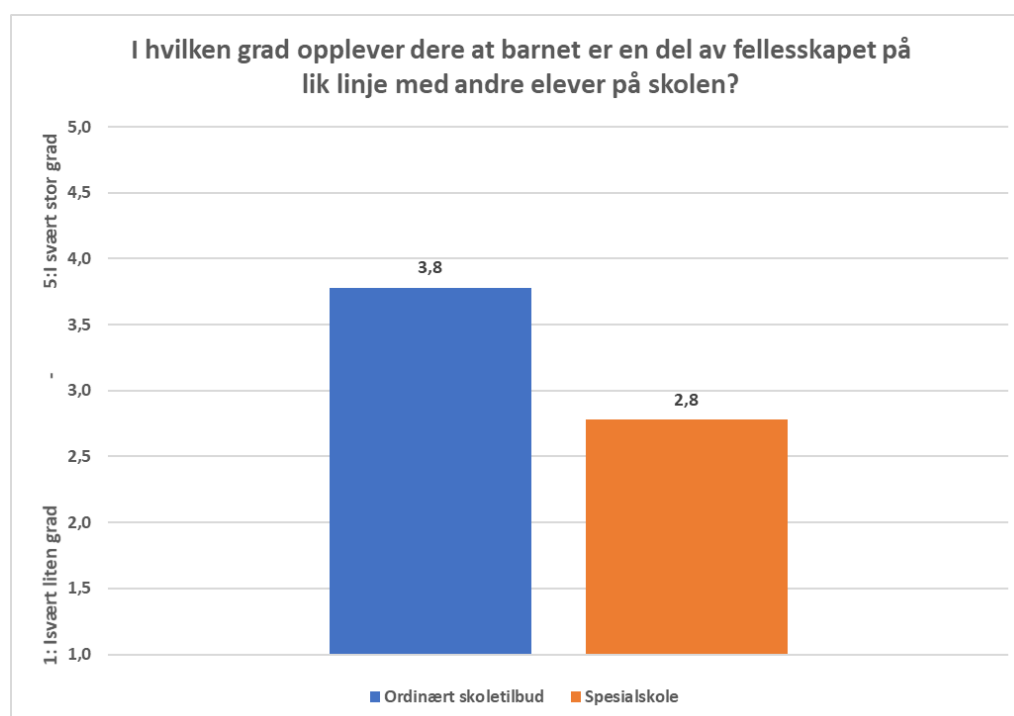
Deltakelse i klasserommet og undervisning er bare en del av skoledagen til barn og unge. Vi skal nå se nærmere på deltakelse i fellesskap med andre elever. I foreldreundersøkelsen spurte vi om i hvilken grad de opplevde at barnet deres er en del av fellesskapet på lik linje med andre barn på skolen.



Tabell 6.4 Om barnet er med i et fellesskap på lik linje med andre barn (Snitt) og standardavvik (SA), N=1206

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Snitt	SA
I hvilken grad opplever dere at barnet er en del av fellesskapet på lik linje med andre elever på skolen?	5,7	9,3	24,8	35,7	24,5	3,64	1,12

Tabell 6.4 viser at nærmere 60 prosent av foreldrene oppgir at barnet deres i stor eller i svært stor grad er en del av fellesskapet. Disse tallene gjelder samtlige barna uavhengig av om de har et skoletilbud i ordinær skole eller i spesialskole/forsterket tilbud.



Figur 6.2 Foreldres vurdering av om barnet deltar i et fellesskap på samme måte som andre barn på skolen, fordelt på type skoletilbud N=1199 (Cohens  $d=0,94$ )

Figur 6.2 viser om foreldrene opplever at de er i et fellesskap fordelt på om barnet går på spesialskole eller i et ordinært tilbud og vi ser at foreldre til barn på spesialskole opplever det i klart lavere grad enn foreldre til barn i ordinært skoletilbud. Cohens  $d$  verdien viser at forskjellen/effekten er sterk. Nå kan det jo tenkes at dette resultatet skyldes at elever i spesialskole har større og andre utfordringer enn elever i ordinært tilbud. En regresjonsanalyse hvor vi kontrollerer for type vanske og funksjonsnedsettelse viser imidlertid at det å være i spesialskoletilbud har en egen negativ effekt på foreldres opplevelse om barnet er med i et fellesskap.

Vi skal nå gå over på å se hva som henger sammen med opplevelse av fellesskap for de elever som har et ordinært skoletilbud.

*Tabell 6.5      Multippel regresjon av hva som er med å forklare del av et fellesskap på lik linje med andre barn på skole for elever i ordinært skoletilbud. (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient) N=686*

Type funksjonsvanske (bevegelsesvanske ref)	Del av et fellesskap		
	b	Beta	sig
Hørselsvansker	-0,13	-0,06	0,202
Synsvansker	-0,17	-0,04	0,252
Spesifikke lærevansker	-0,14	-0,04	0,315
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker)	-0,45	-0,13	<b>0,001</b>
Vansker med å forstå (kognitive vansker)	-0,47	-0,12	<b>0,001</b>
Sammensatte vansker	-0,49	-0,20	<b>0,000</b>
Annet	-0,42	-0,06	<b>0,050</b>
<b>Grad av alvorlighet (1:mild – 5:alvorlig)</b>	-0,09	-0,09	<b>0,007</b>
<b>Klassedeltakeles (mindre enn 25% ref)</b>			
25 % til 50 %	0,50	0,15	<b>0,000</b>
51 % til 75 %	0,78	0,29	<b>0,000</b>
Mer enn 75 %	0,98	0,47	<b>0,000</b>
<b>Årstrinn (1.-4. trinn ref)</b>			
5.-7. trinn	-0,23	-0,11	<b>0,002</b>
8.-10. trinn	-0,19	-0,08	<b>0,017</b>
<b>Fysisk tilrettelagt undervisning</b>	0,09	0,09	<b>0,018</b>
<b>Øvrig fysisk tilrettelegging</b>	0,23	0,19	<b>0,000</b>
<b>Har spesialundervisning</b>	-0,16	-0,07	0,053
<b>Har assistent</b>	-0,11	-0,05	0,179
<b>Konstant</b>	2,57		
R <sup>2</sup>		0,38	

Tabell 6.5 viser at det som har sterkest innvirkning på opplevelse av fellesskap er klassedeltakelse; jo mer foreldrene rapporterer at barnet deres er i klassen jo klart mer rapporterer de også om opplevelse av fellesskap. Tabell 6.5 viser videre at særlig elever med kognitive og sammensatte vansker, samt alvorlighetsgrad og alder (årstrinn) har en klar negativ innvirkning på opplevelse av deltakelse i fellesskap. Det som er viktig å legge merke til i denne tabellen er at fysisk tilrettelegging av undervisningen og ikke minst den øvrige fysiske tilretteleggingen på skolen har en klar positiv innvirkning på opplevelse av at barnet er med i et fellesskap på lik linje med øvrige barn på skolen. Vi kan også legge merke til at spesialundervisning og assistent ikke har innvirkning på opplevelse av fellesskap, men det er sannsynlig at disse to variablene virker indirekte via klassedeltakelse.

Det er et påtakelig funn at fysisk tilgjengelighet har ikke innvirkning på klasedeltakelse, men har det på fellesskapsfølelse. Dette illustrerer at fellesskap er mer en deltakelse i klasserommet. Også tilgjengelighet utenfor klasserommet, i friminuttet og ellers på skolen kan være avgjørende på deltakelse og opplevelse av fellesskap.

I caseundersøkelsene forteller en mor i intervjuet at de han noe som heter *Innsats for andre på skolen*, men at de kunne gjort mer knyttet til friminuttene:

*Den gjengen som gikk sammen med ham på barneskolen var opptatt at han var en del av klassen, men den nye klassen har ikke den samme følelsen. De kunne hatt en fadderrulling, gjort de nye i klassen litt kjent med ham. Det kunne vært mulig med mer samvær med de andre elevene dersom man hadde tenkt at noen elever kunne vært inne med eleven?*

Historien denne mora forteller gjenspeiler et savn for tilrettelegging også utenfor undervisningssituasjonen som kan sikre deltakelse også i friminutt. Generelt sett er det flere historier som foreldre forteller som gjenspeiler at skoler ikke er like bevisst tilrettelegging av forhold utenfor undervisningssituasjonen. En foreldre fortalte ved vårt skolebesøk at deres barn hadde vært mye alene i friminuttene på barnetrinnet fordi det ikke ble måket for snø vinterstid i skolegården. Dette hadde bedret seg da de begynte på ungdomsskolen hvor elevene fikk bestemme mer selv og kunne være inne:

*Det hjalp å begynne på ungdomsskolen, ettersom alle var inne i friminuttene. Og han blomstret – for da fikk han vært sosial igjen.*

Imidlertid forteller mor at på grunn av uønska atferd blant andre i klassen, måtte alle være ute i friminuttene. Dette betød at eleven som trengte rullestol igjen ble sittende alene inne mens kameratene var ute.

I casestudiene finner vi at skolene gjør flere grep for at elevene med nedsatt funksjonsevne skal ha sosial omgang med andre elever ved skolen. I et av casene har en elev med særskilt behov for tilrettelegging et eget rom til hvile. Behovet for hvile er størst på slutten av dagen. Derfor er de i klassene sine tidlig på dagen mens de er uthvilte, og trekker seg tilbake utover dagen. Denne skolen har også etablert noe som heter «friminuttvenner». Disse elevene kan være sammen med elevene i friminuttet, enten på hvilerommet eller i biblioteket. Både rektor og lærere og assistenter argumenterer med at dette er et ledd i å skape positive relasjoner til andre barn som man også kan bygge videre på i fritiden.

En annen ungdomsskole har en elev som kan bevege seg med en rullator i fellesarealet. Dette fellesarealet er veldig trangt, og enkelte elever trekker seg unna fordi de rett og slett står i fare på å bli kjørt på av rullatoren. Imidlertid kjenner medelevene ham godt fra barneskolen og de er veldig «greie med ham», sier rektor. Rektor mener at hadde området vært mer tilpasset og egnet og mer luftig, ville friminuttene kunne oppleves som bedre for alle, også for eleven med rullator. Rektor anerkjenner problemet, men ser ingen løsninger.

Som tabell 6.5 viser reduseres foreldres opplevelse av at barnet er del av et fellesskap etter hvert som barnet blir eldre. En assistent sier i intervjuet:

*Han har en del kompiser han henger med i friminuttene. De spiller bordtennis og air hockey, Men utenom det merker jeg at de andre har blitt litt eldre. Det blir litt større forskjeller mellom dem nå. Han sitter i stol og sliter med talen, men de er hyggelige med ham.*

En mor forteller at hun merket en endring fra barneskolen til ungdomsskolen, også når det kommer til hvordan skolen legger opp til det sosiale mellom elevene:

*De var flinkere til å ta med elever inn til ham på barneskolen. Nå er det stort sett en jente som trenger noe ekstra som er hos ham. Det er få normalfungerende elever. Skulle ønsket det hadde vært flere, men vi var forberedt på dette i ungdomsskolen. Gapet blir større og større mellom ham og de andre elevene.*

Disse to sitatene forteller en historie som er gjenkjennbar (se eksempelvis Wendelborg og Tøssebro 2010); hvor det blir mer utfordrende å være annerledes etter hvert som en blir eldre. Dels på grunn av at toleransen for å være annerledes utfordres i ungdomsårene, men ikke minst at gapet mellom barn med funksjonsnedsettelse og øvrige elever blir større. Dette gapet kan skyldes kognitive ferdigheter, men også interesser, behov og bevegelsesrestriksjoner.

I foreldreundersøkelsen ble foreldre og foresatte til barn med funksjonsnedsettelse spurt i hvilken grad de opplever at deres barn er sosialt inkludert. Dette gjennom å vurdere hvor mye barna deltar i fellesskap med andre elever på skolen og etter skoletid. Hvordan svarene fra foreldrene fordeler seg på deltakelse i undervisningstimene, i friminutt og etter skoletid kommer fram av tabellen under.

*Tabell 6.6 Foreldres vurdering av i hvilken grad deres barn deltar i et sosialt fellesskap med andre på klassetrinnet eller andre jevnaldrende. Prosent. N=1164-1165.*

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
I timene	8	13	9	38	27	6
I friminuttet	7	14	11	38	26	5
Etter skoletid	24	24	11	24	16	2

Tabell 6.6 viser at det er et skille i hvor stor deltakelsen til barn med funksjonsnedsettelse er i og etter skoletid. I skoletiden er det nær en av fem foreldre (21 prosent) som vurderer at deres barn i svært liten eller liten grad deltar i et sosialt fellesskap med andre barn på klassetrinnet i undervisningstimene. Dette bildet er likt for deltakelse i et sosialt fellesskap i friminutt, også her svarer en av fem foreldre (21 prosent) at de i svært liten grad eller liten grad anser at deres barn deltar i sosialt fellesskap med andre barn i tiden mellom undervisningstimene. Når det gjelder tiden etter skoletid er det langt flere foreldre som rapporterer at deres barn har liten sosial kontakt med andre barn, enten fra klassen eller klassetrinnet, eller andre jevnaldrende.

Det er nær hver fjerde foreldre (24 prosent) som sier at deres barn i svært liten grad deltar i et sosialt fellesskap med andre jevnaldrende. I tillegg svarer en fjerdedel av foreldrene at deres barn i liten grad deltar i sosialt fellesskap med andre jevnaldrende eller klassekamerater. Det vil si at nær halvparten av foreldrene sier at deres barn i svært liten eller liten grad deltar i et sosialt fellesskap med andre barn fra klassen eller jevnaldrende i nabolag ol. etter skoletid. I det neste underkapittelet skal vi se nærmere på vennskap og fritid.

## 6.5 Vennskap og fritid

Organiseringen av skoletilbudet og tilgjengelighet på skolen kan ha innvirkning på både etablering av vennsapsrelasjoner og fritidsaktiviteter. Det er flere årsaker til det; det er stor overlapp i relasjoner som barn og unge har i skole og fritid og blir en forhindret å etablere relasjoner i skolen vil det få følger for hvem man har kontakt med på fritiden. Dessuten springer mange aktiviteter etter skoletid ut fra skolens aktiviteter. Da tenker en både på skolekorps, idrettslag og andre organiserte aktiviteter. Dessuten kan mer uformelle avtaler om å bli med hjem eller å avtale andre aktiviteter skje i skolen. Vi skal nå se litt på vennerelasjoner og fritidsaktiviteter for barna i vår undersøkelse og se på om tilrettelegging og tilgjengelighet så vel som organisering av skoletilbudet har innvirkning på dette. Foreldrene ble spurt om deres barn med nedsatt funksjonsevne har venner på skolen. Svarene foreldrene ga kommer fram av følgende tabell.

*Tabell 6.7 Foreldres svar på om deres barn med funksjonsnedsettelse har venner på skolen. Prosent. N=1169*

	Andel
Ja, barnet har en venn	14
Ja, barnet har flere venner	72
Nei	8
Vet ikke	2
Uaktuelt (barnet er så funksjonshemmet at vi ikke forventer vennskap i vanlig forstand)	5

I tabell 6.7 kommer det fram at en stor andel av foreldrene oppgir at barnet deres har en eller flere venner på skolen, men det er likevel nær en av ti foreldre (8 prosent) som svarer at deres barn ikke har en venn på skolen. Det er også to prosent av foreldrene som er usikre på om deres barn har en venn på skolen, og derfor svarer at de ikke vet. Fem prosent av foreldrene oppgir også at vennskap med andre er vanskelig gitt barnets funksjonsnedsettelse, og at barnet er så funksjonshemmet at man ikke forventer at barnet kan ha vennskap i vanlig forstand. For å se nærmere på hva som kan ha betydning for å få venner i skolen har vi gjennomført en regresjonsanalyse på hva som forklarer at man har flere venner.

Tabell 6.8 *Multippel regresjon av hva som er med å forklare om en har flere venner for elever i ordinært skoletilbud. (b=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient) N=681*

Type funksjonsvanske (bevegelsesvanske ref)	Flere venner		
	b	Beta	sig
Hørselsvansker	0,01	0,01	0,793
Synsvansker	0,00	0,00	0,968
Spesifikke lærevansker	0,06	0,04	0,394
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker)	-0,12	-0,08	0,066
Vansker med å forstå (kognitive vansker)	-0,24	-0,15	<b>0,001</b>
Sammensatte vansker	-0,16	-0,15	<b>0,003</b>
Annet	-0,08	-0,03	0,456
<b>Grad av alvorlighet (1:mild – 5:alvorlig)</b>	-0,03	-0,06	0,105
<b>Klassedeltakeles (mindre enn 25% ref)</b>			
25 % til 50 %	0,15	0,10	<b>0,031</b>
51 % til 75 %	0,22	0,19	<b>0,001</b>
Mer enn 75 %	0,25	0,28	<b>0,000</b>
<b>Årstrinn (1.-4. trinn ref)</b>			
5.-7. trinn	-0,06	-0,07	0,084
8.-10. trinn	-0,05	-0,05	0,169
<b>Fysisk tilrettelagt undervisning</b>	0,00	-0,01	0,855
<b>Øvrig fysisk tilrettelegging</b>	0,07	0,13	<b>0,004</b>
<b>Har spesialundervisning</b>	-0,04	-0,05	0,285
<b>Har assistent</b>	-0,03	-0,04	0,397
<b>Konstant</b>	0,53	.	
R <sup>2</sup>		0,18	

Tabell 6.8 viser det samme mønsteret som tidligere regresjonsmodell som så på deltakelse i fellesskap. For det første ser vi at dersom en har forståelsesvanske eller sammensatte vansker har det innvirkning på den gjennomsnittlige sannsynligheten for å ha flere venner. Det er verdt å legge merke til at alvorlighetsgrad har ikke innvirkning, men det har i høy grad deltakelse i klassen. For det andre ser vi også i denne tabellen at den øvrige fysiske tilretteleggingen har innvirkning på om en har flere venner. Dette betyr jo også at dårlig tilrettede skoler har innvirkning for vennsapsrelasjoner mellom barn.

I casestudiene hvor vi intervjuet rektor, assistenter/lærere og foreldre ved åtte skoler, var fritid og vennskap et sentralt tema og flere skoler har etablert egne SFO-ordninger for elevene selv på ungdomstrinnet. Det er for å sikre gode overganger for elevene mellom skoledagens slutt og til foreldre er tilbake fra arbeid. Dette kan også oppleves som stigmatiserende, mener enkelte foreldre, siden SFO er et tiltak i barneskolen, og ikke noe som ungdomsskolene tilbyr. Foreldre ved en skole forteller i intervjuet at deres

sønn har fått eget SFO-opplegg på ungdomsskolen selv om de ikke har lovfestet rett til det. De er veldig takknemlige, men at det er slike ting «som gjør at man føler seg annerledes». De mener at skolen finner løsninger og gjør så godt de kan. De påpeker at rektor er flink til å spørre dem om ulike løsninger og forslag og ikke glemmer dem når de lager planer for hele skolen. En forelder i surveyen mener at SFO er et problematisk tilbud og at BPA<sup>9</sup> burde brukes i større grad:

*Barn som er kognitivt friske skal ikke på SFO når de har behov for assistanse etter skolen fra 4./5. trinn. Dette blir å diskriminere barn, da ingen andre «friske» er på SFO i den alder.*

Vi ser at enkelte elever er mye alene med sine assistenter. Det kan være sårbart ved skoler der det kun er én assistent som er ansatt for å ta vare på en enkelt elev. Det er også en fare for at en assistent kan bidra til å skape en sosial avstand mellom elever og medelevene deres (se eksempelvis Haug 2007b). Samtidig som at assistenter kan skape en avstand, er de også en nødvendig person som skal hjelpe eleven blant annet til sosial kontakt med sine medelever. En forelder uttrykker dette i surveyen:

*Da skolen ikke har ressurser til å ansette assistenter som faktisk kan gjøre en forskjell i fht å følge opp det sosiale, har hun ikke en sjanse til å delta heller. Ja til lekende opplyste assistenter som deltar i lek og vet hvilken forskjell de kan utgjøre!*

Foreldre kan føle på at de ikke vil pushe på at deres barn skal delta på lik linje med de andre. De vil ikke være til bry og belastning. De ønsker ikke være en ekstra byrde. De ønsker ikke at det skal være slik at de må komme opp i den situasjonen at de sier til skolen «ok, det er greit at dere har nyttårsballet i det lokalet som ikke er tilgjengelig for rullestol, for mitt barn vil med stor sannsynlighet ikke være i form til å delta uansett». I surveyen er det en forelder som uttrykker dette:

*Er ikke hjelp å få til klasseturer osv. Skole og kommune sier dem ikke har noe med det å gjøre da det er foreldregrupper som steller i gang klasseturer. Så vi blir ekskludert i stedet for å bli inkludert...*

Det er uheldig at det ikke legges opp til en bevisstgjøring rundt dette fra skolens side. Foreldre må få hjelp til å tenke på alle elever ved arrangement av aktiviteter, og gjerne få hjelp fra skolen til å legge til rette. I foreldreundersøkelsens åpne felt skriver en forelder:

*Klassen har felles bursdager, men gutteforeldrene har laget egen fb-side hvor de avtaler leking og samvær i uke, helger og ferier. Der er vi ikke lagt til...*

Dette oppleves som sårt, og understreker viktigheten av å inkludere alle, også i fritiden. Og legge opp til aktiviteter som alle kan delta på. Dersom noen ikke kan, vil eller ikke

---

<sup>9</sup> Brukerstyrt personlig assistanse.

har energi eller lignende, er det da opp til den enkelte elev eller forelder å si at de ikke kan komme.

I foreldreundersøkelsen ble foresatte til barn med nedsatt funksjonsevne bedt om å vurdere i hvilken grad deres barn har kontakt med andre barn på fritiden. Svarene fra foreldrene kommer fram av følgende tabell.

*Tabell 6.9 Foreldres vurdering av i hvilken grad deres barn med funksjonsnedsettelse har kontakt med andre barn på fritiden. Prosent Snitt og standardavvik (SA).*

I hvilken grad:	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Snitt	SA
Deltar barnet på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre som ikke er funksjonshemmet?	27,9	14,0	5,0	26,1	27,0	3,10	1,61
Deltar barnet på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre barn med funksjonsnedsettelse?	63,5	16,7	5,4	10,4	4,0	1,74	1,18
Besøker barnet andre jevnaldrende?	23,3	27,0	10,7	21,9	17,1	2,83	1,44
Får barnet besøk av jevnaldrende?	22,2	26,6	10,6	23,9	16,6	2,86	1,43
Er barnet sammen med andre jevnaldrende som ikke er funksjonshemmet?	16,5	17,5	7,8	27,8	30,5	3,38	1,48
Er barnet sammen med andre jevnaldrende med funksjonsnedsettelse?	56,6	27,5	7,9	6,5	1,6	1,69	0,98
Bruker barnet sosiale medier etc. i kontakten med andre jevnaldrende som han/hun kjenner fra skolen?	25,1	14,2	6,2	27,8	26,7	3,17	1,57
Bruker barnet sosiale medier etc. i kontakten med andre som han/hun ellers ikke har kontakt med?	42,1	21,5	9,9	16,0	10,6	2,32	1,42

Som det kommer fram av tabell 6.9 er det å være sammen med andre jevnaldrende barn som ikke er funksjonshemmet, eller å delta på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre barn som ikke er funksjonshemmet det som hyppigst oppgis som fritidsaktiviteter for barna. I tillegg oppgir mange foreldre at deres barn bruker sosiale medier etc. for å være i kontakt med andre jevnaldrende. Av foreldrene oppgir rundt halvparten at deres barn i stor eller svært stor grad har kontakt med andre barn gjennom disse aktivitetene.

Som tabellen også viser er det en stor andel barn som i svært liten grad eller liten grad har kontakt med andre barn gjennom de ulike aktivitetene som er oppgitt. Det indikerer at det er mange barn som ikke har særlig mye kontakt med andre jevnaldrende barn på fritiden, verken gjennom å delta på organiserte aktiviteter eller gjennom besøk eller digital kontakt i form av sosiale medier ol.



I denne sammenhengen er vi interessert i å se på mønster på hva i skolen som kan være med å forklare aktiviteter på fritiden. Tabell 6.10 viser resultatet av til sammen seks ulike regresjonsmodeller hvor vi ser på hva som kan forklarer deltakelse i fritidsaktivitetene i tabell 6.9, foruten aktivitetene som omhandler sosiale medier. Målet med analysene i tabell 6.10, er ikke å gjengi eksakte effektstørrelser eller signifikansverdier, men å se etter mønster av hva det er med organisering av skoletilbudet og tilgjengelighet på skolen kombinert med barnas egenskaper som har innvirkning på fritidsaktiviteter.

Tabell 6.10 *Multiple regresjon av hva som er med å forklare deltakelse i fritiden for elever i ordinært skoletilbud. N=686*

	Org fritid uten fuh	Org fritid med fuh	Besøker andre	Får besøk	Sammen med andre uten fuh	Sammen med andre med fuh
<b>Type funksjonsvanske (bevegelsesvanske ref)</b>						
Hørselsvansker	+++	-	+++	++	+	
Synsvansker	+	-				
Spesifikke lærevansker						
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker)		-		-		
Vansker med å forstå (kognitive vansker)			-	---	---	
Sammensatte vansker			-	--	---	
Annet						
<b>Grad av alvorlighet (1:mild – 5:alvorlig)</b>	---		-		-	
<b>Klassedeltakeles: Mer enn 75 % i klassen</b>	+++		++	+++	+++	
<b>Årstrinn (1.-4. trinn ref)</b>						
5.-7. trinn						
8.-10. trinn			--	-		
<b>Fysisk tilrettelagt undervisning</b>	---					
<b>Øvrig fysisk tilrettelegging</b>	+++		++	+	+	
<b>Har spesialundervisning</b>		+	--	--	--	++
<b>Har assistent</b>	--		--	-		
R <sup>2</sup>	0,29	0,07	0,32	0,30	0,31	0,03

+ positiv sig < 0,05; ++ positiv sig < 0,01 +++ positiv sig < 0,001

- negativ sig < 0,05; ---negativ sig < 0,01 --negativ sig < 0,001

Tabell 6.10 viser at hvordan skolen organiserer skoletilbudet henger lite sammen med om barna er sammen med andre med nedsatt funksjonsevne på fritiden. Det eneste er at har en spesialundervisning øker det sjansen for å være med andre med funksjonshemming på fritiden. Mønsteret er imidlertid annerledes når det gjelder fritidsaktiviteter med jevnaldrende uten nedsatt funksjonsevne. Dersom en deltar mye i klassen har det positiv innvirkning på om en deltar i organiserte fritidsaktiviteter med jevnaldrende uten funksjonshemming, om en får besøk av andre og om en bare er sammen med andre uten funksjonsnedsettelse på fritiden. Et annet forhold som er sentralt i tabellen er at øvrig fysisk tilrettelegging har en positiv relasjon til deltakelse på alle de fire variabler som omhandler aktiviteter på fritiden med jevnaldrende uten nedsatt funksjonsevne. Spesialundervisning og om en har assistent virker negativt på de samme variablene. Fysisk tilrettelagt undervisning har en negativ relasjon til om en deltar i organiserte fritidsaktiviteter med jevnaldrende uten nedsatt funksjonsevne. Det er den eneste relasjonen denne variabelen har til de avhengige variablene (fritidsaktivitetene). Dette kan tyde på at dersom du har mye individuell tilrettelegging i undervisningssituasjonen kan det ha innvirkning på deltakelse i organiserte aktiviteter på fritiden.

Det er igjen interessant å se forholdet mellom fysisk tilrettelegging i undervisningssituasjonen og den øvrige fysiske tilretteleggingen i skolen og kan være en indikasjon på spenningen mellom individuell tilrettelegging i undervisningssituasjonen og universell utforming av skolen. Dersom øvrig fysisk tilgjengelighet på skolen er et tegn på universell utformet skoler finner vi en direkte sammenheng mellom det og opplevelse av fellesskap, vennskap og deltakelse i fritidsaktiviteter med jevnaldrende.

Når det gjelder egenskaper ved barnet selv ser vi at særlig de med hørselsvansker har en gjennomsnittlig høyere sannsynlighet til å delta på fritidsaktiviteter sammen med andre barn uten nedsatt funksjonsevne, mens det motsatte er tilfelle for barn og unge med forståelsvansker og sammensatte vansker. Alder har en viss negativ sammenheng og alvorlighetsgrad på funksjonsvansken har kanskje en overraskende svak sammenheng med deltakelse i fritidsaktiviteter med unntak av organiserte fritidsaktiviteter med jevnaldrende uten nedsatt funksjonsevne.

Mønsteret i disse analysene viser mye det samme som er funnet tidligere. Det vil si at barn og unge med forståelsvansker og sammensatte vansker, samt alvorlighetsgrad av vansker har negativ innvirkning på deltakelse på fritida (Wendelborg og Paulsen 2014). Imidlertid er det i tidligere forskning ikke inkludert sansevansker og vi ser i tabell 6.10 at barn og unge med hørselsvansker deltar mer med jevnaldrende på fritiden enn andre barn med funksjonsnedsettelse. At lite deltakelse i klassen, samt at spesialundervisning og assistent kan virke som barrierer for deltakelse på fritiden er også et kjent resultat (Wendelborg og Paulsen 2014). Det nye mønsteret i tabell 6.10 som ikke tidligere er rapportert at fysisk tilrettelegging av skolen utenom undervisningssituasjonen har en så klar innvirkning på deltakelse med jevnaldrende på fritiden.

I dette kapittelet har vi belyst forskningsspørsmålet *I hvilken grad kan elever med nedsatt funksjonsevne som går på sin nærscole delta i undervisning og i lek i skolegården på lik linje med andre, og på hvilke områder opplever de eventuell diskriminering eller utenforskap?* Resultatene viser at når det gjelder deltakelse i undervisning sammen med klassen har elever med sammensatte vansker og læringsutfordringer (kognitive vansker og spesifikke lærevansker) større sannsynlighet til å bli tatt ut av klassen. Det samme gjelder for mer alvorlige vansker, samt om eleven har assistent eller spesialpedagog. Det vil altså si at den spesialpedagogiske praksisen er med på å hindre deltakelse i klassen. Videre finner vi at fysisk tilgjengelighet har liten innvirkning på klassedeltakelse.

Assistenter har en krevende og viktig rolle i opplæringstilbudet til mange barn med nedsatt funksjonsevne og får ofte nærmest hovedansvaret for skoledagen til mange elever. Det er en fare for at ansvaret for opplæringen til barn med nedsatt funksjonsevne pulveriseres og overlates til assistenter. En slik ansvarsapulverisering åpner for en varierende praksis og kan være med å forklare at funnet om omsorgsaspektet tones opp i skoledagen til elever med nedsatt funksjonsevne og læringsaspektet tones ned.

Et sentralt funn i dette kapittelet er at fysisk tilrettelegging av undervisningen og særlig den øvrige fysiske tilretteleggingen på skolen har en klar positiv innvirkning på opplevelse av fellesskap, betydning for utvikling av vennskap og deltakelse med jevnaldrende på fritiden.

## 7. Medvirkning i utbedring av skolen

I dette kapittelet ser vi på hvordan skoleeier, skoleleder, foreldre og råd for personer med funksjonsnedsettelse deltar og involveres i utbedringer av skoler. Dette kapittelet belyser dermed forskningsspørsmålene:

- Hvilken dialog har foresatte med skole og kommune angående muligheter for å gå på nærskolen, og hvorvidt blir de involvert i planer for utbedring av skolene?
- I hvilken grad blir kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne involvert i planer for utbedring av grunnskolene?

Som også i de andre kapitlene avdekkes det store forskjeller, hvilket også vil være det som i hovedsak belyses her. De ulike kommunenes utgangspunkt, særlig i størrelse og økonomi, gjør det vanskelig å si noe om hva som fungerer bedre eller dårligere. Fokuset blir snarere å få frem variasjonen og de ulike måtene å gjøre utbedringer og medvirkning på.

### 7.1 Kommunenes kompetanse og bruk av ressurspersoner

Noen av de mindre kommunene (små og mellomstore) sier de opplever at kommunene ikke er gode nok på universell utforming, mens man i noen større kommuner kan finne et fagmiljø med stor ekspertise på feltet. Ved prosjektering av nye skoler ser vi at særlig de mindre kommunene henter inn kompetansen utenfra, fra utbyggere, arkitekter mm. I de større kommunene har de denne kompetansen i kommunen, og det er også gjerne denne personen vi har intervjuet. En skoleansvarlig i en liten kommune svarte slik på et spørsmål om faste prosedyrer ved slike prosjekteringer:

*Nei, det er litt igjen – som små kommuner har vi som regel litt manglende kompetanse på slike ting. Enkelte har litt kompetanse på det ene og det andre, men vi har få fagmiljøer. Derfor må vi hente inn hjelp fra konsulenter som vi har rammeavtaler med. Uansett om det er brannteknisk, eller universell utforming. Er det på bygg eller nye bygg ligger slike ting der til grunn. Vi prøver å finne ut at ting selv, men må vi ha hjelp, så må vi ha hjelp.*

Kommunene er også organisert ulikt, og personen vi har snakket med i kommunen er i ulik grad den som er tettest på utbygging og utbedringssakene. I noen kommuner har de egne eiendomsforetak, og det ser da ut at det også er her kompetansen ligger. Som en skoleansvarlig i en stor kommune svarte på spørsmål om nettopp kompetansen på universell utforming i kommunen: «Vi har bare bestilt universelt utformede skoler vi» hvor hun da siktet til oppgaven eiendomsforetaket fikk. Her var ikke kommunen tett på verken rehabiliterings- eller nybyggsprosjekter, foruten om en nær kontakt med skolene om deres behov og ønsker som de formidlet videre og justerte sammen med foretaket.

En skoleleder i samme kommune fortalte om hvordan de jobbet med en stor utbedring av skolen - byggingen av en ny base for elever med ekstra behov. Hun fortalte om hvordan det var satt sammen en byggekomité, med eiendomsforetaket, arkitekter, en referansegruppe, skoleansvarlig i kommunen og henne selv. Her hadde skolen selv

bestemt hvilke områder som skulle brukes til formålet, arkitekter hadde basert på dette laget forslag til løsning, som siden var blitt diskutert og videreutviklet av byggekomiteen. Hun erfarte dette som et kompetent lag som samarbeid godt, og hun hadde store forventninger til resultatet.

I sterk kontrast til det ovenfor nevnte eksempelet fortalte en skoleleder i en tilsvarende stor kommune om sin rolle i en lignende byggesak -byggingen av en egen fløy for en elev med multifunksjonshemming:

*Vi hadde et byggeprosjekt på det. Teknisk etat, de sitter på pengene. Men jeg savnet litt faglig bistand, [jeg] måtte sitte med store avgjørelser, så jeg måtte hente inn kompetanse. Skulle tenkt meg at andre enn rektor skal administrere et slikt behov. Alt av innkjøp måtte jeg gjøre. Så da kalte jeg inn ergo og fysio til et møte. De visste ikke helt.. [...]. Jeg savner at noen veileder oss på hva vi skal gjøre. Jeg har etterspurt en del råd og hjelp. Har savnet en person som administrerer denne oppgaven. Mye av ansvaret på oss (skolen).*

Denne skolelederen opplevde ikke at hun hadde noe lag rundt seg, snarere var hun alene, og på ganske tynn is da hun ikke hadde noe erfaring med slikt fra tidligere. En del av løsningen for henne ble involvering av foreldre, samt en assistent som kjente eleven godt. Hun betraktet disse som viktige støttespillere. Det er tydelig i flere av intervjuene at det er forskjeller på i hvilken grad skolelederne kan lene seg på kommunens kompetanse, og hvor mye de overlates til seg selv.

Hvor det førstnevnte byggeprosjektet hadde en referansegruppe, var dette fraværende i det andre. Det er derimot flere kommuner som forteller at dette er noe de pleier å ha i slike mer omfattende utbygginger eller ved bygginger av nye skoler. De kaller det forskjellige ting, (eks. brukergruppe eller referansegruppe), men det er stort sett ganske likt – en sammensetning av personer som skal være brukere av bygget dog litt ulikt sammensatt, det kan være lærere, vaktmestere, renholdere, helsesykepleier, verneombud, elever, foreldre mm. De vi har intervjuet som har fått være med i slike prosesser har opplevd dette som svært positivt.

En skoleleder forteller dette om brukerutvalget som var med i byggingen av en ny skole:

*Det er et bredt brukerutvalg, alle involvert fra starten. Og det er særdeles viktig. En på teknisk vet ikke hva en lærer ønsker seg, og lærere igjen må få vite hva som er mulig å få til. Man starter med veldig mange aktører, og heller skrenkes det inn etter hvert.*

Brukerutvalgene skal sikre at bygget fungerer så godt som mulig for de som faktisk skal bruke det, samtidig som det ikke er ønskelig med for mange involverte.

Ved mindre tilrettelegginger ser vi at fremgangsmåtene ofte er at lærere, assistenter eller foreldre melder fra om behov til rektor. Noen ganger er ergoterapeuter, eller fysioterapeuter inne å rådgir, for så at rektor formidler saken videre til kommunen eller kommunens eiendomsforetak som siden gjør utbedringen. En stor kommune fortalte at slike henvendelser sjeldent er noe de sier nei til, men utdyper:

*Rektor er enhetsleder med vide fullmakter, men det handler om økonomi. Ønsker de endret noe på skolen sin må de komme til oss for å utrede hva som kan gjøres. Den dialogen jeg har med rektorene er god og lavterskel.*

At økonomien er av stor betydning ser man jevnt over i intervjumaterialet, men også i surveyen til foreldrene. Her kom det frem en rekke eksempler på hvordan foreldre og skoler måtte kjempe for at behovene skulle anerkjennes. «Man må kjempe for hver minste lille ting» som en forelder sier.

## 7.2 Betydningen av økonomi

Økonomi er en sentral faktor for hvilken tilrettelegging som gjøres og hvordan byggeprosjekter gjennomføres, og den økonomiske situasjonen i de kommunene vi besøkte varierte. En skoleleder fra en mindre bemidlet kommune forteller:

*I arbeidet med tilrettelegging følte vi hele tiden at vi måtte argumentere for de løsningene vi ønsket. Men føler også at vi har fått mye av det vi ønsker å ha.. Vi kranglet oss til løsninger. For eksempel var det en murvegg – de kunne til nød strekke seg til at det var panel halvveis på veggen, men snekkerne satte opp hele veggen med panel.*

Noen skoleledere og foreldre beskriver nettopp å møte på en kommune som de opplever snur og vende på hver krone. På spørsmål om ønsker for en ny skole som skal bygges svarer en mor fra den samme kommunen: «Håper de har den universelle utformingen i bakhodet ved bygging av ny skole. Vet ikke om skoleeier tenker det, økonomi trumfer alt. Spørsmålet er alltid hva det koster.» Moren har erfart flere ganger at det stilles spørsmål til utgiftene som hennes barn påfører kommunen.

Kommunenes representanter er i flere tilfeller tydelig på at økonomi er av stor betydning for arbeidet som gjøres med å oppgradere kommunenes skoler, de valgene som tas når man skal bygge nytt eller oppgradere, og tidspunktet for når det gjennomføres. Økonomien kan medføre utsettelse av nødvending arbeid, og medfører et etterslep. En representant for en kommune fortalte hvordan de hadde mange skoler som ventet på oppussing, og skoler som skulle bygges nye, men hvor prosjektene stadig ble skjøvet på grunnnet økonomi. En annen kommunal representant fortalte at de kunne ha gjort langt mer med hensyn til å gjøre skolene tilgjengelige for flere, enkle ting som f.eks. å få montert flere døråpnere, om det ikke var for at det var så dyrt og at de stadig erfarte at budsjettene deres ikke strakk til.

Flere skoler forteller at de prøver å bygge for fremtiden, ved at de dimensjonerer for en større elevmasse, og at har i tankene at de i fremtiden kan få elever med behov for omfattende tilrettelegging. En kommune forteller:

*[...] for de skolene som fra nå av planlegges og er nye, sier vi at de må planlegges med et område som kan romme elev med masse utstyr, baderom og dusj, lager etc. og som kan brukes dersom det i fremtiden kan komme en elev med det behovet. Vi har sagt at vi skal ha et slikt areal ved hver nybygd skole. Vi skal være beredt på å ta imot i alle fall en elev ved de nye/utbedrede skolene.*

I en kommune med god økonomi forteller en skoleeier at de opplever at de er blitt svært gode på tilrettelegging. I kommunen erfarte de det de anså som stor tilflytting av familier med funksjonshemmede barn, noe de antok kom av at de er blitt kjent som gode. Skoleeier fortalte her at hun synes kravene nå, fra foreldre og skoler, i noen tilfeller var blitt for høye. At de hadde tilrettelagt godt, men at mange krevde mer og mer – hvilket hun ofte anså som unødvendig og ikke egentlig ønsket å rette seg etter.

### 7.3 Foreldrenes involvering og erfarte utfordringer

Foreldrene vi har intervjuet involverer seg i hvordan skolen skal kunne fungere for sitt barn. De involvere seg i noe varierende grad, og de har ulike erfaring i hvordan deres involvering er blitt imøtekommet. Ofte er man mest involvert ved skolestart, ved skolebytte, eller ved overgang til ungdomsskolen. Andre situasjoner kan være når nye behov for tilrettelegging melder seg ved at barnet vokser, læringsmål endres eller ved at sykdommen eller funksjonsnedsettelsen endrer barnets behov.

Med hensyn til barnas oppstart i skolen forteller flere foreldre om at de har vært opptatte av å kommunisere til skolen barnets behov god tid i forveien. En fellesnevner blant mange er likevel at dette ikke har vært tilstrekkelig og at arbeidet med å gjøre nødvendige endringer ikke påbegynnes tidlig nok, og at dette til og med for noen har medført en forsinket oppstart for barnet. Flere rektorer forteller også at de har vært tidlig ute med å melde behov, men at byråkratiet og søknadsprosesser, eller treghet fra de som skal gjøre utbedringene medfører at dette likevel ikke er på plass tidnok.

Kommuner og rektorer forteller om ulike rutiner for å være forberedte på å kunne ta imot elevene og å være klare til skolestart. En stor kommune forteller:

*Normalt sett får skolen beskjed om at den og den eleven kommer om ett, to eller tre år. De melder det da til oss. Hver januar sender jeg ut et rundskriv der skolene melder behov for høsten. I samarbeid med bygg og eiendom samles disse søknadene inn og så tas det suksessivt.*

Flere jobber på denne eller lignede måter, men beskriver også at dette ikke alltid er tilstrekkelig likevel. Årsaker som nevnes til at man ikke alltid har ting på plass er innkjøpsordningen, men også at det kan komme barn tilflyttende som de ikke er forberedte på.

I foreldreundersøkelsen ble foresatte til barn med funksjonsnedsettelse spurt i hvor stor grad de opplevde medvirkning i planleggingen av tilretteleggingen av deres barns skoletilbud. Foreldrenes vurdering kommer fram av tabellen nedenfor.



*Tabell 7.1 Foreldres vurdering av om deres synspunkt og erfaringer har blitt tatt hensyn til i planlegging/tilrettelegging av skoletilbudet de siste tre år. Prosent. N=1169.*

	Andel
I stor grad	39
I noen grad	40
I liten grad	15
Ikke i det hele tatt	6

Nær fire av fem foreldre (79 prosent) sier de opplever at deres synspunkt i stor eller noen grad har blitt tatt hensyn til i planleggingen av skoletilbudet som deres barn har fått i løpet av de siste tre årene. Det er 15 prosent av foreldrene som opplever at de i liten grad har blitt hørt i planleggingen av tilretteleggingen for deres barn i skoletilbudet de nå har. Og seks prosent av foreldrene vurderer det dithen at deres synspunkter og erfaringer ikke i det hele tatt er tatt hensyn til i planleggingen og tilretteleggingen som deres barn har i skolen. Det innebærer at en av fem foreldre (21 prosent) oppgir i liten grad eller ikke i det hele tatt å oppleve å ha medvirkning til hvordan deres barns skoletilbud skal planlegges og tilrettelegges.

Variasjonen avdekkes også i intervjuene. Noen føler seg svært godt ivaretatt og hørt. En far, som beskriver seg selv som en som stiller krav, opplever nettopp dette. Han sier: «For oss er det ikke de små detaljene som betyr noe, men at vi er på samme side som skolen. Av og til [blir det] litt venting, men det er ikke det viktigste.» Dette med å være på samme side er noe som resonerer med flere av foreldrene som føler seg fornøyde. Fra surveyen ser vi at noen foreldre opplever at det at de klager og stiller krav kan gjøre vondt verre. En foreldre beskriver her: «Skolen og kommunen ser på oss som motstandere fordi vi klager på opplæringstilbud og helsetjenester år etter år.» Foreldrene her opplevde at skolen ikke involverer dem, ikke lytter til dem og ikke gjorde annet enn å lage «en oppbevaring av barn».

Derimot er det ikke tilstrekkelig å føle seg hørt. Et foreldrepar som opplever liten medvirkning sier: «vi blir hørt, men det skjer så lite». Foreldrene hadde vært igjennom mange runder om ulike former for tilrettelegging som de, og også ofte lærer, anså som avgjørende for at eleven skulle kunne delta på skolen, men opplevde til stadighet at lite skjedde. Skoleleder fremstod imøtekommende, men la ofte ansvaret over på eiendomsselskapet. For dem handlet det om svært mange saker, om heiser som ikke fungerte, om ladeplass og et skur til en skuter, døråpnere i rom han benyttet, tilgang til garderobe og mye mer. Noe kom aldri i stand, noe tok svært lang tid, og noen ganger ble det ordnet «nødløsninger» som ble mer eller mindre permanente.

En faktor som ser ut å være av betydning for hvorvidt foreldrene opplever at skolen fungerer godt for deres barn er knyttet til samarbeidet med hjelpemiddelsentralen, og i mange tilfeller om de har en ergoterapeut som bistår de i kontakten med hjelpemiddelsentralen og med å formidle barnets behov til skolen og kommunen. Her ser det ut til at kommunestørrelse kan spille inn, da noen av foreldrene i de mindre (små

og mellomstore) kommunene kunne fortelle at kommunen ikke hadde noen ergoterapeut og at de i stor grad måtte finne ut om tilrettelegging og hjelpemidler på egenhånd. At barnets behov for hjelpemidler er dekket i skolehverdagen, samt at omgivelsene er tilrettelagt på en hensiktsmessig måte er opplagte faktorer av betydning for inkluderingen av barnet i skolehverdagen. Der hvor det ikke var etablert godt samarbeid mellom hjelpemiddelsentralen og foreldrene, eller de hadde en ergoterapeut som bistod dem, så vi at det i mange tilfeller gikk ut over barnets deltakelse. Eksempler på dette kunne være hjul på elektriske rullestoler som man ikke fikk satt vinterdekk på – slik at eleven ikke kom seg ut på vinteren, eller rullestoler som ikke ble justert tidsnok ettersom barnet vokste og som medførte smerter for barnet, hvilket gikk ut over energi og konsentrasjon.

Flere foreldre forteller at de ikke opplever at skolen fungerer optimalt for sitt barn, selv om de i varierende grad er fornøyde med tilbudet generelt. Det varierer også hvor store utfordringene er. Et fellestrekk ved flere er derimot at det ikke er praktisk. I noen tilfeller handler det om gamle skoler, som ikke følger nye retningslinjer og derfor kan ha store utfordringer, men det handler også om de nye. En far ved en forholdsvis ny skole sier det slik:

*Den helhetlige tanken finnes ikke. De gjør bare det de er pliktige til. Det viktige er jo at det kommer med en ergoterapeut eller en rullestolbruker før man bygger.*

Her sikter han til bygningsforskrifter som er fulgt, men som likevel ikke sikrer at bygget fungerer godt praktisk. I materialet finnes det mange slike eksempler: det kan være at det er satt inn heis, men at dette er en vareheis. Det kan være at avstandene mellom rom som elevene bruker hyppig er svært langt fra hverandre, eller at dører slår feil vei.

Noen foreldre har erfart å få være med å medvirke i utformingen av skolen. For en mor opplevdes dette svært positivt, men hun syntes likevel hun kom inn for sent i prosessen og at flere av de utfordringene som hun da oppdaget ikke lenger kunne tas hensyn til. Andre har opplevd at når de har kommet med sine ønsker så er disse blitt betraktet som for kostbare og avskrevet.

## **7.4 Kommunale råd og praksiser for involvering**

Alle kommuner og fylkeskommuner i Norge skal ha et råd for personer med funksjonsnedsettelse (Kommuneloven § 5-12). På regjeringen.no står det at «Formålet med rådet er å bidra til å sikre en bred, åpen og tilgjengelig medvirkning i saker som gjelder personer med funksjonsnedsettelse». Videre står det at alle kommunale saker som involverer personer med funksjonsnedsettelse, skal forelegges for rådet for personer med funksjonsnedsettelse, samtidig som rådet også kan ta opp saker på egen hånd. Sentralt i denne sammenhengen er hvordan de kommunale rådene for funksjonshemmede involveres i planer for utbedring av skolebygg.

Kommunene vi har intervjuet sier lite om samarbeidet med kommunale råd for personer med funksjonsnedsettelse. En stor kommune forteller at de alltid bruker dem som «høringspartnere» når de skal bygge nytt. Noen er mer usikre på om de bruker dem til

noe. En kommune mener de ikke skal involveres i vedlikehold og tilrettelegging for enkeltelever – da «de er litt mer politiske». Mens en kommune snarere vektlegger at rådet ikke er å regne som så spesielt kvalifiserte, ettersom de bare er vanlige folk de også. Det er med andre ord lite enhetlig, men det ser ut til at bruken generelt er lite utbredt med unntak av den ene store kommunen.

De kommunale rådene er satt sammen på ulikt vis, men består ofte av en blanding av kommunepolitikere og representanter fra ulike organisasjoner for personer med funksjonsnedsettelse. Kompetansen på universell utforming er svært variert. Noen hadde ønsket en opplæring på området da de ikke kjenner feltet, andre har erfaringsbasert kunnskap, og andre igjen har jobbet med byggesaker og universell utforming i årevis. Kompetansen og interessefeltene i rådene innvirker på rådets fokus. F.eks. forteller en rådsleder at de nok har et ekstra fokus på tilrettelegging for synshemmede ettersom at de har et synshemmet medlem som har lært opp de andre i dette. Lignede ser vi at den politiske rollen noen av lederne har er av betydning på hvilke saker som tas opp i rådet. Flere ledere forteller at de gjennom sin rolle som politiker får nyss om saker som vil være relevante for rådet, og på denne måten bringer rådet inn i saken. En rådsleder forteller at sin rolle som leder for helse- og velferdskomiteen i kommunen nok har bidratt til at de har jobbet mye med nettopp slike saker, og ikke skole, samt det at rådet er organisert under kommunalsjefen for helse. En annen kan fortelle at sin rolle i bygningsrådet har bidratt til at rådet har blitt tatt med i en rekke byggesaker, og da også skolesaker. En leder mente at deres manglende oppmerksomhet mot skole var knyttet til sammensetningen i rådet og kompetansen:

*De som har stått i rådet har hatt litt for snever bakgrunn. De har vært fra LHL, revmatikerforeningen, vært mange «gammelmannssykdommer» representert for å sette det på spissen. Ingen har representert barn. De har derfor ikke jobbet med undervisningsspørsmål og det med fysisk og annet tilpasset til barns spesielle behov.*

Det er en tydelig stor spennvidde i rådernes involvering i skolesaker. Og ikke alle rådene vi har snakket med har jobbet noe særlig med skole. For noen av rådene er det en sentral og naturlig del av arbeidet, men for andre er dette noe de ikke har blitt involvert i, eller involvert seg selv i. For førstnevnte ser dette ut å handle om ulike ting, det kan som nevnt være knyttet til rådets medlemmer og kompetanse, men det kan også være at rådet har jobbet med å gjøre seg tilkjenne og for å bli ansett som en naturlig partner i slike saker. For et råd handlet det om et tett samarbeid med kommunens entreprenørforetak som hadde utviklet seg over en årrekke. Flere forteller at de har måttet jobbe for å sette seg i en posisjon hvor de blir regnet med. De har måttet ta mye initiativ selv i begynnelsen, og gått inn for å vise seg frem for kommunen.

Andre råd opplever fremdeles at de blir oversett eller glemt, de er ikke blitt noen naturlig instans som involveres i beslutninger og i byggesaker. En rådsleder kan fortelle at hun har erfart at det har vært befaringer på flere nybygde skoler i kommunen, men at rådet for personer med funksjonsnedsettelse ikke var blitt inviterte. Selv hadde hun fått vite om dette ved en tilfeldighet igjennom andre partikolleger, noe hun opplevde som

«provoserende». Denne rådslederen anså sin viktigste jobb i tiden fremover, nettopp å gjøre rådet mer kjent, og å få de involvert i flere saker. Som hun sa:

*Jeg skal prøve å snu denne skuta. Vi må jo om vi skal involveres. Vise oss for kommunestyret, formannskapet, ordføreren og for rådmannen og administrasjonen. De må ha oss i tankene hver eneste gang.*

Rådernes oversikt over tilstanden til kommunens skoler varierer med hvor mye rådene er engasjerte i - og jobber med skolen. Noen råd har svært god oversikt, mens andre ikke. Et råd forteller at de for noen år tilbake siden utviklet en utredning over alle kommunens skoler og barnehager. Her utarbeidet de lister over feil og mangler, hvilket rådsleder trodde var blitt etterfulgt da de hadde mottatt tilbakemeldinger om at alt er utbedret. De hadde ikke hatt noen slike saker inne etter dette. Et annet råd som manglet oversikt ønsket å skaffe seg en oversikt over kommunens elever med funksjonsnedsettelse for å avdekke hvor mange det dreide seg om og hvordan det stod til på disse elevenes skoler. Noen råd har tidligere hatt god oversikt over kommunens skoler, men har med kommunesammenslåinger fått langt flere skoler å forholde seg til og derfor enda ikke fått oversikten.

Når rådene jobber med skoler, og det ikke er på eget initiativ, skjer det ofte ved at de blir tatt med inn i byggesaker, nybygg og rehabilitering, av kommunens skoler. En fellesnevner ved dette arbeidet som alle lederne vi har snakket med påpeker er hvordan rådene alltid involveres for sent i byggeprosjektene. For mye er allerede gjort og kan ikke endres på, feil som kunne vært unngått om de hadde blitt involverte tidligere. Noen av rådene opplever likevel at deres innspill vektlegges og at det jobbes for at de etterleves, mens andre opplever snarere at det at de kobles på blir mer som noe som gjøres kun for å si at «vi har involvert rådet». Kun som et spill for galleriet. Flere nevner også at de opplever at den manglende involveringen som et resultat av at de bygningsansvarlige tror de ikke behøver innspill ettersom de følger regler for bygging og universell utforming. En leder sier:

*Når de som bygger oppfyller standardene for universell utforming dytter de dette foran seg. De ønsker ikke å høre kritikk, fordi de har gjort alt rett, ser de ikke at disse kravene er et minstekrav og at mange også vil ha behov for individuelle tilpasninger i tillegg til dette.*

Hvordan rådet får skolesaker på sitt bord kan som nevnt være fra at de trekkes inn i kommunale byggesaker, at de selv iverksetter kartlegginger eller at de krever å involveres i saker de får kjennskap til. En siste inngang er enkeltsaker, hvor rådet kontaktes av personer som trenger bistand. Et råd har i sine vedtekter at de ikke tar slike saker, mens andre råd forteller at det er stort sett dette som er deres arbeid i skolesaker. Da handler det gjerne om at det kommer inn en klage fra en forelder eller en lærer, hvor rådet så gjør en utredning og kommer med anbefalinger, som de tar videre til kommunal behandling. Et råd forteller at de skulle ønske at de i større grad fikk saker rett fra foreldre og lærere på denne måten, men at de snarere opplever at det går til rektor, for så å gå til rådmann og deretter eiendomsforetaket før det kommer til dem. Selv mente

han at man kunne kuttet noen ledd og snarere gått rett til rådet som samarbeidet tett med eiendomsforetaket. Tjenestevei opplevdes unødvendig i denne lille kommunen.

## **8. Kommuners planer og strategier for fysisk tilgjengelige skoler**

Det er kommunene som eier, drifter og vedlikeholder skolebyggene. I det ligger også et ansvar for at skolene dekker de behov som finnes for å ha et tilstrekkelige skoletilbud og skolebygg ut i fra kommunens elevgrunnlag, og for at det gis et forsvarlig og tilfredsstillende skoletilbud til kommunens barn og unge i skolepliktig alder. I det følgende kapitlet vil vi se nærmere på hvordan kommunen som skoleeier arbeider for at skolebyggene skal imøtekomme de krav og forventninger som stilles til tilgjengelighet og fysisk læringsmiljø for alle elever i kommunen. Forskningsspørsmålet som belyses i dette kapitlet er dermed:

- I hvor stor grad er skoleeierne bevisst på universell utforming og tilgjengelighet til skoleområdet og i skolebygg, og har de planer for utbedringer?

Informasjon om kommunenes arbeid rundt fysisk tilgjengelighet er innhentet i casekommunene ved at representanter fra kommunen er intervjuet. Gjennom disse kvalitative intervjuene har kommunerepresentantene gitt en vurdering av skolebyggene, om det er planer og strategier for å utbedre skoler med mangler, beskrivelser av prosesser ved utbedring og nybygging av skoler ol. I tillegg er det som del av studien gjennomført en spørreskjemaundersøkelse til alle kommuner i landet, med lignende tematiske spørsmål som nevnt over. Både spørreskjemaet og det kvalitative intervjuet ble besvart av en representant i kommunen med god innsikt i arbeidet med skolebyggene og utformingen og tilgjengeligheten ved dem.

### **8.1 Skoleeiers vurdering av skolebyggenes tilgjengelighet**

Som det er nevnt tidligere består landet skoler av en bygningsmasse med variasjon, både med henblikk på byggenes alder, utforming og kvalitet. Det innebærer at norske skoler er forskjellige, men hensyn til alder, utforming og tilgjengelighet. I spørreundersøkelsen til skoleeiere ble representanter for kommunene bedt om å si noe om hvordan de vil karakterisere utformingen og den fysiske tilgjengeligheten i kommunens skolebygg. Det vil si at de ble spurt om å gi en vurdering av bygningsmassen som benyttes til skole og undervisning, og hvordan de anser disse med hensyn til fysisk tilgjengelighet og utforming. Kommunenes svar i spørreundersøkelsen til skoleeiere kommer fram av tabellen nedenfor.

*Tabell 8.1 Kommunenes generelle karakterisering av skolebyggene i kommunen og fysisk tilgjengelighet. Prosent. N=43*

	Andel
Alle skolebygg er gode	28
Flere gode enn dårlige skolebygg	51
Flere dårlige enn gode skolebygg	16
Alle skolebygg er dårlige	5

Som tabellen viser vurderes i stor grad skolebyggene å være godt fysisk tilrettelagt og tilgjengelig for elevene. Litt over hver fjerde kommune (28 prosent) mener alle deres skolebygg har god utforming og tilgjengelighet mht. heis, ramper, HC-toalett, lyd- og lysforhold, skolegård og uteområder ol. Litt over halvparten av kommunene (51 prosent) svarer at de har flere godt utformede skolebygg enn dårlig utformede skolebygg, altså en overvekt av gode skolebygg. Ser vi på de kommunene som mener de har en overvekt av dårlig utformede skolebygg, svarer 16 prosent at de har flere dårlige skolebygg enn gode. Det er 5 prosent av kommunene som karakteriserer alle skolebyggene i kommunen som dårlig utformet og med mangelfull fysisk tilgjengelighet.

Et lignende bilde av hvordan skoleeier vurderer kommunens skolebygg og behovet for å gjøre utbedringer rundt tilgjengeligheten for alle elever kommer fram av neste tabell.

*Tabell 8.2 Kommunenes vurdering av behov for utbedringer ved skolene for at de skal være tilgjengelig for alle elever. Prosent. N=41*

	Andel
Stort behov for utbedringer i skolene	24
Noe behov for utbedringer i skolene	51
Ikke behov for utbedringer – skolene er tilgjengelig for alle elever	24

Rundt en fjerdedel av kommunene (24 prosent) vurderer at deres skoler ikke har behov for utbedringer knyttet til utforming og fysisk tilgjengelighet, og at de er tilgjengelige for alle elever slik de er i dag. Nær halvparten av kommunene mener deres skoler har noe behov for utbedringer ift. den fysiske tilgjengeligheten. Resterende fjerdedel anser skolene i kommunen å ha store behov for utbedringer, slik at de blir fysisk tilgjengelig for alle.

Skoleeier er bedt om å vurdere tilgjengeligheten til og i skolebyggene kommunen har, og i hvor stor grad dette oppleves som en utfordring. I denne vurderingen er det også spurt om tilgang på ulike rom, og tilgjengelighet til ulike deler av skolebyggene. Svarene som er gitt kommer fram i følgende tabell.

Tabell 8.3 *Kommunenes vurdering av i hvor stor grad ulike forhold er en utfordring i skolen med hensyn til tilgang og tilgjengelighet. Prosent. N=41*

	I stor grad en utfordring	I noe grad en utfordring	I liten grad en utfordring	Ikke en utfordring
Tilgang til lager/bod for hjelpemidler	10	32	42	17
Tilgjengelighet til/i garderober	10	29	34	27
Tilgjengelighet til/i ganger	5	17	49	29
Tilgjengelighet til/i undervisningsrom	5	12	42	42
Tilgjengelighet til/i gymsal	5	10	39	46
Tilgjengelighet til/i skolekjøkken, formingsrom ol.	5	10	51	34
Tilgjengelighet til/i aula, kantine, fellesrom ol.	10	14	37	39
Tilgang til heis	10	20	42	29
Tilgang til HC-toalett	5	27	29	39
Tilgang til stellerom	15	27	32	27
Tilgang til hvilerom	13	35	25	28
Tilgang til grupperom	5	27	44	24
Tilgjengelighet i skolegård/uteområder	3	13	45	40
Lysforhold	2	12	61	24
Lydforhold	2	34	44	20
Lufforhold	2	31	48	19

Dersom vi tar utgangspunkt i de forholdene som i tabellen rapporteres i stor grad eller noen grad å være en utfordring ved skolebyggene og uteområdene, kan det trekkes fram at en størst andel rapporterer tilgang til lager eller bod for å oppbevare hjelpemidler som utfordrende. Det er også en stor utfordring med tilgjengelighet til og i garderober. Mange oppgir også at tilgang til heis, HC-toalett, stellerom eller hvilerom i stor grad eller noen grad er en utfordring ved kommunens skoler. Tilgjengeligheten til skolegård og uteområder, til eller i gymsal, undervisningsrom, aula, kantine og fellesrom er de områdene på skolen flest oppgir at de ikke har en utfordring.

Skoleledere er også bedt om å vurdere tilgjengeligheten og det fysiske læringsmiljøet ved sin skole, og resultatene av skoleledernes vurdering kommer fram av tabellen nedenfor.



*Tabell 8.4 Skolelederes vurdering av det fysiske læringsmiljøet og tilgjengeligheten ved deres skole på noen gitte områder. Prosent. N=253-273.*

	Veldig god	God	Verken god eller dårlig	Dårlig	Veldig dårlig
Adkomst til skolebygg	59	30	5	4	2
Tilgang til lager/bod for hjelpemidler	25	32	21	16	6
Tilgjengelighet til/i garderober	31	39	15	14	2
Tilgjengelighet til/i ganger	40	38	15	6	1
Tilgjengelighet til/i undervisningsrom	44	41	9	5	2
Tilgjengelighet til/i gymsal	39	40	10	9	2
Tilgjengelighet til/i skolekjøkken, formingsrom ol.	39	37	15	7	2
Tilgjengelighet til/i aula, kantine, fellesrom ol.	43	33	17	6	2
Tilgang til heis	38	24	18	5	16
Tilgang til HC-toalett	45	30	14	9	3
Tilgang til stellerom	30	16	27	12	15
Tilgang til hvilerom	23	24	25	15	15
Tilgang til grupperom	34	38	18	7	3
Tilgjengelighet i skolegård/uteområder	47	38	10	4	1
Lysforhold	43	45	10	2	1
Lydforhold	33	42	17	6	2
Luftforhold	31	39	20	7	3

Generelt ser vi av tabellen at skoleledernes vurdering av skolens tilgjengelighet samstemmer med det skoleeiere har gitt ovenfor. Tilgang på heis, HC-toalett, stelle- og hvilerom kommer dårligere ut i skoleledernes vurdering av sin skole, sammenlignet med tilgjengeligheten på andre områder. Tilgangen til lagringsplass og boder til hjelpemidler, og tilgjengeligheten til og i garderober vurderes også å være dårligere sammenlignet med de andre områdene det er spurt om.

Representanter for skoleeier er også bedt om å vurdere i hvor stor grad de i dag mener elever mer nedsatt funksjonsevne uhindret av de fysiske omgivelsene kan delta i skolehverdagen. Svarene skoleeier gir kommer fram av neste tabell.

*Tabell 8.5 Kommuners vurdering av elever med funksjonsnedsettelse og deres mulighet til å delta uhindret i skolehverdagen som følge av manglende tilgjengelighet. Prosent. N=40.*

	I stor grad	I noen grad	I liten grad
I hvor stor grad opplever du at elever med funksjonsnedsettelse din kommune i dag kan delta i skolehverdagen uten at de fysiske omgivelsene medfører hindringer	75	15	10

Tre av fire skoleeiere (75 prosent) mener at elever med funksjonsnedsettelse i stor grad kan delta uhindret i skolehverdagen. Femten prosent at elever med nedsatt funksjonsevne i noen grad har mulighet til å delta uhindret i skolehverdagen uavhengig av de fysiske omgivelsene, mens 10 prosent oppgir at elevene i liten grad har mulighet til å delta uhindret i skolehverdagen. Det viser at det er en viss andel elever som møter fysiske hindringer i sitt skolemiljø, og at dette påvirker deres muligheter for deltakelse.

## 8.2 Planer og strategier for utbedring av skolebyggene

Gitt at det er mange av kommunenes skolebygg som ikke er universelt utformet eller mangler tilgjengelighet, er det interessant å vite hva kommunene har av planer og strategier for å forbedre kommunens skoler og gjøre de tilgjengelige for alle. Kommunene ble derfor spurt om de har konkrete planer eller strategier for å gjøre skolene fysisk tilgjengelige for alle elever.

*Tabell 8.6 Kommunenes svar på om de har en plan, en strategi eller retningslinjer for å gjøre alle kommunens skoler tilgjengelig for alle elever. Prosent. N=20*

	Andel
Nei	45
Vet ikke	55

Av de kommunene som svarte på dette spørsmålet (20 kommuner) var det litt under halvparten som svarte at de ikke har konkrete strategier, planer eller retningslinjer nedfelt i noen dokumenter for om og hvordan de skal utbedre og gjøre alle skolene i kommunen fysisk tilgjengelige for alle. Resterende 55 prosent av svarene var at de ikke visste om kommunen har nedfelt en slik plan for å utbedre kommunens skolebygg framover. Det var altså ingen av kommunene som svarte at de hadde en slik plan eller strategi nedskrevet for å jobbe målrettet for å systematisk forbedre og utbedre skolebyggenes fysiske tilgjengelighet framover.

Dette inntrykket stemmer godt overens med intervjuene som er utført i studiens casekommuner, og hvor representanter for kommunen svarer at de ikke har nedfelt en strategi eller plan for hvordan alle skolebyggene i kommunen skal forbli fysisk tilgjengelig for alle elever dersom de har skoler som har mangelfull utforming. Samtidig vises det til at kommunen forholder seg til de krav som gis knyttet til universell

utforming av offentlige bygg, men at disse kravene er noe som følges ved nybygging av skolebygg, til dels ved rehabilitering, men ikke for skolebygg som er av eldre dato. Sistnevnte skolebygg, og som derfor kan ha mangelfull tilgjengelighet vil som regel bli stående i påvente av at noe må gjøres og utbedres, som oftest som følge av at det begynner en elev som har behov for tilpasninger. En kommunerepresentant uttrykte dette slik:

*Vi har ikke en plan eller strategi for tilgjengelighet i skolebyggene, men når vi bygger nytt er det lovregulert at det skal være universell utforming. Arkitekter og entreprenører er opptatt av dette, og har spesialkompetansen som trengs. Jeg vet ikke hva kravene er, men vi ønsker i alle fall å tenke universell utforming når skolene rehabiliteres.*

Sitatet illustrerer hvordan casekommunene i studien fremstår. Selv om de mangler konkrete planer, strategier eller nedfelte lokale retningslinjer for hvordan kommunens skoler framover skal gjøres tilgjengelige for alle elever, så har de en oppmerksomhet på at skolene skal være tilgjengelige, og at det er behov for at dette vektlegges utbedringer ved og rehabilitering av skolebygg.

I spørreundersøkelsen til rektorene ble det stilt spørsmål om de kjente til planer for at deres skole skulle utbedres å gjøres tilgjengelig for alle elever framover, også elever med funksjonsnedsettelse. Til dette svarte 11 prosent av rektorene at de kjente til at det var planer om store utbedringer ved skolen, mens 16 prosent svarte at det var planlagt mindre utbedringer ved skolen. Det var 73 prosent som svarte at det ikke var planer om utbedringer ved deres skole i nær framtid, slik at skolen ble mer tilgjengelig for elever med funksjonsnedsettelse.

### **8.3 Bevissthet om tilgjengelighet og utforming i skolebyggene**

Ut ifra de kvalitative intervjuene kan vi se at kommunene har en viss bevissthet om universell utforming og tilgjengelig i kommunens skolebygg, men at bevissthetsnivået er noe varierende. Som skoleeier er kommunene opptatt av at skolene skal ha god tilgjengelighet, og at de skal være tilpasset alle elever i kommunen. Likevel er det en kjensgjerning i kommunene om at ikke alle skolene er utformet i tråd med forventninger om universell utforming og god tilgjengelighet. Og det går et skille i kommunene om at nybygde skoler, og skoler som nylig er totalrehabilitert har en standart og kvalitet som i større grad innfrir til krav om universell utforming, og at eldre skoler har et etterslep på oppgraderinger og som tilsier at de har mangler og ikke alltid innfrir til dagens krav om full tilgjengelighet. Til tross for at mange skoler ikke har den standarden og tilgjengeligheten som nybygde skoler har, foreligger det ikke klare planer eller strategier om å gjøre skolene i kommunen fullt tilgjengelige for alle framover. Det som utløser en eventuell utbedring av en skole uten full tilgjengelighet er som oftest at en elev med funksjonsnedsettelse skal begynne ved en skole, og det meldes inn behov for tilpasninger og utbedringer for at eleven skal kunne gå på skolen. Dette kom fram i et av intervjuene med skoleeier:

*... Det er plan om nybygg, rehabilitering og tilbygg av kommunens skoler, men det handler om teknisk stand og elevtall. Utbedringer/tilpasninger går på siden av planen for rekkefølgen av skoler som skal prioriteres, og gjøres i de tilfellene der hvor det melder seg behov for det.*

Selv om bevisstheten om at skolebyggene skal være utformet slik at de er tilpasset og tilgjengelige for alle elever, er det tydelig at kommunene ikke har et systematisk forhold til dette gjennom formaliserte planer eller at arbeidet er forankret i dokumenter eller retningslinjer. Store kommuner virker å ha et mer bevisst forhold til arbeid med å gjøre skolene tilgjengelige for alle, og en mer langsiktighet i hvordan de skal nærme seg et mål om at alle av kommunens skoler på sikt skal være tilgjengelige. I en storbykommune kom dette fram gjennom at de har nedfelt en plan for at skolebyggene skal være tilpasset hele elevmassen gjennom skolebruksplan, i økonomiplan gjennom budsjett, og ved at midler settes av til arbeid med universell utforming ved enheten Bygg og eiendom. I denne kommunen har man også jobbet med å vurdere og kartlegge skolenes tilgjengelighet. En slik strukturert måte å tilnærme seg utfordringene rundt tilgjengeligheten i skolebyggene er ikke utbredt i kommunene som inngår i denne studien.

Kommunene har som vi har sett en ulik bygningsmasse. Mange gamle skoler kan være både vanskelige og kostnadskrevenne å bygge om eller rehabilitere for at de skal kunne romme alle elever. Det pekes derfor på at å gjøre skolebyggene gode og tilgjengelige for alle elever innebærer store kostnader, og derfor er underlagt prioritet i kommunene. Det fortelles at i kommuner er det et etterslep av vedlikehold, og som innebærer at man må drive reparasjon av eksisterende bygningsmasse, framfor å utbedre og forebygge. Der hvor kommunen har en plan for utbedringer prioriteres skolene etter lister over hvilke skoler som må tilrettelegges. Ved skoler hvor elever med funksjonsnedsettelse skal begynne, og det er behov for tilrettelegginger og utbedringer, vil skolen prioriteres først.

## **8.4 Prioriteringer og utfordringer i arbeidet med utbedring av skolebygg**

At mange av kommunenes skoler er av eldre dato gjør at det anses som kostbart å rehabilitere og utbedre skolene dersom det er et stort rehabiliteringsbehov. En av kommunene kunne trekke fram at mange av skolebyggene i kommunen var bygget på 1970-tallet, og at de i dag har stort behov for utbedringer, spesielt knyttet til ventilasjon og klimaanlegg. Dette kan være omfattende og kostnadskrevenne. Kommuneøkonomien er for mange kommuner stram, og vi hører flere kommuner si at kommunen har dårlig råd. Det settes av for lite midler, også til å gjøre mindre tiltak og utbedringer. En kommuneansatt sa det slik i intervjuet:

*Det er – jo den største utfordringen er om det er nok prioritet til dette. Skulle fått gjort mer omfattende ting, men må begrense hele tiden på grunn av økonomi. Det går på driftsmidler. Det er problem med innkjøpsdelen også. Det med døråpner koster 30 000. Da kan vi ikke bruke investeringsmidler til å montere dem (handler om over/under 100 000), blir vanskelig budsjettmessig, så vi fører det*

*på driftsmidler. Vi har derfor satt av noen hundre tusen til slike ting. Men det er ikke nok.*

Ved utbedringer av skolebyggene kan de i mange tilfeller være å foretrekke å bygge nye skoler framfor å rehabilitere og utbedre eldre skoler, og kommunene ønsker da å satse på nye og større skoler ved nybygging. Ved å slå sammen flere skolekretser kan det da innebære å bygge en ny og større skole, framfor å rehabilitere to eller flere eldre skoler som ligger i nærheten av hverandre.

Skoleeier ble i spørreundersøkelsen spurt i hvilken grad ulike faktorer er utfordrende i arbeidet med å gjøre skolene tilgjengelige for alle elever i kommunen. Svarene som ble gitt kommer fram av tabellen nedenfor.

*Tabell 8.7 Kommunenes svar på o faktorene er av betydning for kommunens arbeid med å gjøre kommunens skoler tilgjengelige for alle elever. Prosent. N=20*

	<b>I stor grad en utfordring</b>	<b>I noe grad en utfordring</b>	<b>I liten grad en utfordring</b>	<b>Ikke en utfordring</b>
Etterslep i vedlikehold av skolebygg	24	36	29	12
Eldre bygningsmasse/skolebygg	33	28	30	10
Mangel på kompetanse i kommunen om tilgjengelighet og tilrettelegging	5	12	66	17
Trenering av nybygging/rehabilitering av skolebygg	5	26	38	31
Dårlig økonomi i kommunen	29	34	20	17

Som tabellen viser pekes det på at manglende vedlikehold av skolebygg er en utfordring i arbeidet med å gjøre skolene mer tilgjengelig for alle. Slår vi sammen de som svarer i stor og noe grad en utfordring, mener 60 prosent av kommunene at etterslep av vedlikehold av skolebygg er en vesentlig utfordring. At skolene er av eldre dato gjør også arbeidet med tilgjengelighet for alle vanskelig. Her svarer 61 prosent at eldre skolebygg og bygningsmasse i stor eller noe grad er en utfordring for å gjøre skolene tilgjengelige for alle elever. Det ser ikke ut som at kommunene vurderer at manglende kompetanse i kommunen om tilgjengelighet og tilrettelegging er en stor utfordring. Sytten prosent mener manglende kompetanse om tilrettelegging eller tilgjengelighet i skolene er av vesentlig betydning. Rundt en tredjedel (31 prosent) mener trenering av nybygging eller rehabilitering av skolebygg i stor eller noe grad er en utfordring i arbeidet med å gjøre skolene mer tilgjengelige. Økonomi og kostnader knyttet til utbedring og tilgjengelighet blir ansett å ha betydning for arbeidet med å gjøre skolene mer tilgjengelige. Her svarer nær to av tre (63 prosent) av skoleeierne at dårlig økonomi i kommunen i stor grad eller i noe grad er en utfordring for arbeidet med å gjøre skolene tilgjengelige for alle elever.

## 9. Barrierer i det fysiske læringsmiljøet

Hovedformålet med studien har vært å undersøke hvordan tilgjengelighet og universell utforming av elevers nærscole påvirker deres deltakelse på skolen og i fritiden. Studien har hatt som mål å avdekke hva som er hovedårsakene til at noen elever med nedsatt funksjonsevne ikke kan gå på sin nærscole, og hvilke resultater dette kan få på deltakelse i nærmiljøet. Videre har det vært nærliggende å finne ut i hvilken grad elever med nedsatt funksjonsevne kan delta i aktiviteter og undervisning på lik linje med andre, og hvilke tiltak som bidrar til økt deltakelse. For å belyse disse forskningsspørsmålene har vi gjennomført casestudier med utgangspunkt i 10 skoler, samt en representativ undersøkelse blant foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. I tillegg har det som del av undersøkelsen vært gjennomført intervjuer og survey med skoleeierne om hva som gjøres for å sikre lik deltakelse, blant annet gjennom universell utforming av skolebyggene. I dette kapittelet skal vi samle trådene gjennom å gå gjennom forskningsspørsmålene som er belyst i rapporten.

### 9.1 Gjennomgang av forskningsspørsmålene

**Forskingsspørsmål** *Hvorfor går noen elever med funksjonsnedsettelse på en annen skole enn sin nærscole, og hvordan påvirker det deltakelsen i aktiviteter i nærmiljøet?*

I kapittel fem så vi nærmere på hvorfor elever med funksjonsnedsettelse går på en annen skole enn sin nærscole. Vi har sett at 16 prosent av vårt utvalg går ikke på nærskolen. Videre ser vi at i surveyen til skoleledere og skoleeiere at rundt 10 prosent av disse oppgir at det er elever som ikke går på sin nærscole på grunn av manglende tilgjengelighet. Vi så i kunnskapsoppsummeringen i kapittel 2.2 at til sammen nesten 11 000 elever går enten i forsterkede opplæringstilbud, alternativ opplæringsarena eller spesialundervisningstilbud i en annen kommune enn bostedskommunen. Dette tallet har økt betydelig siden tidlig 2000-tallet, men det ser ut til å ha stabilisert seg de siste årene. Samlet sett viser dette at det er betydelig andel elever som ikke går på den skolen de sokner til.

Resultatene i denne rapporten bekrefter funn fra tidligere forskning (Wendelborg og Tøssebro 2008) som finner at type vanske, alvorlighetsgrad av vanske, alder og kommunestørrelse har innvirkning på om en går i nærscole eller ikke. Når det gjelder type vanske er det ikke bevegelsesvansker og fysiske barrierer som ser ut til å være hovedutfordringen med tanke på å gå på nærskolen. Det er heller kognitive vansker og læringsutfordringer. Barn med hørselsvansker på sin side ser ut til i størst grad å motta opplæringstilbudet sitt i nærskolen. En del av den forklaringen kan være at elever med hørselsvansker har i stor grad et bra apparat rundt tildeling, bruk og kompetanse for hjelpemidler som bidrar til tilrettelegging i undervisningssituasjonen for disse elevene (Mordal mfl., 2020). Foreldrene forteller også historier som omhandler skolers kompetanse, sosiale forhold og fysisk tilrettelegging som begrunnelser for at barnet ikke går i nærskolen.

I dialogen rundt valg av annen skole enn nærskolen er argumentasjon rundt fysiske barrierer og tilgjengelighet nedtonet. Argumentene spinner mer rundt kompetanse, undervisningstilrettelegging og ressurser. Som vi viste i kapittel 4 er det mange skoler som gjør utbedringer og tilrettelegging når det kommer til elever med behov for fysisk tilrettelegging. Det ser dermed ut til at skoler opplever det som lettere å gjøre fysiske utbedringer enn organisatoriske, undervisningsmessige og holdningsmessige endringer.

Andre ledd av forskningsspørsmålet angår hvordan det å ikke gå på nærskolen påvirker deltakelse i nærmiljøet. Det som kommer klart fram er at foreldre til elever som går på nærskolen skårer klart høyere på at barnet har flere venner ( $\beta=0.11$ ), at de er del av et fellesskap på lik linje med andre elever på skolen ( $\beta=0.09$ ), at barnet deltar på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre som ikke er funksjonshemmet ( $\beta=0.13$ ), at barnet besøker andre jevnaldrende ( $\beta=0.11$ ) og får besøk av jevnaldrende ( $\beta=0.14$ ), at barnet er sammen med andre jevnaldrende som ikke er funksjonshemmet ( $\beta=0.20$ ). Videre skårer de klart lavere når det gjelder om barnet deltar på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre barn med funksjonshemminger ( $\beta=-0.17$ ) og at barnet er sammen med andre jevnaldrende med funksjonshemminger ( $\beta=-0.14$ ). Alle disse tallene er kontrollert for type funksjonsnedsettelse, alvorlighetsgrad, årstrinn og fysisk tilrettelegging i undervisningssituasjonen og skolen ellers.

Det vil dermed si at i denne undersøkelsen ser vi at det å gå på nærskolen øker deltakelsen med jevnaldrende i fritiden og muligheter for utvikling av vennskap. Wendelborg og Paulsen (2014) viser at elever med funksjonsnedsettelse deltar mindre med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse etter hvert som de blir eldre og mer med jevnaldrende med funksjonsnedsettelse. Barn med nedsatt funksjonsevne står dermed i fare for å bli innkapslet i sosiale relasjoner med bare andre med funksjonsnedsettelse. Våre resultat viser at deltakelse i nærskolen kan være med å forebygge en slik innkapsling og marginalisering fra nærmiljøet. Det er imidlertid ingen sammenheng mellom om en går i nærskole og om en trives i skolen, noe som kan tyde på at konsekvenser ved å ikke gå i nærskolen kan spille seg ut utenfor skolen.

**Forskningsspørsmål** *Hvilken dialog har foresatte med skole og kommune angående muligheter for å gå på nærskolen, og hvorvidt blir de involvert i planer for utbedring av skolene?*

Når det gjelder forskningsspørsmålets del som omhandler *hvilken dialog har foresatte med skole og kommune angående muligheter for å gå på nærskolen?* opplever mange foreldre en ganske restriktiv dialog hvor de opplever et press for å velge et bestemt skoletilbud. Rundt 10 prosent av foreldrene oppgir at de opplevde et mildt press med tanke på valg av nærskole eller ikke og ytterligere ti prosent opplevde et sterkt press. Opplevelsen av press er ikke jevnt fordelt mellom alle foreldre; foreldre til barn med forståelsesvansker og sammensatte vansker opplever i større grad et slikt press, samt foreldre til elever med alvorligere vansker. Dette presset med tanke på valg av skoletilbud er ikke ensbetydende med at skolen eller kommunen ønsker at barnet skal gå i et spesialtilbud. Like mange foreldre forteller om at de opplever enten ingen

alternativ til nærskolen, når de gjerne skulle hatt det, eller at nærskoleprinsippet står så sterkt at kommunen ønsker alle inn i nærskolen.

I dialogen rundt valg av annen skole enn nærskolen er argumentasjon rundt fysiske barrierer og tilgjengelighet nedtonet. Argumentene spinner mer rundt kompetanse, undervisningstilrettelegging og ressurser. Som vi viste i kapittel 4 er det mange skoler som gjør utbedringer og tilrettelegging når det kommer til elever med behov for fysisk tilrettelegging. Som vist under forrige forskningsspørsmål så finner vi at skoler opplever det som lettere å gjøre fysiske utbedringer enn organisatoriske, undervisningsmessige og holdningsmessige endringer.

Når det gjelder skifte av skoler ut over ordinære overganger i skoleløpet, er det et fåtall elever som har skiftet skole i grunnskolen. Dette er på linje med hva Wendelborg og Tøssebro (2008) finner i prosjektet å vokse opp med funksjonshemming hvor det var et fåtall som skiftet fra nærskole til et forsterket spesialtilbud når eleven først var i nærskolen, men avskalingen fra nærskolen skjedde i overgangen fra barneskole til ungdomsskole og igjen over til videregående skole. Av de som skiftet skoletilbud er det flest som skiftet til et samme type tilbud ved en annen skole – ofte på grunn av flytting av bosted. Halvparten av foreldrene oppga at det var de selv som tok initiativ til bytte av skole, og ytterligere 15 prosent oppga at de som foreldre og skolen sammen tok initiativ til skolebytte. De resterende 35 prosentene oppga at det var skolen eller andre som tok initiativet. Den viktigste årsaken til skolebytte oppga foreldrene til å være at skolen hadde ikke kompetanse til å gi et tilfredsstillende tilbud. Deretter kom argumenter rundt trivsel, mobbing og til slutt at skolen ikke var fysisk tilrettelagt. Igjen trer det fram at fysiske barrierer og tilgjengelighet er ikke de største barrierene for å gå på nærskolen.

Når det gjelder foresattes involvering i planer for utbedring av skoler så involverer de seg i varierende grad og de har også ulike erfaringer om hvordan deres involvering blir tatt imot. Ofte er man mest involvert ved skolestart, ved skolebytte, eller ved overgang til ungdomsskolen. Andre situasjoner kan være når nye behov for tilrettelegging melder seg ved at barnet vokser, læringsmål endres eller ved at sykdommen eller funksjonsnedsettelsen endrer barnets behov. Flere foreldre opplever at de er på samme lag som skolen og kommunen for å få en best mulig tilrettelegging for deres barn. Andre foreldre opplever at de blir sett på som kravstore og sytete og at skolene ser på foreldre som motstandere. Det er eksempler på at foreldre opplevde at skolen ikke involverer dem, ikke lytter til dem og ikke gjorde annet enn å lage «en oppbevaring av barn». Det er altså store variasjoner i foreldres involvering i planer og utbedring av skolene.

**Forskningsspørsmål** *I hvilken grad kan elever med nedsatt funksjonsevne som går på sin nærskole delta i undervisning og i lek i skolegården på lik linje med andre, og på hvilke områder opplever de eventuell diskriminering eller utenforskap?*

Når det gjelder elever som går i ordinære skoler, er det om lag 86 prosent av utvalget. Det betyr videre at 14 prosent går i spesialskole eller forsterket tilbud. Av de som går i vanlige skoler er det 67 prosent som er mye i klassen. Her er mye i klassen definert til



å være mer enn 75 prosent av tiden sammen med vanlig klasse/gruppe. Det som fører elever ut av klasserommet i nærskolen er type vanske. Det er særlig de elevene som har vansker med å forstå og elever med sammensatte vansker som blir tatt mye ut av klassen. Om barnet har spesialundervisning eller assistent er også en viktig forklaringsfaktor om en deltar lite i klassen. Fysisk tilgjengelighet har derimot ikke innvirkning på klassesdeltakelse i våre analyser.

I kapittel 4 viste vi at det er store variasjoner i skolers forutsetninger for tilrettelegging for barn med ulike typer funksjonsnedsettelse. 20 prosent av foreldrene opplever at skolen ikke er fysisk tilrettelagt for deres barns vansker. Samtidig se vi at skoler gjør store bestrebelser i å tilrettelegge når de får barn som har tilretteleggingsbehov. Analysene fra foreldresurveyen viser at det er ingen systematikk i hvem som opplever at skolen er fysisk tilrettelagt eller ikke når det gjelder undervisningssituasjonen. Dette er en indikasjon på stor usystematisk variasjon i skolenes forutsetninger for tilrettelegging, samtidig som det kan indikere at skoler prøver å tilrettelegge ved behov. Dersom en må tilrettelegge ved behov viser også det at det er langt igjen til å si at skolene er universelt utformet – i så fall hadde det ikke vært behov for tilrettelegging når det kommer nye elever med tilretteleggingsbehov. Videre viser funn fra de kvalitative casestudiene at selv i nyere skoler som på mange måter oppleves å være universelt utformet eller godt tilrettelagt, oppstår det praktiske utfordringer og praksis som hindrer deltakelse for noen elever.

Et viktig funn i denne rapporten er at foreldrene skiller mellom den fysiske tilretteleggingen som gjelder undervisningssituasjoner og øvrig fysisk tilrettelegging. Når det gjelder øvrig fysisk tilrettelegging på skolen finner vi systematisk variasjon hvor foreldre til elever med bevegelsesvansker opplever skolene som mindre tilrettelagt enn øvrige foreldre. I tillegg ser vi at foreldre til jenter og foreldre som bor i mer landlige strøk opplever den øvrige fysiske tilretteleggingen som lavere. Det siste forholdet kan skyldes at det er flere elever i landlige strøk som går på nærskolen, hvor elever med nedsatt funksjonsevne i urbane strøk i større grad går i sentraliserte tilbud hvor den fysiske tilgjengeligheten oppleves mer tilrettelagt.

Assistenten er sentrale i skoledagen til mange elever med nedsatt funksjonsevne. Assistenten har en krevende jobb i skjæringspunktet mellom å gi støtte og hjelp og samtidig styrke elevens selvstendighet. Dette dilemmaet forsterkes ofte med at assistenten ofte blir primærpersonen til elever med nedsatt funksjonsevne i skolen. Vi har vist at lærere kan bli usikre på sin rolle med tanke på sin egen rolle relatert til opplæringen til barn med nedsatt funksjonsevne og overleverer ansvaret til assistenter, som ofte er ufaglærte. Det er en fare for at ansvaret for opplæringen til barn med nedsatt funksjonsevne pulveriseres og overlates til assistenter. En slik ansvarsapulverisering åpner for en varierende praksis og kan være med å forklare at funnet om omsorgsaspektet tones opp i skoledagen til elever med nedsatt funksjonsevne, mens læringsaspektet tones ned.

Når det gjelder foreldrenes opplevelse av om barnet er med i felleskap på lik linje med andre elever på skolen ser vi at dette henger mye sammen med klassesdeltakelse og om

en har kognitive eller sammensatte vansker. Det som i tillegg er interessant i denne sammenhengen er at fysisk tilrettelegging av undervisningen og særlig den øvrige fysiske tilretteleggingen på skolen har en klar positiv innvirkning på opplevelse av fellesskap. Det er et viktig funn at fysisk tilgjengelighet har ikke innvirkning på klassedeltakelse, men har det på fellesskapsfølelse. Dette illustrerer at fellesskap, tilhørighet og inkludering er mer enn deltakelse i klasserommet. Også tilgjengelighet utenfor klasserommet, i friminuttet og ellers på skolen kan være avgjørende på deltakelse og opplevelse av fellesskap. Dette understrekes også ved at den fysiske tilretteleggingen på skolen utover den som skjer i undervisningssituasjonen har betydning for utvikling av vennskap og deltakelse med jevnaldrende på fritiden.

**Forskningsspørsmål** *I hvor stor grad er skoleeierne bevisst på universell utforming og tilgjengelighet til skoleområdet og i skolebygg, og har de planer for utbedringer?*

Hovedinntrykket vi har er at skoleeiere til en viss grad er opptatte av og bevisste på at skolebygg og skoleområdene skal ha en universell utforming med god tilgjengelighet for alle elever. Likevel er det lite systematikk i hvordan kommunene skal nå dette målet, og det gis ikke uttrykk for at kommunene har en strategisk handlingsplan for arbeidet med å oppnå universell utforming av skolene. Ingen kommuner i denne undersøkelsen svarte at de hadde konkrete strategier, planer eller retningslinjer for hvordan de skal gå fram for å gjøre alle skolene i kommunen tilgjengelig for alle elever.

Gitt at denne studien viser at mange av skolebyggene i norske kommuner har behov for utbedring av den fysiske tilgjengeligheten, er det få kommuner som har nedfelt en konkret strategi eller plan for hvordan de skal gå fram for å gjøre skoler med mangelfull utforming tilgjengelige for alle elever. Skoleeiere i denne studien uttrykker at man forholder seg til de krav som eksisterer om universell utforming av offentlige bygg, men at disse kravene er noe som følges ved bygging av nye skolebygg, til dels ved rehabilitering og utbedring av eldre skoler, men ikke at dagens krav om universell utforming har tilbakevirkende kraft for skolebygg som er av eldre dato, med mindre noe gjør at man får et konkret behov for å gjennomføre oppgraderinger eller utbedringer.

Norske skolebygg er av varierende utforming og standard, som regel avhengig av byggeår. Dette påvirker i hvor stor grad skolene er utformet i tråd med forventninger om universell utforming og god tilgjengelighet. Og det går et skille i kommunene om at nybygde skoler, og skoler som nylig er totalrehabilitert har en standard og kvalitet som i større grad innfrir til krav om universell utforming. Eldre skoler har ofte et etterslep både på vedlikehold og oppgraderinger, og derfor ikke alltid kan innfri dagens tilgjengelighetskrav. Eldre bygningsmasse og et etterslep av vedlikehold av eldre skolebygg trekkes av mange kommuner fram som en stor utfordring for kommunene i å gjøre alle skoler tilgjengelige. Når kommunene i tillegg sliter med dårlig kommuneøkonomi, setter dette kommunen på prøve i å nå et mål om å ha skoler med god nok tilgjengelighet. Skoleeiere uttrykker at det å utføre reparasjoner ofte må prioriteres framfor utbedringer og forebygging, og at det å fornye og oppgradere skolebygninger ikke er et alternativ med mindre det må gjøres. At det skal begynne

elever med funksjonsnedsettelse ved en skole med gammel bygningsmasse er derfor ofte den utløsende faktoren for å utbedre skolens fysiske tilgjengelighet og utforming.

Kommunene besitter i ulik grad nødvendig kompetanse om tilgjengelighet og tilrettelegging. Vi ser at det er store forskjeller mellom kommuner med tanke på tilgang til kompetanse om universell utforming. Dette henger ofte sammen med kommunestørrelse, ressurser og organisering i kommunen. Kommunene løser dette kompetansebehovet ulikt, og der hvor kommunen ikke selv har den nødvendige kompetansen om universell utforming var det flere kommuner som hentet inn nødvendig kompetansen utenfra, eksempelvis fra utbyggere, arkitekter mm.

### **Forskningsspørsmål** *I hvilken grad blir kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne involvert i planer for utbedring av grunnskolene?*

Kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne blir i varierende grad involvert og benyttet i arbeidet med å planlegge, utbedre og oppgradere skolebygg. Vi ser i denne studien at noen kommuner bruker rådet som en høringsinstans og som med det kan uttale seg i ulike faser av en prosess. Noen råd sier de ikke blir benyttet eller involvert i saker som handler om utforming av skolebygg, mens andre råd mener de blir sett mer på som et politisk organ som ikke har kvalifikasjoner til å komme med innspill.

Der hvor rådene blir benyttet skjer det ofte ved at rådet blir en aktør som inviteres inn i byggesaker, enten ved at det er snakk om å bygge en ny skole, eller en av kommunens skoler skal rehabiliteres. Rådene ser at det er mange gode intensjoner med tanke på universell utforming og god tilgjengelighet i skolebygg. Men ved nybygging og rehabilitering av skoler gir byggtekniske forskrift (TEK 17) føringer og krav til standarder for universell utforming. For brukerne kan dette ofte oppleves som et minstekrav; ofte vil det kreves egne tilpasninger i tillegg for at full tilgjengelighet skal innfris for de med særskilte behov. Slike individuelle behov for tilpasninger eller praktiske hensyn følges ofte ikke opp i etterkant, slik at de standardene som settes ofte kan bli for generelle, eller de mangler en praktisk tilnærming.

I studien kom det frem flere slike eksempler på hvor kravene til tilgjengelighet var innfridd, men hvor det var manglende praktisk forståelse til løsninger som var valgt. Et illustrerende eksempel var på den relativt nybygde skolen hvor elektriske døråpnere var installert med brytere tett inntil døra, og hvor døra slo rett imot rullestolen når den åpnet seg slik at det ble umulig å komme seg igjennom døråpningen. Her måtte man i ettertid flytte bryterne lenger vekk fra døra for å løse problemet, som gjaldt for flere av skolens dører.

Ved utforming av gode løsninger for tilgjengelighet i skolene etterlyses det derfor både mer og sterkere brukerinvolvering i hele prosessen med å finne gode løsninger for tilgjengelighet, og at man i større grad benytter erfaringsbasert kunnskap og kompetanse i arbeidet. En ting er hva retningslinjer og forskrifter stiller som nødvendige krav og standarder til tilgjengelighet og utforming. En annen ting er hvordan disse løsningene fungerer i en praktisk skolehverdag for elever og lærere. I studien pekes det derfor på

nødvendigheten av å ha en bred brukerinvolvering i arbeidet med å finne gode løsninger, og som ivaretar både generelle krav og forventninger til hva som gjør skolene tilgjengelig for alle elever, men også de mer spesifikke krav som knyttes til enkeltelevers behov. Relevant kompetanse om hva som er god fysisk utforming og tilgjengelighet i en skole for alle blir da nødvendig, og involvering av de disse tilpasningene er til for blir viktig. I arbeidet med å finne de gode og praktiske løsningene krever også innsikt i hva brukerne av skolebyggene trenger. Som regel er det elever, foresatte og lærere som sitter på best innsikt i hva som da trengs. Personer som har praktisk innsikt i hva som er gode og ikke fullt så gode løsninger er derfor en nødvendig og nyttig stemme inn i slike prosesser. Og brukerinvolvering og medvirkning fra brukerne må da være reell og oppleves som noe som kommer tidlig inn i prosessen, og med det motvirke en funksjon som legitimering mer enn et bidrag til en god praktisk utforming og valg av optimale løsninger.

## 9.2 Avslutning

I Bufdirs rapport «Veikart: Universelt utformet nærskole» anbefaler Bufdir at alle grunnskoler oppgraderes og rehabiliteres slik at de er universelt utformet og tilgjengelige for alle. Resultatene i denne rapporten viser at norske skoler har et stykke å gå for å følge veikartet. Et tydelig funn er at oppgraderinger utføres når skolene støter på et behov. Dette er mer eller mindre definisjonen på at skoler ikke er universelt utformet, for da skulle behovene allerede være dekket. Samtidig er skoleeiere bevisst kravene om universell utforming av skolebygg, og prøver å oppfylle kravene som er satt. Imidlertid varierer kompetansen om universell utforming i kommuner, og resultatet likeså. Kravene til universell utforming er minstekrav og et annet tydelig resultat i denne rapporten er at selv nye og i teorien universelt utformet skoler kan inneha barrierer til tross for dette. Selv med gode intensjoner om å gjøre skolen fysisk tilgjengelig for alle, er det flere eksempler på at upraktiske løsninger kan hindre tilgang. Upraktiske løsninger kan forebygges ved å involvere brukere på et tidligere tidspunkt. Vi finner at kommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne blir i liten grad brukt i planer om utbedring av skolebygg og når innspill blir etterspurte er det ofte for sent i prosessen. Foreldre blir også i varierende grad hørt, og foreldre opplever alt fra å spille på lag med kommunen til å være på motstanderlaget.

Selv om det kan være mangler i den universelle utformingen av skolebygg er det ikke fysisk tilgjengelighet som er den største barrieren med tanke på å gå i nærskolen. Heller er det elever som har kognitive og sammensatte vansker som har størst sjanse til å bli tatt ut av klasserommet. Grad av alvorlighet i funksjonsvansken har også innvirkning. Den faktoren som har størst betydning er størrelsen på kommunen. Det vil si at elever som bor i kommuner med mange innbyggere har større sjanse til å gå på spesialskole eller forsterket tilbud enn om en bor i mindre kommuner. Det er en naturlig forklaring på dette i og med det er først mulig å bygge opp et sentralisert tilbud dersom det er et stort nok elevgrunnlag for det. Et tydelig funn i denne rapporten er at å delta i nærskolen har en klar positiv betydning for forebygging av innkapsling av sosiale relasjoner med andre med funksjonsnedsettelse og marginalisering fra jevnaldergruppa i nærmiljøet.

Mange foreldre opplever et press for å velge «riktig» skoletilbud fra kommunen eller skolen. Hva som er riktig skoletilbud, er ikke alltid avklart for foreldre og de forteller like ofte historier om at de blir i varierende grad presset til å velge et forsterket tilbud/spesialtilbud som til å velge nærskolen.

Når det gjelder de elevene som går i nærskolen viser resultatene at elever med nedsatt funksjonsevne kan oppleve utenforskap i nærskolen og en kan på sett og vis også argumentere for at mange elever blir diskriminert på grunn av sin funksjonsnedsettelse (jf. forskningsspørsmålet). Vi ser at forståelsesproblemer og sammensatte vansker er med å føre elever vekk fra klassen samt at den spesialpedagogiske praksisen og assistentbruk fører elever ut av fellesskapet. Videre ser vi at ansvarspulveriseringen av opplæringen til mange elever med nedsatt funksjonsevne innebærer at de står i fare for å ikke oppnå ferdigheter og kunnskap som kan være nødvendig for å oppnå sitt potensial, ved at et omsorgsaspekt kan vektlegges mer enn et læringsaspekt i skolen.

Elever med nedsatt funksjonsevne lever en dualistisk tilværelse i spenningen mellom individuell tilpasning og fellesskapsløsninger, og i spenningen mellom individuell tilrettelegging i undervisningssituasjonen og universell utforming av skolen. Skoler kan være gode på individuell tilrettelegging og utbedringer i undervisningssituasjoner, men er kanskje mindre gode i forebyggende arbeid og universell utforming. Ved å alltid ligge litt bakpå og gjøre tilpasninger og tilrettelegginger ved behov, overses et mer forebyggende og universelt utformende perspektiv, og vi finner i denne rapporten at det går ut over opplevelse av fellesskap, vennskap og deltakelse i fritidsaktiviteter med jevnaldrende.

Vi begynte denne rapporten med å si at det å være «funksjonshemmet» handler om å møte barrierer i interaksjon med omgivelsene. Vi har vist i denne rapporten at skoler og kommuner har en vei å gå for å få skoler universell utformet og tilgjengelig for alle. Vi har også vist at tilgjengelighet og barrierer mot dette ikke bare er av fysisk art, men de kommer også i organisatoriske, sosiale og holdningsmessige former. Det er viktig å bygge ned alle former for barrierer i skolen for i bunn og grunn er alle elever bare elever helt til de møter barrierer i omgivelsene; først da blir noen elever med funksjonshemming.

## LITTERATUR

- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2. s.141 - 154.
- Bufdir (2017). Kartlegging av kommunenes arbeid med universell utforming (henvises til denne i Veikartet)
- Bufdir (2018). Veikart universelt utformet nærscole 2030. Skriv hele referanser
- Buland, T., Caspersen, J., Hermstad, I.H. og Røe, M. (2020) På vei mot inkludering? Delrapport 2 fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. og Tøssebro, J. (2019) Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing Peer Interactions for Students With Severe Disabilities Via Paraprofessional Training. *Exceptional Children*, 71(4), 431-444.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2 utg. New York: Psychology Press.
- Finnvold, J.R. (2013). Langt igjen? Levekår og inkludering hos menneske med fysiske funksjonsnedsetjingar. Oslo, Nova, rapport nr 12/13
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From natural stance to political involvement. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3. utg., ss. 695-727). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26.
- Grue, L. og Rua, M. (2013) To skritt foran. Om funksjonshemming, oppvekst og mestring. Oslo, Gyldendal akademisk
- Haug, P. (2017b) Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering, *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41–62. (NY)
- Haug, P. red. (2017a) *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo, Samlaget
- Hemmingsson, H., Borell, L., & Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 23(3), 88-98.
- Jahnsen, H. og Nergaard, S.E. (2013) En inkluderende skole. *Utdanningsforskning.no*, <https://utdanningsforskning.no/artikler/en-inkluderende-skole/> (NY)
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. 5. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lundeby, H. (2006). Hvor skal barnet gå? I Tøssebro og Ytterhus (red.) Funksjonshemmede barn i skole og familie, Oslo, Gyldendal akademisk
- Meijer, C. J. W., & De Jager, B. (2001). Population density and special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 143-148.
- Mordal, S. mfl. (2020) Betydningen av tilrettelegging og hjelpemidler for funksjonshemmede barn og unges mestring og deltakelse i grunn-opplæringen. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (red.). *Utvikling og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3. utg., ss. 869-886). Thousand Oaks, CA: SAGEPublications.
- Skaalvik & Skaalvik, (2013) *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tews, L., & Lupart, J. (2008). Students With Disabilities' Perspectives of the Role and Impact of Paraprofessionals in Inclusive Education Settings1. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39-46.
- Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (2014). Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger. Oslo, Gyldendal akademisk
- Tøssebro, J. (2010). Hva er funksjonshemming. Oslo, Universitetsforlaget
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J., Engan, E. og Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? I Tøssebro og Ytterhus (red.) Funksjonshemmede barn i skole og familie, Oslo, Gyldendal akademisk
- UNESCO (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education. NY <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av. I Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (red.) Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I M. Uthus (red.) Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Wendelborg, C. and Kvello, Ø. (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23 (2), 143-153.
- Wendelborg, C. og Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? I Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (red.) *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.



ISBN 978-82-7570-618-6 (web)

NTNU Samfunnsforskning  
samforsk.no