



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

SVHUM fakultetet

Arbeid for ungdom med utviklingshemning. Er det en visjon - eller et uforutsigbart mål?

Forslag til arbeid med en bedre overgang mellom skole og arbeidsliv for denne elevgruppen.

—
Lisa Rotvold Nilsen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk 20 Mai 2015



Som lærer og rådgiver har jeg møtt mange foreldre til utviklingshemmede som har stått på for at deres barn skal få en best mulig overgang mellom videregående opplæring og arbeidslivet. Sammen har vi strevd med den uforutsigbare overgangen til en meningsfull hverdag når rettighetssårene i videregående skole tar slutt. Fine ord i stortingsmeldinger, utredninger, rapporter, mm har føltes som akkurat det; fine ord. Min undring har vært om samfunnet ser eleven og hans behov, eller ser det *personen* som det koster mer å utdanne og sysselsette?

Det har vært et spennende fagfelt å dykke ned i på leting etter svar, og det har vært vanskelig å holde stø kurs mot et mål. Mange sideveier dukket opp i min søken etter kunnskap i fagbøker, stortingsmeldinger, rapporter, artikler og på verdensveven – så mange at jeg nesten ble sittende fast der. Jeg hadde lyst å skrive om alt, all problematikk syntes like viktig for meg. Det så nok min veileder Andrew Kristiansen våren 2012 og han fikk meg til å innse at jeg måtte konsentrere meg om en del av problematikken, for deretter å prøve å holde stø kurs mot målet.

Takk til dere som er grunnen til at jeg har skrevet oppgaven, men aldri kommer til å lese den, dere som ville jobbe fordi det gjør alle andre som er voksne.

Til min veileder Andrew Kristiansen vil jeg si at hvis ikke du hadde hjulpet meg å avgrense oppgaven hadde jeg befunnet meg på UB blant gamle stortingsmeldinger og NOU-er enda. Tusen takk for tålmodighet, hjelp og veiledning slik at jeg kom i mål etter hvert.

Takk til en arbeidsplass som har sett viktigheten av kunnskap, og har gitt meg muligheten til å ta utdanning ved siden av jobb.

Astrid, Geir Kåre, Lars Petter og Per.

Takk til dere 4, verdens beste familie, som har vært tålmodig med artikler, bøker, notater og post-it lapper *som dere ikke måtte røre* uansett hvor de lå parkert *i system* det siste halvåret.

Tromsø, mai 2015 Lisa Rotvold Nilsen

Brudstykke af en ligefrem meddelelse

«At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver der ikke kan det, han er selv i inbildning, naar han mener at kunne hjælpe den anden. For i sandhed at kunne hjælpe en anden, maa jeg forstaae mere end han, men dog vel først og fremst forstaae det, han forstår»

Søren Kierkegaard (1895):

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Hvorfor er dette et viktig arbeidsfelt?	3
1.2	Problemstillingen.....	5
1.3	Hvordan jeg vil forske på temaet.	6
2	Metodedel	7
3	Begrepsforklaringer og presentasjon av funn.....	12
3.1	Psykisk utviklingshemning.	12
3.2	Begrepsbruk knyttet til deres problematikk i forskningsmaterialet.	14
3.2.1	Skole og opplæring.....	17
3.2.2	Arbeid	29
3.2.3	Tilrettelegging, inkludering og universell utforming.....	35
4	Visjon eller forutsigbart mål?	45
4.1	Noen refleksjoner før videre arbeid.	45
4.1.1	Hvem representerer elevens interesser?	45
4.1.2	Hvordan forstå det eleven og de foresatte forstår?.....	46
4.1.3	Etikk og moral.....	48
4.2	Bremseklosser, hva eller hvem var det?.....	50
4.2.1	Segregering kan fungere som en bremsekloss.	50
4.2.2	Manglende kompetanse på feltet.	51
4.2.3	Reformer og pålegg kommer ovenfra	52
4.3	Friksjonsfremkallere	53
4.3.1	Norsk skoleutvikling de siste 50 årene.....	53
4.3.2	De sittende regjeringers generelle reformvilje på flere områder.....	54
4.3.3	Pådrivere er med på å pushe utviklingen fremover	54
4.4	Hvordan begrep og innhold har endret seg de siste 50 år	55
4.4.1	Begrepet psykisk utviklingshemming har endret seg.....	55
4.4.2	Begrepet funksjonshemming har endret seg i perioden	55
4.4.3	Integrering versus Inkludering.....	56
4.4.4	Skolenavn i endring.....	58
4.4.5	Arbeid for utviklingshemmede	59
4.5	Utviklingshemmede møter barrierer på mange felt.	60
4.5.1	Myndighetenes tilnærming til feltet har endret seg de siste 50 år	63
4.6	Forslag til endringer	64
4.6.1	Kunnskapsbank og kunnskapsoverføring for ansatte	64
4.6.2	Gode rutiner for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i overgangsfasen.....	66

4.6.3	En annen fordeling av deres rettighets år i videregående opplæring i yrkesfag	67
5	Oppsummering.	69

Referanseliste

1 Innledning

Da jeg i 1978 skulle velge hva jeg skulle studere etter realartium var min drøm å bli lærer, faglærer i forming. Den gang krevdes det et tillegg til artium på minst 2 år i videregående skole i formingsfag for å bli tatt opp på en av landets 3 faglærerutdanningskoler, og dermed ble det 3-årig fullstendig verkstedsskole i kjole og drakt etterpå. Med artium og svennebrev hadde jeg to bein å stå på, utøve søm-yrket eller følge lærerdrømmen.

Jeg ville prøve lærerjobben før jeg søkte på faglærerutdanning i forming, og fikk stilling som elevassistent/ufaglært lærer for en psykisk utviklingshemmet jente på samme skole og linje jeg hadde gått i 3 år. Jeg stortrivdes med arbeidet, og dette sådde nok spiren til engasjement for elevgruppen selv om jeg ikke var klar over det da. Jenta hadde jeg undervisning med i søm på skolen, deltok på møter med PPT om videreføring til arbeidspraksis med arbeid som mål, og var med eleven ut i bedriftspraksis. En bedrift med en positiv bedriftseier, ei jente som trivdes med arbeidet hun utførte, og mestret det. Men de ansatte som skulle bli hennes kollegaer var ikke klar for å inkludere en kollega med psykisk utviklingshemning våren 1982. Jeg valgte å ta mesterbrevs teorien på kveldstid samtidig dette året, høsten 1981 var jeg ennå ikke sikker på om jeg ville arbeide med elever etter dette prøveåret i skolen. Jeg hadde funnet mitt yrkesvalg og tok 3-årig faglærerutdanning i forming, og når jeg var ferdigutdannet i 1985 fikk jeg fast stilling ved den skolen jeg arbeider på nå. Her har jeg hatt arbeid som faglærer, klassestyrer/kontaktlærer, hovedlærer, seksjonsleder og avdelingsleder.

Jeg har valgt å bruke mye tid på øke mine kunnskaper om, og forståelse for enkeltelevers utfordringer i skolehverdagen. Det er både fordi mine arbeidsoppgaver på arbeidsplassen har endret seg siden 1985, men vel så mye fordi det videregående skoleverket, elevene og samfunnet også har vært i endring. Derfor har det har nærmest vært nødvendig for meg å innse at skulle jeg gjøre en god jobb måtte jeg søke ny kunnskap for å møte nye utfordringer.

Fra 1986 og til dags dato har jeg derfor tatt deltidsstudier som var direkte relatert til mitt arbeid. Først grunnfag i kunsthistorie, deretter årsheter i Rådgivning- og sosialpedagogisk arbeid, IKT i formgivningsfag og medie- og kommunikasjon, *ADHD*, *Aspergers-* og *Touretts* syndrom i 2008 og halvårsheter i Tverrfaglig samarbeid for ungdom utenfor skole og arbeid.

Fra høsten 1996 til og med våren 2012 jobbet jeg med formgivningsfaget på en alternativ avdeling ved skolen vår, en avdeling med alternativ opplæring som het Arbeid, Produksjon og Opplæring (APO). Elevene var på skolen halvparten av tiden og den andre halvparten i arbeidspraksis med «lønn» fra Arbeidsmarkedssetaten (Aetat). Skoledelen bestod av grunnleggende ferdigheter i matematikk, norsk, engelsk og naturfag, mens resten var valgfri praktisk opplæring i forming, møbelsnekring eller mekanisk arbeid. Elevgruppen var sammensatt. Det var en blanding av elever med atferdsproblemer, skolelei ungdom, teorisvak ungdom og ungdom med diagnoser. For eksempel AD/HD, Psykisk utviklingshemning og Aspergers syndrom. Sosial samhandling og mål etter formålsparagrafen i Opplæringsloven og læreplanens generelle del var viktig for oss, de skulle mestre sine liv og delta arbeid og i samfunnsfellesskapet. Deretter har jeg vært med på å utvikle 3 lokale tilbud som het Forberedende vgl, BLI NO og Praksisnær opplæring. Dette i samarbeid med mine kollegaer i avdelingen for alternativ læring, skolens ledelse, daværende leder i Oppfølgingstjenesten (OT) og fagsjef i fylkeskommunen. De to første uten tilknytning til nav, mens praksisnær var et samarbeid mellom fylkeskommunen, NAV og KARRI(Sammenslutning av opplæringskontor)

De 14 siste årene med rådgivning som en del av stilling, og 3 av siste 4 årene med 100 % Mitt første møte med utviklingshemmede i jobbsammenheng var når jeg hadde min første jobb i videregående skole, en kombinasjon av elevassistent og faglærer for utviklingshemmet elev som gikk sitt andre år på grunnkurs skoleåret 1981-1982. Elevens mål dette året var at det skulle ende opp med et arbeidsforhold i en lokal bedrift. Slik gikk det ikke. Etter vel 30 år i skoleverket ser jeg at de utviklingshemmedes vei ut i arbeidslivet ikke er blitt enklere og mer forutsigbar for dem enn i 1981-1982. De få elevene vi har fått ut i opplæringskontrakter har fått det på grunn av kollegiets bekjentskaper i arbeidslivet. Slik skal det ikke være, og det er min største motivasjon for å skrive denne oppgaven.

På den alternative avdelingen har jeg arbeidet med mange elever med ulik grad av psykisk utviklingshemning og mange elever med andre diagnoser som gir dem utfordringer i både skole og arbeidsliv. Jeg har jobbet med elevene som lærer og rådgiver, med kollegaer på avdelingen som veileder og leder, og med foreldrene i deres søken på å finne ut hva de mener er det rette for deres barn. Mine erfaringer og observasjoner fra egen arbeidssituasjon med elevene er utgangspunktet for masteroppgaven.

Som kontaktlærer og rådgiver har jeg prøvd å hjelpe foresatte i denne overgangssituasjonen mellom videregående skole og arbeidslivet. Foresatte tror det er automatikk i denne overgangen både i forhold til arbeidsmuligheter og/eller dagtilbud for sine ungdommer. De har som oftest bodd i samme kommune siden barna var født, og de regner med at kommunen derfor har oversikt over hvor mange nye arbeidsplasser som trengs for denne gruppen. Men det er nærmest vanntette skott for tverretatlig samarbeid mellom skole og *Arbeids- og velferdsforvaltningen* (NAV), og det er uoversiktlig og uforutsigbart hvilke bedrifter med *Varig Tilrettelagt Arbeid* (VTA) som finnes og om de har mulighet for innpass der.

I denne perioden er det kommet mange offentlige utredninger og stortingsmeldinger fra ulike departementer som gir føringer for både skole, arbeid, tilrettelegging og universell utforming til elevgruppen med utviklingshemning. Oppdraget skolen har er å føre enkelteleven fram til sitt mål for den videregående opplæringa, målet er som oftest arbeid for elevene. Det skrives mange fine ord om integrering, inkludering, likeverd og at mangfoldet i befolkningen er berikende for samfunnet. Ulike lovverk er forandret for å gi bedre rettigheter, og flere ulike departement og direktorat har utviklet veiledere for skoleverket og andre tjenesteytere i deres arbeid med utviklingshemmede. Ulike ombud skal ivareta likeverdige tjenester for alle, og interesseorganisasjoner for de utviklingshemmede ivaretar og kjemper frem gode tjenester for dem. På det fylkeskommunale og det kommunale plan er det strategidokument, planer og utredninger som omhandler skolegang og arbeidsliv – omfatter de også elevgruppen med utviklingshemning?

Men jeg er usikker på om det har vært med på å gjøre overgangen fra videregående skole til arbeidslivet lettere. Dette vil jeg forsøke å utdype senere i oppgaven.

1.1 Hvorfor er dette et viktig arbeidsfelt?

Elever med diagnosen lett eller moderat psykisk utviklingshemming har jeg undervist innenfor praktisk arbeid og yrkest teori på yrkesfaglige studieretninger, både i ordinærklasser og i alternativ opplæring. De elevene jeg har hatt har vært glad i praktisk arbeid, stolt over å kunne utføre det og har hatt et stort utviklingspotensiale i forhold til det. Enten selvstendig eller tilrettelagt med lærer eller elevassistent. Men jeg har opplevd mangelen på tverretatlig samarbeid når jeg som kontaktlærer og rådgiver begynner å planlegge en forutsigbar overgang fra videregående skole til arbeidslivet for denne elevgruppen.

De elever jeg har arbeidet med, enten som lærer eller rådgiver, har hatt de samme drømmer, ønsker og ambisjoner som resten av klassen eller gruppa. Men de har i liten grad fått oppfylt sin framtidsdrøm selv om normaliseringsprinsippet ble skissert i stortingsmeldingen *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede* allerede i 1967. Det skal ikke trekkes unødige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre, de har rett til helsehjelp, sosialhjelp, utdanning, sysselsetting og velferd. De bør ha rett til samme levestandard og til å planlegge sine liv som andre så langt det er mulig, samfunnet må tilpasse seg dem hvis det er mulig (St.meld. nr. 88, 1966-1967, s. 8).

Deres drømmer om å delta i arbeidslivet, ha en jobb de liker, få lønn, ha egen bolig, delta i fritidsaktiviteter og kanskje stifte familie er noe de fleste andre ungdommer også har en drøm om. Det de drømmer om er det som for meg er kjennetegnet for livskvalitet, det som gir meg mening med livet. Og jeg mener at jeg har aksept for det i rapporten *En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning* fra 2006.. Her sies det at den pedagogiske forskningen skal være med på blant annet å øke både kunnskapen om, og forståelsen av, både samfunnsmessige og individuelle vilkår for sosialisering, opplæring og læring (Norges forskningsråd, 2006).

Der skriver de dette om forskningens ansvar:

«Den har et ansvar for å utvikle kunnskap om forhold som bidrar til å bedre barn og unges oppvekstvilkår, til å fremme livslang læring og til å skape inkluderende og trygge fellesskap mellom ulike kulturelle grupper. Pedagogisk forskning skal øke vårt innsyn i de forhold som fremmer eller hemmer menneskets læring og utvikling, og i forhold som kan øke praksisfeltets kompetanse og støtte profesjonell håndtering av læreprosesser innenfor allmennpedagogiske og spesialpedagogiske virkefelt. Den skal blant annet utvikle kunnskap om tiltak som kan settes inn når læring av ulike grunner vanskeliggjøres og om forhold som kan bidra til inkludering av marginaliserte grupper i samfunnet.» (Norges forskningsråd, 2006, s. 11).

For meg er det å ha et arbeid å gå til hver dag viktig, det tror jeg også det er for min familie, mine venner og mine kollegaer. Her foregår sosial samhandling, og noen blir man så gode venner med at man omgås dem i fritiden også. Alle elever med utviklingshemning som jeg har møtt i undervisningssammenheng, eller hatt samtaler/møter med i min rolle som rådgiver, har ønsket å bli voksne så de kan begynne å jobbe, tjene penger og få jobbkompis. Når de er elever på skolen har de den sosiale samhandlingen med jevnaldrende i klasserommet og i pausene, og enkelte har lite samhandling med andre jevnaldrende på fritiden. Det å få arbeid

er viktig for all ungdom, men enda viktigere for dem (Ellingsen, 2003, s. 10; Gudbjørgsrud, 2013, s. 33; Solstad, Thommesen, & Horverak, 2011, s. 67).

1.2 Problemstillingen.

Jeg har arbeidet i skoleverket siden 1981, og på tross av det jeg har skrevet i innledningen synes jeg ikke det er det ikke blitt en mer forutsigbar overgang mellom skole og arbeid for elever med utviklingshemning i 2015. Den gruppen utviklingshemmede jeg her jobber mot er de med lett og moderat utviklingshemming. Jeg tenker at når stortingsmeldinger, offentlige utredninger og lovverket legger til rette for at de skal ha samme muligheter til likeverdige liv som de såkalte «normalfungerende» må det ligge usynlige bremseklosser eller stoppere i systemene når deres vei ut i arbeidslivet er uforutsigbar.

Men det er det jeg synser, min synsing kan være feil, derfor ønsker jeg å finne ut hvorfor det ikke er blitt bedre, og målet er å skissere ønskedrømmer/forslag til modell/er for forutsigbare overganger for ungdom med utviklingshemming.

Foreldre som har barn med utviklingshemming trenger den forutsigbarheten dette gir allerede når barna er små, slik som vi med «normalfungerende» barn har. Barnet trenger den forutsigbarheten allerede når det kommer i ungdomsskolealderen.

Problemstillingen blir da:

Arbeid for ungdom med utviklingshemming. Er det en visjon – eller et forutsigbart mål?

Forslag til arbeid med en bedre overgang mellom skole og arbeidsliv for denne elevgruppen.

Forskningsspørsmål

1. Jeg ønsker å finne ut hva eller hvem som er bremseklossene eller friksjonen siden det ikke virker som det er kommet flere ut i arbeid etter 1982. Jeg vil gjennom studien prøve å finne hvilke barrierer de utviklingshemmede møter, og deretter se om jeg kan foreslå bidrag til endring.
2. Hvilke begreper brukes i offentlige dokumenter? Hvordan begrepsbruken endres og nye begreper kommer til.

3. I hvilken grad har myndighetens tilnærming til feltet endret seg over de siste 50 år?

Som lærer, spesialpedagog og rådgiver må jeg øke min egen kunnskap og forståelse av elevgruppens problematikk på mange plan. Og målet er å komme med forslag om hvordan offentlige myndigheter, skolen og arbeidslivet kan skape gode overganger fra videregående opplæring til arbeidslivet for dem.

Denne fasen er uforutsigbar både for elev, foresatte og skolen. Mitt mål med oppgaven er å bidra med forslag til nye rutiner eller samarbeidsformer som kan bidra til inkludering av marginaliserte grupper i samfunnet.

1.3 Hvordan jeg vil forske på temaet.

På tross av det jeg har skrevet i innledningen er ikke overgangen mellom videregående skole og arbeidslivet forutsigbar for elever med utviklingshemning. Forutsigbarhet anser jeg som viktig og jeg vil skrive en teoretisk oppgave, hvor jeg kobler mine egne erfaringer i praksisfeltet opp mot offentlige dokument, veiledere, lover og forsknings rapporter i tidsperioden fra midt på 1960 tallet og frem til i dag. Det er ca 15 år før jeg begynte å jobbe med elevgruppen, men dokumentene som ble skrevet da gav føringer fremover i tid for både skole og arbeid. Jeg vil også prøve å se på det i et lokalt perspektiv, på det kommunale og fylkeskommunale plan.

Som bakteppe må jeg innhente historikk om hvordan de har blitt forstått og møtt før, både definisjoner og tiltak. Utviklingshemming er ikke en diagnose, men mer en samlebetegnelse for å kategorisere en uensartet gruppe. Jeg vil også se på hvordan deres lærehemninger gir utfordringer i forhold til skole og arbeid.

2 Metodedel

Jeg har valgt å skrive en oppgave basert på innsamling av teoretisk materiale, kombinert med mine egne erfaringer gjennom min jobb på en videregående skole med yrkesfaglige studieretninger fra 1981 og til dags dato. Temaet er utviklingshemmede og deres vei mot jobb eller jobbrelatert aktivitet, og jeg har valgt å forske hverken kvantitativt eller kvalitativt med innhenting av informasjonshenting hos elever eller foresatte. Dette på grunn av samtykkekompetanseproblematikk i forhold til denne elevgruppen, og at i en så liten by som jeg bor i ville elever og foresatte være gjenkjennbare, selv om de ble anonymisert.

Jeg tar utgangspunkt i gruppen elever med utviklingshemming som har vært mest representert i yrkesfaglige studieretninger på den videregående skolen jeg har arbeidet på i 34 år. Elever med *Lett psykisk utviklingshemming*, *Moderat psykisk utviklingshemming* og *Downs syndrom*. Ofte med tillegg av andre komorbide lidelser. Min erfaring er at mange av disse elevene har forutsetninger til å fungere i arbeidslivet med ulik grad av tilrettelegging hvis de gis mulighet til det. Skoleovergangen mellom grunnskole og videregående skole går greit, men det oppleves som et tilnærmet vanntett skott mellom videregående skole og arbeidsliv. Og når elevene går ut fra videregående skole etter 3-5 år, vet hverken de eller foresatte hva de går til.

Jeg hadde en tanke om å søke informasjon på nettet for å få en enkel tilgang til de enkelte ungdommer, voksne og foresattes til utviklingshemmede sine tanker og meninger om tematikken. Jeg ville benytte meg av flere eksisterende nettdebatter, men ville ikke selv gå inn og delta i debattene. Men det å kunne vurdere om dette var sikker informasjon er vanskelig. Jeg vet ikke om de skriver det de mener, det vanskelig å vurdere når man ikke står ansikt til ansikt overfor noen. Og de som skriver kan skrive anonymt, bruke pseudonym eller fullt navn. Jeg kan for lite om nettdebatter, og mangler både kunnskap om praksis og regler for meningsytring på ulike debattfora for å kunne bruke de som kilde. Jeg måtte også vurdert om det var sensitive opplysninger som kom frem fra debattantene, og vurdere om debattene kan betraktes som ytringer innenfor en offentlig eller privat sfære. For å kunne bruke dette ville jeg måtte ha hatt informert samtykke fra den enkelte, fordi informantene kan tro de uttaler seg i et lukket rom (Ekern, 2013; Nesvold, Sjurseike, & Wadel, 2014).

Jeg tenkte også å søke opp blogger til utviklingshemmede, eller deres foreldre, for å bruke det de skriver der som forskningsmateriale. Men det er ikke skrevet i den hensikt, og er ikke etisk å bruke det i en forskningssammenheng (Ekern, 2013). Jeg hadde da vært nødt til å vurdere

etiske aspekt i forhold til den informasjonen jeg fikk tilgang til. Alt fra hvordan jeg skulle kunne ivareta deres anonymitet og få formidlet deres meninger rett, til hvordan jeg skulle kunne fått et informert samtykke fra dem (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009a, 2009b; De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006).

Derfor bestemte jeg meg for å bruke tilgjengelige litteratur og dokumenter om utviklingshemmedes rett til skole, arbeid og tilrettelegging ut fra deres funksjonsnedsettelse og deres helseproblematikk. Dette har jeg gjort ved å se på sentrale styringsdokument, forskning og offentlige nettsteder.

Lover, Norske offentlige utredninger, Stortingsproposisjoner og Stortingsmeldinger er sentrale styringsdokumenter jeg tar utgangspunkt i. Statsministerens kontor og departementene utgir dem og en rekke andre dokumenttyper som jeg har brukt. Hva de enkelte er beskrives under her.

Høringer er forslag fra departementet som sendes til berørte parter siden *Forvaltningslova* krever at saker skal være best mulig opplyst før avgjørelser tas. Høringer brukes for at innbyggerne, organisasjoner og næringsliv skal kunne kontrollere hva forvaltningen gjør og få di sin mening og bruke sin demokratiske rett. Høringssaker kan dreie seg om framlegg av lover og forskrifter, organisering av forvaltningen, endret myndighetsområde eller forskrifter som regulerer våre rettigheter (Regjeringen, u.å.-a, u.å.-b).

Proposisjoner til Stortinget brukes når regjeringen foreslår at Stortinget treffer vedtak. Prop. L er forslag til lovvedtak, Prop. LS er forslag til lovvedtak og stortingsvedtak og Prop. S er forslag til stortingsvedtak (Regjeringen, u.å.-c).

Meldinger til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til forslag til vedtak. Melding til Stortinget benyttes også når regjeringen vil trekke tilbake et lovforslag (Regjeringen, u.å.-b).

Veiledninger og brosjyrer orienterer om departementets politikk og praksis, og retter seg mot et bredere publikum (Regjeringen, u.å.-b).

NOU-er (Norsk Offentlig Utredning) er en utredning av en sak eller et saksområde skrevet av et utvalg nedsatt av regjeringen. Danner ofte grunnlag for en melding eller proposisjon fra regjeringen til Stortinget (Regjeringen, u.å.-b).

Lover og regler omfatter lover, forskrifter, retningslinjer m.v. knyttet til departementets ansvarsområder (Regjeringen, u.å.-b).

Rapporter og planer produseres som regel av eksterne forskere eller utvalg, og omfatter rapporter, analyser og kartlegginger levert til departementet (Regjeringen, u.å.-b).

Rundskriv er orienteringer fra departementet til berørte parter om tolkninger av lover og forskrifter (Regjeringen, u.å.-b).

Ved regjeringsskifter blir av og til NOU-er eller stortingsmeldinger som de forrige regjeringen har lagt frem og begynt jobben med, trukket tilbake. Det har jeg ikke full oversikt over når det gjelder de jeg har brukt, så det kan være årsaken til at ting ikke blir gjennomført.

Jeg vil se på hva som har skjedd av utvikling ved overgang skole- arbeid fra jeg begynte å jobbe med elever med utviklingshemning. Fra min første elevs avgangs år våren 1982 til den siste eleven jeg var kontaktlærer våren 2012. Jeg kaller dem for E1982 og E2012.

Jeg lager meg ei tidslinje for tidsspennet fra 1960 til 2015. Jeg starter rundt 1965 fordi det som skjer i 1982 nødvendigvis er på grunnlag av dokumenter før det, og slutter med 2015 for å få med om andre tidsnære dokumenter gir føringer for overgang videregående opplæring – arbeid i fremtiden. Det er fremtidens overganger jeg vil gjøre bedre, og jeg håper styringsdokumentene sier noe om det.

Her jeg jeg valgt ut noen styringsdokumenter som omhandler psykisk utviklingshemmedes rettigheter til skolegang og fremtidig arbeid. Men også den tilretteleggingen samfunnet må gjøre for at et fremtidig arbeidsliv skal være reelt mål for denne elevgruppen.

Jeg har valgt å skrive om utviklingshemning, diagnoser, følgeproblematikk, hva det fører med seg i forhold til dere evne for forståelse. De utfordringer deres funksjonsnedsettelse vil kunne møte i skolegang, i arbeidslivet og i forhold til mangel på universell tilrettelegging. For å vite hvor skoen trykker, og hvordan man kan tilrettelegge for å minske trykket av for små sko.

Det som gjør det vanskelig å forske i dette materialet er at ulike utredninger, forskningsrapporter, NOU, stortingsmeldinger, veiledere og faglitteratur bruker mange ulike begrep om problematikken de har i overgangen skole. Og arbeidsliv. Jeg har derfor valgt å søke bredt, og i hvert dokument sjekke hva mitt forskningsutvalg er beskrevet som.

For å forsøke å holde det ryddig for meg selv har jeg tatt for meg en tidslinje fra ca 1965 og frem til vår 2015. Ut fra denne tidslinja skal jeg finne ut hva som er diskursen i de ulike leddnivå. For å få det til må jeg gå tilbake til hva som var skjedd forut for deres tid i skolen. Jeg tar for meg noen viktige offentlige dokumenter og lover som omhandler skole og arbeid for elevgruppen, samt helse/sosial/inkludering siden denne elevgruppen trenger tilrettelegging og hjelp for å fungere i arbeidslivet. Det blir den offisielle diskursen. Og vil se litt på hvordan/om den offentlige diskursen blir drevet fremover av nivåene under

Problemer jeg har støtt på underveis er at jeg lagret nettbaserte kilder i en linksamling slik at jeg slapp å laste ned dokumentet til datamaskinen, kjøpe, låne eller lese på biblioteket for å lese det. Siden jeg har holdt på med oppgaven over tid er noen nettsteder borte, blant annen Odin.no og Lovdata.no hvor mange offisielle dokumenter tidligere lå i fulltekst for lesing. De er blitt borte og mye tid brukt på å få tak i dem igjen. På lovdata er ikke lenger lover som er opphevet tilgjengelig for offentligheten. Dermed er rapporter, stortingsmeldinger mm bare tilgjengelig på bibliotek siden de var utgitt i så lite opplag. Og på nasjonalbiblioteket er mye skannet inn, men veldig mye kan bare leses digitalt når du befinner deg i deres lesesaler.

I min problemstilling vil jeg avdekke hvordan de utviklingshemmedes rettigheter i forhold til utdanning, arbeid og tilpasning kommer frem i nasjonale styringsdokumenter i de siste 50 år. Sentralt vil være å avdekke noen hovedstrukturer og viktige hendelser i forløpet frem til overgangen mellom skole og arbeidsliv for denne uensarta elevgruppen. Til det har jeg valgt å benytte meg av en diskursanalytisk tilnærming til mitt forskningsfelt. Slik som Andersen og Hammer (1999; 2001) referert i Kristiansen (2007, s. 30) viser til at innen samfunnsfaglige tilnærmingsformer sees diskurs som spesielle meningssystemer som er laget av mennesker på forskjellige nivåer; globalt, nasjonalt og lokalt. Og man kan ikke redusere diskursen til språk siden den også innbefatter praksisen vi inngår ved å ta tak i språket. Diskursen kan betraktes som en foranderlig mekanisme som ligg i grenselandet mellom det som sies og det som skjer, og som produserer en virkelighet ved å skape kobling mellom ord og ting (ibid, s. 30).

Iver Neumann definerer diskurs slik:

«En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sin bærere og har en grad av regularitet i et sett av sosiale relasjoner.» (Neumann, 2001, s. 18).

I et samfunn er man ofte enig om de grunnleggende verdiene, derfor går diskursanalysen inn i feltet mellom det materielle og representasjonene. Man må begynne med representasjonene side de fleste deler noen grunnleggende verdier og idealer. En diskurs vil det også være innebakt makt, men det er ikke bestandig makten som utøves synes. Når noen forsøker å få til endringer vil det som regel være noen som er uenig og yter motstand, og det tror jeg nok jeg også finne gjennom min diskursanalyse (Kristiansen, 2007, s. 29-45; 2014, s. 9-10). Selv om vi i vårt samfunn, for noen kanskje bare utad, er enige om at alle må ha lik rett til utdanning, arbeid og den tilrettelegging som trengs for og gis en reell mulighet til det.

Hoveddelen av oppgaven består av teori og analyse. Først en utdypning av hva diagnosen psykisk utviklingshemning er, hvordan problematikken i diagnosen gir dem utfordringer i hverdagen, skole og arbeid. Og hvordan begrepsbruken som er knyttet til deres problematikk er definert i ulike offentlige dokumenter jeg har analysert.

Så ser jeg på hva offentlige dokumenter og rapporter sier om skole og utdanning, om arbeid og om universell utforming for personer med utviklingshemning. Dette gjør jeg i kronologisk rekkefølge, hva driver frem endringer og hva er bremses endringer. Jeg punktuerer diskursene fra 60 tallet og fremover på disse feltene som alle hører sammen, men det kan være andre områder som naturlig følger med. Kristiansen (2007, s. 37): « Det er prinsippet som gjør at de andre diskusjonene er relevante og brakt inn i en spesiell relasjon i forhold til hverandre...»

I avslutningsdelen forsøker jeg å binde sammen det jeg fant ut i hoveddelen. Det at det synes som det ikke har skjedd noe fra sentralt hold er feil, men verktøyene ligger der klar til bruk.

3 Begrepsforklaringer og presentasjon av funn

3.1 Psykisk utviklingshemning.

Psykisk utviklingshemming har to hovedgrupper av årsaksfaktorer, biologiske og miljørelaterte faktorer. Biologiske årsaksfaktorer, for eksempel Downs syndrom, er når personens genetiske materiale og kromosomsammensetning er endret. Miljørelaterte årsaksfaktorer kan deles i de som er oppstått i fosterstadiet (prenatale), under fødselen (perinatale) og etter fødselen (postnatale) (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 386-387).

Prenatale årsaksfaktorer kan blant annet være kroniske sykdommer hos mor, infeksjoner under svangerskapet, strålingsskader eller mor med stoff- eller alkoholproblem. *Perinatale årsaksfaktorer* kan for eksempel skyldes, prematuritet hos fostret, oksygenmangel, infeksjoner og hodetraumer hos barnet. *Postnatale årsaksfaktorer* kan skyldes infeksjoner, forgiftninger, epilepsi, oksygenmangel, hjernehinnebetennelse, hjerneblødning, hjernesvulst, stoffskiftesykdommer eller ernæringskader (ibid, s. 387).

Diagnostisering og klassifisering av psykisk utviklingshemming

ICD-10 er klassifiseringen som brukes av Verdens helseorganisasjon, og som medlem har Norge forpliktet seg til å til å bruke dette klassifiseringsverktøyet. Begrepet psykisk utviklingshemming deles i ulike nivå, og beskriver det som forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt hemmer ferdigheter i forhold til generelt intelligensnivå. Det kan være kognitive, språklige, motoriske eller sosiale evner og ferdigheter. I tillegg til kan det også forekomme andre psykiske og somatiske lidelser i tillegg til utviklingshemmingen (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 390-391; ICD 10, 2014).

Adaptive ferdigheter kartlegges også for å finne hvilken grad av tilpasningsevner personen har i forhold til for eksempel arbeid, fritid, helse, boforhold, sikkerhet, selvregulering og offentlige tjenester. Med adaptive ferdigheter menes hvordan personen klarer å tilpasse seg til det som er standard i samfunnskulturen der han bor. Men også tilpasningsevner på det sosiale og mellompersonlige plan og hvilke funksjonelle akademiske evner personen har kartlegges (Lorentzen, 2008, s. 201).

Testing av intelligens brukes for å kunne estimere personens kognitive evner. Kognisjon er et fellesbegrep for tenkning, læring, språk, hukommelse, bevissthet, oppmerksomhet, psykomotorisk tempo og eksekutive funksjoner/arbeidshukommelse. De omfatter personens kapasitet til å tenke rasjonelt og handle meningsfylt. IQ trengs for å kunne sette en presis diagnose (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 390-391; Lorentzen, 2008). For å fastsette diagnosen psykisk utviklingshemning må 3 kriterier være oppfylt. En IQ 70 eller lavere, den må ha debutert før personen fylte 18 år og det må være vesentlige avvik innen adaptive ferdigheter i dagliglivets funksjon (Lorentzen, 2008).

Ved vurderingen av hvilken grad av psykisk utviklingshemning det er, brukes vanligvis standardiserte intelligensprøver som kan suppleres med skalaer som måler sosial tilpasning i et gitt miljø. Disse målene gir indikasjon på graden av psykisk utviklingshemning, og en samlet vurdering av de intellektuelle ferdighetene er med på å sette diagnosen. Selv om intellektuelle ferdigheter og sosial tilpasning er dårlige, kan de endres til det bedre over tid ved trening og rehabilitering. Diagnosen skal baseres på det er funksjonsnivået personen har når han blir testet (ICD 10, 2014).

Diagnosen F70 *Lett psykisk utviklingshemning* fører vanligvis til lærevansker i skolen, og IQ nivået er vanligvis mellom 50-69. De største vanskene oppstår vanligvis med teoretisk skolearbeid, og mange har særlige problemer med å lese og skrive. De som befinner seg i de høyere nivåene av mild psykisk utviklingshemning, vil som oftest kunne være i stand til å ha arbeid som krever praktiske ferdigheter. Mange voksne har evne til sosial tilpasning og kan gjøre en samfunnsnyttig innsats (ICD 10, 2014).

De som har diagnosen F71 *Moderat psykisk utviklingshemning* kan snakke, kommunisere og lære noen skoleferdigheter. IQ nivået er vanligvis mellom 35-49 og de har begrenset fremgang i skolearbeid. En del har de grunnleggende ferdighetene som trengs for å lese, skrive og telle. En mulighet til å utvikle sitt begrensede potensiale og oppnå noen av de mest grunnleggende ferdigheter kan de nå ved spesialundervisning. De fleste kan læres opp både til sosiale ferdigheter og til å sørge for seg selv. Som voksen vil de trenge ulik grad av støtte for å kunne arbeide ute i samfunnet, og oppnår sjelden fullstendig uavhengighet (ICD 10, 2014).

Nevropsykologen Lorentzen (2008, s. 202) skriver i sin artikkel at man må være klar over at intelligensen kan endres over tid og at det derfor kan være flere grunner til å vurdere den på nytt. Det er fordi ulike miljømessige faktorer som skolegang, psykisk sykdom eller andre medisinske forhold kan påvirke den intellektuelle fungeringen over tid. Hun skriver også at

hvis man ikke skjønner hva slags lærevansker en elev har eller skjønner hans adferd kan en intelligens-test være nyttig siden mange elever ligger i det lavere normalområdet mellom 70-79, og noen i området 65 har ikke fått diagnosen siden de ikke hadde signifikant svekkelse av tilpasningsevner på utredningstidspunktet (Lorentzen, 2008, s. 202).

Når det gjelder tilpasning til må man vurdere både individuelle forutsetninger og samfunnets krav for å finne ut hva som er god tilpasning siden det er et relativt. Når tilpasningsfunksjonene skal fortolkes må man alltid ta i betraktning alder og den sosiokulturelle bakgrunnen personen har, men også eventuelle andre handikap, diagnoser og mentale sykdommer (Lorentzen, 2008).

3.2 Begrepsbruk knyttet til deres problematikk i forskningsmaterialet.

I faglitteratur og dagligtale brukes ulike navn i forhold til samme elevgruppe, og Bachke (2010), viser til studier han har gjort både om hvilke navn som brukes i faglitteraturen og hvilke navn og terminologi fagfolk benytter i sitt arbeid. I faglitteraturen mellom 1995-2005 er de mest brukte fagtermene: Psykisk-utviklingshemming/Psykisk utviklingshemning, Utviklingshemming/utviklingshemning eller Mental retardasjon. Jeg har ikke tall på hvor mange jeg har funnet i gammel litteratur, men tar her med noen som er brukt før, men de fleste er fra litteraturen fra årtusenskiftet. Og de er lagt i en alfabetisk liste, ikke etter hva jeg synes er mest korrekt.

Funksjonshemmet eller Funksjonshemning eller Funksjonshemmende forhold

Undervisning ved sosiale og medisinske institusjoner viser til forklaring fra Sentralrådet for yrkesvalghemmedes opplysningsutvalg om funksjonshemmet:

«...dersom de på grunn av varig sykdom, skade eller lyte eller på grunn av avvik av sosial art, er vesentlig hemmet i sin praktiske livsførsel i forhold til det samfunn som omgir dem. Dette kan bl. a. gjelde utdanning, yrkesvalg og yrke, fysisk og kulturell aktivitet.» (NOU (1976:24), s. 10).

Fra bruker til borger om funksjonshemming: «...de som får sin praktiske livsførsel vesentlig begrenset på grunn av gapet eller misforholdet mellom personens nedsatte funksjonsevne og miljøets/samfunnets krav.» (NOU (2001:22), s. 10).

Fra bruker til borger om funksjonshemmende forhold:

«...viser til et gap eller misforhold mellom forutsetningene til mennesker med redusert funksjonsevne og de krav miljøet og samfunnet stiller til funksjon på områder av vesentlig betydning for å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse.» (NOU (2001:22), s. 10).

Nedbygging av funksjonshemmende barrierer om funksjonshemming: «...oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon» (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 8). Illustrasjon i Fig. 1.

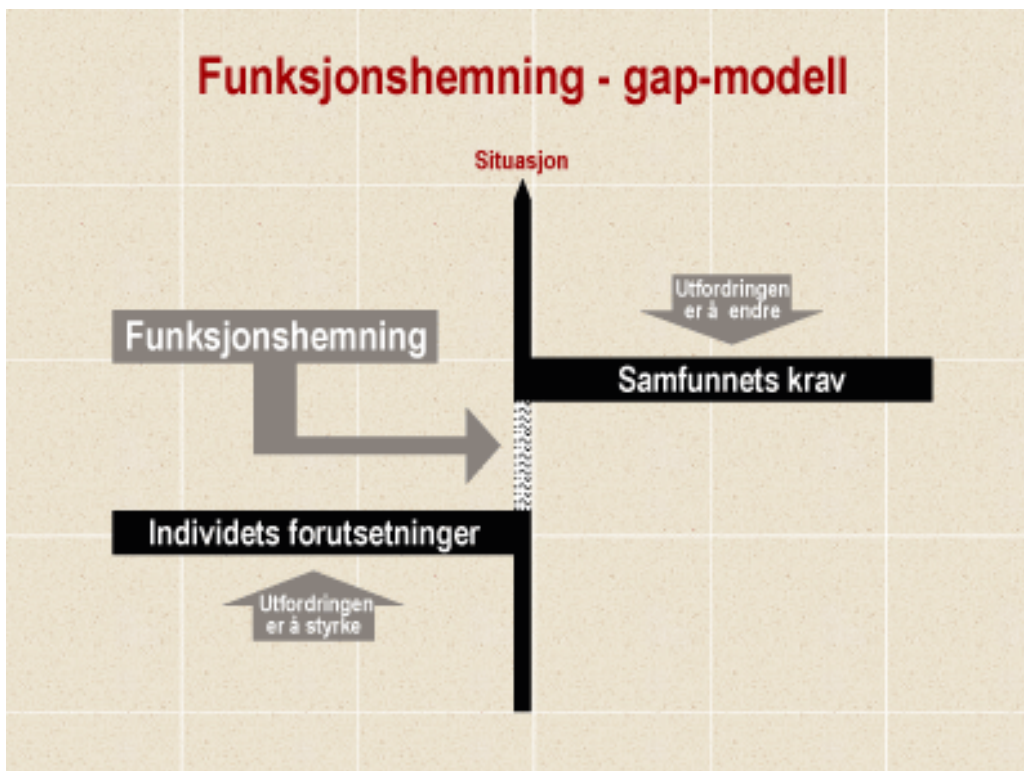


Fig. 1. fra St.meld. nr. 40 (2002–2003, s. 9)

Funksjonsnedsettelse eller Redusert funksjonsevne eller nedsatt funksjonsevne

Fra bruker til borger foretok følgende presiseringer av begrepene: «...reduert funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse viser det til tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner» (NOU (2001:22), s. 10).

I *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer* definertes det slik:

«...nedsatt funksjonsevne menes tap av eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner. Dette kan for eksempel dreie seg om nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, nedsatt kognitiv funksjon, eller ulike funksjonsnedsettelser pga. allergi, hjerte- og lungesykdommer. Det er ingen selvfølge at personer med nedsatt funksjonsevne blir funksjonshemmet.» (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 8).

Inkludering

I *Fra bruker til borger* om bruken av integrering og inkludering: «Ordet integrering har imidlertid også noen implikasjoner som gjør at mange argumenterer for å bytte det ut: å erstatte det med inkludering.» (NOU (2001:22), s. 33).

Forskjellen på inkludering og integrering defineres slik i *Rett til læring*:

«Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet:» (NOU (2009:18), s. 16). Det vil si at inkludering forutsetter ulike tiltak for likeverdighet innenfor fellesskapets rammer (NOU (2009:18), s. 17).

Integrering

Integrering defineres med generelt samfunnsmessig innhold i begrepet: «...tilhørighet i et sosialt fellesskap... delaktighet i fellesskapets...medansvar for oppgaver og forpliktelser» (Blom, 1971, s. 78).

I *Fra bruker til borger* sier at: «Å integrere betyr å føre noe sammen til en helhet...å føre mennesker med funksjonsnedsettelser inn i vanlige miljø - den vanlige skolen...» (NOU (2001:22), s. 33).

Rett til læring definerer integrering som en rett til å være i et fellesskap (NOU (2009:18), s. 16).

Psykisk utviklingshemming - en administrativ diagnose.

Psykisk utviklingshemming er en samlebetegnelse for mange diagnoser som innbefatter tilstander med ulike årsaker og svært forskjellige funksjonsforstyrrelser. Psykisk utviklingshemming er ingen sykdomsbetegnelse, den er først og fremst en administrativ diagnose eller kategori som knytter den til tjenester og ikke til en spesiell sykdom eller gruppetilhørighet (Meld. St. 45, 2012–2013; Melgård, 2000; NOU (1991:20)).

3.2.1 Skole og opplæring

Utredning om Hjelpeundervisning i yrkesskolen, 1967

Høsten 1965 ble det utnevnt et utvalg som skulle utrede behovet for spesiell yrkesopplæring av elever med psykiske utviklingshemninger. De skulle se hvilke fagområder som kunne passe, sette undervisningsmål, forholdet mellom praktisk og teoretisk opplæring og trening på arbeidsplass med mere. I tillegg skulle de finne ut av elevens muligheter i arbeidslivet etterpå, og foreslå hvordan de kunne perfeksjonere seg mer etter skolen (Utvalget for yrkesopplæringen av psykisk handikappede, 1967, s. 5).

Det må rettes opp i misforholdet at ungdom fra grunnskolens spesialundervisning har liten adgang til yrkesopplæring og annen videregående skolegang. Deres videreopplæring er et viktig velferdsspørsmål for den enkelte, og deres arbeidskraft i yrkeslivet er et viktig samfunnsproblem. Alle yrkesskoler må forpliktes til å ordne med hjelpeundervisning for ungdom som trenger det, i prinsippet bør all ungdom uansett vansker ha adgang til hjelpeundervisning i yrkesskolen, også de som kommer fra grunnskolens spesialskoler. Hjelpeundervisningen må skje både i grupper og klasser, og den bør kunne ordnes som støttetiltak for elever ved vanlige linjer. I overgangen fra grunnskole til yrkesskole må yrkesskolen søke nær kontakt med grunnskolen og skolepsykologtjenesten slik at nødvendig informasjon om behovet for slik opplæring blir overført. Yrkesskolen vil få behov for

pedagogisk-psykologisk rådgivnings tjeneste, og grunnskolens skolepsykolog-tjeneste bør etter hvert utvides til også å omfatte yrkesskolen (Utvalget for yrkesopplæringen av psykisk handikappede, 1967, s. 93-95).

Jeg mener det er positivt at utviklingshemmede får mulighet til å gå på yrkesskole med særskilt tilrettelegging for dem, men det er fortsatt et segregerende tiltak når de skal være i egne hjelpeklasser. Det sier de selv: «Det faller da naturlig å skille disse elever ut til egne klasser og grupper, men en bør i denne forbindelse være oppmerksom på at en slik utskilling kan ha negative virkninger». Samtidig sier de at deres sosiale tilknytning i skolen skal ivaretas ved at de skal bli sosialt fullt ut integrert i skolemiljøet (Utvalget for yrkesopplæringen av psykisk handikappede, 1967, s. 26). De tenker også at elever kan overføres til ordinære klasser med ordinære planer hvis de er flinke nok til det (ibid, s. 45).

Grunnskolelova, 1969

Den fikk bl. a. en ny § 7 nr. 1. «Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har» (Grunnskolelova, 1969).

Alle elever i grunnskolen får lovfestet rett til å få undervisningen tilrettelagt i forhold til sine egne evner og forutsetninger. Det er til hjelp for alle elever i grunnskolen.

Yrkesopplæring og støttetiltak for evneveike, 1970

Sorkmo viser til Spesialskolerådet (1970) som utarbeidet en forsøksplan for innføring av hjelpetiltak i yrkesskolen. Dette for at elever fra hjelpeskoler og evneveikeskoler skulle få en tilrettelagt yrkesopplæring med tanke på arbeid eller videre yrkesutdanning. Sitatet er fra samme forsøksplanen:

”Skolen sikter på å gi en begynneropplæring i håndverk og industri som kan fjerne eller redusere en del av de vanskene som ellers følger med overgangen fra skole til arbeidsliv. Den skal gi eleven så mye kjennskap til verktøy, materialer og arbeidsmåter, og så mye praktisk ferdighet i vanlig forekommende arbeidsteknikk at de får et best mulig grunnlag for å gå ut i produktivt arbeid, eventuelt gå videre som lærlinger i en yrkesutdanning” (Sorkmo, 2010, s. 45).

Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v., 1971

I 1969 fikk et utvalg mandat å utarbeide forslag til lovregler for spesialundervisning med mer. Lovregler som kunne erstatte spesialscoleloven av 1951, forslag til eventuelle endringer eller tilføyelser for det videregående skoleverket og forslag om reglement og instruksjoner på grunnlag av sine nye lovregler. De konsentrerte seg hovedsakelig om spesialscoleloven av 1951 og bestemmelsene om hjelpetiltak av både folkescoleloven av 1959 og grunnscoleloven av 1969 (Blom, 1971, s. 77). Deres forslag var lov om grunnscole. De foreslo blant annet at flest mulig av de funksjonshemmede skulle integreres i vanlig skole, spesialundervisning kunne gis internt på skolen eller eksternt. Funksjonshemmede barn under skolepliktig alder og funksjonshemmede voksne skulle også ha rett til tiltak (Blom, 1971, s. 81-99).

Dette forslaget er et stort skritt i retning av integrering i vanlig skole, men hvis de måtte være borte fra skolen hadde de rett til hjelp eksternt også. Rett til spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn vil kunne forberede dem bedre til ordinær skole, og voksne kan få ekstra tilrettelegging på for eksempel arbeidsplass. Dette utvalget er i ettertid blitt kalt *Blomkomiteen* etter komiteens leder.

Omsorg for psykisk utviklingshemmede, 1973

Om opplæringen for de utviklingshemmede foreslo de: «Opplæringen og den pedagogiske behandlingens innhold må innrettes etter den enkeltes behov, muligheter og forutsetninger» og «Ansvaret for opplæring må legges på den enkelte kommune, ut fra det hovedprinsipp at flest mulig barn skal leve opp i sine egne hjem og delta i opplæring i det vanlige opplæringsmiljø». (NOU (1973:25), s. 96)

Dette vil gi dem opplæring helt etter deres egne behov, og rett til å gå på ordinær skole i sitt eget nærmiljø og kunne bo i sitt eget hjem.

Grunnskolelova, 1975

I juli 1975 kom en lovendring i *Grunnskolelova*: «Retten til spesialundervisning gjelder også før og etter opplæringspliktig alder når den enskilde etter sakkunnig vurdering treng og kan ta imot opplæring.» (Grunnskolelova, 1969, s. § 13 14.ledd).

Det som var forslått i *Blomkomiteen* i 1971 er blitt en lovendring, men ikke for alle. Bare for de som kan ta imot opplæring, de som regnes som opplæringsdyktige.

Undervisning i sosiale og medisinske institusjoner, 1976

I 1973 ble det oppnevnt et utvalg av Kirke- og undervisningsdepartementet til å greie ut om *Undervisning i sosiale og medisinske institusjoner*, arbeidet ble lagt frem januar 1976. Der så de etter så mange tilknytningspunkter som mulig mellom opplæringen i institusjonsskolene og opplæringen i vanlige skoler. Når det gjaldt opplæringen ved de ulike institusjonstyper, var det viktig for utvalget å finne fram til så generelle synspunkter som mulig — fellesnevnerne av allmenngyldig art. Utvalget forsøkte å ta utgangspunkt i den enkelte elev og hans spesielle behov, og hadde ikke behov for å be om endringer i gjeldende skolelover siden lov om grunnskolen var under revidering (NOU (1976:24)).

Integreringstanken tenkes ført videre med en felles skole som mål.

Lov om videregående opplæring, 1976

1.januar 1976 trådte *Lov om videregående opplæring* i kraft. Funksjonshemmede har rett til mer enn 3 års opplæring når de etter sakkyndig vurdering trenger det og kan ta imot opplæring (Lov om videregående opplæring, 1974).

De gis rett til mer enn 3 års opplæring, men må være opplæringsdyktige etter sakkyndig vurdering.

Utdanning og arbeid, 1980

Stortingsmeldingen *Utdanning og arbeid* sier noe om overgangen fra skole til arbeid for elever. Den må i større grad tilrettelegges individuelt for elever med ulike former for vansker siden de har behov for ekstra rådgiving og oppfølging (St.meld. nr. 45, 1980-1981, s. 34).

Departementet vil også fremme et lovforslag om at funksjonshemmede skal ha rett til videregående opplæring (St.meld. nr. 45, 1980-1981, s. 21). Overgang mellom utdanning og arbeid er vanskelig for funksjonshemmede elever, men overgangen til arbeidslivet kan forberedes gjennom arbeidstrening og delvis utplassering. (St.meld. nr. 45, 1980-1981, s. 77) Oppfølgingen må styrkes når en del funksjonshemmede verken får tilbud om opplæring eller arbeid, men blir overlatt mer eller mindre til seg selv (St.meld. nr. 45, 1980-1981, s. 83).

Her fremmes det ønske om lovforslag til at funksjonshemmede skal ha rett til videregående opplæring. Det kommer også klart frem at de trenger ekstra tilrettelegging i overgangen mellom skole og arbeid og det kan tilrettelegges med arbeidstrening og utplassering mens de går på skolen. Her ser man en tanke om arbeidsliv for denne gruppen.

Om visse sider ved spesialundervisningen og den pedagogisk-psykologiske tenesta, 1985

Funksjonshemmede ble gitt fortrinnsrett ved opptak til videregående opplæring når Stortinget i 1982 vedtok en tilleggslov om det (St.meld. nr. 54, 1989-1990, s. 5). Loven kom fordi denne elevgruppen med særlig behov for tilrettelegging måtte sikres rett når lov om spesialskoler falt bort. Det er de som har hatt et dokumentert behov for tilrettelegging i grunnskolen i stort omfang med sakkyndig vurdering fra PPT. Det gir rett til inntak, men ikke til å få det tilbudet de ønsker seg. Det bestemmer fylkeskommunen etter en samlet vurdering av økonomi, søkerens behov og tilgjengelig plass. Planlagt å tre i kraft fra skoleåret 1987-1988 (St.meld. nr. 61, 1984-1985, s. 13).

Men fortrinnsrett til videregående opplæring gir ikke en rett til arbeid. Ungdom som trenger særskilt tilrettelegging må gis tilbud som er rettet mot arbeidslivet, det kan være arbeidsgivende trening i et samarbeid mellom skole, arbeidsplasser i lokalsamfunnet. Fortrinnsretten må videreføres mot arbeid. Det må være en offentlig plikt å legge til rette for en meningsfull opplæring som etterfølges av en arbeidssituasjon som også er meningsfull. Det kreves et forpliktende samarbeid mellom skole, arbeidsmarkedsetat og arbeid (St.meld. nr. 61, 1984-1985, s. 14).

De får gå på skole med annen ungdom integrert i ordinære klasser og skal ha en meningsfull opplæring. Det er også foreslått et forpliktende samarbeid slik at de kan komme i arbeid, og at det offentlige har plikt til å tilby en meningsfull arbeidssituasjon.

Mønsterplanen av 1987

En helhetlig vurdering av elevenes situasjon er grunnlaget for at barn og unge med særlige opplæringsbehov får gode undervisningstilbud, og den enkelte skole har ansvar for at tiltakenes fysiske, organisatoriske og sosiale sider blir sett i sammenheng. Det krever en fleksibel undervisningssituasjon, samt spesiell innsikt og erfaring hos lærerne og skolens administrasjon. Grunnlaget for samhandling og fellesskapsopplevelser må gis innenfor klassefellesskapet der de kan arbeide både individuelt og i større og mindre grupper. En grunnskole skal kunne be om veiledning og hjelp fra spesialinstitusjoner for utforming av læringsmål, samt bruk av materiell og metoder på områder der grunnskolenes kompetanse trenger supplerings (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1991, s. 28). For elever som har særlige opplæringsbehov, kan lærestoffet omfatte emner og treningsaktiviteter som vi ellers ikke finner i undervisningen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1991, s. 42).

Her er det kommet inn krav til at lærere skal ha kunnskap om elevenes problematikk slik at elevene får gode opplæringstilbud i grunnskolen, og om nødvendig hente hjelp utenfra. Integrering og inkludering i klassefellesskapet er det fokus på, og at lærestoff kan tilpasses etter elevens behov og forutsetninger.

Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov, 1990

Tiltak som skal sikre en mer likeverdig opplæring må styrkes av departementet. HVPU-reformen vil innebære at mange flere kommuner enn før vil få ansvaret for å tilrettelegge opplæringstilbud for psykisk utviklingshemmede. Departementet vil styrke kompetansen ved å opprette ca. to spesialpedagogstillinger i hver fylkeskommune for å drive veiledningsarbeid overfor kommunene (St.meld. nr. 54, 1989-1990, s. 13).

Ressurser til opplæring for voksne psykisk utviklingshemmede skal gis ut fra en sakkyndig vurdering om behovet for opplæring. PPT, som skal utføre den sakkyndige vurderingen, vil ha et økt behov for fagpersoner som har tilstrekkelige kvalifikasjoner til å kunne gi sakkyndige

vurderinger (St.meld. nr. 54, 1989-1990, s. 18). Noen ganger kan Psykisk utviklingshemmede ha et behov for læring og samhandling ut fra felles forutsetninger og egenart, men segregerte tilbud må inngå i et planlagt arbeid for å sikre samfunnsintegrering på sikt (St.meld. nr. 54, 1989-1990, s. 22).

Ca 4000 over 20 år får voksenopplæring ved institusjonsskolene. Når de nedlegges må det bygges ut voksenopplæring for personer med psykisk utviklingshemmede i kommunene og opprette nok elevplasser for denne gruppen i videregående skole (St.meld. nr. 54, 1989-1990, s. 21). Men det er viktig at voksenopplæringen har en klar målsetning, er avgrenset i tid, bidrar til deltagelse i samfunnet og er en del av et helhetlig tilbud (St.meld. nr. 54, 1989-1990, s. 41).

Tillegg til St.meld. nr. 54: Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov, 1991

I tilleggsmeldinga fremmer regjeringen enkelte forslag til endringer. Utviklingsprogram i kommuner og fylkeskommuner spesielt rettet mot elevgrupper med sosiale og emosjonelle vansker, sammensatte lærevansker og psykisk utviklingshemning. Tiltak som fremmer tverretattlig samordning og samarbeid skal vektlegges, i tillegg skal det være et sentralstyrt forsknings- og utviklingsarbeid blant annen innenfor psykisk utviklingshemning og PPT (St.meld. nr. 35, 1990-1991, s. 5).

Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, 1993

Den kom på bakgrunn av endringer i barns, unge og voksnes levekår, og at skole og utdanning var gjenstand for store reformer (Det kongelige kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet, 1993a, s. 1; 1993b, s. 1). Opplæringen skal gi grunnlag for at man senere i livet kan gå inn i yrker som ennå ikke finnes, derfor generell kompetanse som er brei nok for omspesialisering senere i livet (Det kongelige kirke- et al., 1993a, s. 5).

I planen ble det introdusert 7 mennesketyper, det meningsøkende, det skapende, det arbeidende, det almindennente, det samarbeidene, det miljøbevisste og det integrerte menneske (Det kongelige kirke- et al., 1993a, s. 3). Planen hadde mange uthevede bokser med på de ulike mennesketyperne, jeg har her tatt med noen som jeg synes passer i forhold til min oppgave.

«Samfunnets ansvar er å se til at lik rett til utdanning blir reell.» (ibid, s.5.)

«...fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn folk flest» (ibid, s, 10).

«Undervisningen må tilpasses...utviklingsnivå, den enkelte elev...» (ibid, s.19).

«Lik rett til utdanning...være uavhengig av den skoleklasse den enkelte elev havner i.» (ibid, s.23).

«Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.» (ibid, s 40)

Metodisk rettleiing: Særskilt tilrettelagd opplæring, 1995

Her skisseres prinsipp for organiseringen av særskilt tilrettelagt opplæring som normalt skal føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse, delkompetanse eller annen videregående opplæring. Etter sakkyndig vurdering kan eleven få opplæring ut utover 3 år. Siden det skal tilpasses den enkeltes forutsetninger, kan de bruke lengre tid på å følge ordinær læreplan i alle fagene på kurs eller på enkeltfag i kurset. De kan også følge deler av ordinær fagplan i enkeltfag på kurset; moduler eller deler av moduler i faget (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995, s. 2). Individuelle opplæringsplaner (IOP) kan det være et godt arbeidsverktøy for å sikre at de som trenger særskilt tilrettelegging får tilpasset, likeverdig og målrettet undervisning i skole og lærebedrift. Den bør inneholde kortsiktige og langsiktige læreplanmål, innhold i opplæringen, rammevilkårene og evaluering (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995, s. 18-22).

Tiltak i forkant av overgangen fra videregående opplæring mot arbeidslivet kan være intern skolehospitering på et verksted, elevbedrift, arbeidstrening som valgfag, overgangsklasse, bedriftsbesøk eller praksis i bedrift. Overgangen fra videregående opplæring til en fremtidig arbeidsplass bør være et tverretattlig samarbeid hvor rådgiver kan få et pådriveransvar. Samarbeid med elev, foresatte, faglærere, lokale bedrifter, arbeidskontor, fagopplæringskontor, PPT og andre det vil være naturlig å samarbeide med (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995, s. 25-30).

Delkompetanse er blitt et nytt begrep, betyr at det er fullført enkelte fag eller deler av et fag (Einarsen, 1998).

Videregående opplæring etter Reform 94, 1996

All mellom 16 og 19 år har rett til tre års opplæring, og Fylkeskommunen har lovfestet plikt til å sikre denne retten med nok skoleplasser. Fylkeskommunen skal også sørge for at voksne uten opplæringsrett får tilgang til å ta videregående opplæring. Utdanningen kan føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller delkompetanse. Hvis sakkyndig vurdering sier at eleven trenger tilrettelagt opplæring kan eleven få opplæring i mer enn 3 år. Men ikke mer enn 5 år eller etter fylte 22 år. De som har rett til videregående opplæring har også rett til plass på et av tre valgte kurs, men enkelte kan få plass på førstevalget sitt hvis sakkyndigheten tilsier det (Kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet, 1996).

Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov, 1998

I stortingsmeldinga *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* går departementet inn for omlegging av det de betegner som den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Både lokalt, regionalt og nasjonalt ved omfordeling av ressurser fra statlige kompetansesenter til lokal PP-tjeneste. Det statlige kompetansetilbudet skal være til de ressurskrevende grupper av funksjonshemmede i landet som det relativt få av. PP-tjenesten skal ha en arbeidsprofil med mer utadrettet virksomhet, kompetansen på utagerende adferd må styrkes og hjelpetiltak på tvers av forvaltningsnivå og sektorgrenser må samordnes bedre (St.meld. nr. 23, 1997-1998, s. 23).

Opplæringslova, 1998

Voksne har rettigheter etter *Opplæringslova*, det gjelder også voksne med utviklingshemning. *Opplæringslovens* Kapittel 4A handler om opplæring som er spesielt organisert for voksne. § 4A-2 om retten til spesialundervisning gir voksne rett til opplæring i grunnleggende ferdigheter trådte i kraft 1.8.2002. § 4A-2 første ledd gir rett til spesialundervisning for de som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringstilbud for voksne.

Andre ledd sier at voksne har rett til slik opplæring hvis de har spesielle behov for å utvikle eller holde ved like grunnleggende ferdigheter. (Opplæringslova, 1998, § 4A-2) § 4A-2 sier også hvilke paragrafer i kapittel 5 som omhandler retten til spesialundervisning gjelder for voksne. Det som gjelder er § 5-1 andre ledd bortsett fra siste punktum:

«I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.».

(Opplæringslova, 1998, § 5-1 andre ledd bortsett fra siste punktum)

Rett til læring, 2009

Mandatet til *Midtlyngutvalget* var legge fram konkrete forslag til bedre organisering og effektiv ressursbruk for en fremtidig helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, u.å., s. 13-18; NOU (2009:18)).

For å fremme tverrfaglig og tverretatlig samarbeid må bestemmelser om individuell plan hjemles både i barnehageloven og opplæringsloven, og bestemmelser i dagens særlover om individuell plan harmoniseres i de aktuelle lovverkene. I individuell plan for voksne må opplæringsområdet presiseres. Det innføres rett til én tjenestekordinator (personlig koordinator) når en person har behov for langvarige og koordinerte tjenester, og oppfordres til større bruk av informert samtykke (NOU (2009:18), s. 30-31).

Statped organiseres i fire regionsentre, sammenfallende med regionstrukturen til helseforetakenes. Lokalisert Nord, Midt, Vest og Sørøst i landet, og regionsentrene lovfestes. (NOU (2009:18), s. 29)

Forslag til lovendring i *Opplæringslova* som kan få betydning også for utviklingshemma:

«Retten til spesialundervisning i opplæringsloven § 5-1 erstattes av en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen. Denne retten utløses når eleven ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte. Tilretteleggingen omfatter det mangfold av tiltak som settes verk i form av personellressurser, materielle ressurser og organisatoriske tiltak.» (NOU (2009:18), s. 28).

Forsterkning av rutinene for overganger og samarbeid fra barnehage til lærebedrifter ved at eierne får plikt til kontinuerlig og systematisk oppfølging av barns og elevers utvikling, læring og læringsmiljø. Læringsboka innføres som felles verktøy for tidlig innsats og oppfølging, og den følger barnets og elevens utvikling, læring og læringsmiljø gjennom barnehage, grunnskole og videregående opplæring (NOU (2009:18), s. 28-29).

Læring og fellesskap, 2011

Barn, unge og voksne med særlige behov skal få gode læringsmiljø når innsatsen settes inn tidlig. Utgangspunktet er *Midtlyngutvalgets innstilling Rett til læring* fra 2009 (Meld. St. 18, 2010–2011).

Barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte. Gode læringsmiljøer skal stimulere elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. De som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning, den må ha realistiske mål, konkrete tiltak og resultater må evalueres (Meld. St. 18, 2010–2011, s. 11-12).

Spesialisert og målrettet kompetanse er nødvendig dersom skolen skal klare å møte mangfoldet av barn og unge med ulike behov, og styrke deres læringsutbytte. Det stilles større krav til lærerens kompetanse, PP-tjenesten må tettere på for å hjelpe han, og det må være riktig bruk av assistenter i klassen. Det må være god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte over hele landet for skolen, og samarbeid med foreldre skal bli bedre gjennom informasjon og samordning for barn med behov for særskilt hjelp og støtte. Foreldre skal ikke selv måtte koordinere tjenester til sine egne barn, og de ulike tjenestene skal ikke oppleves som «deltjenester» (Meld. St. 18, 2010–2011, s. 12).

Kunnskapsdepartementet vil øke oppmerksomheten om opplæringstilbudet til elever med generelle lærevansker og utviklingshemninger gjennom programmet Vi sprenger grenser. Videreutvikle veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning til en digital versjon, den skal inneholde en foreldreplakat med oversikt over rettigheter og brukervedvirkning (Meld. St. 18, 2010–2011, s. 15).

Veiledning om organisering av elevene, 2013

Elevene i grunnskolen og den videregående skolen skal deles i klasse/basisgrupper for å ivareta behovet for sosial tilhørighet, men til vanlig skal det ikke skje etter elevenes faglig nivå, kjønn eller etnisitet. Dette gjelder også for elever som får spesialundervisning. Det å utvikle sosial kompetanse, holdninger, verdier og ferdigheter som de har de bruk for i et mangfoldig samfunn utvikles i fellesskapet. Det samme med toleranse og respekt for andre uavhengig av evner, kultur, økonomi og sosial status. Har de mesteparten av sin undervisning i fellesskapet, kan de i deler av tiden deles i andre grupper etter behov (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3).

«Departementet legger til grunn at lovens utgangspunkt kan fravikes i konkrete tilfelle når det foreligger tilstrekkelig tungtveiende elevhensyn. I denne forbindelse må en ha et bevisst og gjennomtenkt forhold til hvordan opplæringen organiseres. Det er viktig at det over tid ikke utvikler seg en praksis der lovens fellesskapsintensjon blir undergravet.» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3-4).

Det å dele grupper ut fra faglig nivå må unngås. Det kan føre til at elevene mister støtte, inspirasjon og drahjelp fra sine medelever i en blandet klasse. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4) Hvis en elev har enkeltvedtak om spesialundervisning på grunn av individuelle behov skal enkeltvedtaket si noe om rammene for organiseringen av undervisningen, om den skal gis i klasse/basisgruppe som er organisert på ordinær måte, eller i en annen gruppe (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5).

Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4a, 2014

Voksne som har brukt opp sin rett til videregående skole kan ha rett til voksenopplæring i de grunnleggende ferdighetene. Retten til spesialundervisning gjelder også for voksenopplæring når den voksne har et særlig behov og det er knyttet til å vedlikeholde eller utvikle grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Samfunnet er i forandring og evnen til å bruke digitale verktøy er nødvendig både i dagliglivet, arbeidslivet og samfunnslivet. Digitale ferdigheter kan sees på som grunnleggende ferdigheter vårt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 7).

Elevens læring i fremtidens skole, 2014

Utvalget legger til grunn at læring i skolen handler om samspillet ved å utvikle kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser i skolen. Det blir fremdeles viktig å utvikle kompetanse i og på tvers av fag, og elever som ikke fullfører grunnopplæringen blir en mer sårbar gruppe enn tidligere i dagens og morgendagens kunnskapsintensive samfunn (NOU (2014:7), s. 129).

Tidlig innsats. Veilederen Spesialundervisning, 2015

Gir informasjon om det handlingsrommet skolene har til å tilpasse den ordinære opplæringen slik at elevene får et tilfredsstillende utbytte, om når retten til spesialundervisning trer inn og informasjon om saksgangen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015).

3.2.2 Arbeid

Hjelpeundervisning i yrkesskolen, 1967

Siden utviklingshemmet ungdom har liten adgang til opplæring og hjelp til yrkesmessig tilpasning ut over de obligatoriske grunnskoletiltak har de sterkt begrensede muligheter til å velge yrke. Det vanskeliggjør deres muligheter for å kunne utnytte sine potensielle forutsetninger. Rett til arbeid og rett til alminnelig medborgerlig liv berører fundamentale borgerlige rettigheter som rett til arbeid og rett til å være medborger er viktig. All ungdom må, så langt råd er ut fra sine evner og forutsetninger, få like sjanser til å lykkes (Utvalget for yrkesopplæringen av psykisk handikappede, 1967, s. 11).

Sosiale og pedagogiske tiltak for funksjonshemmet ungdom vil måtte settes inn på en rekke felter. En kan her nevne teknisk arbeidstrening, arbeidsformidling, støttetiltak ved den enkelte arbeidsplass, hjelp i boligspørsmål og fremfor alt en rådgiving som på den ene side kjenner arbeidsmarkedet og på den annen side kan danne seg et realistisk bilde av den enkeltes muligheter. Utvalget vil peke på at det er behov for en integrering av de bestemmelser som tar sikte på å gi slik ungdom opplæring og annen hjelp, og yrkesskolens plass på dette feltet vil derfor måtte bli som del i en større sammenheng (Utvalget for yrkesopplæringen av psykisk handikappede, 1967).

Omsorg for psykisk utviklingshemmede, 1973

Lossiusutvalget beskrev arbeid som beskjeftigelse som kunne deles inn 5 ulike grupper: «arbeidsterapi, treningsverksted, produksjonsavdelinger, vernet arbeid og det åpne arbeidsmarked» (NOU (1973:25), s. 96).

Undervisning ved sosiale og medisinske organisasjoner, 1976

Utvalget mente at den opplæringsvirksomheten som er bygd opp der måtte videreføres i et tilbud om meningsfylt arbeid for de grupper innstillingen omtaler, og at de funksjonshemmede må ha rett til arbeid eller sysselsetting (NOU (1976:24), s. 9).

Utdanning og arbeid, 1981

I stortingsmeldingen *Utdanning og arbeid* er det skrevet om sysselsettingstiltak for psykisk utviklingshemmede. Hovedprinsippene går ut på at de må integreres i samfunnslivet så langt som mulig, samt at tilbudene i størst mulig utstrekning må tilrettelegges i lokalmiljøet. Samfunnets vanlige serviceorganer må ha ansvaret for å bygge ut tilbud som også er tilpasset deres behov.

I utredningen er det skilt mellom begrepene aktivitetstiltak og sysselsettingstiltak. Arbeidsgruppen har gått inn for at arbeidsmarkedsmyndighetene skal ha ansvaret for den videre utbygging av alle sysselsettingstiltak, mens helsemyndighetene skal ha ansvaret for aktivitetstiltak. Enklere tjenesteyting og industripreget virksomhet kan være arbeidsoppgavene, men selv om arbeid skal tillegges hovedvekt må det være rom for en viss opplæring i tilknytning til arbeidssituasjonen. Gruppen utviklingshemmede er ikke lik, derfor må det tilbys ulike typer tilbud som er avpasset til arbeidstakernes ulike fungeringsnivå. (St.meld. nr. 45, 1980-1981, s. 22-23).

Om gjennomføring av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming, 1990

Sysselsetting av psykisk utviklingshemmede gjennom særomsorgen avvikles, og tiltakene for denne gruppen integreres i og samordnes med tiltak for andre yrkeshemmede. Det forutsetter

at arbeidsmarkedsetaten skal gi økonomisk og faglig støtte til driften av aktuelle produksjonsrettede verksteder under HVPU og at verkstedene organiseres på samme måte som øvrige arbeidsmarkedstiltak for svake grupper. Kommunalt eide aksjeselskap, og eieransvaret må dermed overføres fra fylkeskommuner til kommuner (St.meld. nr. 47, 1989-1990, s. 49-50). Aktivitetstiltak som primært tar sikte på å bedre og vedlikeholde funksjonsevnen og skape størst mulig trivsel for den enkelte, faller på siden av sysselsettingsbegrepet og må etableres av kommunen (St.meld. nr. 47, 1989-1990, s. 50).

Velferdsmeldingen, 1995

I *Velferdsmeldingen* er det poengtert at arbeid skal være det naturlige førstevalget for alle i yrkesaktiv alder. (St.meld. nr. 35, 1994-1995, s. 17) Det har egenverdi for den enkelte både for sosial tilhørighet, deltagelse og i form av inntekt. Arbeidslinja må styrkes og befestes. I samme melding er også det lagt vekt på at ved å være i arbeid får man mulighet til å realisere egne evner og muligheter, men liten arbeidsevne skal ikke være det samme som utrygghet. Meldinga kom i ei tid med stor arbeidsløshet og styrking av arbeidslinja er viktig for å trygge velferdssamfunnet. (St.meld. nr. 35, 1994-1995, s. 85)

En bedre hverdag? Utviklingshemmedes levekår etter HVPU-reformen, 1996

Tøssebro skrev boken *En bedre hverdag? Utviklingshemmedes levekår etter HVPU-reformen* som et bidrag til evalueringen av reformen. Her stiller han spørsmål om arbeidet som utviklingshemmede tilbys kan forstås som arbeid eller et sosialt tiltak (Tøssebro, 1996, s. 114). Arbeidet de tilbys er ikke for inntekten sin del, mer en arbeidspreget aktivitet. En aktivitet med elementer av omsorg, terapi og utopi – arbeid som omsorgstiltak (Tøssebro, 1996, s. 116),

Fra bruker til borger, 2001

Utredningen foreslår at Aetat får ansvar for å følge opp mennesker med funksjonsnedsettelse fra skole til de fungerer i arbeidslivet. Det må sikres at mulighetene for kombinasjon av eksisterende ordninger for arbeid/trygd blir utnyttet og utviklet og bedriftenes egenandel på

1/2 G på hjelpemidler ved tilrettelegging av arbeidsplasser må oppheves. Arbeidssøkere i og utenfor attføring må likestilles med lån av hjelpemidler, og de må ha lik adgang til arbeid med bistand og funksjonsassistent (NOU (2001:22), s. 447).

Arbeid, velferd og inkludering, 2007

Varig tilrettelagt arbeid for personer som er utenfor det ordinære arbeidslivet har de fleste kommuner påtatt seg driftsansvar for. Enten med delvis eller med full statlig finansiering, og psykisk utviklingshemmede tilhører denne målgruppen. Aktiviseringstiltak og fritidstiltak drives også av kommunene, i større eller mindre grad. Til å utvikle slike tiltak har det blitt gitt øremerkede midler fra staten til formålet (St.meld. nr. 9, 2006–2007, s. 109).

En helt vanlig jobb? En studie av utviklingshemmede i arbeidslivet, 2006

Studien skulle gi kunnskap om hva slags vilkår eller hvilke faktorer som fremmet eller hindret rekruttering og jobbstabilitet hos utviklingshemmede arbeidstakere på vanlige arbeidsplasser. Overgangsfasen mellom videregående skole og Aetat er viktig, men samarbeidet er tilfeldig slik det praktiseres, og dermed blir ikke elevens kompetanseferdigheter overført til Aetat og videre til arbeidsgivere (Olsen, 2006).

Forskrift om arbeidsrettede tiltak mv., 2008

Kapittel 11 §§ 11-1, 11-2 og 11-3 omhandler innhold, målgruppe og varighet av varig tilrettelagt arbeid (VTA). Det er arbeidsoppgaver som tilpasses og tilrettelegges den enkeltes arbeidsevne, og bidrar til å utvikle den enkeltes ressurser. Enten i en skjermet virksomhet, eller som enkelt plass i en ordinær bedrift.

De som er i målgruppen er personer som enten har eller ventes å få innvilget uføretrygd etter folketrygdloven i nær fremtid, trenger spesiell tilrettelegging og tett oppfølging og hvor andre arbeidsmarkedstiltak er vurdert og ikke funnet å være aktuelle. Det er ingen tidsbegrensning på tiltaket, men det skal jevnlig vurderes om overføring til andre arbeidsrettede tiltak, utdanning eller formidling er aktuelt (Forskrift om arbeidsrettede tiltak mw, 2008).

Levekår til personer med kognitive vansker, 2007

I 2007 ble gjennomført en egen undersøkelse av levekårene til personer med nedsatt funksjonsevne. Den ble analysert og sammenlignbare levekårsdata for den øvrige befolkningen. Det er blant yrkesaktive med kognitive vansker som funksjonsnedsettelse at yrkesaktiviteten er lavest. Bare 38 % oppgir at de er yrkesaktive, altså en tredjedel av datagrunnlaget. Samtidig er det også de som synes det er vanskeligst å reise med kollektivtransport som buss, tog, ferge og fly. Og en liten andel oppgir at de ikke klarer å benytte de ulike transportmidlene, men rapporten sier ikke noe om dette påvirker deres yrkesaktivitet (Molden, Wendelborg, & Tøssebro, 2009).

Håndbok for arbeidslivet, 2009

Fra 1. januar 2009 har arbeidsgiver plikt til å arbeide for å fremme likestilling og hindre diskriminering for personer med nedsatt funksjonsevne (Likestillings- og diskrimineringsdirektoratet, 2011, s. 6). Diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne er forbudt etter diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, og loven stiller krav om individuell tilrettelegging på arbeidsplassen (ibid, s. 12).

Jobbstrategien for personer med nedsatt funksjonsevne, 2011

I 2012 ble Jobbstrategien for personer med nedsatt funksjonsevne innført og den ble videreført under dagens regjering. Jobbstrategien prioriterer unge personer i overgangen mellom utdanning og arbeid, og retter spesielt innsatsen mot de under 30 år som mottar arbeidsavklaringspenger (Arbeidsdepartementet, 2011).

Arbeidsrettede tiltak, 2012

I utredningen *Arbeidsrettede tiltak* skulle utvalget blant annet kvalitetsvurdere tiltakene som tilbys personer med nedsatt arbeidsevne med hensyn til individuell tilrettelegging og pedagogisk tilnærming. De skulle også vurdere ulike modeller for de skjærmede virksomhetenes arbeid for de aktuelle målgruppene og hvordan rollene var fordelt mellom de skjærmede virksomhetene, deres eiere, Aetat og andre aktørene (NOU (2012:6), s. 11-12).

Utvalget foreslår å oppheve strukturen som omfatter de tiltakene som i dag arrangeres av skjermede virksomheter. Ordningen med VTA i ordinær virksomhet videreføres (NOU (2012:6), s. 322-323).

Nasjonal tilstandsrapport over arbeids- og aktivitetssituasjonen blant personer med psykisk utviklingshemming, 2012

Rapporten viser at utviklingshemmede har overvunnet mange barrierer underveis med deltagelse i arbeidsmarkedstiltak og i arbeidslivet, men etter hvert som arbeidsmarkedet har blitt mer kunnskapsintensivt har utstøtingsmekanismer har gjort seg gjeldende. Det blir markant skille mellom produktive og ikke-produktive, og personer med utviklingshemming er en av gruppene som står lengst unna ordinært arbeidsliv (Reinertsen, 2012, s. 5).

Utviklingshemmede er en marginalisert gruppe innenfor det åpne arbeidsmarkedet og de mangler også arbeidsmobilitet i forhold til å kunne flytte på seg for å øke sjansene for en tiltaksplass i et statlig arbeidsmarkedstiltak. (Reinertsen, 2012, s. 21-22) 47,6 % av alle utviklingshemmede i yrkesaktiv alder i Norge har sin dagaktivitet i kommunale dagsenter, 40,7 % i et statlig arbeidsmarkedstiltak og de resterende 11,7 % er uten ordninger eller tiltak. Funnene i artikkelen tyder på at det i dag er flere utviklingshemmede i de kommunale dagsentrene som har tilstrekkelig arbeidsevne til å kunne jobbe i vekst- og utførelsesbedrifter. 20% av brukerne av de kommunale dagtilbud, fyller NAVs krav til arbeidsdeltakelse i VTA (Reinertsen, 2012).

Unge funksjonshemmede og arbeidsavklaring, 2012

Mange har veldig lav sysselsettingsrate, og mange går til et liv med uføretrygd, enten i kommunale dagsentra eller mot Varig tilrettelagt arbeid (Wik, Tøssebro, & Magnus, 2012).

YS Arbeidslivsbarometer, 2013

Arbeidslivsbarometeret til Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund viser at i 2010 var 45,4 % helt eller delvis enig i at tilrettelagt arbeid for enkeltpersoner medfører økt belastning for andre medarbeidere, i 2013 er det økt til 52,6 %. Siden det har vært jevn økning fra 2010 til

2013 kan det være en indikasjon på at tilretteleggingen ikke har fungert optimalt, og har fått en uhensiktsmessig negativ konsekvens for kollegaer. Dette er ikke bra med tanke på at det skal gjøre det mulig for den enkelte arbeidstaker å være i arbeid, også personer med kognitive vansker skal inkluderes (Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund, u.å.).

Jobbstrategi for personer med nedsatt funksjonsevne, 2013

I *Jobbstrategi for personer med nedsatt funksjonsevne*, som var et vedlegg til Statsbudsjettet 2012, skrives det at varig tilrettelagt arbeid i enten skjermede virksomheter eller ordinært arbeidsliv skal gi meningsfullt arbeid til personer som har små muligheter til å komme inn i arbeidslivet på normale lønns- og arbeidsvilkår. Utviklingshemmede er en sentral målgruppe i tiltaket og utgjør en av tre deltakere (Arbeidsdepartementet, 2013).

Der hevdes det at det blir vurdert som risikofyllt å ansette personer med funksjonsnedsettelse og arbeidsgivere vegrer seg derfor for det arbeidsgiveransvaret. Samtidig som det vises til rapporter om hvor vanskelig overgangen mellom utdanning og arbeidsliv er for unge med funksjonsnedsettelse (Arbeidsdepartementet, 2013, s. 5).

Brukernes møte med NAV, 2014

NAV må gi bedre og enklere informasjon til brukerne, og departementet må stille tydeligere krav om dette. Brukere med mange utfordringer bør få en fast kontaktperson i NAV (NAV-ekspertgruppen, 2014).

3.2.3 Tilrettelegging, inkludering og universell utforming

Omsorg for psykisk utviklingshemmede: Målsetting og retningslinjer, 1973

Utvalget skulle legge frem forslag til retningslinjer og målsetting for videre utbygging av åndssvakeomsorgen, helsevernet for psykisk utviklingshemmede: Forutsetningen til departementets var «...forslaget fremsettes innen rammen av den nåværende lovgivning.»

Hvis utvalget mente det var påkrevd med lovendringer, var det forutsatt at det måtte inngå som et eget avsnitt i forslaget (NOU (1973:25)).

Undervisning ved sosiale og medisinske institusjoner, 1976

Allerede i 1976 blir det sagt at det å være funksjonshemmet trenger ikke være varig. Ting kan forandres slik at man klarer å mestre sin livsførsel. Samfunnet kan sette i gang tiltak eller forandres slik at følgene av funksjonshemmingen blir redusert, eller til og med fjernet. Spørsmålet blir da: «I hvilken grad kan vi legge forholdene til rette på en slik måte at funksjonshemming eller dens følger motvirkes/redueres/fjernes ?» (NOU (1976:24), s. 10).

Handlingsplan for funksjonshemmede på samferdselssektoren, 1997

I denne rapporten har de definert funksjonshemming etter type. Psykisk utviklingshemmede har ikke forflytningshemming eller mobilitetshemming og regnes i denne rapporten som personer som i liten grad har problemer med å gjøre nytte av ulike transporttjenester. De er bare betraktet som funksjonshemmede i medisinsk forstand (Samferdselsdepartementet, 1997, s. 7).

Tilgjengelighet for alle, 1998, 1999

På bakgrunn av St meld 29 (1996-1997) *Regional planlegging og arealpolitikk* introduserer Miljøverndepartementet og Sosial- og helsedepartementet et nytt satsingsområde. *Tilgjengelighet for alle*. Det skal styrkes gjennom å legge sterkere vekt på å forbedre omgivelsene for alle, men først og fremst for funksjonshemmede. Utviklingshemmede er del av de ca 20% av befolkningen som var varig funksjonshemmet på dette tidspunktet, de på grunn redusert evne til å oppfatte informasjon i omgivelsene. Stortinget og Regjeringen har gjennom markert at hensynet til funksjonshemmede er en av fem premisser som skal tillegges større vekt i arealpolitikken i årene som kommer. Hensynet til tilgjengelighet i bred forstand skal være rettesnor for all kommunal planlegging. Kommunene vil ha et viktig ansvar i å påse at funksjonshemmede og funksjonshemmedes organisasjoner får fremme sine synspunkter og interesser overfor kommunen gjennom medvirkning i utarbeidelse av planer og ved gjennomføring av tiltak (Miljøverndepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, &

Sosial- og helsedepartementet, 1999; Miljøverndepartementet & Sosial- og helsedepartementet, 1998; Regjeringen, 1999).

Planlegging for alle, 2000

Sintef fikk oppdrag fra Miljøverndepartementet om å kartlegge at de fysiske omgivelsene skal planlegges og utformes slik at de er best mulig for den enkelte og for samfunnet som helhet (Høyland, 2000, s. 3). Med orienteringshemmede menes personer som på grunn av sansetap, psykisk utviklingshemming eller former for lesevansker har problemer med å orientere seg i det fysiske miljø. Grovt sett har vi fire grupper orienteringshemmede: Blinde, svaksynte, hørselshemmede og de som har problemer med å forstå og oppfatte omgivelsene (kognitive handikap) (ibid, s. 5). Orienteringshemmede har et behov for at omgivelsene er lett å fatte og oppleves som trygge å bevege seg i (ibid, s. 18).

Fra bruker til borger, 2001

Sigurd Manneråk var leder av utvalget som fikk i oppgave å utrede om funksjonshemmedes rettigheter var ivaretatt godt nok i lovgivningen, og foreslå virkemidler og strategier som skulle fremme deres deltagelse og likestilling i det norske samfunn. De skrev om barrierer funksjonshemmede møter på ulike samfunnsområder (NOU (2001:22), s. 6). Vårt samfunn er ikke utformet og tilrettelagt for alle, men for den velfungerende samfunnsborger. Når det ikke tas utgangspunkt i mangfoldet i befolkningen eller alles krav ikke blir integrert i planleggingen vil resultatet bli at mange hindres i sin deltagelse. Spesielt møter mange funksjonshemmede menneskeskapt barrierer. Alt fra transport til IKT, selvbetjente systemer for å ta noen eksempler. Samfunnet blir ikke er tilgjengelig for alle, på ulike områder ekskluderes mange, derfor må det nye virkemidler til for å omfavne alle slik at tilleggsløsninger for de med funksjonsnedsettelse kan unngås (NOU (2001:22)). Alle må ha full tilgjengelighet til transport, til byggverk og uteområder og til informasjon og til informasjons- og kommunikasjonsteknologien (NOU (2001:22), s. 440).

Nedbygging av funksjonshemmende barrierer, 2003

Deltasenteret er statens kompetansesenter for deltakelse og tilgjengelighet for mennesker med funksjonshemning. Sentrets hovedmål er å bidra til at personer med nedsatt funksjonsevne skal kunne delta aktivt i samfunnet på linje med andre. Deltakelse og tilgjengelighet for alle er visjonen. Deltasenteret skal sette fokus på hvordan hjelpemidler og tilrettelegging av miljø sammen kan bidra til at personer med nedsatt funksjonsevne får en bedre tilværelse, og prinsippet med universell utforming skal legges til grunn (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 17). Deltasentret skal bistå offentlig og privat sektor med kunnskap om hvordan prinsippet om universell utforming kan tas i bruk (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 67).

Det er også laget et handlingsprogram skal bidra til å styrke viljen og evnen til å bruke gode funksjonelle løsninger som passer for alle, og i handlingsprogrammet for universell utforming skal det utvikles et tett samarbeid med Deltasenteret. Statlig virksomhet vektlegges og målet er å bruke strategien universell utforming i all virksomhet hvor den kan ha nytte og gi resultater i praksis (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 67).

Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne, 2006

Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne skal sikre funksjonshemmede retten til samme adgang til alle deler av samfunnslivet som funksjonsfriske mennesker. Den ble vedtatt 13.12.2006 og trådte i kraft 03.05.2008

Universell utforming: Begrepsavklaring, 2006

Når det snakkes om *tilgjengelighet til* sier det noe om at det er likeverdig tilgang til, men sier ikke noe om brukbarheten for de ulike brukerne. Mens *brukbar for* innebærer at det er tilrettelagt for at funksjonen skal kunne brukes av personer med ulike brukerbehov. I tillegg må *sikkerheten* ivaretas for de med kognitive vansker (Wågø, Høyland, Kittang, & Øvstedal, 2006, s. 32).

Eit informasjonssamfunn for alle, 2006

I kapittel 4.3 *Universelt utforma løysingar* vises det til at det er brukernes behov som skal styre utformingen av det offentliges velferdsbehov. Men det vises til at mange opplever at det er stor avstand mellom hvordan IKT-løsninger er utformet, og hvordan de klarer å benytte seg av teknologien på bra måte. Regjeringens målsetting er at all teknologisk utvikling innen IKT og media skal bygge på prinsippet om universell utforming, slik at det ikke skal føre til nye og omfattende barrierer for de med særskilte behov, det har offentlig sektor ansvar for.

Universell utforming skal bidra til inkludering, de samme prinsippene for utforming skal benyttes overfor alle uavhengig av deres funksjonsevne og særskilte eller alternative tilpassingsordninger for de med nedsett funksjonsevne skal unngås. Så langt som mulig skal det søkes løsninger som fungerer bra både for menneske med og uten funksjonsproblem (St.meld. nr. 17, 2006–2007, s. 49-50).

Diskriminerings- og tilgjengelighets loven, 2009

1. januar 2009 trådte *Diskriminerings- og tilgjengelighets loven* i kraft med dette formål:

«Lovens formål er å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakelse for alle, uavhengig av funksjonsevne, og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Loven skal bidra til nedbygging av samfunnsskapt funksjonshemmende barrierer og hindre at nye skapes»

(Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008, § 1)

Det er tillatt med positiv særbehandling som hjelper til med å fremme lovens formål, det regnes ikke som diskriminering og skal stoppe når formålet med særbehandlingen er oppnådd (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008, § 5).

I hovedsak gjelder *Diskriminerings- og tilgjengelighets loven* alle områder av samfunnet utenom familieliv. Men unntak av §§ 3, 9, 10, 11 og 12 for Svalbard og Jan Mayen, installasjoner og fartøy i arbeid på norsk kontinentalsokkel og på norske skip og luftfartøyer. (ibid, § 2,3,9,10,11,12)

Det at loven ikke gjelder på Svalbard gjør at det er vanskelig å kunne tilrettelegge på god måte for utviklingshemmede som bor der med sine familier. De som bor der er bostedsregistrert der og folke registrert i sin opprinnelige hjemkommune. De har sine

rettigheter hjemkommunen når de bor der, rettighetene følger ikke med på flyttelasset til Svalbard. Og at muligheter for jobb på Svalbard, eller med noen av de andre stedene med unntak blir vanskelig for personer med funksjonsnedsettelse siden de trenger universell tilrettelegging på flere områder.

Norge universelt utformet 2025 - Regjeringens handlingsplan for universell utforming og økt tilgjengelighet 2009-2013, 2009

I mai 2009 satte regjeringen fokus på universell utforming og økt tilgjengelighet som er viktige faktorer for at utviklingshemmede og andre med nedsatt funksjonsevne skal kunne oppnå høyere samfunnsdeltagelse handlingsplanen *Norge universelt utformet 2025 - Regjeringens handlingsplan for universell utforming og økt tilgjengelighet 2009-2013*. Planen ville komme til å berøre de fleste områder av vårt samfunn, derfor har regjeringen involvert alle departementer i gjennomføring av planen. Dette ville de oppnå ved tidsfaste mål og tiltak, og ved å bruke virkemidler for å nå alle nivåer av offentlig sektor samtidig som de også skal bidra til utvikling i privat sektor (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 2) Det virker som et uoverkommelig mål nå i 2015, men er et langt skritt fremover i nedbyggingen av funksjonshemmende barrierer hvis målet er nådd i 2025.

Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne, 2005

Resultatet av et flerårig samspill mellom funksjonshemmedes interesseorganisasjoner, forskningsmiljøer og sentrale myndigheter var at dokumentasjonssentret ble etablert i 2005. Dokumentasjonssentret var foreslått både i *Fra bruker til borger (NOU (2001:22), s. 24)* og *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 13-14, 34-35)*. Formålet var å øke kunnskapsgrunnlaget om samfunnsutviklingen for personer med nedsatt funksjonsevne. Dokumentasjonen skulle være basert på andres forskning og eksisterende kunnskap. Senteret skulle også gi vurderinger av utviklingen i forhold til FNs standardregler, samt gi råd og veiledning for kunnskap det var behov for. I 2009 ble det innlemmet i *Likestillings- og diskrimineringsombudet (Forvaltningsdatabasen, u.å.)*.

Plan- og bygningsloven, 2009

I formålsparagrafen til Plan- og bygningsloven som trådte i kraft 1.1.2009 står det:

«Prinsippet om universell utforming skal ivaretas i planleggingen og kravene til det enkelte byggetiltak...» (Plan- og bygningsloven, 2008, § 1-1, 5. ledd). Virkeområde er hele landet om det ikke er bestemt noe annet, men kongen kan bestemme at loven helt eller delvis skal gjelde for Svalbard (ibid, § 1-2, 1, og 4, ledd).

Universell utforming i diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2010

Bestemmelsene om tilrettelegging i *diskriminerings- og tilgjengelighetsloven* er noe nytt, særlig gjelder dette plikten til universell utforming som dette rundskrivet handler om. Det klargjør hvordan plikten om universell utforming skal forstås. Plikten er gitt i lovens § 9 og retter seg blant annet mot publikumsrettede virksomheter som butikker, restauranter, kinoer og offentlige kontorer som betjener publikum mv. Lokaler og arealer som er beregnet for publikum må virksomhetene sikre universell utforming av. Rundskrivet gir eksempler på hva denne plikten innebærer, hva som kan kreves av virksomhetene, hvordan de kan arbeide aktivt og målrettet mot det. Den hvordan gangen for klagesaker etter diskriminerings- og tilgjengelighetsloven er (Barne-, likestillings-, & inkluderingsdepartementet, 2010).

Jeg har erfart at elever med psykisk utviklingshemning syntes det var vanskelig å kjøpe billetter på buss, og måtte få hjelp til å telle penger for å ha klart det korrekte beløpet i lomma. De synes det var flaut å levere fra seg en 50 kr, da kunne sjåføren spørre om de hadde 8 kr i mynt, og hvis de ikke var flink med penger måtte de levere fra seg lommeboka så sjåføren kunne ordne ut selv. Verdibusskort som du fyller på er greiere, får de ikke til å lade kortet med penger kan andre gjøre det når du ikke er med selv, og hadde kortet selv sagt fra når det bare var penger til 2-3 turer til hadde det vært flott.

Håndbok for arbeidslivet, 2011

I denne håndboka er det satt fokus på nye rettigheter arbeidstakerne har fått etter *Diskriminerings- og tilgjengelighets loven*, men også de plikter det fører med seg for arbeidsplassen. Arbeidsgiver har plikt til å arbeide for å fremme likestilling og hindre diskriminering for personer med nedsatt funksjonsevne (Likestillings- og

diskrimineringsdirektoratet, 2011, s. 6). Diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne er forbudt etter diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, og loven stiller krav om individuell tilrettelegging på arbeidsplassen (ibid, s. 12). Men det er ikke bare arbeidsgiver som har et ansvar for å forebygge diskriminering på arbeidsplassen, det har tillitsvalgte og verneombud også (ibid, s. 55). Alle arbeidstakere har en lovpålagt plikt til å informere arbeidsgiver eller verneombud om trakassering eller diskriminering (ibid, s. 56).

Nasjonalt utviklingsprosjekt for universell utforming i fylker og kommuner, 2013

Rapporten er et bidrag i *det nasjonale utviklingsarbeidet for universell utforming fram mot 2025* som er beskrevet før (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009), og er *Regjeringens handlingsplan for universell utforming og økt tilgjengelighet 2009 – 2013*. De har jobbet med metoder for å forankre arbeidet med universell utforming i kommuner og fylker gjennom politiske vedtak, handlingsplaner og godt innarbeidet rutiner. Det vises til eksempler fra 17 av 19 fylker i landet på områdene transportsystem, friluftsområder, uteområder, bygg, eiendomsforvaltning, innkjøp og ikt (Miljøverndepartementet, 2013). Det var ingen av prosjektene som direkte til hjelp for utforming i forhold til personer med utviklingshemning.

Høring: FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), 2015

I juni 2012 ratifiserte Norge FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), men vi har ikke skrevet under den valgfrie protokollen som ville gitt individuell klagerett til FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Den ble sendt på høring med frist 16.04.2015 (Barne-, likestillings-, & inkluderingsdepartementet, 2015).

Professor Kjetil Mujezinović Larsen ved Norsk senter for menneskerettigheter har fått i oppdrag å utrede konsekvenser ved eventuell norsk tilslutning til den valgfrie protokollen om individuell klagerett til FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Utenriksdepartementet, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet og Justis- og beredskapsdepartementet har utarbeidet mandatet som blant annet innebærer analyse og vurdering av antatte vesentlige langsiktige rettslige, administrative og økonomiske konsekvenser, men også å påpeke eventuelle lovendringer som vil være nødvendige som følge

av å tilslutte seg til den valgfrie protokollen. Utredningen skal avgis som en rapport til Utenriksdepartementet innen 1. august 2015 uten å gi noen konkret tilrådning. Innspill fra Nasjonal institusjon for menneskerettigheter, Likestillings- og diskrimineringsombudet og organisasjoner for personer med nedsatt funksjonsevne skal gjøres tilgjengelige. Deretter vil Utenriksdepartementet sende rapporten på alminnelig høring (Utenriksdepartementet., 2015).

Universell utforming i sentrum, 2014

Eksempelsamling presenterer ulike sentrumsprosjekter fra norske byer og tettsteder og er eksempel på prosjekt eller program med mål om å løse tilgjengelighetsutfordringer. Alle prosjekteksemplene som er hentet fra kommuner som har deltatt i *Nasjonalt utviklingsprosjekt i fylkeskommuner og kommuner*, som igjen er en del av Regjeringens handlingsplan for universell utforming og økt tilgjengelighet 2009-2013. (Møre og Romsdal fylkeskommune, Deltasenteret, & Bufdir 2014). Ingen av prosjektene var for direkte rettet mot kognitive funksjonsnedsettelse.

Nasjonal transportplan 2014 – 2025, 2013

Viktige satsinger for universell utforming ligger også inne i *Nasjonal transportplan 2014 – 2025* som skal bidra til et mere tilgjengelig samfunn for alle og forhindre at personer med nedsatt funksjonsevne diskrimineres ved å utvikle løsninger som er likestilte i bruk for alle. Regjeringens mål er visjonen om at Norge skal være universelt utformet i 2025, med et etappemål for planperioden om at reisekjeder skal bli universelt utformet (Meld. St. 26, 2012–2013, s. 224-231).

Handlingsplan for kollektivtransport, 2014

De viser til at *Diskriminerings- og tilgjengelighets loven* (2008, §§ 9,10) setter krav om universell utforming av nye bygg og anlegg som er rettet mot allmennheten med en hovedløsning er slik at virksomhetens alminnelige funksjon kan benyttes av flest mulig. Før var hovedløsningen som regel tilrettelagt for gjennomsnittsbrukeren, med tilleggsløsninger for de som ikke kunne benytte seg av den. For kollektivtransport tilsier det universell utforming

av stasjoner, terminaler, billettautomater, busser og tog. Det er et viktig virkemiddel for at flest mulig kan delta i arbeidslivet, på skolen og fritidsaktiviteter (Samferdselsdepartementet, 2014, s. 41).

Sosiale kommuner og universell utforming, 2015

Formålet med undersøkelsen var å avklare om kravene for universell utforming av IKT gjelder for Kommune-Norges bruk av sosiale medier. Stadig mer av kommunens kommunikasjon med innbyggerne skjer vi Facebook, men myndighetenes risiko- og krisekommunikasjon i sosiale medier er ikke gjennomgående og systematisk tilpasset personer med nedsatt funksjonsevne (Meling, 2015).

4 Visjon eller forutsigbart mål?

4.1 Noen refleksjoner før videre arbeid.

4.1.1 Hvem representerer elevens interesser?

Alt materiale jeg har funnet i stortingsmelder, NOU-er, lover og forskrifter tilsier at min problemstilling skulle vært helt irrelevant i 2015. De har rett til skole og arbeid, og de har rettigheter til tilrettelegging begge steder. Samfunnet jobber med universell utforming og helse og sosiallovgivningen tar seg av den biten som ligger utenfor mitt forskningsfelt. Alt materiale jeg har funnet er belagt med gode hensikter, og derfor synes jeg det er merkelig at jeg opplever den samme problematiske overgang mellom skole og arbeid i 2015 som i 1982. Hele 38 år og en HVPU reform har passert, men jeg føler det står på stedet hvil.

Er det fordi eleven ikke kan være sin egen talsperson siden hans utviklingshemning gjør at han bare i begrenset grad klarer å ivareta egne interesser? Og hvis han ikke greier, hvem skal i så fall representere elevens interesser? Foreldre gjør det, men jeg tro på at fagfolk må bistå dem med det, ansvaret er for stort til at foreldrene alene har oversikt over hva som er til det beste for brukeren. Foresatte til elever jeg har hatt sier at det er vanskelig å holde oversikt og vite hva deres ungdom har rett til, og for meg er vanskelig å gi gode råd om annet enn at enkelte tidligere elever har hatt ansvarsgruppe eller *Individuell plan* (IP) som en hjelp til koordinering av tjenester fra ulike sektorer som deres barn vil ha nytte av fremover i livet.

IP kan være en hjelp til koordinering av tjenester fra ulike sektorer som deres barn vil ha nytte av fremover i livet. Erfaringen jeg har gjort gjennom mange års arbeid med elever med utviklingshemning er at de ofte har tilleggsproblematikk knyttet til andre sykdommer eller komorbide lidelser som krever oppfølging på flere områder. IP er et verktøy som skal sørge for at samhandlingen mellom tjenesteyter, tjenestemottaker og hans eventuelle pårørende blir styrket, og den er hjemlet i ulike lover og forskrifter. I formålsparagrafen til *Helse- og omsorgstjenesteloven* § 1-1 første ledd at formål er særlig å: «forebygge, behandle og tilrettelegge for mestring av sykdom, skade, lidelse og nedsatt funksjonsevne». Hvem som kan ha IP, krav til koordinator og hvem som koordinerer er hjemlet i Helse- og omsorgstjenesteloven (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, s., §§ 7-1, 7-2, 7-3). IP er et verktøy skal styrke samhandlingen mellom den som yter tjenester og den som mottar dem og hans eventuelle pårørende. Det kan være etater innen et forvaltningsnivå eller på tvers av

forvaltningsnivåene. I forhold til arbeid er P hjemlet *Nav-loven* er også I (*Nav-loven*, 2006, § 15 3. ledd). Og som skole er vår plikt til å medvirke i arbeidet med individuell plan er nedfelt i opplæringsloven § 15-5 (Stette, 2014, s. 264).

I følge *Barne- ungdoms- og familiedirektoratet* (Bufdir) har helsesøster ofte en sentral rolle i utarbeidelsen av IP og ved etablering av ansvarsgrupper. Siden helsestasjonen og skolehelsetjenesten et lovpålagt, og kommer tidlig i kontakt med barnet, avdekker de risikofaktorer og helseproblemer på et tidlig tidspunkt (*Barne- ungdoms- og familiedirektoratet*, 2013, s. 75). Men denne tjenesten opphører når de er 20 og på tur ut av videregående skole derfor mener jeg at det ikke er det beste til å være koordinator. I følge veileder for IP er det en profesjonsnøytral rolle og det stilles det ingen formelle kompetansekrav til koordinator, derfor kan ulike yrkesutøvere ved hjelp av veiledning og opplæring ivareta rollen. Det kravet som stilles er at koordinator skal velges av en av tjenesteyterne til mottakeren. Arbeidsoppgaven er å sikre oppfølgingen av den som mottar tjenesten og at framdriften i planprosessen er god (*Helsedirektoratet*, 2010, s. 22-23).

Siden hver bruker har *en* koordinator som skal koordinere tjenester fra ulike sektorer må han være bevisst sine egne rolle, koordinere fremdrift for alle samtidig som han selv er en av tjenesteyterne. Samtidig må han ha god kontakt med tjenestemottakeren slik at mottakeren og foresatte føler at de får komme frem med sine syn på hva det trengs bistand til. De må føle at IP koordinatoren får deres forståelse for hjelpebehov fra *deres* side, og ikke bare ser det fra fagprofesjonens synsvinkel. Som fagperson står koordinatoren i en asymmetrisk relasjon til den som skal hjelpe/veilede i kraft av sin stilling (Østrem, 2012, s. 24). Tjenestemottakeren og de foresatte må føle seg forstått og anerkjent, og føle at deres deltagelse og bidrag i planprosessen er viktig. Og det er en selvfølge at koordinatoren må inneha faglig kunnskap om de funksjonsvansker som hans diagnose gir i forhold til det han skal koordinere. Som eksempel skole, fritid, arbeid, hjem m.m.

4.1.2 Hvordan forstå det eleven og de foresatte forstår?

Jeg kommer inn på temaet forståelse ved å vise til Frank Aarebrot sine uttalelser om utviklingshemmedes forståelse, eller mangel på sådan: «- På en måte har jo åtteåringer, mentalt, allerede stemmerett. Personer med Downs syndrom kan stemme» ("Foreslår å gi 12-åringer stemmerett," 2007). Her fronter han et syn på at det er den mentale alderen som gir

deg rett til å mene noe, og for meg er det skremmende at en samfunnsviter kommer med slike uttalelser i det offentlige rom, og han sier det samme i dag: «Du har både modne 12-åringar og umodne 40-åringar. Psykisk utviklingshemma har til dømes stemmerett, sjølv om mange av dei kan ha ein mental alder som er langt lågare.» (Nøttveit, 2015). Han snakker her om modenhet og umodenhet, men eksemplet er den lave mentale alderen til en person med utviklingshemming. Jeg mener det er en lykke at han ikke besitter en posisjon som kunne gitt han rollen som IP koordinator, da tror jeg det hadde blitt mangel på forståelse eller anerkjennelse av de utviklingshemmedes egen forståelse av sine utfordringer og behov. Nå kjenner jeg ikke til Årebrott og hans kjennskap til personer med utviklingshemming på det personlige eller det profesjonelle plan, men ut fra hans uttalelser velger jeg å tro at siden han ikke viser anerkjennelse kjenner han enten få eller så tillegger han deres meninger liten verdi.

Som lærer og rådgiver er jeg forpliktet til å se den enkelte leven, og å legge til rette for å støtte dem i deres læring og utvikling. For å få det til må det bygges en positiv relasjon mellom elev og lærer, og noen ganger må vi ut av vår komfortsone og interesseområde for å finne ut mer om hva det er som fanger deres interesse, for deretter å anerkjenne det. Jeg vil vise det med et eksempel fra min undervisning for å forklare hva jeg mener. En elev med diagnosen Aspergers syndrom fortalte hun var opptatt av skuespill, klær og kostymer, og det ville hun jobbe med når hun ble voksen. Jeg avtalte bedriftsbesøk på kulturskolens systue, med håp om lovnad på utplasseringsplass for henne der. Når vi hadde vært der på omvisning av både systue og kostymelager spør jeg om ikke dette ville vært en morsom arbeidsplass. Svaret er kontant nei, og på svar om hvorfor sier hun: «Skjønne du ingenting, det er ikke det her jeg har lyst å gjøre.» Først da forstod jeg at jeg og hun hadde helt ulike forståelser av det samme, vi hadde forståelser ut fra egne erfaringer. Eleven hadde vært forventningsfull til det hun skulle se, og den relasjonen vi hadde begynt å få ble brutt. Jeg måtte starte med å gjøre meg kjent med hennes forståelsesgrunnlag av skuespill og kostymer, og jeg hadde misforstått. Hun var opptatt av Japansk anime film og ville både kopiere og lage nye klær til sine yndlingsfigurer i filmene, og det hun tenkte på med skuespill var at hun og bestevenninnen spilte scener med dukker hun både skulle lage og lage kostymer til. For å bygge opp igjen relasjonen til henne måtte jeg lese om anime film og lære meg navn på noen karakterer, og se noen av filmene. Nok til å kunne komme med anerkjennende kommentarer til kostymer hun lagde, eller spørre om de var ferdig med handlingen i stykket de laget.

Kristiansen (2014, s. 66-67) viser til Sharon Todd som forklarer anerkjennelse som en prosess av projeksjon og fantasi eller forestilling. Projeksjonen her i betydningen av at man tillegger andre sine egne impulser, følelser og tanker. Dermed tror vi at alle ligner oss og oppfatter verden på samme måte som oss selv, noe som kan føre til mange muligheter for feiloppfatninger. I arbeid med elever med utviklingshemning er dette viktig å være klar over projeksjonen gjør vi ser det vi forventer å se, og dermed blir forstyrret i å se den andres annerledeshet. Det som var tenkt sagt anerkjennende blir ikke oppfattet som det hos den andre, det oppfattes heller krenkende hvis det ikke behøvde anerkjennelse fordi det var noe allerede var flink til.

Projisering har begrensninger i at det vi tror vi ser ikke trenger å være riktig. For meg som er lærer og rådgiver som ofte har samtaler med elever er det derfor viktig å lytte til det eleven sier, men ikke hva den mener. Lytting handler ikke bare om det som blir sagt, vi må se etter *hvordan* det sies. Og vi må se etter åpninger for å koble våre spørsmål til. Ved å lytte og tenke over det som blir sagt, kan jeg reformulere spørsmål som fører til nye tanker til det som først ble sagt, og utvikle en felles forståelse til slutt (Andersen, 1996). Jeg har erfart at måten jeg kommuniserer på verbalt er viktig, alt fra hva jeg faktisk sier, til i hvilket tonefall og tempo jeg snakker. Hvis jeg klarer å matche min kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt, til elev og foresatte oppnår jeg lettere en god kontakt.

4.1.3 Etikk og moral

Etikk er viktig for alle, enten vi er lærere, elever eller andre ansatte i skolen. Når jeg har som mål at det må skapes gode og forutsigbare overganger mellom skole og arbeidsliv for ungdom med psykisk utviklingshemning er bevisstgjøring om moral, etikk og etiske utfordringer viktig.

Begrep som etikk og moral henviser til skikk og bruk, og brukes ofte om hverandre både i bøker og i dagligtale, men de tillegges også en forskjell av betydningsmessig art. Moral viser til praktisk utøvende siden hvor vi gjerne har en umiddelbar moralsk intuisjon om hva som er rett eller galt, hva som er den rette handlemåten. Er vi i tvil og ikke stoler på den moralske intuisjonen kan etikken være til nytte. Etikk henviser til den resonnerende og reflekterende delen over hva som er rett og galt. Det å veie det akseptable mot det uakseptable eller det påkrevde mot det forbudte i vår omgang med mennesker (Eide, 2013; Kvalnes, 2014).

Min fagforening, Utdanningsforbundet, vedtok i 2012 *Lærerprofesjonenes etiske plattform* som et verktøy for å sikre profesjonen en kollektiv praksis. En profesjonsetikk for lærere og ledere i Norsk skole og barnehage. Plattformen definerte lærerprofesjonens etiske ansvar og profesjonsetiske forpliktelse ved grunnverdier som menneskeverd og menneskerettigheter, respekt og likeverd, profesjonalitet og integritet og viktigheten av personvernet (Utdanningsforbundet, 2012).

Kvalnes (2014) har laget et etikkhjul til hjelp i en etisk analyse som en lærer kan bruke ved krevende valgsituasjon; Lærernes etikkhjul som jeg har gjengitt i Fig.1 under teksten her.. Han har samlet fem etiske vurderingshensyn på et sted, men ikke i prioritert rekkefølge. Lærerens etikkhjul kan brukes både i reelle situasjoner, men også for å øve på dilemmaer i forkant. Og noen ganger må man ta hensyn som går utenfor etikken, hva som er lovlig som et eksempel på det (Kvalnes, 2014, s. 33-37).

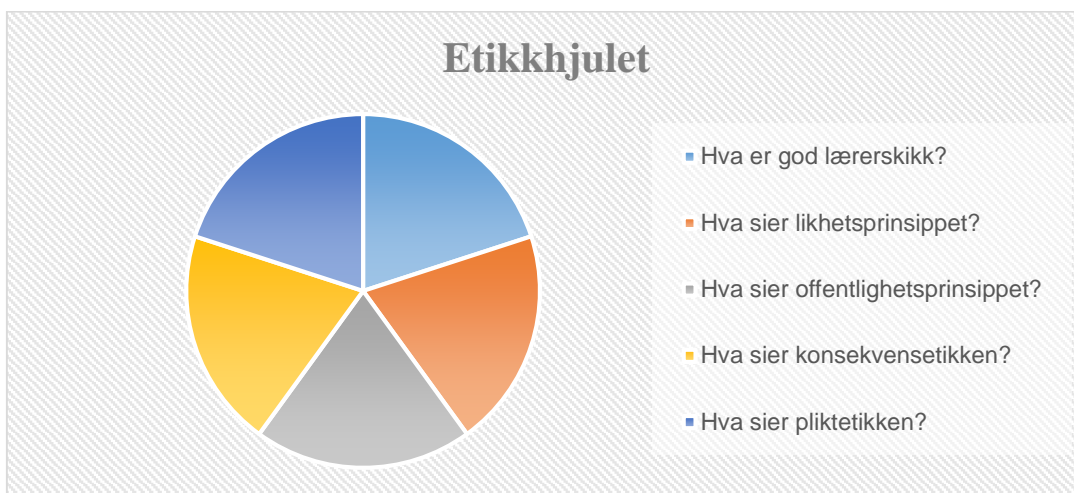


Fig. 2 Etikkhjulet for lærere. Etter illustrasjon: (Kvalnes, 2014, s. 35)

Kvalnes (2014) viser til Kant som har formulert pliktetikk som en moralteori bestående av:

«Konsistens: Du må ville at den handlingen du utfører blir mønster for hvordan andre oppfører seg i lignende situasjoner.

Humanitet: Du må ikke bruke en person som et middel til å oppnå noe, men alltid også som et godt mål i seg selv.

Universalitet: Du må være innstilt på at handlingen din blir allment kjent og danne mønster for hvordan andre tenker og handler i lignende situasjoner.» (Kvalnes, 2014, s. 27)

Eide (2013, s. 57) viser til Kant som sier at spørsmål om etikk kan forstås som et rein fornuft, og når man skal finne ut av etiske problem må man tenke seg godt om.

Omsorg handler om å ta seg av noen, bry seg om noen og bekymre seg for noen. Som lærer skal man både vise omsorg og lære elevene å gjøre det samme. Omsorgsetikken tillegger læreren et moralsk ansvar for eleven i en sosial relasjon som ikke er forhåndsdefinerbar. Kommer mottakeren av omsorg i et avhengighetsforhold til omsorgsgiveren kan det gi stor makt over mottageren (Kristiansen, 2014, s. 91-92). Det siste mener jeg må være i fokus som moralsk problemstilling når eleven flyttet for seg selv i egen bolig og mottar bistand fra kommunale tjenester.

4.2 Bremsklosser, hva eller hvem var det?

Ordet bremse betyr en innretning til å stoppe farten på noe, noe som virker bremsende og i overført betydning en hemske. (Bokmålsordboka, u.å.). Det jeg definerer som bremsklosser i denne oppgaven er det jeg mener kan være årsaker til at overgangen mellom skole og arbeid fremdeles ikke er forutsigbar, det som kan ha vært med på å bremse fremdriften i arbeidet.

4.2.1 Segregering kan fungere som en bremskloss.

Når E1982 ikke kom ut i arbeid tenkte jeg at rettigheter og forhold ikke var lagt godt nok til rette. Men i 2012 lå det føringer i offentlige dokument og lovendringer var gjennomført slik at overgangen skulle vært kunne gått på skinner for E2012. Forskjellen på disse to elevene er at E1982 var inkludert i en normalklasse på et grunnkurs og E2012 gikk 2 år i et alternativt opplæringstilbud i videregående skole (BLI NO) + 1 år Vg1 med 33 t av 35 t i segregert tilbud liten gruppe, med bare kroppsøving i normalklassen. Jeg stiller meg da spørsmålet om det kan være vår tilrettelegging i skolen som kan være en av bremsklossene? Erfaringen min fra undervisning i segregert gruppe er todelt, de får medelever som kan være interessert i de

samme ting som dem, syns samme filmer er morsomme og ler av samme vitser, men de får ikke noen andre å strekke seg etter faglig og sosialt.

Skolereformene i løpet av de siste 20 år har hatt som mål å skape en inkluderende skole med plass for alle elevene som en av målsetningene, både avviklingen av spesialskolene, reform 94, L97 og Kunnskapsløftet. Markussen (2000, s. 52) sier at reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming og nedleggningen av de statlige spesialskolene var en del av den samme utviklingen. Fra omsorg og utdanning i institusjon til omsorg og utdanning i nærmiljøet, fra segregering til inkludering, fra muligheter for de få til muligheter og rettigheter for alle. Markussen viser til en undersøkelse av de som søkte særskilt inntak som viser at mange med de «tyngste» vanskene ble plassert i egne i segregerte tiltak, deriblant psykisk utviklingshemmede (ibid, s. 78-79).

4.2.2 Manglende kompetanse på feltet.

I en skole er det ikke bestandig undervisningspersonalet har den rette kompetansen for å møte de utfordringer deres problematikk forventer de innehar. Elever som har sin undervisning integrert i normalklassen har som oftest egen assistent i tillegg til lærer, eller tolærersystem. Elever i segregerte tilbud kan ha fellesfaglærer, yrkesfaglærer, elevassistent eller miljøarbeider som sitt undervisningspersonale. Deres utdanning og bakgrunn er som oftest svært forskjellig, både i forhold til formell utdanning, erfaring fra arbeidslivet og oppdatering med kurs i forhold til eleven problematikk. På en videregående skole møter de i tillegg kantinepersonell, renholdere, skolens administrasjon, driftspersonale, bibliotekar og skolens IKT avdeling. De bør også ha noe kompetanse om ulike elever og deres forståelse eller begrensninger i forhold til forståelse.

Det er viktig at skolen som organisasjon har kunnskap, og de som ikke har kunnskap må få tilgang til den. Men ikke bare tilgang, de trenger også rettleiing. Og for å få det til må skolen utvikle kunnskapen til de ansatte i følge Samuelsen (2008, s. 17):

«Skoler som vil utvikle seg til lærende organisasjoner gjennom kortsiktig og langsiktig innholdsmessig planlegging, gjennom utvikling av strukturer og rutiner for kompetanseheving, vedlikehold, deling og bruk av kompetanse, vil ha en større mulighet for å ivareta lærernes - og organisasjonens læringsprosess»

Mitt arbeidssted er en videregående skole med yrkesfaglige studieretninger. Undervisningspersonalet kan deles i to ulike grupper, fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Fellesfaglærerne underviser i norsk, samfunnsfag, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving. Yrkesfaglærerne underviser i programfag og programfag-teori. De skal undervise samme elev men har ulikt utgangspunkt siden de kommer fra ulike tradisjoner. Fellesfaglærerne fra en akademisk tradisjon og yrkesfaglærerne kommer fra næringslivet, og begge kan sine fagfelt. Men de som kommer fra næringslivet har ikke pedagogisk bakgrunn, har kanskje hatt få kollegaer med psykisk utviklingshemning, og de kan undervise noen år før de tar pedagogikk og kan få fast tilsetning i skoleverket. Det er derfor viktig at alle får kunnskap om dette arbeidsfeltet, og at det arbeides med en felles forståelse for elevens problematikk før eleven starter i videregående opplæring. Rutiner i opplæring og overføring av kunnskap er viktig. Det er viktig innad i organisasjonen, men også videre til annen skole, lærebedrift eller arbeidsplass (Indseth, Kokkersvold, & Vereide, 1989; Munthe-Kaas, 2010; Tangen, 1993).

4.2.3 Reformen og pålegg kommer ovenfra

Min erfaring er at hvis noe skal endres må hver og en som jobber med det få et eieforhold til det som skal endres. Jeg som har hatt hele mitt yrkesaktive liv med arbeid i skolen i ulike roller har erfart det. Reformen, lover, pålegg er initiert fra sentralt hold, ofte med korte høringsfrister og det er ikke bestandig lett å få det implementert i et stort kollegium. Skolehverdagen består av undervisning, forberedelser, samarbeidsmøter, vikartimer, dokumentering, rapporter, elevproblematikk, foreldre, nye lokale skolestrukturer, oppsigelsesproblematikk på grunn av synkende elevtall etc. Gjennom mine roller i skolen som elevassistent, faglærer, klassestyrer, kontaktlærer, hovedlærer, seksjonsleder, avdelingsleder og rådgiver har det blitt noen møter med elever, foresatte, kontaktlærere, avdelingsledere, inspektører, rektorer, ansvarsgrupper, barnevernsinstitusjoner, bufetat, fosterforeldre, IP planlegging, PPT, NAV, OT, BUP, skolehelsesøster, fylkeskommunen, bedrifter, opplæringskontor, barnehabilitering, avgiverskoler og mottakerskoler mm. Det er i en slik hektiske hverdag at det kan oppstå motstand mot forandring i et kollegium når nytt skal implementeres. Skogen og Sørli (1992, s. 23-29) forklarer det som at i det øyeblikket noen prøver å implementere noe vil det som oftest mobiliseres motstand, både åpen og passiv motstand. Den kan være både en åpen og aktiv eller passiv og skjult motstand mot innovasjon.

Kunnskapsdepartementet ønsker tidligere lærere tilbake til skolen, og en undersøkelse ferdigstilt i 2011 har undersøkt hvorfor lærere har sluttet i yrket. Ikke enkelt i hverdagen med mye press – lite krefter til nye ting. Utbrenthet i skolen. Overbelastning i roller og oppgaver, en opplevelse av konstant følelse av ikke å strekke til. De brukte stadig mer tid på kontorarbeid, skjemautfylling, dokumentasjon og rapportering samtidig som de fikk mindre tid til elevene, forberedelse og gjennomføring av undervisningen. Flere hadde opplevd maktesløshet i forhold til arbeidssituasjonen med formalisering, dokumentering, administrasjon som gjorde jobben meningsløs, tidkrevende og tvangspreget (Kunnskapsdepartementet & TNS Gallup, 2011, s. 19,20). Mange lærere som har sluttet sier de er oppgitt over antallet reformer og følelsen av ikke å bli tatt med på råd, mens de følte at jobben for å få dette gjennomført i hovedsak falt på lærerne (Kunnskapsdepartementet & TNS Gallup, 2011, s. 27). Dette viser at jeg ikke er helt alene om mine tanker om det temaet.

4.3 Friksjonsfremkallere

Friksjon betyr gnidning, knirk, uenighet eller strid. Friksjonen betyr gnidningsmotstand eller uoverensstemmelse, opprinnelse fra latin fricare som betyr gni (Ordnnett, u.å.-b). Med friksjon i denne oppgaven mener jeg at når ulike syn møtes bringer uenigheten frem nye løsninger.

4.3.1 Norsk skoleutvikling de siste 50 årene

Norsk skole har vært under stor utvikling de siste 50 årene og Hølleland (2008, s. 49) gir sin forklaring på hvorfor det. Det er fordi reformer skaper nye reformer. I skolesammenheng ser det ut til at behovet for reformer er styrt av en spesiell politisk situasjon eller hendelse utenfor skolen. Siden reformene kommer fra ulike politiske partier med ulik ideologisk forankring blir de forskjellige. Alle har et forhold til utdanning og derfor blir den blant de viktigste politiske sakene i landet, og for å markere sin utdanningspolitikk bruker gjerne reformer som virkemidler. Det må kompromises for å få dem gjennomført, og da kan retorikk, kunsten å tale for å overbevise, bestemme hvordan reformen blir til slutt. Reformene blir ikke realisert

slik de var tenkt og planlagt fordi viktige problemstillinger blir tildekket. De skaper behov for nye reformer siden det ble mange utilsiktede virkninger.

4.3.2 De sittende regjeringers generelle reformvilje på flere områder

Kunnskapsdepartementets historie forteller mer om denne reformviljen fra ulike regjeringer i dette departementet (Helsvig, 2014). Reformasjonsånden til de 17 ulike regjeringene i denne 50 årsperioden har også skiftet navn på andre departement, slått sammen ulike departement og endret deres arbeidsområder. Noen ganger flere ganger i perioden, og det er særlig departement som arbeider med utdanning, arbeid, velferd og helse. Den siste store reformen er NAV reformen som sosialkomiteen foreslo utredning av i 2001, de ønsket det skulle sees på muligheten for en felles etat for sosialtjenesten, Aetat og trygdeetaten. Utarbeidelsen av Nav-loven (2006) har nok hatt sine friksjoner når mennesker med ulik bakgrunn skal bryne ideene sine mot hverandre. NAV-loven er en lov som omhandler tjenester til personer med utviklingshemning, tjenester som vil være nedfelt i deres IP.

4.3.3 Pådrivere er med på å pushe utviklingen fremover

Pådrivere er med på å pushe utviklingen fremover i forhold til å nå politiske mål om rettigheter for de utviklingshemmede. De blir pressgrupper som spiller en viktig rolle i demokratiet og representerer de som blir berørt av beslutninger som tas i politiske prosesser. Interesseforeninger, brukerorganisasjoner, fagforeninger, forskningsmiljø og offisielle kompetansemiljø som taler deres sak og blir deres stemmer i uttalelser til høringer før de politiske beslutningene blir tatt. Men de jobber også med holdningsskapende arbeid i forhold til sine medlemmer, for rettigheter til skole og arbeid og informasjon til pårørende. I tillegg gir flere foreninger ut egne blad eller tidsskrift.

4.4 Hvordan begrep og innhold har endret seg de siste 50 år

4.4.1 Begrepet psykisk utviklingshemming har endret seg

Psykisk utviklingshemming er en samlebetegnelse for mange diagnoser som innbefatter tilstander med ulike årsaker og svært forskjellige funksjonsforstyrrelser. Psykisk utviklingshemming er ingen sykdomsbetegnelse, den er først og fremst en administrativ diagnose eller kategori som knytter den til tjenester og ikke til en spesiell sykdom eller gruppetilhørighet, Slik defineres det i (NOU (1991:20), s. 11) *Rettsikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemming* og (Meld. St. 45, 2012–2013, s. 46-47) *Frihet og likeverd – Om mennesker med utviklingshemming*.

4.4.2 Begrepet funksjonshemming har endret seg i perioden

Fellesbenevnelser på *alle* funksjonshemmede lite vanlig før, det var mer spesifikke begrep som betegnet ulike typer funksjonshemninger som for eksempel åndsvak, blind eller vanfør. Det hadde også en nærmere tilknytning til det å ikke være arbeidsfør med betegnelser som invalid og ufør. Det har vært sett som en egenskap ved individet som var nært knyttet til en medisinsk forståelse hvor funksjonshemmingen er en konsekvens av sykdom, lyte eller andre biologiske avvik (NOU (2001:22), s. 7). Begrepet lyte er lite brukt men betyr annen medisinsk invalidisering (Jodalen, 2000).

I St.meld. nr. 88 (1966-1967, s. 3) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede* introduseres begrepet funksjonshemmet om en person som har kroniske og/eller åpenbare avvik av fysisk, psykisk eller sosial art. Det skulle erstatte handikappet som var brukt i en melding i 1965 om virket unorsk og som oversatt til norsk betydde det å ha en ekstra byrde. De funksjonshemmedes egne organisasjoner syntes handikappet virket statisk og var uheldig, derfor var begrepet funksjonshemmet å foretrekke i et administrativt språk.

I følge NOU (2001:22) kommer den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming inn i definisjonen i St.meld. nr. 23 (1977-78) *Funksjonshemmede i samfunnet*. Hvis en person er vesentlig hemmet i sin praktiske livsførsel på grunn av varig sykdom, skade eller lyte eller på grunn av avvik av sosial art i forhold til det samfunn som omgir ham defineres han som

funksjonshemmet. Dette kan gjelde i forhold til utdanning og yrke, fysisk eller kulturell aktivitet, det er altså relasjonelt betinget (NOU (2001:22), s. 8).

I *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001, Deltaking og likestilling* forstås funksjonshemming som et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er viktige for å etablere og holde ved like en selvstendig og sosial eksistens (St.meld. nr. 8, 1998-99, s. 8).

Manneråk-utvalget som utredet *Fra bruker til borger* har vært førende for begrepsbruken i offentlige dokumenter etter 2001. De er enig i en relasjonell forståelse av funksjonshemming og er at den biologisk-medisinske forståelsen sniker seg inn i offentlige dokumenter, og tilstanden må være varig hvis det skal være en funksjonshemming. De foretok blant annet følgende presiseringer av begrepene redusert funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse at det viser til tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. En skal særlig legge merke til to endringer i løpet av perioden. For det første går en over fra å fokusere på funksjonshemmet til funksjonshemming, dvs. fra en person i sine omgivelser til en relasjon - et misforhold. For det andre kommer samfunnet sterkere inn i 1998-99. En tydeliggjør at det ikke bare er snakk om fysisk miljø, men en rekke forhold av samfunnsmessig karakter (NOU 2001:22, s. 7-8).

Når utvalget i fortsettelsen snakker om redusert funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse forklarer de det til tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner (NOU 2001:22, s. 10).

De forklarer funksjonshemmende forhold som et gap eller misforhold mellom de forutsetningene mennesker med redusert funksjonsevne har, og miljøet og samfunnets krav til funksjon på områder av vesentlig betydning for å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse. Begrepet funksjonshemmet brukes om personer som får vesentlig begrenset praktisk livsførsel på grunn av gapet eller misforholdet mellom miljøets/samfunnets krav og hans nedsatte funksjonsevne (NOU 2001:22, s. 10).

4.4.3 Integrering versus Inkludering

I *innstilling om lovregler for spesialundervisning* i 1971 er integrering definert som et generelt samfunnsmessig begrep. Det å tilhøre et sosialt fellesskap, få delta i fellesskapet og

ha medansvar for oppgaver og forpliktelser i samfunnet (Blom, 1971, s. 78). Indseth et al. (1989, s. 33) skriver om integrering fra elevenes synspunkt, og spør om hva det hjelper å være fysisk integrert når de ikke er det sosialt? De går ensomme rundt i skolegården og snakker nesten ikke med medelever. Den ekstra ressurstildelingen er til støttetimer, ikke til hjelp i sosiale ferdigheter.

I *Fra bruker til borger* følger opp med at integrering betyr å føre noe sammen til en helhet. At det som føres sammen blir en helhet nå, mennesker med funksjonsnedsettelse skal føres inn i vanlige miljø, for elever blir det inn i den vanlige skolen (NOU (2001:22), s. 33). Men der gjør de seg noen tanker om bruken av ordene integrering versus inkludering. De mener ordet integrering også har noen implikasjoner (fører med seg noe) som gjør at det argumenteres for å bytte det ut og erstatte det med ordet inkludering (NOU (2001:22), s. 33). Tangen (1993, s. 80-81) skriver i sin bok om ungdom med særlige og vansker i møte med den videregående skolen om hva læreren føler. Lærere som har ansvar for spesialpedagogiske oppgaver føler andre lærere syns de holder på med noe som ligger litt utenfor skolens «egentlige» virksomhet. Få kollegaer viser interesse både for det for elevene de underviser, og elevene ble deres ansvar, ikke et felles ansvar for skolen.

Det hun skriver er det lett å kjenne seg igjen i fra egen praksis. Om det skal være isolerte tiltak eller opplegg integrert i felles klasser en avveining. I denne tidsepoken var det 4-er grupper og 8-er grupper alt etter elevenes problematikk, nesten som gamle hjelpeklasser. De var integrert på skolens område, men de var ikke «ordentlig» inkludert i skolefellesskapet ellers.

Og i *Rett til læring* definerer de integrering som en rett til å være i et fellesskap (NOU (2009:18), s. 16). Og de definerer hva forskjellen på inkludering og integrering er. I (NOU (2009:18), s. 16 skriver de at i inkluderingsbegrepet forutsetter de at likeverdighet er en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i det betyr i integreringsbegrepet. Det vil si at inkludering forutsetter ulike tiltak for likeverdighet innenfor fellesskapets rammer (NOU (2009:18), s. 17).

Elevens rettigheter er gått fra å ha rett til å være en intrigert del av fellesskapet i 1971, er det i 2009 definert som ikke bare å være integrert, men inkludert med en forutsetning for at de ulike tiltakene i fellesskapet gir eleven likeverdighet der.

For å utvikle en inkluderende skole er det et must at ansatte, elever og foreldre også er opptatt av at dette er viktig. Siden dette arbeidet er sentralt initiert, gjennom lovverk, kreves det en innsats for å få til det lokale eierforholdet. Eierforhold utvikles gjennom at en aktivt tar del i og har reell påvirkningsmulighet på arbeidet. Derfor må implementeringsprosessen organiseres slik at lærere, elever, foreldre og andre aktører gjennom sin aktive deltaking og innflytelse utvikler en positiv holdning til prosessen. Det handler om å skape lokal forankring ut fra et sentralt gitt pålegg (Skogen & Sørli, 1992).

4.4.4 Skolenavn i endring

Det er heldigvis lenge siden 1880 tallet og *Abnormskolevesnet* for de døve, blinde, åndssvake og vanføre og betegnelsen *abnorme børn* (Grue, 1914). Simonsen (2012) skriver om skolegangen for elever med utviklingshemning i etterkrigstiden, og viser til Lofthus (1956) og et system hvor elevene ble sortert til undervisning etter IQ og tilleggs utfordringer. Den elevgruppen jeg skriver om ville kommet i statlig spesialskole for evnesvake eller i medisinsk åndssvakeomsorg. Se Fig. 3 under her.

IQ over 90. Ingen atferdsvansker	Normalskolen
IQ 70-90. Ingen atferdsvansker (beste elever)	Hjelpeklasse i folkeskolen
IQ 70 -90. Ingen atferdsvansker (svake elever)	Kommunal hjelpeskole/særskole
IQ 70-90. Atferdsvansker pga miljøskade	Spesialskole for miljøskadde evnesvake
IQ 50-70. Ingen atferdsvansker	Statlig spesialskole for evnesvake
IQ over 90. Atferdsvansker pga miljøet	Statlig spesialskole for atferdsvansker
IQ over 90. Barnevernstiltak	Statlig spesialskole for atferdsvansker
IQ over 70. Konstitusjonelle psykiske avvik	Barne- og ungdomspsykiatrisk behandling
IQ 50-90. Psykiske avvik	Medisinsk åndssvakeomsorg
IQ under 50	Medisinsk åndssvakeomsorg

Fig. 3 (Simonsen, 2012, s. 131)

De siste 50 år har vi fått nye lover som i dag gjør at alle elever har lik rett til opplæring ut fra sine evner og forutsetninger. Fra Folkeskoleloven av 1959 som slo fast at retten til undervisning også gjaldt de som ikke kunne gå verken i alminnelig skole eller på spesialskole, via Grunnskoleloven av 1969 alle elever skulle gis et fullverdig tilbud i vanlige skole til at Spesialskoleloven ble innbakt i grunnskoleloven i 1975. Alle elever har lik rett til opplæring ut fra sine evner og forutsetninger og ulike hjelpe- og støttetiltak skulle erstatte utsorteringen av de svakere elevene og Spesialskoleloven opphevet i 1976. I 1974 kom Lov om videregående opplæring og i 1998 fikk vi Opplæringsloven som er en felles lov for grunnskolen og videregående opplæring. Og PPT og Statped som skal hjelpe og rettlede skolen med for å få en best mulig undervisning til elevene ut fra deres evner og forutsetninger (Grunnskolelova, 1969; Lov om videregående opplæring, 1974; Opplæringslova, 1998; Sorkmo, 2010).

4.4.5 Arbeid for utviklingshemmede

I *Omsorg for psykisk utviklingshemmede* ble arbeid for utviklingshemmede delt i 5 ulike grupper av arbeid: «arbeidsterapi, treningsverksted, produksjonsavdelinger, vernet arbeid og det åpne arbeidsmarked» (NOU (1973:25), s. 96). Det er et ganske stort sprang mellom arbeidsterapi og det åpne arbeidsmarkedet. I 1976 ble opplæringsvirksomheten i sosiale og medisinske institusjoner foreslått videreført til rett til arbeid eller sysselsetting (NOU (1976:24), s. 9).

I stortingsmeldingen *Utdanning og arbeid* er det snakk om både sysselsettingstiltak som arbeidsmarkedsmyndighetene skal ha ansvaret for, og aktivitetstiltak som helsemyndighetene skal ha ansvaret for psykisk utviklingshemmede. I enklere tjenesteyting og industripreget virksomhet (St. meld. Nr. 45, 1980-1981, s. 22-23).

I *velferdsmeldingen* skal arbeid være et naturlig førstevalg for alle i yrkesaktiv alder (St. meld. Nr. 47, 1989-1990, s. 50). Utviklingshemmede er definert som en sentral målgruppe i varig tilrettelagt arbeid i skjermede virksomheter eller private virksomheter i *Jobbstrategien for personer med nedsatt funksjonsevne* (Arbeidsdepartementet, 2013, s. 5)

NAV må gi bedre og enklere informasjon til brukerne, og departementet må stille tydeligere krav om dette. Brukere med mange utfordringer bør få en fast kontaktperson i NAV (NAV-ekspertgruppen, 2014).

Arbeidsmulighetene har endret seg fra blant annet arbeidsterapi og sysselsetting i 1976 til at arbeid være et naturlig førstevalg for alle i yrkesaktiv alder 2013. Det høres lovende ut. Og når alle brukere får en fast kontaktperson i NAV som foreslått i 2014 blir forhåpentligvis overgangen mellom videregående opplæring og arbeid mer forutsigbar.

4.5 Utviklingshemmede møter barrierer på mange felt.

Ordet barriere kan bety stengsel, hindring, noe som hindrer gjennomgang, strategisk barriere eller en samling av forstillinger som hindrer impulser til handling (Ordnett, u.å.-a).

Jeg har allerede kommet inn på barrierer når jeg skriver om hva som kan være bremseklosser, om segregering, integrering, inkludering og om hvordan begrepsutviklingen har vært. Og myndighetenes tilnærming til feltet kommer jeg til etterpå, der ligger også barrierer å overvinne.

Her skal jeg ta for meg hva barrieren tilgjengelighet kan være siden den spiller inn på alle felt i livet for elever med utviklingshemning. Både i forhold til skole og opplæring, i forhold til arbeid og i forhold til dagligliv, fritid og samfunnsliv ellers. Det er de situasjoner der personer med nedsatt funksjonsevne møter barrierer (samfunnsskapte eller andre) som hindrer full likestilling og deltakelse. De forhold som er funksjonshemmende på grunn av misforholdet mellom de forutsetningene mennesker med redusert funksjonsevne har, og kravene miljøet og samfunnets har til funksjon på områder av vesentlig betydning. Ut fra diskriminerings- og tilgjengelighetsloven er målet likestilling uavhengig av funksjonsevne på alle områder i samfunnet.

I 1997 i *Handlingsplanene for funksjonshemmede på transportsektoren* ble de ikke regnet som funksjonshemmet i transportøyemed fordi de kunne forflytte seg selv, her ble det ikke tatt hensyn til de kognitive vanskene (Samferdselsdepartementet, 1997, s.7). Men utviklingen på samferdselssektoren har forandret seg fra å gå i en buss å kjøpe billett, til å kjøpe den på automat med penger eller minibankkort. For elever med utviklingshemning er det vanskelig å forstå den skriftlige forklaringen der, få kjøpt billett til rett plass og gå av bussen på rett plass. Dette er blitt en stor samfunnsskapt barriere i transportøyemed på både buss, tog å innsjekking på automater på flyplasser for eksempel.

Men *Deltasenteret*, som er statens kompetansesenter for deltakelse og tilgjengelighet for mennesker med funksjonshemning, har som hovedmål å bidra til at personer med nedsatt funksjonsevne skal kunne delta aktivt i samfunnet på linje med andre. Deres visjon er deltakelse og tilgjengelighet for alle. Det skal sette fokus på hvordan hjelpemidler og tilrettelegging av miljø sammen kan bidra til at personer med nedsatt funksjonsevne får en bedre tilværelse (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 17). De skal bistå offentlig og privat sektor med kunnskap om hvordan prinsippet om universell utforming kan tas i bruk (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 67). Statlig virksomhet vektlegges og målet er å bruke strategien universell utforming i all virksomhet hvor den kan ha nytte og gi resultater i praksis (St.meld. nr. 40, 2002–2003, s. 67).

Eit informasjonssamfunn for alle tar tak i det at mange opplever den store avstanden mellom hvordan IKT-løsninger er utformet, og hvordan de klarer å benytte seg av teknologien på bra måte. Universell utforming skal bidra til inkludering, de samme prinsippene for utforming skal benyttes overfor alle uavhengig av deres funksjonsevne. Særskilte eller alternative tilpassingsordninger for de med nedsett funksjonsevne skal unngås. Så langt som mulig skal det søkes løsninger som fungerer bra både for menneske med og uten funksjonsproblem. Regjeringens målsetting er at all teknologisk utvikling innen IKT og media skal bygge på prinsippet om universell utforming, slik at det ikke skal føre til nye og omfattende barrierer for de med særskilte behov, det har offentlig sektor ansvar for (St.meld. nr. 17, 2006–2007, s. 49-50).

At hoved løsningen skal fungere for alle så fremt det er mulig vil minske det som for utviklingshemmede er en barriere de vil møte daglig i fremtiden på i skole-, jobb- og fritidssammenheng når det gjelder transport. Men IKT er alt fra informasjon på nett, læringsportaler på videregående skole (feks Fronter), bestilling av legetimer og annen nødvendig informasjon, og mye er vanskelig å forstå for dem. En del er tilrettelagt i dag med syntetisk tale til tekst, spesiell fargebruk slik at tekst blir tydelig, og for svakt fungerende elever er det utviklet ulike skolehjelpemidler som apper til nettbrett.

Som eksempel på at noe gjøres: For minske barrierer for bruk av mobiletelefon som kan være et nyttig hjelpemiddel er det laget en nettside med filmer som forklarer funksjonsmåter mm. Den er utviklet som i et samarbeidsprosjekt hvor Norsk forbund for Utviklingshemmede er med, og er beregnet for selvinstruksjon ved filmene, men det er også laget en nedlastbar

veileder for de som skal hjelpe andre (ExtraStiftelsen, Norsk Forbund for Utviklingshemmede, & Karde AS, u.å.).

I 2010 kom det bestemmelser om tilrettelegging i *diskriminerings- og tilgjengelighetsloven*. Noe var nytt, særlig gjeldt dette plikten til universell utforming og klargjøring om hvordan plikten om universell utforming skal forstås. Plikten retter seg blant annet mot virksomheter som butikker, restauranter, kinoer og offentlige kontorer som betjener publikum, som er publikumsrettet. Virksomhetene må sikre universell utforming av lokaler og arealer (Barne-, likestillings-, & inkluderingsdepartementet, 2010). I forhold til det jeg skrev om buss og bussbilletter vil det for en som skal ta fly si at hovedløsningen for innsjekking på flyplasser må kunne brukes av alle.

I juni 2012 ratifiserte Norge FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), men vi har ikke skrevet under den valgfrie protokollen som ville gitt individuell klagerett til FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Den ble sendt på høring med frist 16.04.2015 (Barne-, likestillings-, & inkluderingsdepartementet, 2015). Nå skal det avgis en rapport til Utenriksdepartementet innen 1.8.2015, og deretter sender departementet den ut på alminnelig høring. Så får vi se om det blir skrevet under den valgfrie protokollen etterpå (Utenriksdepartementet, 2015). FN-konvensjonen bygger på *ett* inkluderingsystem, samfunnets innretning både i forhold til de fysiske omgivelser, men ikke minst dets forhold til holdninger som verdsetter mangfoldet (Skålholt, 2011).

Sosiale kommuner og universell utforming ble undersøkt for å avklare om kravene for universell utforming av IKT gjelder for Kommune-Norges bruk av sosiale medier. Stadig mer av kommunens kommunikasjon med innbyggerne skjer vi Facebook, men myndighetenes risiko- og krisekommunikasjon i sosiale medier er ikke gjennomgående og systematisk tilpasset personer med nedsatt funksjonsevne (Meling, 2015).

Men jeg grunner på den politiske viljen til inkludering og integrering. Er det inkludering når man bygger spesielle bedrifter hvor mennesker med utviklingshemming kan arbeide, eller er det segregering? Kan det først kalles inkludering når de kan ha vanlig arbeid i ordinære bedrifter? Jeg er selvfølgelig klar over at elever med utviklingshemning har ulike forutsetninger og ikke alle har evner til å arbeide, men samfunnet må heller ikke betrakte dem som en homogen gruppe. Skal de bli medborgere i samfunnet må de få muligheter til

opplæring som har funksjonell verdi i en livssammenheng, de må få selvbestemmelse i eget liv i samråd med foresatte og få delta på egne premisser i et inkluderende samfunn (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

4.5.1 Myndighetenes tilnærming til feltet har endret seg de siste 50 år

I Kunnskapsdepartements historie (2014) vises det til utvikling av et inkluderende system som gav adgang og muligheter til alle elever etter hvert. En reformtradisjon som ville bygge opp utdanningssystemet nedenfra og opp, med en felles base i 9-årig integrerende grunnskole. Og hvor skole og utdanning var kjerneelementet i det å bygge opp nasjonen. I 1975 mente Bjartmar Gjerde at vi hadde verdens beste skolesystem fordi vi etter krigen hadde bygd opp en skole som favnet alle, felles 9-årig grunnskole og en videregående skole som ikke kun var gymnas. Gudmund Hernes mente at utdanningssystemet var selvtilfreds og middelmådig og reproduserte sosial ulikhet og etter hvert kom reform 94 (Helsvig, 2014, s. 44-56)

I 1985 blir fortrinnsrett til videregående opplæring innført siden elevgruppen som hadde særlige tilretteleggingsbehov måtte sikres rett når spesialskoleloven ble avviklet. De som skulle sikres var funksjonshemmede som hadde hatt et dokumentert behov for stor tilrettelegging i grunnskolen. Og de skulle sikres etter sakkyndig vurdering fra PPT. Det vil si at de fikk fortrinnsrett til inntak, men ikke til å få det tilbudet de ønsket seg. Hva de skulle komme inn på var det fylkeskommunen som skulle bestemme etter ei samlet vurdering av søkerens behov, økonomi og tilgjengelig plass (St.meld. nr. 61, 1984-1985, s. 13).

Offisiell politikk er ønsket om en sterk satsing på tilpasset opplæring og minst mulig bruk av segregerte tiltak (Frøseth, Grøgaard, & Markussen, 2009). Hverken fra nasjonalt hold eller fra vår arbeidsgiver fylkeskommunen har utviklingshemmedes gjennomføring av videregående opplæring vært et prioritert område. Pisaundersøkelsene hvor Norge hadde lav score satte gjorde at satsingsområdet nasjonalt har vært frafallsproblematikken, og Regjeringens satsing har vært videreutdanning for fellesfagene. Ny Giv skulle få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring og FYR (Fellesfag, yrkesretting og relevans) som skulle sørge for bedre gjennomføring i videregående opplæring har vært myndighetenes fokus de siste årene (Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, og Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det at alle fikk rett til inntak i videregående skole førte til store frafalls tall etter hvert.

Jeg tror at elever med utviklingshemning og deres problem ved inngangen til arbeidsmarkedet er kommet helt i skyggen av frafallsproblematikken. De representerer noen få prosent elever i forhold til den store elevgruppen på vel 40 % som ikke fullfører skoleløpet på normert tid (Utdanningsforbundet, 2013).

Og i tillegg har samfunnsutviklingen forandret vårt arbeidsliv, mye enkelt arbeid de kunne utføre før er rasjonalisert bort. Det må en reform med god økonomi til slik at de kan få være samfunnet til nytte som de slev ønsker. Enten arbeidet er i VTA bedrift eller som dagaktivitet for de som ikke evner arbeid.

4.6 Forslag til endringer

Jeg kommer her med noen forslag som ikke nødvendigvis er i prioritert rekkefølge, men det første punktet mener jeg er en forutsetning for å lykkes med elevens vekst i skolen, og får eleven brukt utviklingspotensialet i skolen det lagt et bedre grunnlag for å lykkes med overgangen mellom opplæring og arbeid. Samarbeid er viktig innad i skolen, men vi må også hente faglig ekspertise og råd hos samarbeidspartnere og ikke minst de foresatte. Det er de som er eksperter på sine barn, og vi må lære av dem, ikke bare hos eksperter på andre nivå. Det siste er et forsøk på å tenke en annen organisering av opplæringsløpet for denne elevgruppen, mer en *...og ingen stod igjen og hang...* fabulering.

Og mine forslag er basert på egne erfaringer fra overgangen mellom skole og arbeid for elever med utviklingshemninger både i ordinære klasser og i alternative skoleløp. Jeg håper ønsker vi kan få til forutsigbare overganger slik at elever og foresatte kan planlegge for fremtiden slik ordinære elever kan.

4.6.1 Kunnskapsbank og kunnskapsoverføring for ansatte

Med en kunnskapsbank mener jeg et ressursbibliotek der all informasjon som er viktig i forhold til en diagnose, i dette tilfellet utviklingshemning som administrativ diagnose, kan samles på et sted hvor personalet har tilgang. Enten fysisk som et fagbibliotek, eller som et digitalt arkiv. Ikke som en offentlig nettside med varierende oppdatering, og som ender i brutte linker hvis man linker til infosider utenfor.

- En må ha ansvar for det, men det må være minst en person til som har delansvar. Og når en person slutter må ansvaret overføres til andre.
- Den som har ansvar for det får den jobben regnet inn i sin beskjeftigelse, og skal ikke bare samle kunnskap i et bibliotek men kunne noe praktisk om feltet selv for å kunne veilede de som trenger kunnskap.
- Alle på skolen må vite hvem de skal henvende seg til, hvor de kan be søke kunnskap innad før de tar kontakt utad. Det er enkle grep for at alle skal få forståelse av diagnose, hva som er hemmende for eleven, hva eleven vokser på.
- Skal omfatte faglitteratur om emnet, rapporter om emnet, tidsskrifter fra interesseorganisasjoner, lovverk, rutiner ifht overganger.
- Tidsskrifter må rulleres slik at de som til enhver tid jobber med problematikken får lest det som er nytt. Et system hvor man kvitterer for at man har lest og oppdatert seg.
- Er det nye ting kan man ha avtalt at alle har lest til et bestemt tidspunkt, og har så et møte eller en slags lesesirkel så vi er sikret at vi har forstått det rett.
- Lover, regler, forskrifter er en naturlig del her
- Liste over hvem vi kontakter på NAV, PPT, BUP, OT for å ta noen eksempler
- Og nye lærere, assistenter og miljøarbeidere som ikke kan noe om elvproblematikken i forhold til en diagnose bør få en mentor det første året, en de kan spørre om råd og hjelp og som kan veilede når de trenger hjelp.

Denne listen er ikke uttømmende, den er bare et eksempel.

I tillegg må det være møter med nødvendig informasjonsoverføring for enkeltelever, da kan det variere hvem som må delta. Samarbeidsmøter med PPT, foresatte, kontaktlærer, faglærere, rådgiver, helsesøster, miljøarbeidere og assistenter.

Hvis eleven har en Ansvarsgruppe eller IP-koordinator knyttet til seg er det også en viktig samarbeidspartner

For å lette på overgangen til et eventuelt lærefag kan det jobbes med å styrke Prosjekt til fordypning for denne elevgruppen, at jobben med å finne en praksisplass begynner tidlig. Da er relasjonsbygging mellom skole og næringsliv er viktig for om mulig å øke opprettelsen av flere praksisplasser for elevgruppen.

4.6.2 Gode rutiner for tverrfaglig og tverretattlig samarbeid i overgangsfasen

Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid til tiltak må settes inn i overgangsfasen mellom skole og arbeidsliv for elever med utviklingshemning, og med alle parter som naturlig vil må involveres for å få det til. Jeg mener det vi kaller overgangsfasen må starte tidlig, kanskje allerede våren det første året eleven er på skolen selv om det da er normalt enda er 2 år til de er ferdig i videregående opplæring. Munthe-Kaas (2010, s. 96) skriver at i mye av litteraturen om tilrettelegging av overganger mellom skoletrinn og skoleslag er det anbefalt å starte å arbeide med det ca 1-1,5 år før overgangen skal skje. Det er mellom skoletrinn og skoleslag, overgangen til arbeid er en overgang til noe ukjent, og jeg mener den bør starte før.

Og hvem skal delta, og hvor ofte skal det holdes møter. Jeg mener at eleven, foresatte, lærere, rådgiver, NAV veileder, IP koordinator hvis det er opprettet, mulig arbeidsplass eller et eventuelt opplæringskontor. Alle trenger ikke delta på alle møter, og har eleven IP-koordinator bør han også være med. Og eleven må samtykke til overføring av informasjon fra vår side, vår taushetsplint er bundet av forvaltningsloven,

NAV må komme tidligere inn i bildet, med en NAV veileder som har kunnskap om elevgruppen og hva de kan tilby. Det jeg har opplevd er at NAV veilederen som kommer ikke er den som skal ha oppfølging med eleven senere, og det jeg har opplevd er at NAV veilederne har ansvar for elever etter fødselsdag og måned, og ikke kan så mye om elevens problematikk.

Elever bør kunne få utplassering gjennom NAV i prosjekt til fordypningstimene, og det kan da jobbes mot private bedrifter eller kommunale vekstbedrifter. Det er ikke alle elevene skolen klarer å finne utplasseringsbedrifter til, og løsninger som skolens kantine og vaktmestertjeneste er heller ikke en ønskelig løsning. Startes det tidlig mener jeg det vil være bra etter som både *Attføringsmeldingen 1991-1992* og *Velferdsmeldingen 2006-2007* fremhever nødvendigheten av at overgangsfasen fra skole til arbeid er godt tilrettelagt for mennesker med utviklingshemming (St.meld. nr. 9, 2006–2007; St.meld. nr. 39, 1991-1992; Utdanningsdirektoratet, 2006) .

4.6.3 En annen fordeling av deres rettighets år i videregående opplæring i yrkesfag

De elever som går på yrkesfaglig videregående skole har vanligvis et opplæringsløp som er 4 år. 2 år på videregående opplæring + 2 år i bedriftsopplæring. Bedriftsopplæringa teller som 1 opplæringsår.

Elever med psykisk utviklingshemning på yrkesfaglige linjer går vanligvis sine 3 rettighetsår i skolen. Da går de Vg1 og Vg2, ofte 1 år på Vg1 og 2 år på Vg2, men dette kan variere. De kan søke om et 4, og et 5. skoleår, og det kan utløses ved sakkyndighet hvis de har mer å lære. Da har de ingen år igjen til å gå ut som lærekandidat, de har tatt ut sin opplæringsrett i videregående skole.

Jeg foreslår at de inntil 5 årene de har med opplæringsrettighet bør kunne disponeres på andre måter enn det vanligvis blir gjort. De elever som har mulighet til å gå ut som lærekandidat i et fag i bedrift bør få gjøre det. Under har jeg tenkt at de årene det står Bedrift/skole på kan deles på skole og bedrift, med en større og større del av uka i bedrift etter hvert. Kanskje noen bare er i bedrift det siste året. I dag er det ikke noe opplæringskontor for vekstbedrifter i Troms, så det trens også. Og jeg ser for meg at NAV har lønnsbiten til elevene, de fleste går over i det systemet etter 3 år på skolen uansett. Men her forutsetter jeg at NAV går inn i det samarbeidet mens eleven går på skolen, både med å skaffe arbeidsplass og økonomisk.

I dag	Vg1	Vg2	Vg2		
I dag	Vg1	Vg1	Vg2	Vg2	Vg2
Forslag 1	Vg1	Vg2	Bedrift/skole	Bedrift/skole	Bedrift/skole
Forslag 2	Vg1	Vg1	Vg2	Bedrift/skole	Bedrift/skole
Forslag 3	Vg1	Vg1	Vg2	Vg2	Bedrift/skole

Fig 4, Fordeling av rettighetsår

Det er mulig det kan bli møtt med motstand fra foresatte hvis de begynner tidlig med arbeidspraksis, men jeg mener det kan være en god måte når de blir introdusert for arbeidslivet gradvis, samtidig som de kan opprettholde læring på skolen.

5 Oppsummering.

Grunnen til at jeg ønsket å finne ut hvorfor ikke overgangen mellom videregående skole og arbeidslivet var forutsigbar for elever med utviklingshemning. Jeg anså det som viktig og jeg ville koble mine egne erfaringer i praksisfeltet opp mot offentlige dokument, veiledere, lover og forsknings rapporter i tidsperioden fra midt på 1960 tallet og frem til i dag. Det er ca 15 år før jeg begynte å jobbe med elevgruppen, men dokumentene som ble skrevet da gav føringer fremover i tid for både skole og arbeid. Jeg vil også prøve å se på det i et lokalt perspektiv, på det kommunale og fylkeskommunale plan. Og grunnen var at de i liten grad hadde fått oppfylt sine fremtidsdrømmer om arbeid selv om normaliseringsprinsippet ble skissert i stortingsmeldingen *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede* allerede i 1967.

Jeg lurte på om deres fremtidsdrømmer var en visjon eller er forutsigbart mål, og det tror jeg ikke jeg har fått noe klart svar på. De har rettigheter, lovverk og men det er for lite arbeidsplasser, derfor er det kanskje en visjon enda.

Men jeg har lært mye i min leting etter svar. Det har vært et spennende fagfelt å dykke ned i, men det har også vært vanskelig å holde stø kurs. Jeg har lest utrolig mange NOU-er og stortingsmeldinger og rapporter, og hadde alt som stod i dem blitt gjennomført hadde de psykisk utviklingshemmede gått på jobb eller dagaktivitet i august etter de var ferdig på videregående opplæring. Arbeidsmessig tok det tid, mye tid. Noen var digitale og det var enkelt å søke for å se om jeg fant noe jeg kunne bruke der, men mange måtte leses med markeringspenn i hånden.

Jeg trodde ikke at jeg skulle finne ut at skolen kanskje er med på å være er barriere for dem med undervisning i segregerte grupper, men det mener jeg vi kan være når de ikke får noe å strekke seg etter faglig og sosialt i normalklassen. Det må vi bli bedre til, men til det må skolene gis økonomi til at elever får sin spesialundervisning i normalklassen, ikke bare i små grupper hvor sammen med andre elever med utviklingshemning.

Jeg ser at det å jobbe med overgangen mellom videregående skole og arbeid er et viktig arbeid som vi må jobbe mye mer med, og vi må starte jobben tidlig i skoleløpet. Og hvis eleven ikke har Ansvarsgruppe rundt seg, eller har fått tildelt IP-koordinator må vi hjelpe foresatte å få det på plass. Ellers blir det en for stor jobb for dem alene, vi kan bare hjelpe dem ved følge dem et lite stykke på vegen mens eleven går på skolen.

Samarbeid innad i skolen er viktig for at eleven skal oppnå det beste han kan, både faglig og sosialt. Og det å dele kunnskap er viktig, men også det å ta imot foreldrenes genuine kunnskap om deres eget barn. Jeg tror også at hvis vi på skolen klarer å lage gode rutiner for dette samarbeidet og kunnskapsdelingen er vi godt i gang.

Mitt mål må nå være å begynne å arbeide i dette feltet på egen arbeidsplass i forhold til rutiner ved overganger til arbeid og videreutvikle det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet vi har når et nytt skoleår starer høsten 2015. Samtidig som kunnskapsoverføringen før skolestart er viktig.

Referanseliste

- Andersen, T. (1996). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtaler*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Arbeidsdepartementet. (2011). *Jobbstrategi for personer med nedsatt funksjonsevne: Vedlegg til prop. 1 s (2011–2012) – statsbudsjettet 2012*. Oslo: Arbeidsdepartementet.
- Arbeidsdepartementet. (2013). *Jobbstrategi for personer med nedsatt funksjonsevne: Rapportering 2012 – tiltak 2013*. Oslo: Arbeidsdepartementet.
- Bachke, C. C. (2010). Diagnose: Diagnosenavnet i endring ? Fra psykisk utviklingshemning til psykisk utviklingshemming til utviklingshemning? Hentet 15.01.2014, fra <http://naku.no/node/169>
- Barne-, likestillings-, & inkluderingsdepartementet. (2010). Universell utforming i diskriminerings- og tilgjengelighetsloven *Rundskriv*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Barne-, likestillings-, & inkluderingsdepartementet. (2015). Høring: Fn-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (crpd). Hentet 24.04, 2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/horing---fn-konvensjonen-om-rettighetene-til-mennesker-med-nedsatt-funksjonsevne-crpd/id2398725/>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Norge universelt utformet 2025: Regjeringens handlingsplan for universell utforming og økt tilgjengelighet 2009-2013*. Oslo: Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Planer/2009/Norge%20universelt%20utformet%202025%20web%20endelig.pdf>.
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2013). Slik har jeg det i dag. Rapport om levekår for mennesker med utviklingshemning *Rapport 1-2013* (s. 117 s). Oslo: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.
- Blom, K. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Bokmålsordboka. (u.å.). Bremse. Hentet 14.02.2015, fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP+=bremse&begge+=&ordbok=begge>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2009a, 20. mai 2009.). Krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse. Hentet 25.02, 2014, fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/6-Krav-om-respekt-for-integritet-frihet-og-medbestemmelse/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2009b, 20. mai 2009.). Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Hentet 25.02, 2014, fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: De nasjonale forskningsetiske komiteer*.
- Det kongelige kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet. (1993a). *Læreplan for grunnskole videregående opplæring voksenopplæring: Generell del*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Det kongelige kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet. (1993b). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del*. Rundskriv f-87-93: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2008). Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne Hentet 27.04.2015, fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42>
- Eide, S. B. (2013). Hva er etikk? I S. B. Eide & B. Skorstad (Red.), *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Einarsen, K. J. (1998). *Definisjonskatalog for videregående opplæring* (1 utg.). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Ekern, L. (2013). Blogg og private tekster på internett – ikke til fri bruk for forsker. *Forskningsetikk*, 13(1), s.14-15.
- Ellingsen, K. E. (2003). Selvbestemmelse – et eksistensielt spørsmål!? *SOR Rapport*(1), 5-9.
- ExtraStiftelsen, Norsk Forbund for Utviklingshemmede, & Karde AS. (u.å.). Opplæring i å bruke iphone. Hentet 23.04.2015, fra <http://www.iphone-kurs.no/>
- Foreslår å gi 12-åringer stemmerett. (2007, 17.07). VG. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/foreslaar-aa-gi-12-aaringer-stemmerett/a/152854/>
- Forskrift om arbeidsrettede tiltak mv. (2008).

- Forvaltningsdatabasen. (u.å.). Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne
Hentet 22.04.2015, fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/forvaltning/enhet/38616/endringshistorie>
- Frøseth, M. W., Grøgaard, J. B., & Markussen, E. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU.
- Gomnæs, U. T., & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. I E. Beifring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 385-407). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grue, J. (1914). De aandssvake. I H. M. Hauge (Red.), *Det norske abnormskolevæsen: Kirke- og undervisningsdepartementets jubileumsskrifter 1914* (s. 15-18). Kristiania: J. M. Stenersens forlag.
- Grunnskolelova. (1969). Lov om grunnskolen. Hentet 14.01.2014, fra www.lovdatabasen.no
- Gudbjørgrud, B. (2013). «arbeidsrettede tilbud til personer med utviklingshemning». *SOR Rapport*(1), 32-40.
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester mm. Hentet 14.04.2015, fra <https://lovdatabasen.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>
- Helsedirektoratet. (2010). *Individuell plan 2010: Veileder til forskrift om individuell plan*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsvig, K. G. (2014). *Kunnskapsdepartementets historie 1814-2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hølleland, H. (2008). Reformen som skaper reformer. *Bedre skole*(4), 46-49.
- Høyland, K. (2000). Planlegging for alle *SINTEF RAPPORT*. Trondheim: SINTEF.
- ICD 10. (2014). Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 10. revisjon. Hentet 14.04.2014, fra <http://finnkode.kith.no/#|icd10|ICD10SysDel|-1|flow>
- Indseth, B., Kokkersvold, E., & Vereide, K. (1989). *Muligheter for alle? Spesialpedagogikk for lærere i den videregående skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Jodalen, H. (2000). Trygderetten definerer begrepet lyte. Hentet 3.05.2015, fra <http://tidsskriftet.no/article/199076/>
- Kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet. (1996, 28.03.1996). Videregående opplæring etter reform 94. Hentet 25.04.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94/id87404/>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1991). *Mønsterplan for grunnskolen. M 87* (3 utg.). Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kristiansen, A. (2007). *Lik rett til kunnskap: En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning*. [Tromsø]: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven § 8-2 m.M.* Oslo: Departementenes servicesenter Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Veiledning_om_organisering_elevene.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (u.å.). Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov: Utvalgets mandat. Hentet 27.04.2014, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/utvalg-styrer-og-rad/mandatet_utvalg_spesielle_behov.pdf
- Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, og Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet. (2013). *Ny giv: Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølging av ungdom. Eksempelsamling*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet og Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, & TNS Gallup. (2011). "reservestyren" av lærere: Utdannede lærere som ikke jobber i skolen. Hva kan bringe dem tilbake? Hentet 12.01.2013, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_reservestyren_laere_tnsgallup2011.pdf
- Kvalnes, Ø. (2014). *Etikk for lærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Likestillings- og diskrimineringsdirektoratet. (2011). *Håndbok for arbeidslivet: Likestilling og mangfold. Tips og sjekklister for arbeidsplassen*. Oslo: Likestillings- og diskrimineringsdirektoratet,.
- Lorentzen, E. (2008). Psykisk utviklingshemning – hvordan stilles diagnosen? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 128(2), 201-202.
- Lov om videregående opplæring. (1974). Lov om videregående opplæring. Hentet 16.03.2014, fra www.lovdatabasen.no
- Markussen, E. (2000). Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første reform 94-kullet *Fafo-rapport* (s. 255). Oslo.

- Meld. St. 18. (2010–2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 26. (2012–2013). *Nasjonal transportplan 2014 – 2023*. Oslo: Samferdselsdepartementet
- Meld. St. 45. (2012–2013). *Frihet og likeverd – om mennesker med utviklingshemming*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Melgård, T. (2000). Utviklingshemming. I J. Eknes (Red.), *Utviklingshemming og psykisk helse* (s. 11-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meling, A. T. (2015). Sosiale kommuner og universell utforming: En juridisk og empirisk utredning (4 utg.): I all offentlighet.
- Miljøverndepartementet. (2013). Nasjonalt utviklingsprosjekt for universell utforming i fylker og kommuner: Erfaringer og eksempler *Rapport*. Oslo: Miljøverndepartementet.
- Miljøverndepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, & Sosial- og helsedepartementet. (1999). Tilgjengelighet for alle: Rundskriv t-5/99 b.
- Miljøverndepartementet, & Sosial- og helsedepartementet. (1998). *Planlegging for alle: Introduksjon til satsningsområde*: Miljøverndepartementet.
- Molden, T. H., Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2009). Levekår blant personer med kognitive vansker. Analyse basert på levekårsundersøkelsen blant personer med nedsatt funksjonsevne 2007, (Ikf 2007) *Rapport*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Munthe-Kaas, B. (2010). *Elever med nedsatt funksjonsevne: Fokus på overganger mellom ulike skoleslag*. Sandefjord: Norsk Forbund for Utviklingshemmede.
- Møre og Romsdal fylkeskommune, Deltasenteret, & Bufdir (2014). *Universell utforming i sentrum*. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet,.
- Nasjonalt læremiddelsenter. (1995). *Metodisk rettleiing: Særskilt tilrettelagd opplæring*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- NAV-ekspertgruppen. (2014). Brukernes møte med nav: Delrapport fra ekspertgruppen som gjennomgår nav. Hentet 29.04.2015, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/asd/dokumenter/2014/rapporter/brukernes_mote_med_nav_delrapport_fra_ekspertgruppe.pdf
- Nav-loven. (2006). Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen (arbeids- og velferdsforvaltningsloven) [nav-loven]. Hentet 25.04.2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-16-20?q=Lov+om+arbeids+og+velferdsforvaltningen>
- Nesvold, A., Sjørseike, R., & Wadel, C. C. (2014). Å bruke nettdebatter som kilde i forskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55(1), s. 106-120.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norges forskningsråd. (2006). En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning: Oppfølgingsutvalgets anbefalinger etter forskningsrådets evaluering i 2004. Oslo: Norges forskningsråd.
- NOU (1973:25). *Omsorg for psykisk utviklingshemmede: Målsetting og retningslinjer*. Oslo: Sosialdepartementet.
- NOU (1976:24). *Undervisning ved sosiale og medisinske institusjoner*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- NOU (1991:20). *Rettsikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Sosialdepartementet.
- NOU (2001:22). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU (2012:6). *Arbeidsrettede tiltak*. Oslo: Arbeidsdepartementet.
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nøttveit, A. R. (2015). Vil gje stemmerett til 12-åringar. Hentet 10.05.2015, fra <http://framtida.no/articles/vil-gje-stemmerett-til-12-aringar#.VVcOtrntmko>
- Olsen, T. (2006). En helt vanlig jobb? En studie av utviklingshemmede i arbeidslivet *NF-rapport 6/2006*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61. Hentet 23.05.2014, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ordnett. (u.å.-a). Barriere. Hentet 14.02.2015, fra <http://www.ordnett.no/search?search=barriere&lang=no>
- Ordnett. (u.å.-b). Friksjon. Hentet 14.02.2015, fra <http://www.ordnett.no/search?search=friksjon&lang=no>
- Plan- og bygningsloven. (2008). Lov om planlegging og byggesaksbehandling (plan- og bygningsloven). Hentet 21.04.2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-27-71>
- Regjeringen. (1999). *Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001*. Oslo: Regjeringen.

- Regjeringen. (u.å.-a, 8.12.2014). Høyringer. Hentet 23.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokument/hoyringar/id1763/>
- Regjeringen. (u.å.-b, 8.12.2014). Oversikt over dokumenttyper. Hentet 23.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokument/oversikt-over-dokumenttyper/id2341785/>
- Regjeringen. (u.å.-c, 8.12.2014). Proposisjoner. Hentet 23.02.20145, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokument/prop/id1753/>
- Reinertsen, S. (2012). Nasjonal tilstandsrapport over arbeids- og aktivitetssituasjonen blant personer med psykisk utviklingshemming. Trondheim: NAKU.
- Samferdselsdepartementet. (1997). *Handlingsplan for funksjonshemmede på samferdselssektoren*. Oslo: Samferdselsdepartementet.
- Samferdselsdepartementet. (2014). *Handlingsplan: Handlingsplan for kollektivtransport*. Oslo: Samferdselsdepartementet.
- Samuelsen, A. S. S. (2008). *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid: Statped skriftserie nr. 59* Levanger: Trøndelag kompetansesenter.
- Simonsen, E. (2012). "Folkeskolens ytterste forpost" - en annen historie om den norske folkeskolen 1945-1970. I Årbok 2012 (Red.), *I særklasse. Inklusion og eksklusion i grundskolen* (s. 118-144). København: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Skogen, K., & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skålholt, R. (2011). Fn-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne: Hvor blir det av ratifiseringen? *Rapport*(6), 42-45
- Solstad, A., Thommesen, H., & Horverak, S. (2011). Nav – en god mellomlanding for «ungdom i svevet»? *Fontene Forskning*(2), s. 66-77.
- Sorkmo, J. (2010). *Statped. Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk: En faktafremstilling*. Statped. Hentet fra http://www.statped.no/Global/5_Om_Statped/Statpeds_historie/Stateds%20historie.pdf
- St.meld. nr. 8. (1998-99). *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001: Deltaking og likestilling*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- St.meld. nr. 9. (2006–2007). *Arbeid, velferd og inkludering*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- St.meld. nr. 17. (2006–2007). *Eit informasjonssamfunn for alle*. Oslo: Fornyings- og administrasjonsdepartementet.
- St.meld. nr. 23. (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov: Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 35. (1990-1991). *Tillegg til st.Meld. Nr. 54 (1989—90): Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 35. (1994-1995). *Velferdsmeldingen*. Oslo: Sosial- og departementet,.
- St.meld. nr. 39. (1991-1992). *Attføring og arbeid for yrkeshemmede. Sykepengar og uførepensjon*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kld/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20002001/stmeld-nr-39-2000-2001-.html?id=194963>.
- St.meld. nr. 40. (2002–2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer: Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Sosialdepartementet.
- St.meld. nr. 45. (1980-1981). *Utdanning og arbeid*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 47. (1989-1990). *Om gjennomføring av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Sosialdepartementet.
- St.meld. nr. 54. (1989-1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 61. (1984-1985). *Om visse sider ved spesialundervisningen og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 88. (1966-1967). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Stette, Ø. (2014). *Opplæringslova og forskrifter: Med forarbeid og kommentarer 2014 : Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : Forskrifter til opplæringslova*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Tangen, R. (1993). *Ungdom med særlige vansker. Møtet med den videre"ående skolen: Muligheter for alle*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Tøssebro, J. (1996). *En bedre hverdag? Utviklingshemmedes levekår etter hvpu-reformen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 23.01.2012). Prinsipp for opplæringa. fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Fyr fellesfag, yrkesretting og relevans. 14.05.2015, fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/FYR/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4a udir32012: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 20. mars 2015). Tidlig innsats: Veilederen spesialundervisning. Hentet 04.05.2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Specialundervisning/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet. (2013, 1.10.2013). Frafall i videregående. Hentet 21.02, 2014, fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Vi%20mener%20%20Kunnskap%20kommer%20ikke%20av%20seg%20selv/ViMener_Frafall_i_videregaende.pdf
- Utenriksdepartementet. (2015). Utreder konsekvenser ved klageordning til fn-konvensjonen om nedsatt funksjonsevne. Hentet 24.04.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/fn-konv-funksjonsevne/id2399983/>
- Utvalget for yrkesopplæringen av psykisk handikappede. (1967). *Hjelpeundervisning i yrkesskolen: Innstilling fra utvalget for yrkesopplæring av psykisk handikappede*.
- Wågø, S., Høyland, K., Kittang, D., & Øvstedal, L. (2006). *Universell utforming: Begrepsavklaring*. Trondheim: SINTEF.
- Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund. (u.å.). Ys arbeidslivsbarometer. Hentet 25.04.2015, fra <http://barometer.ys.no/webview/>
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.