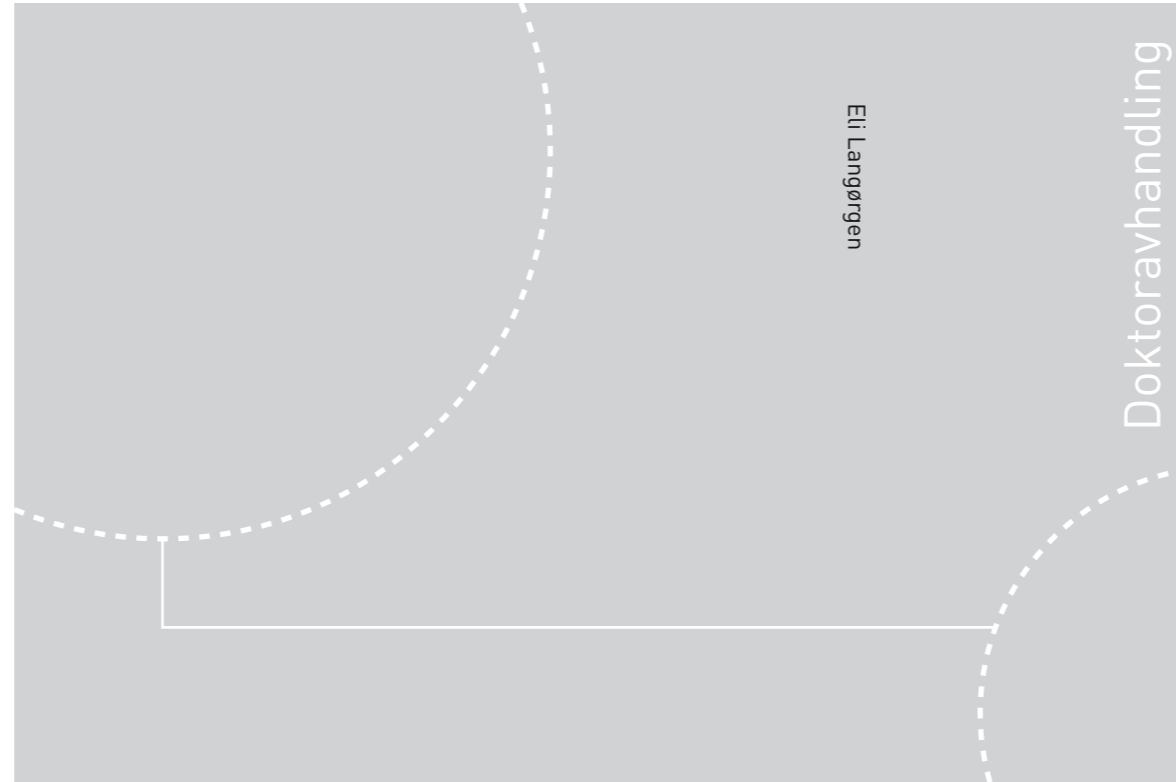


ISBN 978-82-326-4036-2 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-4037-9 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2019:220

Eli Langørger

Funksjonshemming og profesjonsutdanninger i lys av studenter, lærere og praksisveiledere erfaringer

En kvalitativ studie

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for medisin og helsevitenskap
Institutt for nevromedisin og
bevegelsesvitenskap

Doktoravhandling ved NTNU, 2019:220

 NTNU

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Eli Langørgen

Funksjonshemming og profesjonsutdanninger i lys av studenter, lærere og praksisveilederes erfaringer

En kvalitativ studie

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, august 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for medisin og helsevitenskap
Institutt for nevromedisin og bevegelsesvitenskap

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for medisin og helsevitenskap
Institutt for nevromedisin og bevegelsesvitenskap

© Eli Langørgen

ISBN 978-82-326-4036-2 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-4037-9 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2019:220

Trykket av NTNU Grafisk senter

INNHold

FORORD	iii
LISTE OVER FORKORTELSER	v
PUBLIKASJONER	vii
SAMMENDRAG	ix
SUMMARY IN ENGLISH	xi
INTRODUKSJON.....	1
Avhandlingens oppbygging.....	4
TEORETISK OG KONTEKSTUELL BAKGRUNN	7
Funksjonshemming.....	7
Omsorg og utdanning for funksjonshemmede i et historisk perspektiv	7
Politiske føringer.....	9
Støtteordninger for studenter med funksjonsnedsettelse.....	12
Måter å forstå funksjonshemming på	15
Funksjonshemming som forskningsfelt	19
Begreper i avhandlingen.....	24
Profesjonsutdanninger	29
Forskning på feltet.....	32
Hva trenger vi kunnskap om.....	38
PROSJEKTET.....	41
Forskningsspørsmål	41
Forskningsdesign	42
Min forforståelse	42
Metodisk tilnærming	45
Formelle godkjenninger og etiske hensyn.....	45
Rekruttering av deltakere.....	46
Generering av data	49
Analyse.....	54
Da jeg så lyset - abduktiv analyse	59

Metoderefleksjoner	62
Vitenskapsteoretisk perspektiv	71
Funn	76
Sammendrag av artiklene.....	76
Oppsummering av avhandlingens FUNN.....	81
DISKUSJON	83
Profesjonsstandarden.....	88
Standardisering versus individualisering	96
Samarbeid.....	100
Anerkjennelse.....	107
Oppsummering	110
Avslutning	112
Forslag til videre forskning	114
REFERANSER	117
ARTIKKEL I-III	133
VEDLEGG 1-8	

FORORD

Denne avhandlingen handler om studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning, nærmere bestemt profesjonsutdanninger innen pedagogikk, helse- og sosialfag. Avhandlingen baserer seg på empiri fra intervju med 14 studenter som har ulike funksjonsnedsettelse, samt fokusgruppediskusjoner med 13 lærere og 8 praksisveiledere som har samarbeidet med studenter med funksjonsnedsettelse, enten på campus eller i praksisfeltet.

Eva Magnus har vært min uvurderlige hovedveileder gjennom disse årene: Takk Eva, for at du alltid har tatt deg tid til å ta imot frustrasjoner og svare på spørsmål i en travel hverdag. Det har vært fantastisk inspirerende å nyte godt av din kunnskap og interesse innenfor dette forskningsfeltet; studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning. Stor takk også til mine biveiledere Patrick Kermit og Arne Henning Eide for alt dere har bidratt med av kunnskap, refleksjoner og konstruktive tilbakemeldinger!

Takk til kollegaer ved Program for Ergoterapeututdanning ved HIST/NTNU som alle har vært en viktig faglig og sosial «jording»; dere har hjulpet meg å holde bakkekontakten i en ellers ensom tilværelse. En spesiell takk til Rigmor Leknes for din genuine omsorg og hensyntagen i forbindelse med felles faglige oppgaver. I forskningsnettverket «Aktivitet og deltagelse» har jeg hatt mulighet til å legge frem utkast til artikler og avhandling: Her har mange bidratt med nyttige innspill og refleksjoner, og jeg vil takke spesielt Aud Elisabeth Witsø for verdifulle kommentarer på kappeutkastet. Videre vil jeg fremheve det unike stipendiatmiljøet på Campus Tunga; det er uvurderlig å ha noen rundt seg som er i samme båt når en føler seg villfarene i åpen sjø.

Takk til mine gode venner Audhild Høyem, og Ingrid og Roland Stock for deling av gleder og sorger gjennom våre doktorgradsløp! Takk for praktisk hjelp fra Bibliotek-tjenesten og Bente Storrø i Administrasjonen ved Campus Tungasletta, og fra Bjørg Næss Frost på NTNU Tilrettelegging. Takk til Nancy Lea Eik-Nes for uvurderlig hjelp til språklig nyansering og korrigerering av de engelskspråklige artiklene. Jeg vil også takke Elinor Olaussen og Kjetil Knarlag på Universell for fine faglige samtaler over felles lunsj

eller ved andre møtepunkter. Underveis tilbragte jeg 3 1/2 måned ved Trinity College i Dublin for å høste av deres erfaringer med å legge til rette for studenter med funksjonsnedsettelse. Takk til Clodagh Nolan og hennes kollegaer for fantastisk inspirasjon!

Dere på hjemmebane har også bidratt til at dette prosjektet ble mulig å gjennomføre. Takk til mine barn Line, Lars og Anders for oppmuntring og praktisk hjelp. Takk til Sverre som har holdt ut med en mentalt «fraværende» kone i flere år: Du har hjulpet meg å holde fast ved de viktige ting i livet. Og takk for at du ble med meg til Irland!

Sist, men ikke minst: Tusen takk til de studentene, lærerne og praksisveilederne som har deltatt med sine erfaringer, tanker, refleksjoner: Uten dere hadde det ikke blitt noen avhandling. Jeg håper at jeg har klart å formidle noe av det dere delte med meg på en slik måte at det får betydning for ettertiden!

Trondheim, februar 2019

Eli Langørgen

LISTE OVER FORKORTELSER

AAP: Arbeidsavklaringspenger

CDS: Critical Disability Studies

CRT: Critical Race Theory

CRPD: Convention on the Rights of Persons with Disabilities

FN/UN: Forente nasjoner/United Nations

GT: Grounded Theory

HIST: Høgskolen i Sør-Trøndelag

ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health

IKT: Informasjons- og kommunikasjonsteknologi

NAV: Ny arbeids- og velferdsforvaltning

NLB: Norsk lyd og blindeskriftbibliotek

NOKUT: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning

NRM: Nordic Relational Model (of disability) - Nordiske relasjonelle modellen

NSD: Norsk senter for forskningsdata

NTNU: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

REK: Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskning

SHOT: Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WHO: World Health Organization - Verdens helseorganisasjon

PUBLIKASJONER

Denne avhandlingen består av tre vitenskapelige artikler:

Artikkel I:

Langørgen, E. & Magnus, E. (2018). 'We are just ordinary people working hard to reach our goals!' Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society* 33(4), 598-617. doi: 10.1080/09687599.2018.1436041

Artikkel II:

Langørgen, E. & Magnus, E. (2019?). 'I have something to contribute to working life!' Students with disabilities showcasing employability while on practical placement. Innsendt tidsskrift for vurdering.

Artikkel III:

Langørgen, E., Kermit, P. & Magnus E. (2018). Gatekeeping in professional higher education in Norway: Ambivalence among academic staff and placement supervisors towards disabled students. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2018.1476599

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien har vært å utforske hva som fremmer og hva hemmer deltagelse i profesjonsutdanninger for personer med funksjonsnedsettelse. Studien ble initiert og finansiert av Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST), og fra 2016 videreført av Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

En generell økning i antall studenter, samt politiske føringer for å styrke inkludering og likeverdige utdanningsmuligheter, har bidratt til et større mangfold blant studenter i høyere utdanning de siste par tiår. Forskning på hvordan studenter med funksjonsnedsettelse mestrer høyere utdanning og hvordan utdanningsinstitusjonene legger til rette for en mer heterogen studentpopulasjon er generelt begrenset, og spesielt innen profesjonsutdanninger.

Studiens empiriske base er generert gjennom individuelle dybdeintervju med 14 studenter med synlige og mindre synlige funksjonsnedsettelser, samt fokusgruppediskusjoner med 13 lærere og 8 praksisveiledere. Deltakerne er rekruttert fra 10 bachelorprogram innen helsefag, sosialfag og pedagogikk.

Avhandlingen består av tre vitenskapelige artikler. Et hovedfunn i artikkel I er at studentene med funksjonsnedsettelse arbeidet hardt for å bevise at de duger i rollen som profesjonsstudenter og for å oppnå anerkjennelse som fremtidige profesjonsutøvere. For å minimere et potensielt stigma som følge av funksjonsnedsettelsen og å få vist frem sine ressurser tok studentene et personlig ansvar for stillferdig å kompensere for funksjonsutfordringer som de opplevde i utdanningen.

Artikkel II viser at praksis er en særlig viktig arena for studenter med funksjonsnedsettelse til å utforske og profilere sin arbeidsevne. Imidlertid erfarte studentene praksis som krevende, der profesjonsutdanningenes moduloppbygging ga begrenset mulighet for tilrettelegging på deltid. I tillegg opplevde de manglende strukturer for planlegging og samarbeid med profesjonsprogrammet og praksisfeltet, hvilket medførte risiko for at de ikke fikk den tilretteleggingen de hadde behov for, og dermed heller ikke fikk vise frem sine ressurser slik de ønsket.

Artikkel III omhandler lærere og praksisveiledere sine erfaringer med å legge utdanningen til rette for studenter med funksjonsnedsettelse. Begge grupper erfarte at de måtte ta vanskelige avgjørelser vedrørende studenters kvalifikasjoner og fremtidige yrkesmuligheter, men at de manglet tydelige kvalifikasjonsindikatorer å vurdere etter, samt kunnskap om tilrettelegging og tid til å følge opp. De ga også uttrykk for begrenset støtte fra utdanningsinstitusjonen og strukturer for samhandling.

Oppsummert på tvers av det empiriske datamaterialet, avdekker studien intrikate interaksjonsprosesser mellom aktørene; studenter med funksjonsnedsettelse, lærere, og praksisveiledere. En overordnet tolkning av det som skjer er at studentene søker *anerkjennelse* som profesjonsstudenter, men at de i sin inntreden i høyere utdanning blir møtt av *ambivalente* dørvakter. Studentenes manglende åpenhet og de ansattes taushetsplikt vedrørende studenters funksjonsnedsettelse bidro til å legge lokk på temaet. Studien viser også at profesjonsutdanninger med integrert praksislæring kan by på positive utdanningsmuligheter for studenter med funksjonsnedsettelse. Samtidig kan profesjonsutdanningenes oppbygging, med heltids fagmoduler som bygger på hverandre, utgjøre en strukturell barriere for studenter med funksjonsnedsettelse som planlegger for et fremtidig arbeidsliv på deltid.

Utdanningsinstitusjonene utfordres til å vurdere hvordan de inkluderer og legger til rette for læring for en mangfoldig studentgruppe. Jeg peker på forbedringsmuligheter gjennom systemer for å bygge kunnskap og å ivareta samarbeid og informasjonsflyt, samt universell utforming av læringsmiljø, undervisnings- og evalueringsformer. I tillegg tematiseres utfordringer ved kvalifikasjonsindikatorene i profesjonsutdanninger. Avhandlingen drøfter potensiale for et perspektivskifte vedrørende synet på personer med funksjonsnedsettelse; fra en individuell «defekt» som bør kompenseres for, til å anerkjenne at personer med funksjonsnedsettelse kan bidra med viktig kompetanse og unike perspektiver inn i fremtidens profesjonsyrker.

SUMMARY IN ENGLISH

The aim of this study has been to explore the enablers and barriers to participation in professional education for people with disabilities. The study was initiated and financed by Sør-Trøndelag University College (HIST), and from 2016 by the Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

A general increase in the number of students, as well as political guidelines for promoting inclusion and equal educational opportunities, has contributed to a greater diversity among students in higher education over the last couple of decades. Research on how students with disabilities succeed in higher education and how the educational institutions accommodate a more heterogeneous student population is limited in general, and especially regarding professional education.

The empirical base of the study is generated through individual in-depth interviews with 14 students with visible and less visible impairments, as well as focus group discussions with 13 lecturers and 8 placement supervisors. The participants were recruited from 10 bachelor programmes within health care, social work and teaching.

The thesis consists of three scientific publications. One main finding of Article I is that students with disabilities work hard to prove that they can succeed as professional students and to gain recognition as future professionals. To minimize a potential stigma caused by disability and to showcase their capability, the students were compensating 'in silence' for the functional challenges they experienced in their education.

Article II highlights practical placement to be an important arena for students with disabilities to explore and profile their ability to work. However, the students experienced placement as demanding, where the modular structure of professional programmes gave limited opportunities for part-time accommodation. In addition, they experienced lack of structures for planning and collaboration with the staff at their professional program and in the field of practice. These structural barriers

entailed the risk of not getting the accommodation they needed, and thus not being able show their potential, as they wanted.

Article III deals with lecturers' and placement supervisors' experiences of accommodating the education for students with disabilities. Both groups experienced that they had to make difficult decisions regarding student qualifications and future career opportunities, but that they lacked clear qualification indicators, as well as knowledge of how to accommodate to the students' needs and time to follow up. They also expressed limited institutional support and structures for interaction.

In summary, across the entire empirical material, the study reveals intricate interaction processes between the actors: students with disabilities, lecturers, and placement supervisors. An interpretation of what is going on is that students seeking recognition as capable learners are met by ambivalent gatekeepers in their entry into higher education. Students' lack of disclosure and the educators' duty of confidentiality regarding students' disability seemed to put a lid on the topic. The study also reveals that professional programmes, with integrated practice learning, can offer positive educational opportunities for students with disabilities. At the same time, the structure of professional education with modules on full-time that build on another can constitute a structural barrier for students with disabilities who plan for a part-time future working life.

The educational institutions are invited to assess how they include and facilitate learning for a diverse student group. I highlight improvement opportunities through systems for building knowledge, strengthen collaboration links, as well as developing universal design of learning, teaching and evaluation. In addition, the professional standard and qualification indicators in professional education are addressed. I also discuss the potential for a change in perspective regarding the view of people with disabilities: from an individual 'defect' that should be compensated for, to recognize that people with disabilities could contribute important skills and unique perspectives into the professions for the future.

INTRODUKSJON

Lik rett til utdanning og arbeid for personer med nedsatt funksjonsevne har vært gjennomgangstema i både nasjonal og internasjonal politikk de siste tiår (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018; Sosialdepartementet, 2001; UN, 2006, 2018), samt visjoner for økt mangfold og inkludering av underrepresenterte grupper (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Dette har lagt grunnlag for en økning av studenter med ulike funksjonsutfordringer ved høyskoler og universiteter. Det er viktig å se denne utviklingen i sammenheng med en generell endring i studentpopulasjonen i høyere utdanning, hvor antall studenter gikk opp med 50 % i perioden 2000-2013 (Næss, 2013), og kurven fortsetter å stige (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utdanningstilbudet har økt i takt med større ungdomskull og etterspørsel etter arbeidskraft med akademisk bakgrunn. Behov for spesialisert teknologisk kompetanse og økt internasjonalisering har medvirket til at høyere utdanning er blitt den generelt viktigste inngangsporten til arbeidslivet. Tall fra Statistisk Sentralbyrå 2014 viser at vel én av tre personer i alderen 19-24 år tar høyere utdanning (SSB, 2018b). Blant aldersgruppen 30-34 år har halvparten fullført utdanning på universitets- og høyskolenivå (Steffensen, 2016).

For personer med funksjonsnedsettelse er effekten av høyere utdanning på sysselsetting betydelig sterkere enn for personer uten nedsatt funksjonsevne (Bø & Håland, 2015; Legard, 2012; Molden, Wendelborg & Tøssebro, 2009). Til tross for lovverk og politiske visjoner er utdanningsnivået for unge voksne med nedsatt funksjonsevne i Norge lavt sammenlignet med tilsvarende aldersgruppe uten definert funksjonsnedsettelse (Legard, 2009). Ordninger som støtter inngangen til og gjennomføringen av høyere utdanning, samt styrker koplingen til arbeidslivet, er derfor av vesentlig betydning (OECD, 2011). Imidlertid rapporteres det et frafall på 1 av 4 studenter ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge (Høgestøl, Nordhagen & Skjervheim, 2017; Høgskolen i Bergen, 2015; O. Nedregård & Abrahamsen, 2018). Årsaker som angis er at utdanningen ikke svarte til forventninger eller faglig interesse,

ønske om å bytte studiested, eller akademiske utfordringer. I følge en NIFU-rapport mente 30 % av de som sluttet at studiestedet kunne gjort mer for å påvirke beslutningen om å slutte; blant annet ønsket 2/3 av studentene bedre oppfølging (Hovdhaugen, Frölich & Aamodt, 2008). Det fremgår imidlertid ikke av denne rapporten om noen av informantene hadde en funksjonsnedsettelse. I den europeiske studentundersøkelsen Eurostudent VI signaliserer 1/3 av studentene med funksjonsnedsettelse utilstrekkelig støtte fra det offentlige og studiestedet (SSB, 2018a). Utdanningsinstitusjonene på sin side meddeler utfordringer med å legge til rette for et større mangfold av studenter med ulike behov (Brandt, 2010).

Universiteter og høyskoler er pålagt, så langt mulig og rimelig, å legge studie-situasjonen til rette for studenter med særskilte behov, så lenge det ikke fører til en reduksjon av faglige krav (Universitets- og høyskoleloven, 2005). I grunnskolen og den videregående skolen er det skolen eller helsetjenesten som har ansvar for å initiere tilrettelegging; i høyere utdanning må studentene selv be om dette. Både forskning og erfaring tilsier at mange unnlater å gjøre det: Etter en systematisk gjennomgang av den internasjonale litteraturen fant Lindsay, Cagliostro og Carafa (2018) at den mest rapporterte begrunnelsen var frykt for stigmatisering eller diskriminering, i tillegg til manglende kunnskap om tilretteleggingsmuligheter og om hvem som kunne hjelpe. Type studieprogram og læreres kunnskap hadde også en del å si, samt funksjonsnedsettelsen og studentens mestringsstrategier (Lindsay et al., 2018). Studenter med funksjonsnedsettelse i profesjonsutdanninger møter en ekstra kompleks situasjon: I og med at praksis foregår på ulike arenaer i arbeidsfeltet må tilrettelegging forhandles gjentatte ganger i løpet av studiet.

I Norge har vi ikke noe register over studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning. I følge Statistisk Sentralbyrås oppsummering av den norske delen av Eurostudent VI (SSB, 2018a) rapporterte 1/5 av studentene at de har helse- eller funksjonsnedsettelse som er begrensende eller svært begrensende for studiene. I den nasjonale helse- og trivselsundersøkelsen, SHOT, fra 2014, oppga 4 av 10 studenter at de har en varig skade, sykdom eller funksjonsnedsettelse (T. Nedregård & Olsen, 2014);

andre norske studier antyder tilsvarende utfordringer hos tilnærmet en tredjedel av studentene (Otnes, Thorsen & Vaage, 2010; Universell, 2012). De mest rapporterte funksjonsnedsettelsene er av en slik karakter at de ikke umiddelbart er synlige for andre, som kronisk sykdom, psykiske vansker og lærevansker – blant annet dysleksi (Kessel, 2008; T. Nedregård & Olsen, 2014; SSB, 2018a; Universell, 2012). Denne trenden speiles også internasjonalt (AHEAD, 2018; Fuller et al., 2009).

Utfordringer som studenter med funksjonsnedsettelse erfarer varierer avhengig av funksjonsnedsettelsens karakter og type studium: Tilretteleggingsutfordringer knyttet til både fysiske og akademiske forhold rapporteres, og utdanningsinstitusjonene strever med å legge til rette for studenter med ulike behov (Brandt, 2010). Temaet er lite utforsket her til lands, både generelt og innen profesjonsutdanninger spesielt. Kessels kvantitative studie av læringsmiljøet i profesjonsutdanninger fant at studiestart var krevende både for studenter med og uten funksjonsnedsettelse, og for studenter med betydelig funksjonsnedsettelse tok det tid å få studiesituasjonen tilstrekkelig tilrettelagt (Kessel, 2008). Brandts studie (2011) av Kvalitetsreformens¹ konsekvenser for studenter med funksjonsnedsettelse avdekket at moduloppbygningen av ulike emner for å spre arbeids- og eksamensbelastningen var en fordel for noen. Andre erfarte utfordringer med å få tilrettelegging på plass i tide, samt å holde tritt med studieprogresjonen i sykdomsaktive perioder. Magnus (2009) fant i sitt doktorgradsarbeid at studenter med funksjonsnedsettelse møter barrierer til studiedeltagelse av både fysisk, pedagogisk, og holdningsmessig art, og at prosessen med å be om tilrettelegging er krevende (Magnus & Tøssebro, 2014). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) publiserte nylig resultatet av en spørreundersøkelse om barrierer i høyere utdanning. Rapporten beskriver at 81 % av studentene møter pedagogiske barrierer, mer enn 70 % får ikke dekket sitt behov for informasjon om tilrettelegging og hjelpemidler, 59 % opplever mangelfull tilrettelegging, og 41 % svarer at de har redusert studieprogresjonen som følge av funksjonsnedsettelsen (Proba

¹ Kvalitetsreformen i høyere utdanning ble implementert i 2003. Jeg beskriver denne reformen nærmere på side 11.

samfunnsanalyse, 2018). Alle de nevnte studiene indikerer at studenter med funksjonsnedsettelse i møte med begrenset kunnskap og utilstrekkelige samarbeidslinjer ved sin utdanningsinstitusjon, bruker ekstra tid og energi på å organisere og koordinere nødvendig tilrettelegging. Mye tyder på at positive tilretteleggingserfaringer gjennom oppveksten, samt personlige mestringsstrategier og sosiale ressurser er viktig for studenters evne til å takle overgangen til og gjennomføringen av høyere utdanning mot vei mot arbeidslivet (L. Grue & Rua, 2013; Legard, 2013). Nyere internasjonal forskning peker i retning av sosiale og kulturelle barrierer, det vil si at studentene er prisgitt kunnskap, forståelse og velvilje til de personene som de møter i høyere utdanning (Berggren, Rowan, Bergbäck & Blomberg, 2016; Díez, López & Molina, 2015; Fuller et al., 2009; Lang, 2015; Strnadová, Hájková & Květoňová, 2015). Personlige egenskaper som evne til å stå opp for egen sak, være utholdende, løsningsorientert og fleksibel ser ut til å ha betydning for studentenes mulighet til å gjennomføre (Getzel & Thoma, 2008; Ju, Zeng & Landmark, 2017).

For å kunne ivareta politiske visjoner om likeverdige muligheter for deltagelse i utdanning og arbeidsliv er det behov for dybdekunnskap om hva som fasiliterer og hva som eventuelt fremstår som barrierer. Studenter med funksjonsnedsettelse har rett til å få studiesituasjonen tilrettelagt, men for å innløse rettighetene må de vise til en diagnose eller funksjonssvikt. For studenter i profesjonsutdanninger, hvor praksis inngår som vesentlig komponent i studiet, innebærer det at tilrettelegging må forhandles gjentatte ganger – med forskjellige personer – og på flere arenaer. Prosjektet som denne avhandlingen bygger på har som siktemål å fremstille kunnskap om muligheter og utfordringer ved deltagelse i profesjonsutdanninger for personer med funksjonsnedsettelse. Jeg gir en mer detaljert oppsummering av forskningen på feltet på side 32.

Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er delt i seks deler. I den første beskriver jeg den teoretiske og kontekstuelle rammen som ligger til grunn for forskningsprosjektet. Jeg starter med et

kort tilbakeblikk på den historiske og politiske utviklingen som har lagt føringer for samfunnets og utdanningsinstitusjonenes tiltak overfor personer med funksjonsnedsettelse. Videre tydeliggjør jeg vesentlige begreper i avhandlingen; funksjonshemming, funksjonsnedsettelse, deltagelse og inkludering. Deretter tematiserer jeg profesjonsutdanninger innen pedagogikk, helse- og sosialfag. Denne delen avrundes med en oppsummering av forskningsstatus vedrørende studenter med funksjonsnedsettelse i profesjonsutdanninger.

Den neste delen handler om selve forskningsprosjektet og utgjør avhandlingens hovedkapittel. Her starter jeg med en utledning av de forskningsspørsmål som prosjektet har intensjon om å besvare, videre om design av studien og metode for å generere og analysere data. Jeg beskriver stegene i forskningsprosessen, samt refleksjoner og valg som er gjort underveis. Vanligvis posisjonerer forskeren seg tidlig i avhandlinger. Jeg har imidlertid valgt å reflektere over utviklingen av min vitenskaps-teoretiske identitet retrospekt – som en prosess som har pågått gjennom hele forskningsprosjektet.

I den tredje delen drøfter jeg prosjektets resultater på tvers av de to delstudiene og tre artiklene. Prosjektets hovedfunn handler om samspillet mellom aktørene i profesjonsutdanninger som enten kan fremme eller hemme deltagelse i profesjonsutdanning for personer med funksjonsnedsettelse. Fire temaer pekte seg ut som sentrale for interaksjonen mellom aktørene, og blir anvendt som struktur for diskusjonen: Profesjonsstandarden, Standardisering versus individualisering, Samarbeid, og Anerkjennelse. Funnene diskuteres i lys av Axel Honneths teori om kampen for anerkjennelse (Honneth, 2008), og Richard Scotts teori om institusjoner (Scott, 2014). Jeg avslutter med forslag til videre forskning innen temaet.

De tre siste delene består av referanser knyttet til avhandlingen, artiklene i fulltekst, samt vedlegg av informasjonsskriv, intervjuguider og tilbakemelding fra Regional etisk komité (REK) og Norsk senter for forskningsdata (NSD).

TEORETISK OG KONTEKSTUELL BAKGRUNN

Funksjonshemming

Begrepene funksjonsnedsettelse og funksjonshemming er sentrale i denne avhandlingen. I dette kapitlet vil jeg først gi et kort historisk resymé av hvordan samfunnets syn på og generelle opplæringstiltak for funksjonshemmede har endret seg gjennom tidene. Videre beskriver jeg de vesentligste politiske føringer som ligger til grunn for dagens praksis, og hvilke støtteordninger som personer med funksjonsnedsettelse kan benytte i forbindelse med utdanning. Jeg presenterer så tre ulike perspektiv på funksjonshemming som anvendes både i lovverket og i profesjonsfeltet. Disse videreføres i en gjennomgang av teoretiske retninger innen funksjonshemmingsforskningen som har vært til inspirasjon i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Jeg avslutter kapitlet med å beskrive hvordan jeg forstår og anvender relevante begreper i avhandlingen; *funksjonshemming* og *funksjonsnedsettelse, deltakelse og inkludering*.

OMSORG OG UTDANNING FOR FUNKSJONSHEMMEDE I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Synet på mennesker med funksjonshemming har endret seg gjennom historien, og dermed også samfunnets tilbud til den som blir definert som funksjonshemmet. I den førindustrielle tidsalder, det vil si frem til 1800-tallet, fantes ikke et differensiert tilbud for funksjonshemmede, fattige, forbrytere og andre mennesker som trengte omsorg eller som samfunnet måtte beskyttes mot. Mange ble fulgt opp av slekta, gikk på legd, eller ble plassert i tukthus, arbeidshus eller fattighus (Tøssebro, 2010).

På 1700- tallet og tidlig på 1800 hadde vi i Norge en offentlig allmueskole, og i byene fantes private borgerskoler og latinskoler for barn av embedsmenn og de som skulle videre til høyere utdanning (Askildt, 2004). Utover mot midten av 1800-tallet vokste behovet for bredere folkeopplysning frem, både av demokratiske hensyn, men også med tanke på næringslivets utvikling. I 1848 ble det innført skoleplikt for alle

opplæringsdyktige barn. I 1889 kom folkeskolelovene (separate lover for by og land) med krav om en felles barneskole for «alle» barn, imidlertid med noen unntak: Abnorme² barn, vanføre barn, barn med adferdsvansker, og andre som ikke passet inn i normalskolen, skulle kunne avvises. I og med at den ordinære skolen ikke omfavnet alle, ble det i 1877 satt ned en kommisjon som skulle utrede organisering av et skoletilbud for døve, blinde og åndssvake. I 1881 kom abnormskoleloven, der Staten tok på seg et ansvar for opplæring av personer med ulike funksjonsnedsettelse med det formål å lære dem til å bli gode, kristne borgere som kunne arbeide og forsørge seg selv. Det ble understreket at tilbudet skulle være for dem som ble regnet som opplæringsdyktige. I tillegg til tradisjonelle skolefag, var opplæring i håndverk en viktig del av skoletilbudet for disse barna (Askildt, 2004). Behovet for arbeidskraft gikk parallelt med en generell behandlings- og opplæringsoptimisme overfor funksjonshemmede. Omsorgen var differensiert og ble organisert i form av spesialinstitusjoner; psykiatriske asyler, vanførehjem, kombinerte hjem og opplæringsanstalter for utviklingshemmede, og som spesialskoler for døve og blinde (Tøssebro, 2010).

De store landsdekkende spesialinstitusjonene, med segregert omsorg for spesielle grupper, eksisterte til siste halvdel av forrige århundre. 1960-tallet var en tid preget av internasjonale demokratiseringsprosesser og fokus på borgerrettigheter, spesielt knyttet til rase og kjønn, men også vedrørende levekår. Nye idealer om *integrering og normalisering*, der personer med funksjonsnedsettelse skulle leve og lære i sine nærmiljø, førte til at store deler av institusjonsomsorgen gradvis ble avvirket utover på 1980- og 90-tallet (Tøssebro, 2010). Spesialskolene for unge med hørsels- og synsnedsettelse har også blitt bygget ned, slik at tilbud om utredning og opplæring nå fortrinnsvis skjer via spesialpedagogiske ressursentersentre³.

² Jeg anvender den terminologien som var vanlig på den tiden.

³ For eksempel Statped støtter skolens tilbud til barn, ungdom og voksne som har spesielle behov på grunn av nedsatt hørsel, syn, språk, sammensatte lærevansker eller ervervet hjerneskade, se: <http://www.statped.no/om-statped/mer-om-statped/>

Integreringsarbeidet ble kritisert for en praksis som innebar plassering av barn i eksisterende miljø, uten at det ble gjort noe med skolen for å inkludere et større mangfold av elever. I offentlige føringer skjer derfor en begrepsendring som antyder et politisk perspektivskifte; *inkludering* som ideal skulle legge føringer for en praksis som i større grad også tok hensyn til barrierer i omgivelsene (Tøssebro, 2004b). Rundt årtusenskiftet kommer enda et nytt perspektivskifte i politikken for personer med funksjonsnedsettelse, der likestilling og menneskerettigheter står sentralt (Tøssebro, 2010).

Denne historiske gjennomgangen viser utviklingen gjennom cirka 150 år, fra segregerte omsorgs- og opplæringstiltak, til inkludering av personer med funksjonsnedsettelse i vanlige skoler⁴. Parallelt med den skisserte utviklingen ble industri-samfunnet erstattet av informasjonssamfunnet; dette har påvirket innholdet i grunnskolen og den videregående skolen, samt bidratt til en radikal økning i antall studie-plasser i høyere utdanning. Høyere utdanning, som for inntil et par tiår siden var tilgjengelig for få, er nå et alternativ for en tredjedel av ungdom i alderen 19-24 år (SSB, 2018b). Det har også ført til at flere personer med funksjonsnedsettelser søker seg til høyere utdanning.

POLITISKE FØRINGER

Det overordnede målet for politikken vedrørende personer med funksjonshemming har siden FNs internasjonale år for funksjonshemmede i 1981 vært full deltakelse og likestilling (NOU 2001:22). Regjeringen beskriver i sin første handlingsplan for funksjonshemmede som ett av sine tiltak at «høyere læresteder» har ansvar for å bidra med tilrettelegging og sørge for å bedre tilgjengeligheten (Sosialdepartementet, 1992). Mot slutten av 1990-tallet pålegges utdanningsinstitusjonene å utarbeide handlingsplaner for studenter med funksjonsnedsettelse og opprette egne kontaktpersoner (Arbeids- og sosialdepartementet, 1998). Forpliktelsen om å legge til rette for

⁴ Dette tilbakeblikket beskriver de generelle trendene; det må presiseres at en del barn og unge med funksjonsnedsettelse har gått i normalskolen og tatt høyere utdanning.

studenter med spesielle behov gjentas i Stortingsmeldingen *Gjør din plikt – Krev din rett* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Utredningen *Fra Bruker til Borger* (NOU 2001:22) representerer et paradigmeskifte i forståelsen av funksjonshemming; bort fra den medisinske avviksmodellen over mot samfunnsskapt barrierer. Manneråker-utvalgets utredning beskriver konkrete hindringer som studenter møter vedrørende pedagogisk tilrettelegging, tilgang til studielitteratur, bygninger, bolig og transport. Mangelfull helhetlig rådgiving og informasjon om særøptak, samt sent opptak til høyere utdanning blir også nevnt. Utvalget slår fast at personer med nedsatt funksjonsevne ikke har likeverdige muligheter for utdanning, og oppfordrer utdanningsinstitusjonene til å sette i verk tiltak. Blant annet påpekes det at individuelle handlingsplaner og kontaktpersoner i liten grad er blitt opprettet. I den neste Stortingsmeldingen *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer* (Sosialdepartementet, 2001) uttrykkes et mål om å øke antall studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning til samme relative andel som i den øvrige befolkningen.

Totusentallet er et «gyllent tiår» da mye skjer vedrørende utdanningsmuligheter for personer med funksjonsnedsettelse. *Nasjonal pådriver for tilgjengelighet i høyere utdanning* ble opprettet av Kunnskapsdepartementet i 2003⁵. Denne enheten, som nå går under navnet Universell, har som oppgave å spre kunnskap vedrørende universell utforming av læringsmiljø, påse at utdanningsinstitusjonene følger opp sine handlingsplaner, samt koordinere læringsmiljøutvalg ved universiteter og høyskoler. Foruten å bygge nasjonale nettverk, samarbeider de med tilsvarende organisasjoner i Norden og Europa.

Oppstarten av det europeiske samarbeidet innen høyere utdanning i 1999, Bolognaprosessen⁶, la føringer om en internasjonalisering av strukturen og akademisering av innholdet i høyere utdanning gjennom innføring av et gradssystem

⁵ Om Universell sitt mandat, se: <http://www.universell.no/organisasjon/universell-sitt-mandat/>

⁶ Om Bolognaprosessen: <https://no.wikipedia.org/wiki/Bologna-prosessen>

med tre + to år for henholdsvis bachelor og master. Denne standardiseringen ble iverksatt i Norge i forbindelse med Kvalitetsreformen i høyere utdanning i 2003 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Intensjonen var å øke kvaliteten og effektivisere høyere utdanning gjennom individuelle utdanningsplaner, tettere oppfølging av studentene, hyppigere innleveringer, nye eksamen- og evalueringsformer, samt ny studiestøtteordning. I 2005 kom en ny Universitets- og høyskolelov (2005), som pålegger utdanningsinstitusjonene å legge studiesituasjonen til rette for studenter med særskilte behov, så langt rimelig og mulig, uten reduksjon av faglige krav. Samme år ble også Lov om utdanningsstøtte til elever og studenter fra 1985 revidert (Utdanningsstøtteleven, 2005). Et nytt viktig moment var at den, for å fremme likeverdige muligheter uavhengig av funksjonsdyktighet, ble omformulert til en rettighetslov.

I 2006 la FN frem en egen konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (UN, 2006); et klart insentiv til nasjonale myndigheter om å sikre sine innbyggere like muligheter og motvirke diskriminering på grunn av funksjonsevne⁷. Året 2006 ble det også mulig for personer med behov for særskilt tilrettelegging å søke om tidlig opptak til høyere utdanning⁸. Premisset er at man må være studie-kvalifisert innen søknadsfristen. To år senere kom Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008), med formål om å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltagelse, samt hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. I følge lovteksten «plikter [skole- og utdanningsinstitusjoner] å foreta rimelig individuell tilrettelegging av lærested» (§12), såfremt tilretteleggingen ikke medfører uforholdsmessig byrde for utdanningsinstitusjonene. I den oppdaterte revisjonen av loven fra 2013 er utdanningsinstitusjonenes «plikt» endret til elevers og studenters «rett til egnet individuell tilrettelegging». Fra nyåret 2018 ble funksjonsnedssettelse innlemmet i en felles lov for å fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av kjønn, etnisitet, livssyn seksuell orientering m.m. (Likestillings- og

⁷ I Norge ble denne konvensjonen ratifisert i 2013

⁸ Tidlig opptak: Søknadsfrist 1.mars, i stedet for ordinær frist 15.april. Svar gis rundt 20.mai

diskrimineringsloven, 2017). Prinsippet om universell utforming⁹ går igjen som et av de viktigste tiltakene for å sikre funksjonshemmedes rettigheter og muligheter for deltakelse på alle samfunnsområder (Lid, 2013). Ifølge Regjeringens handlingsplan for universell utforming tas det sikte på at Norge skal være universelt utformet innen 2025 (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). I forskriften til den nye Likestillings- og diskrimineringsloven blir krav om universell utforming av IKT utvidet til å gjelde for opplærings- og undervisningssektoren: Nye nettløsninger skal være universelt utformet fra 2019, og eksisterende oppgradert fra 2021 (Forskrift om universell utforming av IKT-løsninger, 2018). I høyere utdanning berører dette e-læringsplattformer, digitale eksamensformer, nett-sider etc.

STØTTEORDNINGER FOR STUDENTER MED FUNKSJONSNEDESETTELSE

Under denne overskriften vil jeg nevne noen av de tilretteleggingsmuligheter som fins for studenter med funksjonsnedsettelse. Informantene i studien hadde god nytte av flere av disse ordningene, samtidig som mange fant prosessen med å søke om og å få på plass tilrettelegging som både byråkratisk og tidkrevende. I oversikten lener jeg meg på NAV-veilederen *Oversikt over virkemidler for studenter med nedsatt funksjonsevne*, utarbeidet av Universell¹⁰ (Universell, 2014), samt informasjon på nettsidene til Arbeids- og velferdsforvaltningen (NAV), Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB), Lånekassen, og fra nettsidene til NTNU Tilrettelegging.

Finansiering

Lånekassen yter lån og stipend for 10 måneder pr. år¹¹ til studenter under utdanning. Personer med funksjonsnedsettelse kan søke om forlengelse av stønad til 12 måneder¹². Lånekassen kan yte støtte inntil 8 år. Studenter som blir forsinket i sine

⁹ Universell utforming handler om at produkter, tjenester, omgivelser, programvare o.l. er utformet på en slik måte at de kan benyttes av flest mulig uten behov for tilpasning (Se f.eks. FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne, artikkel 2; Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017)

¹⁰ Universell: Nasjonal pådriverenhet for universell utforming i høyere utdanning
<http://www.universell.no/>

¹¹ Etter en påbegynt opptrappingsplan, vil Lånekassen fra 2020 yte studiefinansiering for 11 måneder.

¹² Se stønader fra Lånekassen: <https://www.lanekassen.no/nb-NO/Stipend-og-lan/Hoyere-utdanning>

studier på grunn av at læremiljøet ikke er tilpasset, kan søke om finansiering for et studieår ekstra; da vil hele beløpet utbetales som stipend. Ekstrastipend fra Lånekassen er økonomisk støtte på NOK 3696,-/mnd. (tall for 2018) til personer som grunnnet funksjonsnedsettelse ikke har kapasitet til å jobbe ved siden av studiene.

Utdanning som tiltak gjennom NAV tildeles personer som har vansker med å skaffe seg jobb på det ordinære arbeidsmarkedet, eller som må omskolere seg på grunn av ervervet skade. Aldersgrensen for arbeidsavklaringspenger (AAP) ble nylig senket fra 26 til 22 år. Varighet av utdanningsstøtten er 3 år, med inntil ett års forlengelse som absolutt grense. Dette kan by på utfordringer for studenter i bachelorutdanninger som på grunn av funksjonsnedsettelse trenger å strekke studieforløpet over lengre tid. Tidligere ordning hadde unntaksbestemmelser med fleksibel nedre aldersgrense og forlengelse av støtten; denne muligheten er nå fjernet. Studiefinansiering gjennom NAV utløser andre tilleggs-stønader, som støtte til undervisningsmaterieell og reiseutgifter. Uavhengig av AAP, kan ekstraavgifter studenter måtte ha på grunn av funksjonsnedsettelse, for eksempel til transport, dekkes gjennom grunnstønad¹³.

Personhjelp

Personer med synsnedsettelse kan gjennom NAV få støtte til Lese- og sekretærhjelp i forbindelse med utdanning og arbeidstrening. NAV yter også tilskudd til mentor som kan være faglig, sosial og praktisk støtte: Dette innebærer vanligvis at en medstudent frikjøpes for å bistå. Støtten tildeles for inntil seks måneder, men kan forlenges inntil tre år ved behov. Ordningen er ikke rettighetsfestet, og praktiseres derfor ulikt fra fylke til fylke.

Hjelpemidler

Spesielle produkter som personer med funksjonsnedsettelse trenger for å fungere i studiehverdagen kan lånes gjennom NAV Hjelpemiddelsentral. Tilbudet forutsetter at man har en vesentlig og varig nedsatt funksjonsevne (utover 2 år). I forbindelse med utdanning, er mye av hjelpemidlene knyttet til PC-bruk. Det kan være produkter som

¹³ Se regler for grunnstønad: <https://www.nav.no/no/Person/Familie/Grunn+og+hjelpstonad>

lese-TV, leselist og syntetisk tale for personer med synsnedsettelse, eller spesielle skriveprogrammer, spesialtastatur og -mus. Audiovisuelle- og hørselstekniske hjelpemidler til bruk i undervisningen er utdanningsinstitusjonens ansvar. Tegnspråktolk eller kombinert tolk/ledsagerhjelp tildeles også gjennom NAV Hjelpemiddelsentral.

Tilgjengelig studielitteratur

Blinde og svaksynte har rett til å få produsert studielitteratur i det formatet de trenger, enten som punktskrift, på lyd, eller som e-bok. Andre studenter, som på grunn av funksjonsnedsettelse har vansker med å lese trykt tekst og vanlige bøker, har også låneadgang gjennom NLB¹⁴, men det forutsetter at litteraturen allerede er produsert av noen med lånerett.

Rimelig tilrettelegging på studiestedet

Utdanningsinstitusjonene er pålagt å ha en kontaktperson og handlingsplan for studenter med funksjonsnedsettelse. Det er stor forskjell på hvordan utdanningsinstitusjonene har organisert sine tjenester for målgruppen. Noen har en sentral tjeneste, mens de fleste og stadig flere har en desentralisert modell, der ansatte med tilretteleggingsansvar arbeider på fakultet- eller instituttnivå. De tilretteleggingstiltak som jeg viser til er hentet fra NTNU sine nettsider¹⁵, men flere av de samme ordninger blir tilbudt også ved andre utdanningsinstitusjoner. Tilrettelegging som ansees som «rimelig»¹⁶ kan være utsatt innlevering av skriftlige arbeider; på eksamen kan det være forlenget tid, skjerming i eget rom, spesialbord og -stol, lesehjelp, og anledning til å skrive på PC. Personer med dysleksi kan få en sensorveiledning som legges ved besvarelsen, der sensor blir bedt om å ta hensyn til skrivevanskene. Tillatelse til opptak av forelesning og tilgang til forelesningsslides i forkant av forelesning, forutsetter som regel avtale med individuelle lærere.

¹⁴ NLB: Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (<http://www.nlb.no>)

¹⁵ <https://innsida.ntnu.no/tilrettelegging>

¹⁶ I følge Universitets- og høyskoleloven, § 4-3, (2005) skal institusjonen, så langt mulig og *rimelig*, legge studiesituasjonen til rette for studenter med særskilte behov.

Geografisk særplass i praksis innebærer tildeling av en praksisplass hvor dagpendling fra hjemmet er mulig. Dette gjelder for personer som er avhengige av å være i nærheten av sitt ordinære bosted på grunn av behandling (dokumentert av lege), omsorg for små barn, oppfølging av tillitsverv eller toppidrettsutøvelse. Studentene må selv be om tilrettelegging, og ved NTNU må dette skje innen henholdsvis 15. september og 15 februar¹⁷, hvilket forutsetter at studentene tidlig i studiet erkjenner et behov og vet hvor de skal henvende seg for å få hjelp.

Kommunale helse- og sosialtjenester

Hjelp til egenomsorg og husarbeid i hjemmet ytes enten gjennom kommunens hjemmetjenester, eller ved omfattende bistandsbehov i form av Brukerstyrt personlig assistent (BPA). Andre kommunale ytelser kan være bostøtte og transportkuponger.

MÅTER Å FORSTÅ FUNKSJONSHEMMING PÅ

Jeg vil nå gå over til å beskrive tre tolkninger av funksjonshemming som ligger til grunn for den politikk og praksis som har blitt og blir ført overfor personer med funksjonshemming: En individuell, en sosial og en relasjonell forståelse.

En individuell forståelse

Dette perspektivet ligger til grunn for medisinenes virksomhetsområde, en disiplin som særlig det siste århundret har hatt en enorm utvikling og posisjon innen rehabilitering og behandling av personer som er syke eller har en kroppslig funksjonsnedsettelse (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999). Funksjonshemming betraktes som en defekt ved personen, ut fra en norm om hva som er normal funksjon. Tiltak for å redusere eller fjerne funksjonsproblemene retter seg mot individet i form av behandling, trening, kompensatoriske strategier (f.eks. hjelpemidler), og/eller sosiale velferdstjenester. En av utfordringene ved den individuelle, også ofte kalt medisinske forståelsen, er at ikke alle kroppslige plager lar seg «reparere»: Mange lever hele livet med funksjonsbegrensninger og må uansett behandlingstiltak forholde seg til tilbake-

¹⁷ Fristene for å søke om tilrettelegging kan variere fra studiested til studiested, men er vanligvis tidlig i semesteret.

vendende infeksjoner, redusert bevegelighet, smerter, tretthet m.m. Forhold i omgivelsene som eventuelt bidrar til eller forsterker personens funksjonsvansker blir ikke viet oppmerksomhet.

En sosial forståelse

Det ensidige medisinske perspektivet på funksjonshemming ble på 70-tallet utfordret av britiske aktivister, hvorav flere selv hadde en fysisk funksjonsnedsettelse. De mente at funksjonshemming ikke skyldes kroppslige nedsettelse, men oppstår fordi samfunnet ikke er tilstrekkelig tilpasset den menneskelige funksjonsvariasjon (Barnes et al., 1999; Tøssebro, 2010). På den måten kan barrierer som personer med funksjonsnedsettelse erfarer ansees som undertrykkende og diskriminerende, på linje med raseforfølgelse og kjønnsdiskriminering. Fremveksten av den sosiale forståelsen bidro til å flytte fokuset bort fra en individuell diagnostisk tankegang, til å rette søkelyset mot samfunnsskapte hindringer. Dette perspektivskiftet omtales som «The environmental turn» (Tøssebro, 2004a, 2010). Universell utforming av omgivelsene, for at miljø og utstyr skal kunne brukes av flest mulig uten spesiell tilrettelegging, fremheves som en viktig løsning (NOU 2001:22). Det sosiale perspektivet blir likevel kritisert for å være essensialistisk (Söder i Gustavsson, 2004, s. 59); uansett hvor godt samfunnet er tilrettelagt vil mange fortsatt ha kroppslige plager som følge av sykdom eller skade (Shakespeare, 2014); «impairments effects» (C. Thomas, 2007). Dessuten, nedbygging av noen barrierer kan føre til nye for andre; for eksempel fortauskanter som fungerer som ledelinjer for blinde kan være til hinder for rullestolbrukere (Lid, 2013). Som en følge av denne kritikken har en *sosial relasjonell forståelse* vokst fram, som foruten å legge vekt på omgivelsenes betydning for funksjonshemming, også anerkjenner individets kroppslige funksjonsnedsettelse (Shakespeare, 2014; C. Thomas, 2007).

Den nordiske relasjonelle forståelsen

På samme tid som den sosiale forståelsen fikk fotfeste i England og USA, gikk utviklingen i de nordiske landene i en litt annen retning. Tankesettet som ligger til grunn for det nordiske relasjonelle perspektivet oppsto i forbindelse med arbeidsrehabilitering, der man så at samspillet mellom personer og miljø hadde betydning for

utfallet av atferden. Funksjonshemming ble definert som et GAP mellom individets funksjonsevne og omgivelsenes krav (Lie 1989, referert i Lid, 2013, s. 25). Den nordiske relasjonelle forståelsen gjenspeiles i de norske politiske føringene (NOU 2001:22; Sosialdepartementet, 2001). Til tross for klare intensjoner om å redusere miljøskapte barrierer gjennom universell utforming, er det norske velferdssystemet fortsatt basert på en modell for tildeling av sosiale støtteordninger gjennom at personen må dokumentere en diagnose eller funksjonsnedsettelse for å være berettiget (Tøssebro, 2010).

Den nordiske relasjonelle og den sosiale relasjonelle forståelsen har etter hvert nærmet seg hverandre, men har likevel klare distinksjoner. Der de miljømessige barrierene ifølge den sosiale forståelse som undertrykkelse og diskriminering, legger den nordiske vekt på interaksjonen mellom individuelle og kontekstuelle forhold (Shakespeare, 2014). Den relasjonelle tenkningen ligger også til grunn for Verdens helseorganisasjons klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse, ICF (WHO, 2001). ICF er imidlertid kritisert for å være preget av en medisinsk klassifiserings- tankegang (Imrie, 2004), og for ikke å ta nok hensyn til individets preferanser og erfaringer (Hemmingsson & Jonsson, 2005).

Individ og omgivelser i interaksjon

Med utgangspunkt i tre «typer» funksjonsnedsettelse vil jeg forsøke å illustrere hvilke konsekvenser ulik forståelse av funksjonshemming kan ha i utdanningssammenheng. En av studentene som jeg intervjuet hadde dysleksi. Hun fortalte at hun i grunnskolen, i likhet med mange andre barn med tilsvarende diagnose, ble fulgt opp med spesialpedagogiske tiltak (f.eks. forsterket lese- og skrivetrening, supplert med datahjelpemidler). Tiltakene hadde altså som siktemål å trene barnet eller kompensere for funksjonsnedsettelsen. Legger man en sosial forståelse til grunn kan man si at dagens informasjonssamfunn «produserer» dyslektikere på den måten at mange jobber i arbeidslivet forutsetter evne til å bearbeide skriftlig informasjon. For noen tiår tilbake valgte personer med dysleksi trolig en praktisk yrkesvei fremfor en akademisk; dermed opplevde man kanskje ikke at dysleksi førte til vansker i arbeidet. Ut fra et relasjonelt

perspektiv blir dyslektikere funksjonshemmet på grunn av et misforhold mellom personens funksjon og de krav som stilles i samfunnet, altså en kombinasjon av både individuelle og miljømessige faktorer. Man kan tenke seg et framtidsscenario, der datateknologi med utstrakt bruk av auditive informasjonskanaler og lydtranskriberingsfunksjoner vil redusere funksjonsvanskene for personer med dysleksi i utdanning og arbeidsliv¹⁸.

For personer med hørselsnedsettelse kan individuelle tiltak være å bruke høreapparat eller cochleaimplantat. De sosiale omgivelsene kan tilrettelegges med teleslynger, støydemping i rom, mikrofoner, etc. Likevel, for at personen skal få optimale funksjonsforhold må både teknologi, fysiske og sosiale omgivelser fungere i samspill. Det går ikke an å «trylle» bort hørevanskene med tiltak verken på den individuelle eller miljømessige siden. Et par informanter med hørselsnedsettelse fortalte at for at de skulle kunne kommunisere effektivt var de avhengige av å ha øyekontakt med den de snakket med, at vedkommende snakket tydelig, og at bakgrunnsstøy var minimert (fikling med mobiltelefoner, matpapir, skraping med stolben og lignende). Dårlig lyd kvalitet i undervisningsrom utgjør en betydelig barriere for personer med hørselsnedsettelse (Knudtzon, 2011).

Psykiske helseproblemer har akselerert blant unge mennesker de siste par tiårene (Reneflot et al., 2018). Ut fra en individuell forståelse er psykiske vansker av biologisk eller psykologisk art, og behandlingstiltak retter seg mot personen, for eksempel medikamentell behandling eller samtaleterapi. Legger man et sosialt perspektiv til grunn for tolkning av vanskene, kan de for eksempel forstås som en reaksjon på at kravene i samfunnet er for store (Aglén, 2015). Overgangen til høyere utdanning er stor for mange unge; i tillegg til å mestre å bo alene, skal de tilpasse seg både en ny sosial og akademisk kontekst (Lødding & Aamodt, 2015; Trautwein &

¹⁸ Magnus Nohr, foredragsholder på Universellkonferansen 2017, hevder at dysleksi kan minimeres med riktige verktøy, se: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/teknologitema/hvordan-digitale-verktoy-kan-minimere-eller-eliminere-dysleksi/>

Bosse, 2017). Mennesker reagerer forskjellig på ytre påkjenninger, der både genetiske og personlighetsmessige faktorer, samt sosial støtte kan virke inn.

FUNKSJONSHEMMING SOM FORSKNINGSFELT

Med utgangspunkt i en konstruktivistisk referanseramme inviterer *Disability Studies* til nye måter å forstå og forholde seg til begrepet funksjonshemming/disability; oppfattelsen av et fenomen som opptrer forskjellig i tid og rom kan aktivt endres gjennom andre begreper og forståelser. Hvordan dette speiles i forskningen bidrar til fremtidens konstruksjon av «fenomenet», og vil dermed også kunne legge føringer for politikk og praksis. Dermed har jeg som forsker en stor definisjonsmakt gjennom mitt doktorgradsarbeid. Jeg vil kort gjøre rede for noen teoretiske perspektiver som har hatt betydning for mine refleksjoner og konklusjoner i denne avhandlingen:

Normaliseringsideologi, Critical Disability Studies, The Affirmativ Model, Critical Realist Perspective, Critical Race Theory, samt Kritisk teori. Jeg posisjonerer forskningen min innen et kritisk realist-perspektiv, men henter både inspirasjon og kritiske argumenter fra de andre.

Normaliseringsideologi

Det at noen defineres som funksjonshemmede, *disabled*, handler om at andre betegnes som funksjonsfriske, normale, eller *abled*. Normalitet opererer i forhold til noe som er avvikende. Den/de definisjonene vi finner igjen i samfunnsdebatten lener seg hovedsakelig på tre prinsipper for normalitet (Tideman, 2004): En **statistisk**, som springer ut fra en plassering på normalfordelingskurven og dens standardavvik. Så har vi den **medisinske**, som legger til grunn at det er normalt å være frisk, og dermed unormalt å være syk. Det **normative** prinsippet handler om at det som oppfattes som riktig eller god levemåte, det vil si normalt, blir definert som det. Normalitet og avvik fremstår følgelig som sosiale konstruksjoner (Solvang, 2006). Rehabiliteringens ideal om å reparere eller gjenvinne tapte funksjoner lener seg på en forestilling om å gjøre effekten av skaden/sykdommen minst mulig synlig eller merkbar, slik at personen kan vende tilbake til det som ut fra samfunnets norm defineres som normalt liv (L. Grue,

2006; Solvang, 2006). Mange av de profesjonsutdanningene som inngår i denne avhandlingen har ideologisk forankring enten i pedagogikk/spesialpedagogikk eller medisinsk diagnostikk og behandling, der profesjonenes agenda primært har vært individrettede tiltak, med formål om å utvikle eller gjenvinne «normal» funksjon hos den som trenger bistand.

Critical Disability Studies (CDS)

CDS, definert innenfor postmodernismen, setter søkelys på negative, gjerne diskriminerende forhold for enkelte grupper, det være seg rase, kjønn, eller som i denne studien; funksjonshemming (Creswell, 2013, s. 27). En innfallsvinkel kan være å dekonstruere funksjonshemming gjennom å åpne for nye måter å tenke rundt fenomenet. Shildrick (2009), en av tenkerne innenfor dette perspektivet, stiller seg kritisk til dikotomien *disability-ability*. Hun påpeker det paradoksale ved at kategorien funksjonshemming, som speiler en så stor variasjon angående type, debut, innvirkning på dagligliv m.m. får én «merkelapp». Hun hevder at «*the most influential and taken-for granted boundary of all is the one that separates those who count as able-bodied from those who are marked as disabled*» (Shildrick, 2009, s. 77). I stedet for å definere funksjonshemming som en anomali i forhold til et normalitetsideal, argumenterer hun for å betrakte det som en variant av utallige måter å være på (s. 173). Gjennom å åpne opp for innovative og kreative måter å tenke rundt funksjonshemming, kan man oppdage en stor variasjon av kroppslig kapasitet (Shildrick, 2009, s. 176). I konteksten profesjonsutdanning kan dette handle om ulike måter å lære og fungere på. Data-materialet fra dette prosjektet tyder imidlertid på at studentene forventes (både fra omgivelsene og seg selv) å tilpasse seg en tradisjonell utdanningmetodikk og struktur.

The Affirmative model

Dette perspektivet ble introdusert av Swain and French og definert som “*a non-tragic view of disability and impairment which encompasses positive social identities, both individual and collective, for disabled people grounded in the benefits of lifestyle and life experience of being impaired and disabled*” (Swain & French, 2000, s. 569).

Tilhengere av den affirmative modellen avviser den tradisjonelle tragedie-tenkningen

rundt funksjonshemming, og utfordrer dermed også normalitetsverdsettingen. I stedet forsvarer funksjonshemmedes rett til å fremme en positiv identitet ut fra deres erfaring med å leve livet med funksjonsnedsettelse. Slik jeg ser det, passer dette perspektivet også inn under CDS ved sitt bidrag til å dekonstruere den tradisjonelle oppfatningen av funksjonshemming. Flere av studentene som deltok i prosjektet signaliserte et tydelig ønske om å definere sin erfaringsbakgrunn fra oppveksten med en funksjonsnedsettelse som en unik kompetanse i profesjonsutdanningen og fremtidig profesjonsyrke. Dette kommer jeg tilbake til i avhandlingens diskusjonsdel.

Critical Realist Perspective

Talspersoner for dette perspektivet er, i likhet med proponenter av CDS, i utgangspunktet positive til andre måter å tenke rundt funksjonshemming på. Imidlertid kritiserer flere CDS for at en dekonstruksjon av begreper ikke tar høyde for den faktiske konsekvensen av funksjonsnedsettelse som mange daglig kjenner på kroppen i form av smerter, tretthet og andre kroppslige plager, i tillegg til undertrykkelse på grunn av samfunnets anordninger (Shakespeare, 2014; Vehmas & Watson, 2014). Vehmas og Watson hevder at de utfordringene mange personer med funksjonsnedsettelse står overfor krever mer enn ideologiske forandringer. Dessuten, ved å definere funksjonshemming som funksjonsvariasjon, risikerer man å devaluere funksjonshemmedes identitet, og dermed også et viktig utgangspunkt for kollektiv motstand mot diskriminering og undertrykkelse. I perspektivet ligger en kritisk holdning til de reduksjonistiske og essensialistiske modellene, hvor funksjonshemming tilskrives enten forhold ved personen eller omgivelsene, eller betraktes som en sosial konstruksjon. Kritisk realisme derimot åpner for sammensatte forklaringsmekanismer, som vil kunne variere fra sak til sak (Bhaskar & Danermark, 2006). I følge Goodley og Runswick-Cole (2013) passer et kritisk-realist perspektiv sammen med den nordiske relasjonelle måten å betrakte funksjonshemming på; altså vektleggingen av et relativt og kontekstuel fenomen som oppstår i interaksjonen mellom person og omgivelser.

Critical Race Theory (CRT)

CRT handler om hvordan institusjonelle strukturer og sosiale interaksjonsprosesser kan føre til ulikhet og diskriminering, og kan forstås som underliggende rasisme (Creswell, 2013, s. 32). I artikkel III trakk vi inn Mark Deals' begrep «*aversive disablism*» (Deal, 2007), som defineres innenfor CRT-perspektivet. Profesjonsutøvere som arbeider i skolen, helse- og sosialvesenet forfekter gjerne profesjonsideologiske verdier som inkludering og likestilling. Hvis de av en eller annen grunn opplever at personer med funksjonsnedsettelse «truer» deres rolle som portvakter til profesjonene, vil disse verdiene kunne bli utfordret. Datamaterialet indikerer en ambivalens overfor studenter med funksjonsnedsettelse, der studentene søkte anerkjennelse fra sine portvakter gjennom å være «flinke» studenter. En slik type rasisme er gjerne både utilsiktet og tilslørt, der portvaktene fremstår som «*pro-non-disabled*», heller enn å være «*anti-disabled*» (Deal, 2007, s. 97). Campbell (2008) er særlig opptatt av samfunnets tilbøyelighet til dyrking av den perfekte kroppen («*ablebodiness*»), der funksjonsnedsettelse fremstår som en devaluert tilstand. Likeverdighetsdiskursen blir dermed utfordret; funksjonsnedsettelse kan tolereres så lenge majoriteten ser at det er noe verdifullt å hente, men skaper konflikt når dens egne interesser står i fare. Minoritetsgruppen søker å tilpasse seg ved å adoptere majoritetens holdning til seg selv ved å være mest mulig «normal»; i litteraturen omtales denne mekanismen som «*internalized ableism*». Campbell anvender begrepet «*ableist passing*» (Campbell, 2008, s. 156) som forklaring på funksjonshemmedes forsøk på å – ikke bare skjule/toner ned funksjonsnedsettelsen, – men også unngå å skape bryderi eller sette «den herskende klasse» i forlegenhet, for eksempel ved å be om tilrettelegging.

Kritisk teori

Kritisk teori er en samlebetegnelse på et samfunnskritisk perspektiv som har til formål å forstå og påvirke sosiale institusjoner, som kan handle om maktfordeling, fremmedgjøring og samfunnsopprør (Cresswell, 2013). Det teoretiske grunnlaget har sitt utspring fra Institut für Sozialforschung i Frankfurt am Main på 1930-tallet, og

refereres derfor gjerne til som Frankfurterskolen¹⁹. Som teoretisk perspektiv i avhandlingens drøftingsdel anvender jeg den norske oversettelsen av sosialfilosofen Axel Honneths teori om anerkjennelse: «*Kampf um Anerkennung. Zur moralischen grammatik sozialer konflikte*». Den tyske originalutgaven kom i 1992, mens den norske oversettelsen er fra 2008. Honneth regnes som tredjegenasjons viderefører av Frankfurterskolens samfunnskritiske engasjement. Hans intensjon var å skrive frem en sosial teori som kunne anvendes på alle typer etiske spørsmål knyttet til menneskelig interaksjon. Mye av teorigrunnlaget hos Honneth er inspirert av Habermas' kritiske teori og Foucaults analyse av maktrelasjoner. Andre tydelige impulser i hans verk er Kants etikk, særlig prinsippet om aktelsen for individets autonomi, samt Aristoteles utlegning om det gode liv (Kermit, 2010). Det gode liv i denne sammenheng forstår jeg som at mennesket får mulighet til å realisere seg selv i et samfunn tuftet på gjensidig anerkjennelse. Med utgangspunkt i tre interaksjonssfærer beskriver Honneth tre anerkjennelsesformer som grunnleggende for menneskers identitetsdannelse og selvrealisering: 1) Selvtillit utvikles gjennom den ubetingede aksept som oppstår i nære relasjoner, 2) selvrespekt gjennom legaliserte relasjoner i form av rettigheter, og 3) selvverdsettelse gjennom at man deltar og bidrar i et sosialt fellesskap (Honneth, 2008). Han inntar både et individuelt psykologisk og sosiologisk perspektiv i sin teoretiske fremstilling, med inspirasjon fra Hegels teori om betydningen av intersubjektiv anerkjennelse for menneskets identitetsdannelse, og fra Meads sosialpsykologiske teorier om identitetsutvikling og intersubjektivitet.

Gjensidig anerkjennelse er en forutsetning for identitetsutvikling, men inntar ulike former i de tre nevnte interaksjonssfærene. I de nære relasjoner er anerkjennelsen ubetinget; for eksempel i forholdet mellom foreldre og barn er den andre parten objekt for anerkjennelse uten forbehold. I den rettighetsbaserte relasjonen består partene av på den ene siden studenter som har rett til å få studiesituasjonen tilrettelagt, og på den andre siden lærere, praksisveiledere og andre aktører som

¹⁹ Om Frankfurterskolen, se Store norske leksikon, <https://snl.no/Frankfurterskolen>

plikter å innløse disse rettighetene. I demokratier er partene underlagt de samme rettslige normene som forutsetter gjensidig respekt for hverandre som rettspersoner. I dette ligger en anerkjennelse av hverandre som autonome og moralsk tilregnelige aktører. Den tredje interaksjonssfæren handler om en anerkjennelse som man må gjøre seg fortjent til gjennom sitt unike bidrag til å realisere felles verdier og mål i det aktuelle sosiale fellesskapet. Det Honneth (2008) beskriver som solidarisk anerkjennelse handler om at aktørene verdsetter hverandre symmetrisk – altså gjensidig – som positive bidragsytere. Hvilket bidrag, og hvilke ferdigheter og egenskaper hos individene som gir status, må konkretiseres gjennom kulturelle tolkninger. I avhandlingens kontekst kan det handle om at studenter med funksjonsnedsettelse blir verdsatt slik som de er; for sine egenskaper og ressurser, og for det unike som de kan bidra med inn i profesjonsutdanningene og profesjonsyrkene.

Honneths teori beskrives nærmere i innledningen til drøftingskapittelet, der jeg med eksempler fra empirien illustrerer hvordan hans teori kan anvendes til å forstå noen av de mekanismene som utspiller seg i interaksjonen mellom studentene og deres dørvakter til profesjonen.

BEGREPER I AVHANDLINGEN

Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming

Denne avhandlingen hviler på en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Det innebærer at jeg har brukt begrepet *funksjonshemming* i situasjoner der jeg mener at studentenes deltakelsesutfordringer er knyttet til barrierer i omgivelsene. Der jeg omtaler enkeltpersoners helsemessige eller kroppslige funksjonsutfordringer (gjerner relatert til diagnose) anvender jeg *nedsatt funksjonsevne* eller *funksjonsnedsettelse*. I forbindelse med rekruttering av informanter, ble følgende beskrivelse gitt i informasjonsskrivet til studentene: «Med nedsatt funksjonsevne menes både synlige og usynlige helsemessige utfordringer som har innvirkning på dagligliv og studiesituasjon (for eksempel bevegelsesvansker, syn- eller hørselsnedsettelse, psykiske vansker, ADHD,

kronisk sykdom, dysleksi, o.l.)» (vedlegg 4). Denne inndelingen er imidlertid ikke så tilforlataelig som den kan virke, noe jeg kommer tilbake til.

I mye av den engelskspråklige forskningslitteraturen fremstår «people with disabilities» som den politisk korrekte måten å omtale personer med funksjonshemming, og anvendes også i FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (UN, 2006). Noen kritiserer bruk av prefikset «people with...» ut fra en argumentasjon om at alle selvfølgelig er «people» (Shakespeare, 2014; Tøssebro, 2010), og at det kan indikere en uheldig kopling mellom personens identitet og funksjonsnedsettelsen (Barnes et al., 1999). For å markere et tydelig standpunkt om at funksjonshemming primært handler om diskriminerende barrierer i omgivelsenes, foretrekker en del forskere, hvorav mange selv har en funksjonsnedsettelse, terminologien «disabled people».

I artikkel I valgte jeg og min medforfatter å anvende «disabled students» og «students with impairments»: *Disabled* der vi mente studentens utfordringer hadde sammenheng med forhold i omgivelsene, og *impairment* der vi relaterte til kroppslige funksjonsbeskrivelser. Dette valget ble gjort av praktiske grunner, med intensjon om lettere å skille mellom funksjonshemming og funksjonsnedsettelse i tråd med det nordiske relasjonelle perspektivet. Vi erfarte imidlertid at det var vanskelig å vite om det var forhold i omgivelsene eller den konkrete funksjonsnedsettelsen som førte til funksjonsvansker. Som oftest kunne vi ane glidende overganger, der det sjelden var enten-eller, men både-og. En av fagfellene som vurderte artikkelen påpekte faktisk at vi ikke var konsekvente i begrepsbruken. Vårt motsvar ble at det egentlig var umulig, idet funksjonshemming både er nært knyttet til personens egen opplevelse og har en kontekstuell dimensjon.

Deltagelse

Begrepet *deltagelse* inngår i prosjektets forskningsspørsmål og utgjør dermed en analytisk forståelseshorisont. Ordet anvendes i politiske føringer (NOU 2001:22; Sosialdepartementet, 2001; UN, 2006; WHO, 2011), profesjonsfaglige dokumenter (Ergoterapeutene, 2017; WHO, 2001), samt muntlige diskurser blant både profesjons-

utøvere og allmennheten, men tillegges forskjellig forståelse på tvers av faglige kontekster og vitenskapelige tradisjoner. Jeg vil derfor gi en kort beskrivelse av hva jeg legger i begrepet.

Eide og medarbeidere (2017) fant i sin litteraturgjennomgang fem perspektiv på deltagelse som jeg finner relevant, til tross for at deres fagbok primært retter seg mot helse- og velferdstjenester: Det første perspektivet skisserer deltagelse som en *rettighet*, jfr. CRPD (UN, 2006) som slår fast at alle mennesker skal ha rett til å delta i samfunnet, på lik linje med andre. Retten til deltagelse faller sammen med andre rettigheter som inkludering og likestilling. Det neste perspektivet på deltagelse lener seg på en *invitasjon fra omgivelsene*, der både fysisk og holdningsmessig miljø har betydning. Forfatterne fremhever Bricout and Grays terminologi «*Community receptivity*» (referert i Eide et al., 2017, s. 9) som handler om hvordan verdier, kunnskap og velvilje hos de personene man møter påvirker deltagelse. Denne forståelsen av deltagelse tolker jeg til å ligge nært opp til Honneths teori om anerkjennelse (2008).

Det tredje perspektivet handler om deltagelse som et *resultat av rehabilitering* og faller utenfor agendaen for denne avhandlingen. Det fjerde perspektivet derimot er viktig, og handler om individets opplevde erfaring. Her mener jeg at særlig den kategorien som handler om å *høre til* er relevant. Prosjektets empiriske materiale viser at studentene arbeidet hardt for å tilpasse seg det nye læringsmiljøet uten å lage for mye bryderi; for å bli akseptert og anerkjent, for å høre til. Det femte perspektivet oppfatter jeg som en integrasjon av individets og omgivelsenes påvirkning – gjennom *interaksjon*. Her vil både personens vilje og kapasitet ha betydning sammen med forhold i omgivelsene (tilgjengelighet og mulighet). Perspektivet ligger dermed nært opp til den nordiske relasjonelle forståelsen av funksjonshemming som et misforhold mellom personens forutsetninger og omgivelsenes krav (Tøssebro 2004). Hvis dette misforholdet eller gapet utlignes vil personen per definisjon ikke være funksjonshemmet. De fleste av studentene jeg intervjuet i prosjektet klarte seg tilsynelatende bra gjennom utdanningen; deres mulighet for deltagelse kan dermed tolkes i et

positivt lys. Imidlertid, den personlige innsats de la ned for å delta er ikke synlig i regnskapet. Heidi, en av studentene i prosjektet (nevnes i artikkel I) fortalte at til tross for at hun var tilstede i klasserommet mesteparten av den oppsatte timeplanen, estimerte hun et faglig utbytte på cirka 40 %, fordi det ikke ble tatt hensyn til hennes hørselsnedsettelse i undervisningen (som at læreren brukte mikrofon og snudde seg mot henne når han snakket, at IR-slynger fungerte, osv.). Hennes deltagelse var dermed i stor grad begrenset til en form for plassering, fremfor reell deltagelse.

Basert på denne korte gjennomgangen utleder jeg følgende forståelse av *deltagelse* som underliggende perspektiv i denne avhandlingen: Deltagelse handler om at studentene har mulighet til å være med på og å ha utbytte av de læringsaktivitetene som inngår i utdanningen; at de blir møtt på en slik måte at de opplever seg sett og anerkjente som lærende studenter; og at de opplever å høre naturlig til i studiemiljøet.

Inkludering

Innen utdanningsfeltet har begrepet *inkludering* stått som et politisk ideal etter at de store sentralinstitusjonene og spesialskolene ble lagt ned på 80- og 90-tallet. Salamancadeklarasjonen (UNESCO, 1994) la tydelige føringer for inkludering som bærende prinsipp for skolen, og er senere fulgt opp av andre overenskomster, som FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne, CRPD (UN, 2006). Både Salamancaerklæringen og CRPD har vært viktige internasjonale premiss-leverandører for norsk lovgiving vedrørende rettigheter, deltagelse, likestilling og mangfold. Mye tyder på en anvendt tolkning av inkludering som plassering og spesialpedagogisk oppfølging av elever i den ordinære skolen, fremfor en pedagogikk som retter seg mot mangfoldet av elever (Haug, 2017). Gjennom sitt forskningsprosjekt i britiske skoler kom Ainscow og kolleger (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) frem til at inkludering først og fremst handler om hvordan verdier uttrykkes gjennom måten skolene møter alle sine studenter på, ikke bare de som har spesielle behov.

I min utforsking av begrepet inkludering tar jeg utgangspunkt i Whitefords artikkel, der hun, basert på Pereiras upubliserte doktoravhandling, definerer deltagelse i høyere utdanning som en form for sosial inkludering (Whiteford, 2017). For å unngå

mistolking i oversettelsen gjengir jeg de engelske begrepene, der jeg relaterer min forståelse til inkludering i høyere utdanning: *Recognition*; bli anerkjent og respektert som fullverdig medlem i det sosiale fellesskapet, det vil si som student i profesjonsutdanning, *capability*; kunne utnytte eksisterende muligheter til å leve det livet en ønsker, *opportunity*; ha mulighet til å realisere sitt potensial, få bruke sine ressurser og bidra, *resources*; ha de nødvendige personlige, kulturelle, emosjonelle, materielle, fysiske og spirituelle ressursene som trengs for å ta høyere utdanning, *choice*; ha reell valgmulighet vedrørende utdanning, *participation*; faktisk kunne studere og være student, *solidarity*; være en del av et fellesskap, som verdsetter likeverd, gjensidighet og samarbeid rundt felles mål, *equitable access*; rettferdig tilgang til fysiske omgivelser og informasjon, *being involved in decision-making*; ha mulighet til å si sin mening og bli hørt, for eksempel vedrørende planlegging av praksis i studiet, *rights*; ha rettighet og frihet til å delta på alle livsarenaer, som her handler om utdanning, *citizenship*; ha status som borger, med de rettigheter og plikter det innebærer, det vil si være en ansvarlig student og profesjonsutøver. For å oppsummere: Inkludering handler om at studentene har reelle muligheter for å delta i ønsket utdanning, der både personens ressurser og ressurser i omgivelsene har betydning. Det handler også om at de opplever seg anerkjente som likeverdige deltakere, som blir regnet med som positive og ansvarlige bidragsytere i valgt profesjonsutdanning og profesjonsyrke.

Denne korte gjennomgangen synliggjør et begrepsmessig nært slektskap mellom inkludering og deltagelse. *Anerkjennelse* er en fellesnevner, dette kommer jeg tilbake til i avhandlingens diskusjonsdel. Jeg er ikke opptatt av tydelige distinksjoner, men konkluderer med at både inkludering og deltagelse handler om reell mulighet til å velge utdanning, til å gjennomføre utdanningen og å få anledning til å være seg selv. *Inkludering* kan kanskje tolkes som et passivt verb, som forutsetter at «noen andre» må sørge for å inkludere. Inkludering kan altså bidra til å fremme *deltagelse*, eller deltagelse kan være et formål med inkludering. En person som *deltar* fullt ut (jfr. min tolkning ovenfor) må kunne sies å være *inkludert*.

Profesjonsutdanninger

Konteksten for dette forskningsprosjektet har vært profesjonsutdanninger på bachelornivå innen helsefag, sosialfag og pedagogikk. Alle har et heltids studieløp over tre år, bortsett fra allmennlærerutdanningen som er 4-årig, og trafikkklærerutdanningen som er 2-årig. Tidspunkt for datainnsamlingen var før strukturreformen i høyere utdanning i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2015)²⁰.

Karakteristisk for profesjonsutdanninger er at praksiskunnskap og praktiske ferdigheter står sentralt, samtidig som de lener seg på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag fra mange disipliner (Grimen, 2008a). Grimen hevder at profesjonenes kunnskapsbase er fragmentert, heterogen og integrert som praktiske synteser, fremfor teoretiske, – hvilket blant annet innebærer at den teoretiske og praktiske kunnskapen inngår i symbiose og er både person- og kontekstavhengig. Profesjonskunnskap inneholder kunnskap om både teknologi, kommunikasjon og terapi/pedagogikk, der den teoretiske og praktiske kunnskapen skal omsettes i praktiske handlinger basert på bedømmelser, vurderinger og skjønn (Grimen, 2008a). Profesjonsstudiene tilbys gjennom modulbaserte emner, som foregår både på den konkrete utdanningsinstitusjonen og i praksisfeltet. Opplæringsdelen på skolen inneholder både teori og praktisk ferdighetstrening. Evaluering her skjer gjennom skriftlige, muntlige og praktiske eksamensformer. Praksisdelen av profesjonsstudiene beskrives som «*planmessig opplæring som foregår i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av person med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis*» (Brandt, 2005, s. 11). Denne opplæringsdelen foregår altså utenfor utdanningsinstitusjonen, i en tidsavgrenset periode, med egne læringsutbyttebeskrivelser, læringsaktiviteter og vurderingsordninger. Praksisandelen i profesjonsutdanningene varierer, fra 75 studiepoeng i sykepleierutdanningen, til 25-60 studiepoeng i andre utdanninger (Universitets- og høgskolerådet, 2016)²¹. Antallet praksisperioder og lengden på disse er også ulik, selv

²⁰ Fra 2016 ble antall studieinstitusjoner i Norge betydelig redusert gjennom en statlig initiert fusjoneringsprosess, der flere av høyskolene ble innlemmet i et universitet.

²¹ Trafikkklærerutdanningen har 30 stp. Se: <https://docplayer.me/68418428-Trafikklaerer-hogskolekandidatstudium.html>. Lærer og barnehagelærer opererer med minimum 100 dager praksis. Se: <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>

innen samme profesjonsutdanning. De fleste utdanningene legger opp til 2-3 praksisperioder, fordelt på 4-12 uker. Vanligvis jobber studenten da full dag på praksisstedet, og har en dag i uken som studiedag.

Mange fagpersoner er involverte i forbindelse med gjennomføring av praksisstudiene: *Praksisveileder* er den personen på praksisstedet som har ansvar for å følge opp studenten i praksisperioden. *Praksisansvarlig* person på studiestedet har hovedansvar for praksisemnet, mens *kontaktlærer* er en fagperson på studiestedet som fungerer som bindeledd mellom utdanningen og praksisstedet (Universitets- og høgskolerådet, 2016). Administrativt ansvar for praksisutdanningen er tillagt *praksiskoordinator* ved studiestedet. Noen større praksisinstitusjoner har også utnevnt egne praksisansvarlige personer. Mange profesjonsutdanninger strever med å rekruttere tilstrekkelig med praksisplasser, hvilket har ført til vansker med å stille krav til kvalitet og kompetanse (Kårstein & Caspersen, 2014). Fra praksisfeltet rapporteres at samarbeidet med utdanningsinstitusjonene er personavhengig og uforutsigbart, og at det foreligger usikkerhet vedrørende roller, funksjoner og ansvar (Caspersen & Kårstein, 2013). Praksisveilederne er vanligvis ikke frikjøpt for å følge opp sitt veiledningsansvar, men må utføre denne oppgaven i tillegg til å følge opp sitt daglige virke på arbeidsplassen. Unntaket her er pedagogiske utdanninger (lærer og barnehagelærer) som tilbyr personlig lønn til sine veiledere, og der mange skoler har status som praksisskoler.

Vurdering av studenten i praksis ligger til utdanningsinstitusjonen, men skjer etter innstilling fra praksisveileder. Til vurderingskriteriene inngår en fraværsgrense på 10-15 %. Inntil 20 % av tiden kan tas igjen etter søknad, mens fravær utover dette fører vanligvis til at praksis ikke blir bestått. Praksisemnene har egne læringsutbyttebeskrivelser over kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som det forventes at studentene oppnår i gjeldende praksisperiode. Læringsutbyttene rapporteres å være vage med rom for skjønsmessig vurdering (Caspersen & Kårstein, 2013). Initiert fra Kunnskapsdepartementet pågår det nå et arbeid for å skape mer helhetlige

læringsutbytter og vurderingskriterier på tvers av de helse- og sosialfaglige utdanningene: Dette har omfattet felles rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og nasjonale retningslinjer for hver enkelt utdanning²², i tillegg til formell oppgradering av praksisveiledernes kompetanse (Universitets- og høyskolerådet, 2018), samt styrking av samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Universiteter og høyskoler er pålagt et stort samfunnsansvar for å utdanne kompetente profesjonsutøvere som kan ivareta de oppgaver som profesjonen er satt til å forvalte på en trygg og forsvarlig måte. For å sikre at de som tar høyere utdanning innen pedagogikk, helse- eller sosialfag er skikket til å utøve forsvarlig praksis, foretas det både i Norge og mange andre land løpende skikkethetsvurdering av studenten. Dette er hjemlet i Universitets- og høyskolelovens § 4-10 (Universitets- og høyskoleloven, 2005), og regulert gjennom forskrift (Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, 2006)²³. Skikkethetsvurdering innebærer en helhetsvurdering av studentens faglige og personlige forutsetninger for å kunne utøve yrket, og skal fungere som en garanti for at personer som utgjør en mulig fare for barns, elevers, pasienters, klienters og brukeres liv, fysiske og psykiske helse, rettigheter og sikkerhet ikke blir profesjonsutøvere. Forskriften gir føringer for hva som bør vurderes og hvordan utdanningsinstitusjonene bør organisere skikkethetsvurderingen ved tvilmeldinger. Likevel tyder mye på varierende forståelse og praksis vedrørende skikkethetsvurdering (Naustdal & Gabrielsen, 2015; Ohnstad et al., 2011).

Studenter i helsefaglige profesjonsyrker må foruten å bestå eksamener, praksis, oppfylle nærværplikten og gjennomgå løpende skikkethetsvurdering, også søke om offentlig godkjenning – autorisasjon – som er en forutsetning for å kunne anvende profesjonstittelen og utøve yrket²⁴.

²² Se RETHOS-prosjektet: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/utvikling-av-nasjonale-retningslinjer-for-helse--og-sosialfagutdanningene/id2569499/>

²³ Det tilkom i 2016 noen endringer i Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, med en innstramming av kriteriene og utvidelse til å gjelde for sju nye helse- og sosialfagutdanninger.

²⁴ Se oversikt: <https://helsedirektoratet.no/autorisasjon-utdanning-og-godkjenning/autorisasjon-og-lisens>

Forskning på feltet

Forskningens interesse for temaet studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning har vokst i takt med økningen i antallet funksjonshemmede studenter. Særlig bidro politisk engasjement for å fremme inkludering og antidiskriminering på 1990-tallet og i det første tiåret av 2000 til en vekst i antall studier omkring temaet. Likevel vil jeg karakterisere tilfanget som begrenset. Med veiledning fra NTNUs bibliotekjeneste har jeg foretatt litteratursøk i følgende databaser: ERIC, CINAHL, SCOPUS, Web of science, og ORIA. Søkene er utført med ulike kombinasjoner av søkeord: student*, disab* OR impair*, «higher education» OR «professional courses» OR «professional studies», «health care» OR «social work» OR teaching, samt alternativene «occupational therapy» OR physiotherapy OR nursing. Jeg har også fått tilgang til aktuell litteratur via referanselistene til gjennomgåtte publikasjoner, i tillegg til direkte søk i relevante tidsskrifter. Nedenfor oppsummerer jeg deler av den internasjonale forskningen vedrørende studenter med funksjonsnedsettelse, med hovedvekt på profesjonsutdanning. Gjennomgangen fyller ikke kriterier til systematisk kunnskapsoversikt²⁵, men er ment for å gi et bilde av situasjonen på feltet, hovedsakelig med overblikk på det siste tiåret.

Mange av de studiene jeg har gått gjennom er logisk nok hentet fra sykepleie, i og med at det er et av de største fagområdene på profesjonsfeltet; studier fra andre profesjoner er mer enkeltstående. Når det gjelder forskning fra høyere utdanning knyttet til spesifikke diagnosekategorier, omhandler en god del psykisk helse og dysleksi, noen syn- eller hørselsnedsettelse, og etter hvert også flere studier om ADHD og Asperger syndrom. I denne kunnskapsgjennomgangen har jeg fortrinnsvis tatt med studier som er gjort i tilknytning til profesjonsutdanninger.

I Norge har vi ikke noe register over studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning, vi har dermed heller ingen data over hvordan det går med studentene eller hvor mange som eventuelt dropper ut av studiene på grunn av

²⁵ Systematisk kunnskapsoversikt, se: https://no.wikipedia.org/wiki/Systematisk_oversikt

barrierer de møter. Måten funksjonshemming/ funksjonsnedsettelse beskrives i spørreundersøkelser påvirker hvem som definerer seg innenfor kategorien og som velger å delta i den type forskning (Molden & Tøssebro, 2012). Dette gjør det vanskelig å kartlegge populasjonen og å gjøre komparative undersøkelser. Jeg fant flere studier fra andre land som peker i retning av tilnærmet like høy gjennomføringsrate for studenter med funksjonsnedsettelse som for andre studenter (Fuller et al., 2009; Madriaga, Hanson, Kay & Walker, 2011; Richardson, 2009). Bare én studie indikerer det motsatte (Kilpatrick et al., 2017). Imidlertid ser det ut til at en del studenter bruker mer tid på studiene for å kompensere for utfordringer som de møter (Berggren et al., 2016; Magnus, 2009), eller at de trenger lengre tid på å fullføre (Reed & Curtis, 2012; Sachs & Shreuer, 2011).

Forskning tyder på at praksisrelevant erfaring i løpet av studietiden generelt er viktig for å styrke studenter i overgangen til arbeidslivet (Kivinen & Nurmi, 2014; Thune & Støren, 2015). For studenter med funksjonsnedsettelse er en slik mulighet ekstra verdifull fordi det gir dem anledning til å utforske hva de kan mestre og hvilke strategier de kan anvende for å overvinne funksjonsbarrierer knyttet til ulike arbeidsoppgaver (Nolan & Gleeson, 2017; Piggott & Houghton, 2007). Mange studenter med funksjonsnedsettelse er forhindret fra deltidsarbeid ved siden av studiene på grunn av at de bruker mer tid og krefter til å håndtere læringsaktiviteter, transport og hverdagens gjøremål. Profesjonsutdanning som gir studentene mulighet til arbeids erfaring gjennom praksisperioder i studiet kan derfor representere en relevant vei mot yrkesdeltagelse for personer med funksjonsnedsettelse (Cunnah, 2015; Georgiou, Espahbodi & De Souza, 2012; Hill & Roger, 2016).

Studentenes ansvar for å be om tilrettelegging

Tilrettelegging av studiesituasjonen fordrer at studenten selv ber om dette. Det å skulle definere vanskene sine og finne noen å drøfte tilrettelegging med er en kompleks relasjonell prosess, som foruten studenten involverer mange aktører tilknyttet utdanningsinstitusjonen. Kunnskap, erfaringer og holdninger hos partene ser ut til å ha betydning for utkomme av denne forhandlingsprosessen (Fossey et al., 2017; Hong, 2015; Magnus & Tøssebro, 2014; Redpath et al., 2013). I en fersk spørreundersøkelse

fra Australia oppga respondentene, som hovedsakelig hadde psykiske helseutfordringer som påvirket deres studiesituasjon, følgende begrunnelser for å ikke stå frem og be om tilrettelegging: Manglende kunnskap om tilretteleggingsmuligheter (32 %) eller manglende tro på at tilrettelegging kunne hjelpe (30 %) (Grimes, Southgate, Scevak & Buchanan, 2018). Studiens kvalitative tilleggsspørsmål indikerer at «non-disclosure of disability» hadde sterk sammenheng med ønske om å fremstå som «a normal student», og at psykiske utfordringer var deres personlig anliggende å finne løsninger for.

I profesjonsutdanninger, med stadig skifte av læringsarena mellom campus og praksisfeltet, vil forhandlinger rundt tilrettelegging måtte gjentas – med forskjellig folk i ulike settinger (Howlin, Halligan & O'Toole, 2014; Stanley, Ridley, Harris & Manthorpe, 2011). Flere studier tyder på at profesjonsstudenter med funksjonsnedsettelse møter en underliggende skepsis vedrørende deres evne til å kunne fungere som fremtidige profesjonsutøvere (Bulk et al., 2017; Glazzard, 2017; S. Griffiths, 2012; Riddell & Weedon, 2014). Personer med funksjonsnedsettelse må dermed jobbe ekstra hardt for å legitimere sin plass som student i utdanningen (Cunnah, 2015; Easterbrook et al., 2015; Hargreaves, Dearnley, Walker & Walker, 2014; Neal-Boylan, 2017), og som utøver i profesjonsfeltet (Atkinson & Hutchinson, 2012; Bevan, 2014; Chacala, McCormack, Collins & Beagan, 2014; Matt, 2008).

Mange profesjonsstudenter unnlater å fortelle at de trenger tilrettelegging av frykt for stigmatisering, ulik eller negativ behandling, at de ikke identifiserer seg med merkelappen funksjonshemming (Fuller et al., 2009; Hargreaves et al., 2014; Hill & Roger, 2016; Macleod & Cebula, 2009; Stanley et al., 2011), eller vil unngå å være til bry (Clouder, Adefila, Jackson, Opie & Odedra, 2016). Enkelte angir manglende informasjon om tilretteleggingsmuligheter og hvem som kan hjelpe som en barriere til å «stå frem» (Fuller et al., 2009), andre frykter for at det skal påvirke fremtidige arbeidsmuligheter negativt (Easterbrook et al., 2015; Riddell & Weedon, 2014). Nolan og kollegaer (2014) fant at knapt 30 % av profesjonsstudentene sa fra i forkant av praksis at de hadde en funksjonsnedsettelse som muligens ville forde tilrettelegging i praksis. I en skotsk

studie fortalte kun 20 % av lærerstudentene om mulige funksjonsvansker til skolens emneveileder i forbindelse med planlegging av praksis, mens 47 % tok det opp med noen på praksisstedet (Macleod & Cebula, 2009).

Mangel på samarbeid

Det at studentene ikke forteller at de har en funksjonsnedsettelse eller ber om tilrettelegging, forhindrer planlegging av og samarbeid om studentenes praksislæring (Nolan et al., 2014; Rankin, Nayda, Cocks & Smith, 2010), og kan også føre til urettmessig vurdering av studenten basert på feil kriterier (Ashcroft & Lutfiyya, 2013; Storr, Wray & Draper, 2011). Tilrettelegging av studiet kan være avgjørende for studentenes gjennomføringsmuligheter, men krever et tett og fleksibelt samarbeid mellom studenten, utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet (Bargerhuff, Cole & Teeters, 2012; Botham & Nicholson, 2014; Rankin et al., 2010; Tee et al., 2010). Flere studier indikerer at samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet generelt er mangelfullt, og at praksisveiledere føler seg tynget av og alene med ansvaret for å vurdere kompetansen til fremtidens profesjonsutøvere (Domakin, 2015; Finch & Poletti, 2014; Hauge, 2015; Löfmark, Morberg, Öhlund & Ilicki, 2009; Sowbel, 2012).

Lærere og praksisveilederes perspektiv

Litteraturgjennomgangen tyder på velvilje både ved utdanningsinstitusjonene og i praksisfeltet til å følge opp studenter med funksjonsnedsettelse, der blant annet ønske om mangfold blant fremtidens profesjonsutøvere blir fremhevet (Ashcroft & Lutfiyya, 2013; Carey, 2012; Clouder et al., 2016; Rankin et al., 2010). Lærere og praksisveiledere med bakgrunn fra profesjoner innen helse, sosialt arbeid og pedagogikk rapporterer konflikt mellom ulike verdier. De har både ansvar for å ivareta studenters rettigheter og å fremme inkluderende prinsipper. Samtidig er de forpliktet til å påse at studentene de uteksaminerer oppfyller en viss profesjonsstandard, der særlig hensynet til brukernes sikkerhet er essensielt (Ashcroft & Lutfiyya, 2013; Bulk et al., 2017; Clouder et al., 2016; Evans, 2014; Jung, Salvatori, Tremblay, Baptiste & Sinclair, 2008; Nolan et al., 2014). Lojalitetskonflikt og dilemma vedrørende hvilken gruppe de først og fremst bør

ta hensyn til; brukerne eller studentene – eller fremtidige arbeidsgivere og kollegaer/profesjonen – er gjennomgangstema i forskningslitteraturen (Carey, 2012; Glazzard, 2017; Rankin et al., 2010; Sowbel, 2012). Noen formidler også utfordringer i grenseoppgangen mellom å være pedagog og det å ta på seg terapeutisk ansvar overfor studenter som strever (Bulk et al., 2017; Hirneth & McKenzie, 2004).

Profesjonsutøvere innen helsefag rapporterte i studien til Hargreaves (2014) at de manglet kunnskap om funksjonsnedsettelse (68%) og om hva som kan være rimelig og fornuftig tilrettelegging (56 %). Særlig blir studenters mentale helseutfordringer ofte nevnt som et anliggende som krever ekstra oppmerksomhet (Clouder et al., 2016), hvor det er vanskelig å avgjøre hvordan og hvor mye som kan legges til rette uten at det går på bekostning av krav til selvstendig yrkesutøvelse (Kendall, 2017; Nolan et al., 2014). En annen gjentakende bekymring hos lærere og praksisveiledere er hvordan de skal håndtere det ekstra arbeidet det medfører å følge opp studenter med tilretteleggingsbehov, i tillegg til de oppgavene som jobben for øvrig omfatter (Ashcroft & Lutfiyya, 2013; Domakin, 2015; Kendall, 2017; Storr et al., 2011). Tee og kollegaer (2010) fant at tilrettelegging i praksis for sykepleiestudenter med funksjonsnedsettelse krever 20 % mer tid sammenlignet med ordinære studenter.

Mye tyder på at studenters tilgang til tilrettelegging avhenger av den enkelte dørvakts holdninger til og kunnskap om funksjonsnedsettelse og tilrettelegging (Bulk et al., 2017; Carey, 2012; Claiborne, Cornforth, Gibson & Smith, 2011; Díez et al., 2015). En amerikansk spørreundersøkelse (Zhang et al., 2010) fant at akademisk ansattes kunnskap om deres juridiske ansvar, samt støtte fra utdanningsinstitusjonen, var de to viktigste faktorene for å forutsi villigheten til å legge studiesituasjonen til rette. Personlige holdninger angående funksjonsnedsettelse virket inn på informantenes engasjement; særlig betydning hadde tiltro til om studenten var verdt å satse på, altså om de mente at vedkommende ville kunne klare å gjennomføre studiet. En spørreundersøkelse blant universitetslærere i Etiopia (Abdella, 2018) avdekket spesielt tre faktorer som påvirket deres villighet til å legge til rette i positiv retning: Stigende alder, erfaring med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse, samt kunnskap om

læringsstrategier generelt og funksjonsnedsettelse spesielt. Også andre studier indikerer at tidligere erfaring med studenter med funksjonsnedsettelse virker positivt på akademisk ansatte og praksisveileders motivasjon til å engasjere seg i studie-situasjonen til personer med funksjonsnedsettelse (Ashcroft & Lutfiyya, 2013; Fuller et al., 2009; Hill & Roger, 2016; Levey, 2014; J. Ryan, 2011).

Studentenes erfaringer

Til tross for økt oppmerksomhet vedrørende universell utforming og tilgjengelighet i utdanningsinstitusjonene, blir det fortsatt rapportert om fysiske barrierer som lange avstander mellom undervisningsbygg, trapper, manglende merking, samt utfordringer knyttet til lyd- og lysforhold (Fuller et al., 2009; Gavira & Moriña, 2015; Redpath et al., 2013). Et tema som studentene særlig trekker frem er at de opplever seg prisgitt sine samarbeidspartneres velvilje og forståelse angående funksjonsnedsettelse og tilrettelegging: Meeks og Jain (2018) fant at for å lykkes måtte tilretteleggerne ha inngående kunnskap både om profesjonens oppgaver (i dette tilfelle medisin) og mulige tilretteleggingstiltak, særlig av teknologisk art. Når denne kunnskapen var mangelfull opplevde studentene at de ble overlatt til selv med å finne ut av og følge opp egen tilrettelegging. Murphys studie (2011) blant radiografstudenter med dysleksi avdekket fordommer og manglende støtte i praksis. Studenters evne til å bygge relasjon med lærere (Fuller et al., 2009; Getzel & Thoma, 2008) og praksisveiledere (Child & Langford, 2011; S. Griffiths, 2012; Hill & Roger, 2016) ser ut til å ha betydning for gjennomføring. Et interessant aspekt i studien til Hill og Rogers er at de sosiale omgivelsenes reaksjon på funksjonsnedsettelsen var mer positiv i sosialfaglige disipliner enn medisinske.

Praksiserfaringen var for det meste en positiv opplevelse, som ga verdifull innsikt med tanke på fremtidig yrkesliv (Hill & Roger, 2016). Cunnah (2015) fant at praksis fremsto som en viktig bekreftelse for studentene på at de var i stand til å utføre jobben, og også at deres unike bakgrunn kunne ansees som et fortrinn i en fremtidig ansettelsesprosess. Imidlertid erfarte flere praksis som krevende, der de måtte jobbe hardt for å bevise sin dyktighet. I Easterbrook og medarbeidere sin studie (2015) var

manglende deltakelse og påvirkningsmulighet i planleggingen av praksis til direkte hinder for at de fikk utført jobben og demonstrert sin funksjonsevne. I flere andre studier påpeker også studentene betydningen av tett samarbeid rundt planlegging og gjennomføring av praksis (S. Griffiths, 2012; Nolan et al., 2014). Noen studier trekker frem at arbeidsmengde (inkludert oppgaveinnleveringer) og krav om fulltids arbeidsdager i praksis kan by på utfordringer for studenter med funksjonsnedsettelse (Georgiou et al., 2012; Macleod & Cebula, 2009).

HVA TRENGER VI KUNNSKAP OM

Høyere utdanning er en viktig inngangsport til deltakelse i yrkeslivet for personer med funksjonsnedsettelse. Muligheten til å ha en meningsfull jobb og kunne leve av egen arbeidsinnsats er grunnleggende for de fleste mennesker, og er også viktig for å opprettholde et bærekraftig samfunn (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2017). Til tross for politiske reguleringer og gode velferdsordninger er utdanningsnivået (Legard, 2009) og sysselsettingsgraden (Tøssebro, 2012) lavere for unge voksne med nedsatt funksjonsevne enn for andre unge. For å kunne sette inn virksomme tiltak trenger vi kunnskap om hva som hemmer og fremmer deltakelse i høyere utdanning for personer med funksjonsnedsettelse.

Tatt i betraktning en generell økende internasjonal forskningsinteresse vedrørende studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning, er profesjonsutdanninger fortsatt lite utforsket. Profesjonsutdanningenes oppbygging, med veksling mellom læringsaktiviteter på skolen og i praksisfeltet, byr på andre utfordringer enn i typiske disiplin-fag; for studentene som i møte med ulike arenaer og personer må be om tilrettelegging gjentatte ganger, og for samarbeid og informasjonsflyt mellom aktørene. Kunnskap om hvilke erfaringer norske studenter med funksjonsnedsettelse har fra å delta i profesjonsutdanning og hvilke erfaringer lærere og praksisveiledere har med å legge studiesituasjonen til rette, vil derfor ha betydning for å muliggjøre deltagelse for dem det gjelder, samt stimulere til et ønsket mangfold i fremtidens profesjonsyrker.

Kort oppsummert peker de studiene jeg har gått gjennom på følgende vesentlige barrierer til profesjonsutdanning for studenter med funksjonsnedsettelse: 1) Ansatte i utdanningsinstitusjonene fremhever at så lenge studentene ikke står frem med sine vansker og ber om hjelp, hindrer det mulighet for tilrettelegging og oppfølging. 2) Studentene er prisgitt holdninger og kunnskap blant de som har ansvar for å følge dem opp. 3) Forskning fra profesjonsutdanninger beskriver en krevende balansegang for lærere og praksisveiledere mellom å gå god for at studentene innehar kvalifikasjoner til å utøve yrket på en sikker og ansvarlig måte, samtidig som de er forpliktet til å ivareta politiske føringer om antidiskriminering og inkludering. 4) Studenter med funksjonsnedsettelse må i større grad enn andre studenter demonstrere at de kan egne seg til å bli profesjonsutøvere. Tiltakene som skisseres i forskningslitteraturen er litt forenklet beskrevet at studentene må fortelle om funksjonsvanskene, og at de ansatte må få økt sin kompetanse vedrørende funksjonsnedsettelse og tilrettelegging.

Til tross for at politiske og profesjonsideologiske føringer på funksjonshemmingsfeltet legger til grunn et relasjonelt perspektiv på funksjonshemming²⁶, bærer praktisk implementering fortsatt preg av en medisinsk innfallsvinkel (Berggren et al., 2016; Matthews, 2009; Venville et al., 2016): I høyere utdanning gir det seg utslag i at studenten må dokumentere behov for tilrettelegging gjennom å vise til en funksjonsnedsettelse bekreftet av helsepersonell. Med referanse til de utfordringer som er beskrevet i tidligere forskning om at studenter unnlater å «stå frem» og be om tilrettelegging, og at tilgang til tilrettelegging generelt avhenger av ansattes kunnskap og holdninger, er det særlig interessant å se på hvordan ulike perspektiver og kontekstuelle rammer påvirker interaksjonen mellom aktørene i profesjonsutdanningene. Mye av den internasjonale forskningen på feltet tar utgangspunkt i en sosial forståelse av funksjonshemming, hvilket impliserer at barrierer til deltakelse kan relateres til forhold i omgivelsene. I denne studien er det nordiske relasjonelle tanke settet fra NRM anvendt som referanseramme (se side 16). Særlig vil jeg være

²⁶ En relasjonell forståelse gjenspeiles blant annet i CRPD (United Nations, 2006) og ICF (WHO, 2001).

opptatt av hva som skjer i interaksjonen mellom personen som har en funksjonsnedsettelse og hans sosiale og fysiske omgivelser. Söder har hevdet at *«It's impossible to understand the processes producing disability, and consequently exclusion and discrimination, without studying the interaction between the individual and the context»* (Söder, referert i Gustavsson, 2004, s. 63).

PROSJEKTET

I denne delen beskriver jeg hvordan prosjektet er bygget opp og gjennomført. Jeg starter med en utlegning av studiens forskningsspørsmål, og en beskrivelse av mitt faglige og erfaringsmessige ståsted. Videre presenterer jeg metodisk tilnærming, formelle godkjenninger, rekruttering av deltakere, generering og analyse av empiriske data, samt etiske betraktninger og metoderefleksjon. Det å gjennomføre dette forskningsprosjektet har vært en læreprosess, hvor min forståelseshorison og vitenskapsteoretiske forankring har utviklet og utvidet seg underveis. Derfor vil jeg, som nevnt i innledningen, returnere med en utdypning av dette mot slutten av metodedelen. Jeg avslutter avhandlingens metodedel med en oppsummering fra artikkel I, II og III, samt en overordnet tolkning av prosjektets funn.

Forskningsspørsmål

Forskningsprosjektet er gjennomført med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: Hva hemmer og hva fremmer deltagelse i profesjonsutdanning for personer med funksjonsnedsettelse? Denne overordnede problemstillingen er operasjonalisert til tre spørsmål som blir besvart gjennom de tre artiklene som inngår i avhandlingen:

- *Hvilke erfaringer har studenter med funksjonsnedsettelse med å delta i profesjonsutdanning? (artikkel I)*
- *Hvilke muligheter og utfordringer erfarer studenter med funksjonsnedsettelse knyttet til praksisdelen av utdanningen? (artikkel II)*
- *Hvilke erfaringer har fagpersoner som praksisveiledere og lærere med å legge studiesituasjonen til rette for studenter med funksjonsnedsettelse? (artikkel III)*

Forskningsdesign

Forskningsspørsmålet legger føringer for hvordan en studie bygges opp, gjennomføres, fortolkes og publiseres. Kvalitative metoder egner seg der man med en åpen og undrende tilnærming ønsker å utforske komplekse temaer, gjerne der kunnskapsgrunnlaget er begrenset (Malterud, 2011). Som nevnt foreligger lite forskning vedrørende temaet studenter med funksjonsnedsettelse i profesjonsutdanninger i Norge, og det utgjør et sammensatt forskningsfelt, bestående av mange aktører og skiftende læringsarenaer. Jeg ønsket å utforske erfaringer og refleksjoner til noen av de personene som samhandler i løpet av en profesjonsutdanning; studenter med funksjonsnedsettelse, praksisveiledere og lærere. Gjennom dette utgangspunktet tilkjenner jeg epistemologisk ståsted, hvor menneskers subjektive erfaringer ansees som legitim base for vitenskapelig kunnskapsproduksjon (Creswell, 2013, s. 20). En slik type kunnskap vil i ontologisk sammenheng ikke kunne defineres som en objektiv sannhet, men utgjøre et spenn av erfaringer og meninger. Datagrunnlaget genereres gjennom interaksjon mellom valgte informanter og forskeren, der forskerens personlige og faglige bakgrunn har betydning for hvordan informantene forstås og fortolkes (Charmaz, 2014; Creswell, 2013). Forskerens forståelseshorisont og ferdigheter utgjør dermed en vesentlig del av «forskningsinstrumentet» i kvalitativ forskning, og forskeren bør derfor ha et refleksivt forhold til sin måte å betrakte omverdenen på – kognitivt, teoretisk, språklig, politisk og kulturelt (Malterud, 2011; Tjora, 2017).

MIN FORFORSTÅELSE

Både politisk og faglig verdsetter jeg et inkluderende samfunn der alle skal ha mulighet til å delta ut fra sine forutsetninger. Som ergoterapeut er jeg formet i en fagtradisjon hvor menneskets mulighet for meningsfull aktivitet ansees som viktig – både som rettighet og som grunnleggende behov – for å lære, utvikle seg og påvirke omgivelsene. Samsillet mellom person, aktivitet, og omgivelser legger føringer for

menneskers deltagelse og inkludering i samfunnet (Ergoterapeutene, 2017). ICFs bio-psyko-sosiale begrepsverktøy og forståelsesmodell av funksjon og helse har fulgt meg gjennom hele yrkeskarrieren, og min faglige forståelse av menneskers funksjonsutfordringer samsvarer med det relasjonelle perspektivet på funksjonshemming. Imidlertid, mange års arbeid i en rehabiliteringsavdeling i spesialisthelsetjenesten, med en medisinsk og kroppslig tilnærming til funksjonsutfall, har preget mine faglige «briller». Derfor kjente jeg i tidlig fase av prosjektet at jeg måtte anstrenge meg for å rette blikket mot omgivelsene, og da særlig barrierer som *ikke* var av fysisk art, men som hadde sammenheng med mer skjulte mekanismer.

I mitt kliniske arbeid har jeg vært opptatt av pasienters livshistorier og av samhandling mellom fagpersoner og brukere/pasienter. I masteroppgaven min, som handlet om brukermedvirkning i rehabilitering, fant jeg at relasjonsbygging mellom pasienter og fagpersoner var et viktig premiss for brukernes medvirkning (Langørgen, 2011). I den asymmetriske samarbeidsrelasjonen var det særlig fem forhold som fremmet medvirkningen: Faglighet, fellesskap, forståelse, forutsigbarhet og fleksibilitet. Dette engasjementet rundt samhandling og muligheter for medvirkning, samt interessen for å utforske menneskers egne tanker og erfaringer, gjenspeiles i dette prosjektet, både i vitenskapsteoretisk forankring, metodevalg og analyse.

Flere har underveis i arbeidet spurt meg om hvilken av informantgruppene jeg har «holdt med». Dette er noe jeg har reflektert veldig mye over, og som jeg har forsøkt å ha et bevisst forhold til: Jeg har ikke holdt med noen – eller, jeg kunne sagt at jeg har heiet på alle. Jeg ønsker med forskningen å belyse noen av de utfordringene som aktørene møter i sitt samarbeid, som jeg mener har med både menneskelige, kulturelle og strukturelle forhold å gjøre. Jeg har også vært opptatt av å se etter hva som muliggjør profesjonsutdanning for studenter med funksjonsnedsettelse.

Som profesjonsutdannet, tidligere praksisveileder, og nå lærer i en profesjonsutdanning, vet jeg litt «hvor skoen trykker» – både i praksisfelt og utdanning. Det å ha kjennskap til det feltet man skal forske på, kan være både en fordel og en ulempe. En forsker som kjenner forskningskonteksten vil lettere kunne skape tillit til informantene

og ha andre forutsetninger for å kommunisere med dem, enn en forsker som kommer utenfra. Imidlertid kan det også gjøre forskeren «feltblind» på den måten at man lar være å stille (naive) spørsmål, nettopp fordi man tror man forstår, eller ikke har nok kritisk avstand til det som informantene meddeler (Malterud, 2011, 2012). Jeg har forsøkt å være meg bevisst min måte å tolke verden på, og mitt profesjonelle selvbilde som «en som mener å forstå seg på» funksjonshemming og tilrettelegging er stadig blitt utfordret gjennom prosjektet.

Det som jeg særlig har reflektert over, er vår menneskelige tendens til å anvende egen erfaring og kunnskap som forståelsesramme i møte med andre. Dette gjaldt spesielt i møte med studentene, der jeg merket at jeg ble betatt av hva mange av dem mestret, til tross for at de – sett fra mitt ståsted som såkalt «funksjonsfrisk» – hadde store «funksjonstap». De som har vokst opp med funksjonsnedsettelse er imidlertid vant med å navigere i verden med den kroppen de har; for dem er ikke funksjonen en nedsettelse, men en normaltilstand. Jeg ble fascinert og imponert, en reaksjon jeg antar er representativ for mange, både i den allmenne befolkning og blant fagpersoner i academia og profesjonsyrkene. Jan Grue advarer mot det han kaller «inspirasjonsporno», der personer med funksjonsnedsettelser fremkaller en kikkermentalitet og tilfredsstillende et behov hos oss «andre» til å dyrke supermennesker (J. Grue, 2015). Fremstilling av funksjonshemmede personer i media, for eksempel Paralympics og TV-programmet «Ingen Grenser», kan vise uante muligheter. Samtidig kan det også gi inntrykk av at funksjonshemming er noe som kan overvinnes bare man står på nok (J. Grue, 2013). Med risiko for å bygge opp under fordommer reduseres funksjonshemming igjen til et individuelt anliggende. Doktorgradsprosjektets funn om studentene som arbeidet hardt for å oppnå anerkjennelse i profesjonsyrkene, og lærerne og praksisveiledernes omtale av «den flinke» studenten som var lett å følge opp, signaliserer dermed et varsko om at relasjonelle barrierer i omgivelsene lett kan forbli usynlige. Gjennom notatskriving har jeg forsøkt å ha et kontinuerlig refleksivt forhold rundt min måte å forstå informantenes situasjon, og både mine veiledere og stipendiatkollegaer har her vært viktige diskusjonspartnere.

METODISK TILNÆRMING

Temaet for avhandlingen er komplekst og omfatter mange aktører som samhandler i ulike kontekster, der både fysiske, sosiale og politiske omgivelser på mikro og makronivå virker inn. I det kvalitative forskningsmiljøet som jeg har vært en del av ved HIST (nå ved NTNU), er Konstruktivistisk Grounded Theory (GT) (Charmaz, 2014) en mye anvendt tilnærming som jeg fant interessant og relevant. GT bygger på pragmatisme og symbolsk interaksjonisme, som vektlegger mennesket som aktør i eget liv, og der virkeligheten – det vil si samfunnet – konstrueres gjennom menneskelig samhandling. GT ansees som egnet metodologisk innfallsvinkel for å studere sosiale og psykologiske prosesser; hvordan menneskene forsøker å finne mening og løse utfordringer som de møter. Metoden gir forskeren mulighet til å nærme seg forskningsfeltet med åpne spørsmål, som gjennom en systematisk induktiv analyseprosess, kan munne ut i mer spesifikke beskrivelser og teoretiske forklaringer angående fenomenet som undersøkes (Charmaz, 2014).

Følgende forskningsmetoder ble valgt for å besvare prosjektets problemstillinger: Individuelle intervju med studenter med funksjonsnedsettelse (studie 1), og fokusgruppediskusjon med lærer og praksisveiledere (studie 2). Jeg vil i fortsettelsen beskrive forskningsprosessen steg for steg, og forklarer fortløpende fremgangsmåte for hver av studiene.

FORMELLE GODKJENNINGER OG ETISKE HENSYN

Siden jeg i de individuelle intervjuene kunne tenkes å få tilgang til potensielt sensitive helseopplysninger, valgte jeg å sende en fremleggingsvurdering til Regional Etisk komité (REK) i Midt-Norge. REK svarte 12.12.2013 at siden prosjektet ikke fremstår som medisinsk og helsefaglig forskning, kunne det gjennomføres uten søknad til REK (vedlegg 1).

Formell tillatelse vedrørende behandling av personopplysninger (frivillig informert samtykke, anonymisering av personopplysninger, oppbevaring av data-materiale etc.) ble gitt av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for studie 1

i desember 2013 (vedlegg 2), og i mars 2015 for studie 2 (vedlegg 3). I alt transkribert materiale, samt skriftlige publikasjoner og orale presentasjoner fra studien, er informantene gitt fiktive navn. Siden studien er gjennomført i en begrenset geografisk kontekst, har jeg vært særdeles forsiktig med å beskrive demografiske opplysninger angående profesjonstilknytning for både studenter, lærere og praksisveiledere.

REKRUTTERING AV DELTAKERE

Informanter studie 1

Jeg valgte å invitere personer med ulike funksjonsnedsettelse til å delta, ut fra en intensjon om å speile variasjonen i studentpopulasjonen, og fordi utdanningsinstitusjonene strever med å legge til rette for mangfoldet av studenter. Variasjon i type profesjonsutdanning var nødvendig for å få rekruttert nok informanter, samt for å ivareta konfidensialitet. Fellesnevneren – eller inklusjonskriteriene – var at a) studentene var i gang med en profesjonsutdanning på bachelornivå innen pedagogikk, helse- eller sosialfag, b) at de hadde en synlig eller usynlig funksjonsnedsettelse som de selv opplevde påvirket deres studiesituasjon, og c) at de hadde erfaring fra minst én praksisperiode. Tre høgskoler i Midt-Norge ble valgt som rekrutteringsarena. Bakgrunnen for det var rett og slett av praktisk art; for å minimere reiseavstand for meg som skulle gjennomføre intervjuene, og eventuelt også for informantene. De profesjonsutdanningene som var aktuelle i det valgte geografiske området var: Farmasi, radiografi, audiologi, bioingeniør, sykepleie, vernepleie, ergoterapi, fysioterapi, sosionom, barnevern, lærer, barnehagelærer og trafikkklærer. De fleste er treårige bachelorutdanninger, bortsett fra trafikkklærer som er toårig, og lærerutdanningen som på tidspunkt for datagenereringen var fireårig.

Rekruttering av studenter foregikk via døråpnere som hadde en profesjonell relasjon til potensielle informanter – enten som tilrettelegger eller studiekonsulent ved utdanningsinstitusjonene. Jeg hadde ikke tilgang til personopplysninger om informantene, før de selv tok kontakt med meg, og døråpnerne fikk heller aldri vite hvem som hadde meldt seg. Invitasjonen som ble sendt omfattet studiens formål, hva

intervjuet ville gå ut på og hvordan data ville bli behandlet (vedlegg 4). Halvparten av informantene meldte seg i løpet av et par-tre måneder gjennom denne strategien. Da det etter et halvt år var fullstendig stopp i rekrutteringen, fikk jeg gehør for å legge ut informasjon på Facebook-siden til en av høyskolene. Denne rekrutteringsprosedyren førte kun til at én informant fra en annen kant av landet tok kontakt. Vedkommende ble likevel inkludert, da institusjonstilhørigheten ikke var vesentlig for analysen. En av utdanningsinstitusjonenes interne avis omtalte studien i en egen artikkel, uten at det førte til flere informanter. Utvalget vokste likevel sakte over en rekrutteringsperiode på cirka ett og et halvt år, der de øvrige informantene meldte seg etter tips fra lærere eller medstudenter. Jeg må tilstå at det nok skyldes en god porsjon flaks at de som meldte seg speiler den variasjonsbredden i utvalget (Malterud, 2011) som jeg i utgangspunktet ønsket. Kun et par av dem som tok kontakt fylte ikke inklusjonskriteriene; de øvrige 14 har jeg intervjuet. To av informantene ble intervjuet to ganger; den siste gangen rett etter en avsluttet praksisperiode. Grunnen var dels for å sikre bredde og dybde i datamaterialet, i og med at jeg på det tidspunktet erfarte at rekruttering av nye informanter gikk trått. Dessuten så jeg behov for å utforske studentenes praksiserfaringer ytterligere, og disse to – en med nedsatt syn og en med redusert mobilitet - hadde uttrykt bekymringer og refleksjoner vedrørende praksis da jeg snakket med dem første gang. En tredje informant med dysleksi var også forespurt om å delta på et oppfølgingsintervju, men responderte ikke på henvendelsen min på det tidspunktet det var aktuelt. Bortsett fra én student som var ferdig med profesjonsutdannelsen og to som hadde sluttet, var de øvrige omtrent midt i utdanningen eller i siste utdanningsår. Tabell 1 viser oversikt over informantene.

Tabell 1. Informanter studie 1

Antall	N = 14 studenter
Kjønn	3 menn, 11 kvinner
Alder	22-37 år
Profesjonsstudium	Fysioterapi, ergoterapi, farmasi, lærer, trafikklærer, sykepleie, vernepleie, sosionom
Funksjonsnedsettelse	Synsnedsettelse, hørselsnedsettelse, kognitiv funksjonsnedsettelse, fysisk funksjonsnedsettelse, psykisk funksjonsnedsettelse, dysleksi, ADD, kronisk sykdom

Deltakere studie 2

I fokusgruppene hadde jeg også intensjoner om å speile bredde i erfaringer gjennom at deltakerne ble rekruttert fra ulike profesjonsprogram innen pedagogikk, helse- og sosialfag. Invitasjon (vedlegg 5) ble sendt direkte til potensielle informanter, hovedsakelig etter tips fra ansatte i tilretteleggingstjenesten, fra studieveiledere, eller via lærere. Ved én utdanningsinstitusjon gikk det felles mail med invitasjon til samtlige ansatte ved noen av profesjonsprogrammene. Inklusjonskriterium var erfaring med å legge studiesituasjonen til rette for student(er) med funksjonsnedsettelse, enten som ansatt/lærer ved en utdanningsinstitusjon, eller som veileder i praksisfeltet. Metode-litteraturen anbefaler å sørge for at gruppedeltakerne har en felles bakgrunn som gjør at de kan identifisere seg med hverandre for å stimulere til en mest mulig fruktbar diskusjon (Barbour, 2007; Malterud, 2012). En slik homogenitet ble ivaretatt ved å samle henholdsvis lærere og praksisveiledere i separate grupper. For å få frem bredden i erfaringer innen de enkelte gruppekategoriene (Malterud, 2012), sørget jeg for at deltakere fra ulike profesjonsprogram var representert.

I prosjektskissen hadde jeg planlagt strategiske utvalg (Malterud, 2012) bestående av tilsammen 10-12 deltakere innen hver kategori (henholdsvis lærere og praksisveiledere). I følge Malterud kan to grupper være tilstrekkelig for å belyse problemstillingen, eventuelt kan det suppleres med flere grupper ved behov. Metode-litteratur angående fokusgrupper spriker vedrørende størrelse på gruppene. Malterud (2012) anbefaler å tilstrebe grupper på fem til åtte deltakere, mens Barbour (2007) argumenterer for at tre til fire er tilstrekkelig for å stimulere til en fruktbar diskusjon, mens at åtte kan være utfordrende nok å håndtere.

Deltakere til lærergruppene meldte seg ganske raskt, mens rekruttering av praksisveiledere gikk trått. En av utdanningsinstitusjonene mente de ikke kunne belaste sine praksisveiledere med å videresende min invitasjon. Derfor tok jeg kontakt med ytterligere en høgskole; et par potensielle deltakere tok kontakt, men i og med at de geografisk befant seg på en annen kant av landet ble ikke disse innlemmet. På ett tidspunkt hadde 11 praksisveiledere sagt seg interesserte i å delta. Flere av disse falt

imidlertid fra, fordi vi ikke fant et møtetidspunkt som passet inn i deres arbeidsplan, eller at de ikke møtte, selv om jeg sendte påminnelse dagen i forveien. Frafall i fokusgrupper er et imidlertid utbredt fenomen; for å ta høyde for dette anbefales som tommelfingerregel å invitere et par ekstra personer enn det man strengt tatt trenger til hver gruppe (Morgan, 1995). Til tross for tett kontakt med alle potensielle deltakere i forkant av fokusgruppene, endte jeg opp med lærergrupper på henholdsvis 6, 5 og 2 deltakere. Den sistnevnte gruppa skulle egentlig hatt tre deltakere til, som enten meldte avbud samme dag eller ikke dukket opp.

Til sammen deltok 13 lærere fordelt på tre fokusgrupper; alle godt voksne kvinner, samtlige med flere års erfaring fra profesjonsutdanning. Et par mannlige lærere som hadde meldt seg var dessverre blant dem som falt fra. Utvalget speiler 8 profesjonsprogram. I de to fokusgruppene med praksisveiledere deltok 8 profesjonsutøvere – derav én mann – med veiledertilknytning til 4 profesjonsprogram. Disse gruppene var også planlagt med et par flere deltakere, som av ulike grunner falt fra i forkant av gruppemøtet. Tabell 2 viser oversikt over deltakerne.

Tabell 2. Deltakere studie 2

Antall	N = 21; 8 praksisveiledere og 13 lærere
Kjønn	1 mann, 20 kvinner
Alder	35-65 år
Profesjonsbakgrunn	Fysioterapi, ergoterapi, sykepleie, lærer, barnehagelærer, tegnspråktolk, bioingeniør, radiografi, sosionom, vernepleie
Fokusgrupper	Lærere: 3 (n = 5 + 6 + 2) Praksisveiledere: 2 (n = 4 + 4)

GENERERING AV DATA

Studie 1: Individuelle intervju

Et forskningsintervju er en metode for å konstruere kunnskap gjennom konversasjon mellom personer vedrørende et tema av felles interesse (Kvale, 2007). Semi-strukturerte intervju egner seg til å utforske hvordan mennesker erfarer og forstår fenomener i sin livsverden, og gir anledning til å være fleksibel i forhold til å følge informantens egen fortelling (Kvale, 2007). Siden informantene kunne tenkes å berøre forhold av sensitiv art vedrørende helse og funksjon, fant jeg det hensiktsmessig å

snakke med dem én til én. Charmaz (2014, s. 85) skriver om «*intensive interviewing*», som gir forskeren mulighet til både å stille åpne spørsmål og å gå i dybden på tema som den enkelte student er opptatt av. Flere av informantene kunne dessuten tenkes å ha funksjonsnedsettelse som ville påvirke deres mulighet til å følge med og meddele seg i for eksempel et gruppeintervju.

Jeg ønsket å legge til rette for en intervjuarena der informantene følte seg komfortable med å snakke om sine erfaringer; de fikk derfor selv velge hvor intervjuet skulle foregå. De fleste ønsket at vi skulle snakke sammen på skolen de gikk på, tre inviterte meg hjem til seg, og en ble av praktiske grunner intervjuet over telefon. Før vi startet den formelle samtalen repeterte jeg informasjonsskrivet (vedlegg 4); om hensikten med studien, hva studentenes bidrag skulle brukes til, hvordan deres konfidensialitet ville bli ivaretatt, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Alle samtykket skriftlig til å delta, og jeg fikk også tillatelse til ta opp samtalen på lydbånd for å kvalitetssikre genereringen av data.

En intervjuguide (vedlegg 6) fungerte som sjekklister for å sikre at vi fikk snakket om relevante tema og for å ivareta konsistens på tvers av intervjuene. Guiden ble imidlertid ikke fulgt kronologisk, da jeg ønsket å stimulere til en mest mulig naturlig samtale. Jeg la vekt på å prøve å få til en åpen spørreform av typen «*Hvilke erfaringer har du...? Hva tenker du om...?*» Studentene ble bedt om å fortelle om sin bakgrunn/ oppvekst, om sine erfaringer med å gå et profesjonsstudium, om hvordan det var å være i praksis, samt refleksjoner rundt fremtidig yrkesutøvelse.

Intervjuene varte fra rundt én til to og en halv time. Alle informantene delte rikeholdige historier og erfaringer om veien frem til og gjennom valgt profesjonsstudium, samt tanker angående fremtidige muligheter som profesjonsutøver. Et par av informantene fortalte helt mot slutten av intervjuet – en av dem faktisk etter at opptakeren var slått av – at de hadde psykiske utfordringer i tillegg til den funksjonsnedsettelsen som de i utgangspunktet hadde presentert for meg. Dette indikerer at psykisk helse er et vanskelig og potensielt stigmatiserende tema. I tillegg kan jeg tolke

det som et uttrykk for at jeg klarte å møte informantene på en så aksepterende måte at de gjennom intervjuforløpet opparbeidet tilstrekkelig tillit til meg til å fortelle.

I etterkant av intervjuene noterte jeg ned mine egne refleksjoner; om den fysiske rammen i intervjusituasjonen, om hvordan samtalen forløp, umiddelbare tanker rundt det studenten meddelte, etc. Dette har både vært et nyttig supplement til analysen, og samtidig en måte å utvikle mine intervjuferdigheter på. Hvordan min bakgrunn og rolle kunne tenkes å påvirke samtalen mellom meg og studentene, var gjenstand for kontinuerlig refleksjon fra min side. For det første ligger en asymmetri i relasjonen gjennom ulikhet i alder (cirka en generasjon) og at jeg som forsker kontrollerte agendaen. Derfor skisserte jeg ved oppstart en disposisjon for samtalen, samt at jeg la til grunn en generell anerkjennelse av at mange studenter med funksjonsnedsettelse møter barrierer i høyere utdanning, og i profesjonsutdanninger spesielt. På den måten håpet jeg å signalisere at jeg var mottagelig for deres erfaringer på godt og vondt. Jeg valgte å presentere meg som forsker, og fortalte i utgangspunktet ikke om min profesjonsbakgrunn, såfremt de ikke spurte. Dette fordi jeg ikke ville at deres eventuelle positive eller negative erfaringer med ergoterapeuter eller andre profesjonsutøvere fra oppveksten eller i utdanningen skulle legge føringer for hva de delte.

Jeg har i min omtale av studentene i artiklene og avhandlingen valgt å bruke begrepet *informant*. Alternativet jeg vurderte var *deltaker (participant)*, men det opplevde jeg tilla studentene en mer aktiv rolle enn å stille opp til en samtale med meg. En kan argumentere for at intervjuet var en interaktiv prosess mellom meg og studentene; jeg spurte, de svarte, jeg fulgte opp, og så videre – altså at resultatet ble skapt sammen (Kvale, 2007). Imidlertid er analysen av de transkriberte intervjuene gjort av meg (og mine veiledere), og det er først og fremst gjennom mine «briller» at datamaterialet er fortolket. Siden vi alle er «deltakere» i så mange sammenhenger, fant jeg det hensiktsmessig å holde meg til informant, selv om jeg ser at det kan indikere en manglende dynamikk i intervjusituasjonen.

Studie 2: Fokusgruppediskusjon

Fokusgruppe ble ansett som en egnet metode til å inkludere informanter fra forskjellige fagområder innen den begrensede tidsrammen jeg hadde til rådighet, og som hadde potensiale til å løfte frem flere fasetter ved temaet enn for eksempel det individuelle intervju kunne gjøre (Acocella, 2012; Barbour, 2007; Malterud, 2012). Likevel, fokusgruppe er ikke en «snarvei» til empiri fra mange informanter, men en metode der *gruppen* er kilden til datamaterialet, ved at deltakere som har noe felles kommer sammen til en fokusert diskusjon rundt et tema (Barbour, 2005; Kitzinger, 1994). Ifølge Hollander beskrives fokusgruppe som «*a site for analyzing the collaborative construction of meaning*» (Hollander, 2004, s. 607), der interaksjonen mellom deltakerne er det essensielle. Nettopp for å signalisere denne hensikten har jeg valgt å bruke betegnelsen *diskusjon*, fremfor intervju (Krueger, referert i Acocella, 2012, s. 1129). For å understreke at datamaterialet ble generert gjennom en interaktiv prosess, der fokusgruppedeltakerne spilte på hverandre, anvender jeg i skriftlige fremstillinger begrepene *deltager* eller *participant*.

Som arena for fokusgruppene valgte vi møterom på den arbeidsplassen der flest av deltakerne jobbet. Fokusgruppene var lagt opp med en ramme på to timer. Som utgangspunkt for diskusjonen hadde jeg laget en intervjuguide (vedlegg 7) med fire tema: Hvilke erfaringer deltakerne hadde med å 1) samarbeide med studenter med funksjonsnedsettelse og andre aktører, 2) tilrettelegge for studentene, 3) vurdere studentenes kvalifikasjoner, samt 4) refleksjoner rundt studenter med funksjonsnedsettelse som fremtidige profesjonsutøvere. Siden jeg ønsket at deltakerne skulle få anledning til å snakke med hverandre om det de var opptatt av, la jeg ikke opp til forhåndsdefinerte spørsmål med fast turtaking (Krueger & Casey, 2009; K. E. Ryan, Gandha, Culbertson & Carlson, 2013). Jeg fungerte som moderator på alle gruppene, mens en kollega var co-moderator som observerte og noterte underveis. Med ivrige deltakere som spilte på hverandre, ble det helt naturlig for meg å innta den planlagte tilbaketente rollen (Kitzinger, 1994), der jeg først og fremst passet talelista, sørget for at ønskede tema ble diskutert, samt oppsummerte diskusjonen etter pause og til slutt.

Før oppstart av gruppediskusjonen ble informasjonsskrivet gjennomgått, agenda for fokusgruppen med gitte tema, om interne gruppe regler – blant annet at alle måtte få slippe til i diskusjonen, samt en oppfordring til deltakerne om å utvise en moralsk gjensidig respekt og taushetsplikt overfor hverandre. Alle signerte samtykkeskjema og godtok opptak av samtalen.

I rollen som moderator var jeg bevisst på at jeg med min bakgrunn som profesjonsutdannet, med lang erfaring fra praksisfeltet, lett kunne identifisere meg med praksisveiledernes og lærernes betraktninger angående studenter med funksjonsnedsettelse. I forbindelse med introduksjonen var det på den ene siden viktig for meg å anerkjenne deres perspektiv, blant annet ved å vise til at jeg har lignende bakgrunn. Morgan (1995, s. 521) skriver at ved sensitive tema er det en fordel at moderator har en bakgrunn som «... *will put the participants at ease*». På den andre siden måtte jeg være bevisst på at jeg ikke underveis validerte informantenes utsagn, noe som kunne føre til at diskusjonen fikk en slagside med interferens fra meg (Malterud, 2012).

Fokusgruppene bidro til dynamiske diskusjoner rundt temaet studenter med funksjonsnedsettelse i profesjonsutdanninger. Samtalen gikk kontinuerlig, delvis med lange og engasjerte innlegg. Ryan mener forskeren bør stille spørsmålet: «*What are the participants using the focus group for?* (2013, s. 15)». Det kom etter hvert frem at deltakerne opplevde det befriende – i en ramme av gjensidig taushetsforpliktelse – å kunne snakke om opplevelser og synspunkter som de syntes det var vanskelig å ytre i deres sosiale arbeidsmiljø. Bakgrunnen for å melde seg som deltaker var for flere en anledning til å si fra om forhold som de fant utfordrende, og som de mente at utdanningsinstitusjonen burde ta tak i. Flere «sto frem» med det de omtalte som politisk ukorrekte meninger. Dette tyder på et godt diskusjonsklima innad i gruppene og at de de som hadde meldt seg var oppriktig engasjerte i temaet (Warr, 2005).

Analyse

Analysen er den delen av studien hvor forskeren, ut fra sitt vitenskapssyn, sin forforståelse og andre fortolkningsrammer, omsetter informantenes budskap. En systematisk tilnærming og detaljert beskrivelse av stegene i prosessen må til for å skille vitenskapelig produksjon fra «syning» (Malterud, 2011).

Lydopptakene fra både de individuelle intervjuene og fokusgruppene ble transkribert i sin helhet, og alle navn på personer og steder omskrevet/anonymisert. Det anbefales at forskeren selv transkriberer (Malterud, 2011), idet det gir en fin anledning til å bli kjent med datamaterialet, og til å «se» på intervjusituasjonen med et utenfra-blikk vedrørende innhold og kontekst. Jeg transkriberte selv halvparten av de individuelle intervjuene, resten av jobben ble satt bort. Gjennomgang av lydfiler og transkripsjoner i etterkant for å kvalitetssikre innholdet har likevel gitt god anledning til å innta et metablikk på intervjuene.

Allerede i intervjusituasjonen begynte jeg å reflektere over «hva handler dette om?» Denne prosessen fortsatte gjennom lytting, transkribering og kontinuerlig skriving av refleksjonsnotater. For eksempel i de individuelle intervjuene merket jeg at studentene gjennomgående var forsiktige i sin kritikk av utdanningsinstitusjonen. Det kan være at de ikke ville si noe ufordelaktig som potensielt kunne slå tilbake på dem selv, til tross for min forsikring om konfidensiell behandling. Imidlertid brukte jeg denne «fornemmelsen» i analysen, der jeg mener å ha empirisk grunnlag for å hevde at de stillferdig tok ansvar og ordnet opp, både for å unngå ekstra styr rundt sin egen person, og for å demonstrere sine ressurser.

Opprinnelig var intensjonen å gjennomføre en studie inspirert av konstruktivistisk GT (Charmaz, 2014). GTs beskrevne egnethet i forhold til å utvikle ny kunnskap gjennom en induktiv og gjentagende analyse av empiriske data fra forskningsfeltet, spesielt vedrørende handlemåter og sosiale prosesser (Charmaz 2006; Cresswell 2007), virket relevant. For at man skal kalle studien Grounded Theory er det imidlertid flere prinsipper som bør oppfylles, blant annet: a) generering av data og analyse pågår parallelt, b) anvendelse av systematiske analysesteg, kalt «constant

comparison» for å konstruere abstrakte analytiske kategorier basert på induktive data, c) vektlegging av teoretisk utvalg, som innebærer fortløpende rekruttering av informanter etter hvert som kategoriene i datamaterialet utvikler seg, med formål om å d) bygge substansiell teori (Charmaz, 2014, s. 15). Charmaz hevder at mange forskere påberoper seg å anvende GT for å legitimere at de arbeider induktivt med kvalitative forskningsdata. Med henvisning til Jane Hood argumenterer hun for at særlig teoretisk utvalg og teoriutvikling er essensielle kjennetegn ved GT-studier, mens få forskere faktisk kan dokumentere at de følger opp dette (Hood, referert i Charmaz, 2014, s. 15). Etterhvert innså jeg hadde problemer med å oppfylle disse kriteriene: Jeg opplevde det systematiske kodingsregimet med konstant sammenligning i åpen, aksial og selektiv koding som omfattende. Jeg gikk meg vill i kodingen – den klassiske «kodingsfella» (Richards, 2009) – med altfor mange kategorier, og fikk problemer med å «se skogen for bare trær». Jeg var heller ikke konsekvent med fortløpende gjennomføring og analyse av intervjuene. Med de utfordringene jeg hadde med å rekruttere informanter/deltakere, ville jeg heller ikke kunne ivareta kriteriet om teoretisk utvalg innenfor prosjektets begrensede tidsramme.

Glaser og Strauss' publikasjon «*The Discovery of Grounded Theory*» fra 1967 var et viktig bidrag for å sikre systematikk, transparens og troverdighet i kvalitativ forskning. Deres foregangsarbeid foreligger både i klassisk variant og modifiserte versjoner. Mange av dagens beskrivelser av kvalitativ innholdsanalyse bygger på deres arbeid, men da som analysemetode – ikke som konsept. Jeg gikk derfor bort fra begrepet Grounded Theory, og valgte å prøve andre innfallsvinkler til kvalitativ analyse, med fokus på meningsinnhold, samt faser av induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming. Formålet med analysen ble dermed ikke å utvikle teoretiske kategorier, men å beskrive empiriske tema for å forstå og forklare fenomener som informantene i forskningsfeltet erfarte.

Individuelle intervju

Intervjuene ble transkribert til bortimot 600 sider tekst²⁷. I den tidlige analysefasen, da jeg strevde som mest med å følge Charmaz' metodebeskrivelse (Charmaz, 2014), støttet jeg meg til Tjoras beskrivelse av stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2012). Hensikten med induktiv, tekst-nær koding er å utvikle empiri basert på intervjudata – ikke ut fra hypoteser eller forskningsspørsmål. Intervjuene ble lest, setning for setning, meningsinnholdet ble «gulet ut», og forsøkt gjengitt i jeg-form, med mest mulig bruk av informantenes ord. De tekstnære kodene – som gjerne var korte setninger – ble skrevet på post-it lapper og kategorisert på en veggtafle. Jeg hadde 30 -100 lapper pr. intervju, noe som ifølge Tjora ikke er uvanlig. Tjoras utsagn om at analyse av data er «.....iherdig arbeid over tid, det finnes dessverre ingen snarveier her» (Tjora, 2012, s. 191), ga nødvendig bekreftelse til å gå videre med analysen. Det var helt klart utfordrende med et så åpent forskningsspørsmål som at jeg skulle undersøke hvilke erfaringer studentene hadde fra å delta i et profesjonsstudium. Studentene delte veldig mange erfaringer, mye var relevant og det var vanskelig å vite hva jeg skulle velge ut. Etter første runde med gjennomlesning og kategorisering forsøkte jeg å snevre inn fokus noe ved å se etter hva som hemmet eller fremmet studentenes deltakelse i valgt profesjonsstudium, på campus og i praksis. Fortsatt en vid problemstilling, men jeg fikk redusert til 15-20 koder pr. intervju, noe som ble lettere å håndtere.

Jeg forsøkte å anvende kodingsprogrammet NVIVO, men konkluderte etter hvert med at post-it lapper og tusjpenner i ulike farger best ga den visuelle oversikten jeg hadde behov for. Intervju for intervju ble gått gjennom i detalj, meningsenheter kodet og deretter kategorisert. Etter hvert kunne jeg sammenligne intervjuene på tvers, og det trådte frem et mønster. Det gjentagende spørsmålet «*Hva handler dette om?*» hjalp meg til å løfte blikket fra deskriptivt til fortolkende nivå.

Gjentagende temaer i datamaterialet handlet om å **synliggjøre ressurser** – hvordan få vist seg frem, gli inn/tilpasse seg, **være normal/en ordinær student**, – og

²⁷ Font Calibri, skriftstørrelse 12, linjeavstand 1,5

samtidig **tilkjennegi en funksjonsnedsettelse** (dvs. være ekstraordinær) for å utløse tilrettelegging som kunne hjelpe dem. Samtlige informanter snakket om hvor vanskelig det hadde vært å **finne informasjon** om hvilke rettigheter og tilretteleggingsmuligheter de hadde og hvem som kunne hjelpe dem. Når den tilretteleggingen de endelig fikk lovnad om likevel ikke fungerte etter intensjonen, fordi for eksempel akademisk personale ikke fulgte opp eller at teknisk utstyr sviktet, **tok** studentene selv mye **ansvar** for å dekke over disse manglene. For å klare å håndtere både studiesituasjonen og den ekstra belastningen det var å følge opp egen tilrettelegging, lente de seg på **personlige egenskaper** som viljestyrke, evne til å være positiv og løsningsorientert. Alle fremhevet familie og venner som viktige **støttespillere**, i tillegg til medstudenter, enkelte lærere og praksisveiledere, som **så dem** som studenter først og fremst, og som forsøkte å bistå uten å fremheve funksjonsnedsettelsen. Flere snakket om valg av profesjonsutdanning som **strategisk**, fordi en utdanning med praksis i studiet ville gi dem anledning til å **prøve ut sin funksjon** i arbeidslivet og avklare eventuelle behov for tilrettelegging. Mange var opptatt av at deres bakgrunn med en funksjonsnedsettelse kunne være en **positiv erfaringskunnskap** inn i profesjonsyrket.

Da jeg skulle beskrive hvordan jeg hadde utført analysen i artikkel I og II valgte jeg å henvise til Graneheim og Lundmans prosedyre for innholdsanalyse (2004), rett og slett fordi jeg følte at deres beskrivelse lignet mest på det jeg hadde gjort. Innholdsanalyse blir beskrevet som en metode som i utgangspunktet lener seg på en positivistisk epistemologi, hvor man mest mulig objektivt og systematisk gjengir en kvantitativ beskrivelse av innholdet i diskusjonen (Graneheim & Lundman, 2004; Hsieh & Shannon, 2005). Jeg opplever imidlertid Graneheim og Lundmans tilnærming som konstruktivistisk, nettopp ved at de foreslår en datastyrt koding, som åpner for at man ut i analyseforløpet forsøker å abstrahere fra manifest til latent mening (Graneheim & Lundman, 2004). Resultatet vil bli forskjellig avhengig av tolkningsnivået i analysen: *Manifest* handler om en mest mulig konkret beskrivelse av det som informantene sier (deskriptivt tolkningsnivå, gjerne knyttet til enkeltpersoners utsagn). *Latent* innhold/tema blir en videre abstraksjon fra det deskriptive til en mer overordnet

tolkning av den underliggende mening i informantenes budskap (for eksempel besvare «hva handler dette om?» på tvers av utsagn fra flere informanter).

Fokusgruppe

Da fokusgruppene ble gjennomført, var jeg allerede kommet frem til at GT ikke var det analysekonseptet jeg ville følge. I metodelitteraturen argumenteres for at det er først og fremst studiens formål som avgjør hva man velger å fokusere på i analysen; om det er problemstillinger rundt et gitt tema (innhold), eller om det er hvordan synspunkter konstrueres og forhandles (interaksjon) (Belzile & Öberg, 2012; Freeman, 2006). I fokusgruppene kom det frem mange betraktninger og måter å omtale studentene på, som kunne være relevant å utforske nærmere gjennom en diskursanalyse. Siden jeg var mer opptatt av innholdet i det deltakerne delte, fremfor hvordan de ordla seg, ble det til at jeg gikk bort fra en ren diskursanalyse. Det at jeg skulle publisere på engelsk understøttet også relevansen av en tematisk analyse, idet språklig samhandling kunne bli krevende å gjengi tilfredsstillende på engelsk i et artikkelformat (Malterud, 2012, s. 125). Utover i analyseprosessen ble det likevel aktuelt å ha et sideblikk på det jeg vil kalle *diskurser* i fokusgruppene; blant annet snakket fokusgruppedeltakerne mye om de «flinke» studentene med funksjonsnedsettelse. Både Halkier (2010) og Ryan med kollegaer (2013) argumenterer for at det er mulig å analysere innhold og samhandling parallelt.

Analysestrategien jeg valgte ligner på det som Malterud (2011) har beskrevet som *systematisk tekstkondensering*. Hun argumenterer for en tematisk, tverrgående og datastyrt (induktiv) tilnærming i studier av eksplorerende art (Malterud, 2012). Allerede etter første gangs gjennomlesning av de transkriberte gruppediskusjonene begynte jeg å spørre: «Hva handler dette om?» Dermed fikk jeg tidlig noen foreløpige temaer, som jeg kunne kode ut fra. Jeg startet med vel 200 sider transkriberte lydfiler, som først ble redusert til cirka 50 sider tekst (på tvers av de fem fokusgruppene). Etter en ny gjennomgang hadde jeg kondensert datamaterialet til cirka 25 sider, som omhandler de temaene som var mest fremtredende i fokusgruppene. Følgende temaer pekte seg ut: Studentens **mangel på åpenhet** vedrørende sine utfordringer. **Den flinke**

studenten som selv ordnet opp. **Kvalifikasjonskravene** for å vurdere studentene.

Manglende samarbeid mellom partene, som bl.a. gjorde at lærerne og praksisveilederne følte seg alene, med et stort og ullent ansvar. **For lite tid** til å følge opp studentene på en god måte. Når er nok nok; **veilede gjennom versus å veiledede ut**.

Uklare roller; terapeut versus veileder, ansvar for brukerne versus studentene (for eksempel snakket noen praksisveiledere om *to-klientperspektivet*), hensynet til fremtidige arbeidsgivere og kollegaer. Fokusgruppedeltakerne uttrykte på den ene siden at de ønsket mangfold i profesjonsutdanningene, og at de var positive til å legge til rette. På den andre siden fornemmet jeg en slags motstand mot å involvere seg i studenter med funksjonsnedsettelse som potensielt kunne føre til ekstra arbeid og vanskelige avgjørelser. Dette utløste en mer deduktiv tilnærming til datamaterialet, med ønske om å utforske hypotesen om en *motstand*.

DA JEG SÅ LYSET - ABDUKTIV ANALYSE

Den opprinnelig Grounded Theory hvilte på et epistemologisk dogme om at data-innsamling og data-indusert analyse skulle foregå uten påvirkning av foreliggende forskning og teorier (Charmaz, 2014). Nyere metodelitteratur innen kvalitativ forskning forfekter at det er umulig å være fullstendig åpen og teorifri: Slike prosesser foregår ikke forutsetningsløst; vi har alle våre «briller» – en forforståelse – som vi tolker verden gjennom, og bevisst eller ubevisst anvender vi vår kunnskap til å sette merkelapper på koder og kategorier (Charmaz, 2014). Et visst teorigrunnlag vil være nødvendig for i det hele tatt å argumentere frem et rasjonale for forskningen, mens teorier for å forstå og forklare mønstre i datamaterialet blir mer aktuelt etter hvert som analyseprosessen skrider frem. Jeg nærmet meg datamaterialet induktivt, med et mest mulig åpent blikk på det som informantene delte, og ved å holde meg til deres egne ord så lenge som mulig. Imidlertid, når jeg startet å sammenligne intervjuene på tvers, der jeg samlet koder fra flere informanter i kategorier, måtte jeg nødvendigvis navngi disse ut fra min begrepsverden. Denne overgangen fra et deskriptivt til et mer abstrakt analytisk nivå medførte en konstant veksling mellom induktive og deduktive stadier i analysen. Et vesentlig element i disse prosessene, som jeg hadde problemer

med å forklare metodisk, var da jeg – særlig i forbindelse med monoton fysisk aktivitet som turgåing – plutselig erfarte at «løse biter» falt på plass og jeg så datamaterialet i et nytt lys. For eksempel da jeg i analysen av det kondenserte datamaterialet fra fokusgruppene innså at det lærerne og praksisveilederne snakket om kunne forstås som en slags «motstand» mot å involvere seg i studenter med funksjonsnedsettelse. Etter hvert kom jeg over begrepet «*abductive analysis*», som omhandler den innovative prosessen, der forskeren veksler mellom induktive og deduktive posisjoner for å prøve ut ulike forståelser etter inspirasjon fra litteraturen. Tavory og Timmermans beskrivelse av abduktiv analyse (Tavory & Timmermans, 2014; Timmermans & Tavory, 2012) var oppklarende og bidro til å belyse det jeg faktisk har gjort på en vitenskapelig måte.

Tavory og Timmermans har hentet inspirasjon fra Charles S. Pierces pragmatiske filosofi, som forklarer logikken i kvalitativ vitenskapsproduksjon som en kontinuerlig bevegelse mellom observasjon («discovery») og teoretisk generalisering («justification») (Tavory & Timmermans, 2014; Timmermans & Tavory, 2012). De lanserer sin metodebeskrivelse gjennom å sammenligne med Grounded Theory. Forfatterne hevder at GT har bidratt til svært lite teoriutvikling, og at det nærmest har gått inflasjon i bruken av GT i kvalitativ forskning på grunn av den systematiske tilnærmingen til datamaterialet. Gjennom sitt metodiske bidrag søker de å løse det de mener er både en logisk brist og et epistemologisk og praktiske dilemma ved GT; altså at forskeren oppfordres til både å være mest mulig teorifri og samtidig teoretisk sensitiv i sin induktive omgang med datamaterialet. De henviser til at nyere versjoner av GT både aksepterer og oppfordrer til omgang med teori for å forklare empirien, og at flere også anvender begrepet abduksjon i sine metodebeskrivelser, blant annet Charmaz (2009). Hun anser imidlertid den abduktive fasen som underordnet den induktive, mens Timmermans and Tavory derimot mener at abduksjon kommer først – både tidsmessig og analytisk. De beskriver den abduktive forskeren som verken teoretisk ateist eller monoteist, men en opplyst teoretisk agnostiker («informed theoretical agnostics») (Timmermans & Tavory, 2012, s. 169). Til forskjell fra induksjon

– som handler om å destillere fakta fra empirien, og deduksjon, hvor man drar slutninger med utgangspunkt i foreliggende teorier – beskriver de abduktiv analyse om en konstant veksling mellom empiri og teori. Tavory og Timmermans skriver: «*Theorization in a pragmatist key is a continuous movement between potentials, actualizations, and generalizations*» (Tavory & Timmermans, 2014, s. 5).

Slik jeg forstår Timmermans og Tavory foregår mye av den abduktive prosessen på et mer eller mindre ubevisst plan, der forskerens grundige kjennskap til datamaterialet og til foreliggende teorier plutselig og uventet kan lede til ny innsikt. Prosessen kan sammenlignes med GT's «constant comparison» (Timmermans & Tavory, 2012), eller det som beskrives som «den hermeneutiske spiral» (Kvale, 2007): Gjentakende omgang med datamaterialet leder til ny innsikt, som endrer tidligere forståelse. Det abduktive element kan beskrives som plutselige åpenbaringer, «a flash of insight», og er en pågående prosess der analyse og teori-lesing foregår parallelt, ikke bare på slutten (Timmermans & Tavory, 2012). Abduksjon kan betraktes som en åpen idédugnad rundt potensiell mening knyttet til en del av datamaterialet. Ut fra den sosialkonstruktivistiske måten å betrakte verden på vil det alltid foreligge ulike tolkninger av et datamateriale; dette i motsetningen til en positivistisk antagelse om objektive funn (Tavory & Timmermans, 2014). Tolkning avhenger av tolkerens måte å forstå verden på, som er utviklet gjennom oppvekst og kultur, og er nært knyttet til hans biografiske, kognitive og affektive forutsetninger. I følge Peirce og hans pragmatist-perspektiv er teoretisering et håndverk som kan læres og utvikles ved å være del av et intellektuelt forskningsfellesskap (Timmermans & Tavory, 2012). Potensielle forklaringer på fenomenet som studeres kan være flere, men at forskeren instinktivt velger den som virker mest plausibel ut fra foreliggende kunnskap og ferdigheter. Den kvalitative forskerens refleksive bevissthet rundt sin egen forforståelse er derfor essensiell.

Tabell 3: Oversikt over avhandlingens delstudier og anvendte analyseperspektiver

	Studie 1	Studie 2
Design	Kvalitativ, eksplorerende	Kvalitativ, eksplorerende
Deltakere	14 studenter	13 lærere 8 praksisveiledere
Metode for datagenerering	Individuelle semi-strukturerte intervju	Fokusgruppediskusjon
Analysestrategi	Innholdsanalyse; Graneheim og Lundman (2004) Induktive, deduktive, abduktive faser, inspirert av: Konstruktivist GT jfr. Charmaz (2006; 2014), og Stegvis induktiv-deduktiv analyse jfr. Tjora (2012)	Tematisk analyse; Braun og Clarke (2006) Induktive, deduktive, abduktive faser, inspirert av Systematisk tekstkondensering jfr. Malterud (2011)
Artikler	Artikkel I og II	Artikkel III

METODEREFLEKSJONER

Viktige sjekkpunkter for å vurdere forskningens kvalitet handler om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene har sitt utspring i den kvantitative forskningstradisjonen, som lener seg på et annet standardiseringsregime enn kvalitativ forskning. Kvalitative forskningsmiljøer har også forsøkt å sette opp generelle kvalitetsindikatorer. Noen stiller imidlertid spørsmål ved om det er mulig å enes om kriterier som kan gjelde på tvers av de mange metodologiske og epistemologiske tilnærminger, hvorav eneste fellesnevner er at de *ikke* er kvantitative (Flick, 2007). Likevel er det nødvendig for den kvalitative forskeren å vurdere om resultatene er gyldige (valide) og pålitelige (reliable). Flick (2007) argumenterer for at kvalitetskontroll i kvalitativ forskning handler om «transparency»; en åpen og refleksiv beskrivelse av alle steg i forskningsprosessen, fra forskningsspørsmål, datagenerering til publisering. Kvalitetskontrollen er ikke noe som kommer i etterkant, men pågår kontinuerlig under hele forskningsarbeidet.

For leservennlighetens skyld har jeg organisert refleksjonene mine under overskriftene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, som refererer til de engelske begrepene «credibility», «dependability» og «transferability» (Graneheim & Lundman, 2004).

Troverdighet

All vitenskapelig produksjon, enten den er kvantitativ eller kvalitativ, påvirkes av både forsker og kontekst. Studiens troverdighet handler om at jeg synliggjør og kritisk reflekterer over forskningsprosessen; konkret hva jeg har gjort og hva som kan være mulige feilkilder til resultatet (Graneheim & Lundman, 2004; Tjora, 2012). I avsnittene ovenfor har jeg beskrevet hvordan jeg gikk frem for å generere og analysere data-materialet. Nedenfor skisserer jeg noen utfordringer som kan ha hatt betydning for prosjektets resultater.

Rekruttering og sammensetning av informanter

For å få kontakt med potensielle informanter var jeg avhengig av å gå via nøkkelpersoner som hadde tilgang til forskningsfeltet, som studieveiledere, tilretteleggere, lærere m.fl. Jeg var prisgitt at disse personene forsto «bestillingen» og var villige til å informere videre. Disse portvaktene gjorde en seleksjon som potensielt kan ha gitt funnene en slagside, ved at de for eksempel valgte ut informanter som de hadde samarbeidet godt med. Studenter fra en av høgskolene var generelt mer fornøyde med skolen sin enn de andre. Det kan skyldes en slik uheldig seleksjon, – det kan være rene tilfeldigheter, – eller det kan være at skolen faktisk hadde en annen kultur og struktur enn det som ble rapportert av studenter tilhørende andre utdanningsinstitusjoner. Tilsvarende bias var også mulig i forbindelse med rekruttering til fokusgruppene. De fleste lærerne meldte seg selv etter å ha mottatt mail som gikk via fellesliste til flere aktuelle profesjonsprogram ved én høgskole. For å få kontakt med praksisveiledere var jeg imidlertid avhengig av å gå via døråpnere.

Begrepet nedsatt «funksjonsevne» ble brukt i informasjonsskrivet til studentene, og beskrevet som en synlig eller usynlig funksjonsnedsettelse som påvirket studiesituasjonen, eksemplifisert gjennom «typer» funksjonsnedsettelse. Dette kan også ha påvirket rekrutteringen, ved at de som *ikke* identifiserte seg med terminologien dermed unnlot å ta kontakt. Fremgangsmåten for å rekruttere ga tilgang til informanter som hadde bedt om tilrettelegging; de som *ikke* har stått frem med vanskene sine mangler derfor i datagrunnlaget. Sett retrospekt mener jeg at jeg burde

presset på hardere for å få legge ut informasjon om studien via skolenes nettkanaler, slik at den ble tilgjengelig for alle studentene. Jeg synes likevel at informantene til sammen har bidratt med både spennvidde og enhet i erfaringer, noe som styrker studiens troverdighet.

En viktig refleksjon er å spørre seg hvem sine stemmer som faktisk er representert i datamaterialet. Flere av de studentene som meldte seg ga uttrykk for at de så på seg selv som ressurssterke personer, som tok på seg et ansvar for å vise muligheter i academia for personer med funksjonsnedsettelse og å bidra til å bedre utdanningsforholdene. Noen vil kanskje mene at det utgjør en slagside i studien. Jeg hevder at informantenes engasjement og evne til å reflektere og formidle sine erfaringer, har vært viktigere enn at «alle» typer studenter ble representert. Dessuten, det at selv de ressurssterke forteller om utfordringer, støtter en antagelse om at studenter som ikke har tilsvarende personlige og sosiale ressurser vil streve enda mer, og dermed kanskje utgjøre en del av det store frafallet i høyere utdanning.

Jeg har allerede beskrevet betydelige utfordringer med å rekruttere et akseptabelt antall deltakere til studiene. Målet med min kvalitative forskning har vært å fremstille mest mulig varierte erfaringer og perspektiv rundt temaet studenter med funksjonsnedsettelse i profesjonsutdanninger. Derfor har ikke et eksakt antall informanter/deltakere vært noe mål i seg selv, men heller rikholdighet av erfaringer. I metodelitteraturen beskrives *formålstjenlig* eller *teoretisk utvalg* som et kriterium for å vurdere antall deltakere (Barbour, 2007; Charmaz, 2014), altså rekruttering av deltakere som kan bidra med ulike perspektiv og gi grunnlag for teoretisering gjennom systematisk sammenligning. Barbour skriver at «...the aim of 'purposive' or 'theoretical sampling' is to reflect diversity, not to achieve representativeness» (Barbour, 2007, s. 72). I og med at rekruttering og gjennomføring av intervju gikk over flere måneder, hadde jeg anledning til å reflektere over datamaterialets bredde underveis. Likevel kan det være vanskelig å vite når nok er nok. Jeg forstår Barbour (2007) dithen at «metning» blir et illusorisk begrep i kvalitativ forskning, siden det alltid vil bringes nye momenter inn i materialet etter hvert som forskeren går i dybden på det. Nye

informanter vil kunne tilføre andre perspektiv, og slik kan man risikere å holde på i det uendelige. Idéen om teoretisk metning vitner om en epistemologisk holdning som forfekter at data finnes «der ute» og at forskeren samler dem inn – versus en antagelse om at data er noe som skapes i interaksjon (Malterud, 2011). I virkelighetens verden preget av begrensede personressurser og tidsrammer, bør man derfor heller spørre seg hva er «*good enough coding frame*» (Barbour, 2007, s. 126), eller hvilken «*information power*» materialet har (Malterud, 2015). Derfor ble behovet for å gjennomføre flere intervju og fokusgrupper med tanke på å utforske potensielt nye perspektiv fortløpende vurdert.

Jeg kunne ønsket et større utvalg med praksisveiledere (N=8), selv om de som deltok bidro med både varierte og samtidig enhetlige erfaringer (Malterud, 2015), og der mange av praksisveiledernes innspill også ble bekreftet i fokusgruppene med lærerne. Dessverre var ingen menn representert i lærergruppene, og kun én blant praksisveilederne. Selv om kvinner riktignok utgjør den største relative andelen arbeidstakere i mange profesjonsutdanninger og profesjonsyrker, er det mulig at flere mannlige deltakere kunne bidratt med andre perspektiv.

Den ene fokusgruppen med lærere hadde kun to deltakere, fordi tre personer enten meldte frafall samme dag eller ikke dukket opp. Av hensyn til disse to som faktisk møtte valgte vi å gjennomføre. En større gruppe ville selvfølgelig kunne styrket interaksjon og utveksling av erfaringer (Morgan, 1995), imidlertid bidro de to deltakerne med et variert spenn av erfaringer og betraktninger.

For å begrense at etablerte kommunikasjonsmønster legger føringer i diskusjonen, ble det tidligere anbefalt å sette sammen fokusgrupper med deltakere som ikke kjenner hverandre (Malterud, 2012; Rabiee, 2004). Man kan også tenke seg at personer som allerede har en relasjon lettere argumenterer fritt, nettopp fordi de er trygge i settingen (Barbour, 2007; Kitzinger, 1994). Når man rekrutterer fra en begrenset populasjon innen et relativt smalt fagområde, vil alltid noen kjenne hverandre. I den ene gruppen med praksisveiledere endte vi, etter to avbud, med en gruppe der tre personer var fra samme arbeidsplass og en kom utenfra. Dette kunne

ført til uheldige konstellasjoner. Min co-moderator og jeg valgte imidlertid å gjennomføre gruppediskusjonen. Vi forsøkte kontinuerlig å vurdere hvordan denne asymmetrien i gruppesammensetning påvirket diskusjonen; om det ble «tre mot en» i argumentasjonen, eller om deltakeren som kom utenfra ikke fikk lagt frem sine synpunkter. Vi mener bestemt at så ikke skjedde, men at alle deltok på en likeverdig måte.

Bekreftbarhet

I den kvantitative forskningstradisjonen snakker man om *validitet*, som handler om at forskeren anvender relevante forskningsinstrumenter til å besvare problemstillingen. Tilsvarende må den kvalitative forskeren vise til logisk sammenheng mellom metodedesign og funn (Tjora, 2017). Det innebærer blant annet å velge den eller de metoder som er best egnet til å generere data, og å beskrive datainnsamling og analyse så detaljert at en utenforstående kvalitativ forsker kan forstå bakgrunnen for det resultatet som presenteres.

Forskerens forutsetninger

Mine intervjuferdigheter er relevant å vurdere. Fra mitt kliniske arbeid har jeg god trening i å snakke med, lytte til og reflektere over pasienters livshistorier. Selv om et forskningsintervju ikke har klinisk intervensjon som formål, bygger samtaleteknikken på mange av de samme prinsippene; blant annet betydningen av relasjon og aktiv lytting (Kvale, 2007). Sett retrospektivt vet jeg at fleksibilitet i intervjusituasjonen hadde positiv betydning for hvordan flere av de individuelle intervjuene forløp. En av informantene med hørselnedsettelse benyttet tolk i en del sosiale situasjoner. Da jeg kom for å intervju ham, ba han om at vi skulle spise lunsj sammen med tolken før vi startet intervjuet. I ettertid skjønnte jeg at vedkommende hadde behov for å bli kjent med meg for å finne ut hvordan vi kommuniserte og om det var behov for å ha med tolk i intervjuet. Hadde jeg holdt meg til en strikt tidsramme for intervjuet og argumentert for at vi måtte starte med en gang, kunne det ført til at informanten ikke ble komfortabel med intervjusituasjonen. Likedan ville tolkens tilstedeværelse kunne påvirket interaksjonen og det som informanten delte. God tid og mulighet til å være

fleksibel var derfor viktig, både metodisk og etisk. I flere av intervjuene måtte vi ta en «time-out» fordi informantene ble slitne.

Jeg har i intervjuene (individuelt og gruppe) forsøkt å «tune» meg inn på dem jeg snakket med; prøvd å vise interesse for deres erfaringer, uten å dømme. Sett i lys av det rikholdige datamaterialet som kom frem, antar jeg å ha lyktes bra med det. Jeg har inntrykk av at deltakerne åpenhertig delte sine erfaringer og synspunkter. I mitt tidligere kliniske arbeid har jeg også opparbeidet meg erfaring med å lede samtalegrupper rundt konkrete tema. Disse praktiske erfaringene var relevante når jeg skulle designe og gjennomføre gruppediskusjonene. I tillegg har jeg deltatt på metodekurs vedrørende ledelse av fokusgrupper. Noen av deltakerne ga faktisk hyggelig tilbakemelding etter gruppediskusjonen om vel gjennomføring.

Veiledende intervjuguider for begge intervju typene hjalp meg å fokusere på formålet med samtalene, samtidig som de var fleksible nok til at jeg kunne la informantene/deltakerne komme med det de var opptatt av (Kvale, 2007). I artiklene illustrerer jeg mine funn med sitater fra intervjuene. Her er det igjen mine «øyne» som har valgt ut sitater, og de kan derfor ikke brukes som en «sannhetsindikator», men de bidrar forhåpentligvis til å synliggjøre noen poenger (Malterud, 2011). For å kunne publisere i et internasjonalt tidsskriftformat måtte sitatene oversettes til engelsk. Her var det også risiko for at poenger kunne mistolkes eller forsvinne i oversettelsen, derfor har jeg hatt kvalifisert hjelp til dette.

Selv om studien har evaluert deltagelse for personer med funksjonsnedsettelse i blant annet den institusjonen som har finansiert studien (HIST/NTNU), lå det ingen implisitte forventinger fra ledelsen om hvordan studien skulle foregå og hva den skulle fremstille. Jeg føler jeg har hatt full «kunstnerisk frihet» under hele forskningsprosessen, og har ikke opplevd press på at jeg må produsere «politisk korrekte» resultater.

Generering av forskningsdata

Jeg startet med en intensjon om å utforske erfaringer til studenter med funksjonsnedsettelse og noen av deres samarbeidspartnere i høyere utdanning; lærere og praksisveiledere. Jeg ønsket å utforske informantenes tanker og opplevelser knyttet til deres roller. På bakgrunn av forskningslitteraturen på området forventet jeg at jeg ville avdekke noen barrierer, men var også opptatt av å utforske suksessfaktorer i dette samarbeidet. Det jeg har endt opp med er funn som handler mye om struktur, kultur og relasjonelle forhold. På et vis kunne jeg kanskje forventet det, og dermed sørget for å designe forskningsspørsmål og intervjuguider med dette som utgangspunkt. Med en eksplorativ, induktiv tilnærming mener jeg at det likevel var riktig å ha fokus på informantenes individuelle (intervju med studentene) og kollektive (fokusgruppene) historier, for deretter å vurdere hvordan dette skulle behandles i analysen. Jeg ser at jeg kunne valgt ulike metoder og perspektiv i analysen; både narrativ og fenomenologisk analyse (de individuelle intervjuene), og diskursanalyse (fokusgruppene) kunne vært aktuelle. Jeg kunne også ha analysert datamaterialet i lys av sosiologiske teorier om institusjoner, og psykologiske om interaksjoner. Studien kunne altså ha gått i ulike retninger, men det som har vært retningsangivende for de valg jeg har gjort hele veien, har vært det gjentagende spørsmålet: «Hva handler dette om?» Med utgangspunkt i denne åpne tilnærmingen har altså veivalgene vært pragmatiske, der jeg først og fremst ønsket å belyse innholdet i det informantene delte, altså gjennom innholdsanalyse.

Det er tydelig i datamaterialet fra fokusgruppene at deltakerne hadde forskjellige bilder av hvem de mente var studenter med funksjonsnedsettelse. Til tider hørte jeg og co-moderator at de snakket om «alle som det var noe ekstra med», for eksempel innvandrere med språkproblemer eller studenter som presterer dårlig. Her har mine veiledere hjulpet meg til å trå varsomt i analysen for å prøve å unngå å bygge opp under en uheldig generalisering. Mange av fokusgruppedeltakerne kom også til fokusgruppen med en agenda; blant annet for å fortelle om manglende institusjonell støtte og retningslinjer i forhold til å ivareta en inkluderende praksis. Jeg måtte her

være oppmerksom på at enkeltes stemmer kunne bli «førende» for diskusjonen i gruppene (Malterud, 2012). Jeg mener likevel at alle deltakerne bidro med rikholdige og varierte synspunkter, der deres engasjement og de diskurser som de presenterte «speiler» den profesjonskulturen som de er en del av. Hvorvidt praksisveiledere og ansatte ved andre utdanningsinstitusjoner kjenner seg igjen i det som jeg formidler, gjenstår å se.

En måte å bekrefte en studies gyldighet på kan være å ta funn tilbake til informantene for validering (Creswell, 2013; Malterud, 2011). Dette reiser imidlertid en del praktiske og etiske utfordringer, og jeg stiller spørsmål ved om såkalt deltaker-validering reelt styrker påliteligheten, eller om det bare ser «fint ut» i metode-beskrivelsen. I studier hvor forskeren tolker et større datamateriale på tvers av flere informanter, vil en slik deltakervalidering bli problematisk (Flick, 2007). En måte å tenke seg validering på kunne være å la informantene lese de transkriberte intervjuene. Dette reiser en etisk problemstilling; selv om forskeren har transkribert ned det som ble sagt ord for ord, kan det for informantene være ubehagelig å lese sitt eget intervju i tekstformat, og enkelte vil kanskje ikke vedkjenne seg egne utsagn. Intervjuet er en interaktiv prosess, som setter i gang refleksjoner hos informantene og kan bidra til at de endrer perspektiv fra intervjusettingen til de eventuelt skal «bekrefte» det de har sagt. Hvordan skal forskeren forholde seg til det? Dataene blir hverken mer eller mindre «sanne» om teksten endres. Jeg velger heller å holde meg til at intervjuene er et tidsmessig utsnitt av en «virkelighet» i en gitt kontekst, og at jeg som forsker må stå for den analyse og tolkning som ligger til grunn for publikasjonene fra studien. Denne prosessen har pågått over flere år, gjennom inngående arbeid med et stort datamateriale fra flere informanter, parallelt med søk i litteraturen; det er mine «briller» som ligger til grunn for det resultatet som foreligger. Derfor mener jeg det er en bedre kvalitetsindikator at forskeren synliggjør mest mulig av denne prosessen, fremfor å sjekke med informantene (Flick, 2007). En måte jeg likevel kunne foretatt en slags deltakersjekk på, ville vært å gjennomføre fokusgrupper med noen utvalgte informanter/deltakere for å drøfte foreløpige kategorier/tema (Creswell,

2013). Dette ville vært særlig relevant hvis jeg hadde fortsatt studien med GT som overordnet paradigme; en slik fremgangsmåte kunne bidratt til å løfte funnene ytterligere og fungert som et teoretisk utvalg med tanke på bygging av teori (Charmaz, 2014).

Når det er sagt, så har det likevel foregått ulike valideringsprosesser underveis: To av studentene ble intervjuet to ganger, dermed hadde jeg faktisk mulighet til å sjekke et par ting jeg lurte på. Dessuten har mine veiledere og stipendiatkollegaer vært diskusjonspartnere i deler av analysen. I tillegg har jeg presentert tolkningsutsnitt fra studien på ulike konferanser, hvor jeg har opplevd gjenklang i funnene blant forskere på feltet, både nasjonalt og internasjonalt. Kvale har kalt dette «*audience validation*» (2007, s. 125). Dialogen med fagfellene i forbindelse med publisering av artiklene, «*peer validation*», har også bidratt til å kvalitetssikre studien: Fagfellenes kritiske spørsmål og konstruktive forbedringsforslag til alle deler av prosjektet har vært uvurderlig. Til slutt vil jeg nevne at funnene fra studie 1, der jeg fant at den ressurssterke studenten tok mye ansvar og selv fulgte opp og kvalitetssikret mye av tilretteleggingen, egentlig bekreftes gjennom studie 2, der lærerne og praksisveilederne fremhevet den «flinke studenten» for å «legitimere» de studentene med funksjonsnedsettelse som de anså som egnet i profesjonsyrket.

Overførbarhet

I følge prosjektskissen hadde jeg intensjon om å gjennomføre en tredje studie, bestående av en spørreskjemaundersøkelse til en nasjonal populasjon av studenter med funksjonsnedsettelse, og til praksisansvarlige ved profesjonsutdanningene og praksisveiledere. Siden studie 1 og 2, basert på kvalitative intervjuer og fokusgrupper, har sin begrensing med tanke på å generalisere funnene, ville metodetriangulering med en kvantitativ undersøkelse blant et større utvalg vært et ønsket bidrag i avhandlingen. Ett og et halvt år ut i den planlagte fireårige prosjektperioden, hvor jeg hadde strevd med både rekruttering og analyse, avgjorde jeg i samråd med mine veiledere at denne delen ville bli uoverkommelig for meg alene, innenfor den angitte tidsrammen. Det var ikke med lett hjerte jeg ga fra meg denne muligheten – både til å

lære – og for å styrke avhandlingen. Sett retrospekt er jeg likevel ikke i tvil om at det var en helt nødvendig avgrensing. De initiale ambisjonene i planskissen var rett og slett for store. Jeg anser imidlertid det kvalitative datamaterialet mitt for å være solid nok som grunnlag for å svare på avhandlingens forskningsspørsmål.

Selv om datamaterialet er generert i en begrenset kontekst, har jeg forsøkt å løfte den teoretiske drøftingen til profesjonsutdanninger generelt, både i Norge og internasjonalt. Resonans blant forskere og fagpersoner på feltet i forbindelse med fremlegg på konferanser, samt den foreliggende forskningslitteraturen, støtter i så måte opp om funnenes overførbarhet.

Studien gir likevel bare et lite utsnitt av situasjonen i profesjonsutdanninger på bachelornivå i Norge. En annen informantgruppe, som jeg i ettertid ser kunne bidratt til å utfylle bildet, er administrativt personale ved utdanningene. Gjennom sin rolle som bindeledd mellom lovverket, institusjonenes praksis og aktørene (lærere, praksisveiledere og studentene) har de en nøkkelposisjon ved at de ofte er de personene som studentene møter først: Deres forståelse av funksjonshemming, tolkning av retningslinjer og hvordan de informerer, vil kunne ha betydning for hvorvidt og hvordan studentene forteller om sine funksjonsvansker, og på hvilken måte hver enkelt student følges opp (Cox, 2017).

VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV

Forskerens antagelser om hva kunnskap er (ontologi) og hvordan kunnskap blir til (epistemologi) gir føringer for hvordan en studie legges opp, hvilke valg forskeren gjør underveis og hvordan resultatet blir. I starten av prosjektet syntes jeg det var vanskelig å skulle definere vitenskapsteoretisk retning. Bare innen det kvalitative segmentet var det så uendelig mange perspektiv og metoder; hvor hørte jeg hjemme – hva skulle jeg velge? For meg var det forløsende at en lærer på et metodekurs sa at det kunne komme tilbake til og reflektere over når jeg så hva jeg hadde gjort. Det rådet har jeg fulgt, derfor er dette kapittelet plassert så langt bak i avhandlingen.

Gjennom studiens kvalitative design lener jeg meg på en sosialkonstruktivistisk antagelse om at menneskelig erfaring og interaksjon bidrar til produksjon av gyldig kunnskap. Denne typen kunnskap er sosialt og historisk kontekstuell, mangefasettert og relativ – i motsetning til en positivistisk antagelse om at det finnes «en objektiv sannhet» (Creswell, 2013). Creswell hevder at det sosialkonstruktivistiske perspektivet ligger til grunn for flere metodiske og metodologiske forskningsstrategier, som blant annet konstruktivistisk Grounded Theory og fenomenologiske studier av hvordan mennesker erfarer sin livsverden. Da jeg kom til den erkjennelsen at jeg ikke ville definere studien min som konstruktivistisk GT, forsøkte jeg å finne andre analysemetoder som passet til datamaterialet og min vitenskapsteoretiske forståelse. Jeg oppdaget at mange kvalitative tilnærminger til analyse av tekstmateriale ligner på hverandre; det handler om å gå gjennom datamaterialet steg for steg, sortere og beskrive meningsenheter (eventuelt koder) som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene. Disse utvalgte elementene fra enkeltintervjuer systematiserer forskeren så i kategorier, som deretter sammenlignes med materiale fra andre intervjuer og med forskerens fortløpende notater. Gjennom et blikk på helheten abstraherer forskeren/ forskerteamet sin forståelse av essensen, som igjen kan belyses gjennom ulike teoretiske perspektiv. En kvalitativ analyse foregår dermed i induktive, deduktive og abduktive faser, med ulik betoning av de forskjellige fasene, avhengig av hva forskeren/ forskerteamet bestemmer seg for å legge vekt på.

Det jeg også oppdaget er at de forskjellige metodeforfatterne tilhører ulike vitenskapsteoretiske «trosretninger» – som for et trent øye viser seg gjennom blant annet anvendelse av begreper, antagelser om forskerens posisjon, vektlegging av teori i analysen, og så videre. Dette var ikke særlig opplagt for meg i starten. Gjennom min vitenskapelige identitetsdannelse, med utprøving av ulike analysemetoder på søk etter filosofisk ståsted, har jeg landet på at jeg tilhører pragmatismen (Creswell, 2013). I følge et slikt verdenssyn, vil forskeren ha frihet til å velge den strategien som ansees mest hensiktsmessig til å besvare forskningsspørsmålet – ikke at man er «tro mot» en filosofisk eller metodisk retning (Creswell, 2013; Patton, 2002). Pragmatismen anser

virkeligheten som flytende og åpen for ulike tolkninger, og verdien av teorier hviler først og fremst på deres anvendbarhet (Charmaz, 2014). De erfaringer jeg har gjort meg underveis, og måten jeg har tenkt og utviklet meg på i interaksjon med forskningssamfunnet og forskningsfeltet (både personer og litteratur), for å finne fornuftige løsninger på problemstillinger som har dukket opp, stemmer godt overens med pragmatismens filosofi og en eklektisk teoretisk retning. Sett retrospekt passer det også godt med min personlige livsholdning; jeg tilhører ingen spesiell trosretning; jeg er åpen for ulike synspunkter, men blir skeptisk når idéene blir dogmatiske. Jeg har imidlertid forsøkt å underbygge mine valg med teori, for å ta brodden av eventuell kritikk mot pragmatismen som en slags empirisk relativisme, der «alt går an».

Vedrørende design av studien har et pragmatisk ståsted gitt seg følgende utslag: Jeg startet med en åpen problemstilling, med intensjon om å utforske studenters og ansattes erfaringer, både på «godt og vondt». Jeg hadde en antagelse om at alle parter opplevde en del utfordringer, men også at mange hadde positive erfaringer. Derfor prøvde jeg å ikke låse meg for mye til hypoteser i delstudienes forskningsspørsmål. Intervjuguidene indikerer noen problemområder, men jeg har forsøkt å stille mest mulig åpne spørsmål, for at informantene skulle få anledning til å snakke om det de var opptatt av. I analysen har jeg, som nevnt, prøvd ut ulike innfallsvinkler, med både induktive, deduktive og abduktive faser. Både Charmas' konstruktivistiske GT (2014) og Tavory og Timmermans utledning om abduktiv analyse (2014) lener seg på pragmatismens filosofi om forskningsprosessen som en kontinuerlig veksling mellom disse fasene. De analysemetodene som jeg landet på, henholdsvis innholdsanalyse (Graneheim & Lundman, 2004) og tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), utgir seg for å gi rom for en slik fleksibel veksling, og for å kunne benyttes uavhengig av vitenskapsposisjon. I artiklenes diskusjonsdel har jeg ut fra en eklektisk holdning anvendt flere typer teori til å drøfte funnene. I tråd med det konstruktivistiske grunnperspektivet, er det som presenteres som funn og den påfølgende diskusjonen, preget av mine faglige og personlige verdier, kunnskap og ferdigheter. Andre teoretiske innfallsvinkler kunne gitt andre forklaringer, men noen

valg er gjort. Jeg håper at jeg har klart å gjengi forskningsprosessen på en slik måte at resultatet virker troverdig for leserne. Det som presenteres er ikke en allmenngyldig sannhet, men indikasjoner på hvordan fenomener, interaksjoner og prosesser arter seg og kan forstås i konteksten profesjonsutdanning.

For å utdype mitt pragmatiske «verdensbilde» vil jeg kort beskrive hvordan jeg tolker vitenskapsteoretisk ståsted til mine to norske inspirasjonskilder Aksel Tjora og Kirsti Malterud. Jeg nevnte at Tjoras stegvis-deduktiv induktiv metode (2012) var veiledende under analyse av de individuelle intervjuene, sammen med Charmaz' konstruktivistiske GT. Tjora (2017) beskriver fire sosiologiske perspektiv som utgangspunkt for sin metodebok: Symbolsk interaksjonisme, etnometodologi, fenomenologi og sosialkonstruktivisme. Jeg skal ikke gå i detalj her, men konkluderer kort med at alle disse forfekter et verdenssyn om betydningen av sosial interaksjon som samfunnsskapende (symbolsk interaksjonisme) og dannelse av samfunnsorden gjennom kulturelle normer (etnometodologi), om hvordan menneskene i samfunnet forstår sin livsverden i interaksjon med andre (fenomenologi) og at virkelighetsforståelsen er kontekstuell (sosial konstruktivisme) (Tjora, 2017, s. 26). Malterud (2011, 2012), som jeg lot meg inspirere av i forbindelse med analyse av fokusgruppeintervjuene, bygger sine kvalitative metodebøker om *naturalistic inquiry* på fenomenologi (teorier om menneskelig erfaring) og hermeneutikk (fortolkning). I metodelitteraturen ser jeg at enkelte for eksempel legger vekt på å presentere forskningen sin som fenomenologisk og dermed følger spesifikke regimer knyttet til det. Imidlertid oppfatter jeg mine inspirasjonskilder for å tilhøre et mer pragmatisk filosofisk ståsted, der de i sine metodebeskrivelser har hentet impulser fra forskere fra flere vitenskapstradisjoner.

Slik jeg forstår den historiske utviklingen, har forskningsmetoder som lener seg på konstruktivisme, symbolsk interaksjonisme og pragmatisme sitt utspring i det intellektuelle miljøet ved University of Chicago i tida mellom de to verdenskrigene. Noen kaller denne retningen «New Phenomenology», og betegnes som en amerikansk hybrid inspirert av den fenomenologiske filosofiske retningen som hadde utviklet seg i

Europa først på 1900-tallet (Dowling, 2007). Tilhengere av den amerikanske versjonen la vekt på å forstå hvordan mennesker erfarer og interagerer med gitte fenomen, samt å synliggjøre deres egne refleksjoner, fremfor å gi «objektive» beskrivelser av fenomener eller menneskelige erfaringer (Dowling, 2007). Gjennom historien har dette vitenskapsteoretiske perspektivet endret seg, ved at interaksjon og fortolkning blir tillagt større vekt enn i det opprinnelige filosofiske utgangspunktet. For å oppsummere, slik jeg forstår det: Sosial konstruktivisme og symbolsk interaksjonisme som vitenskapsteoretiske perspektiv springer altså ut fra fenomenologisk filosofi – gjennom interesse for – og vektlegging av menneskelig erfaring. Men der de en gang skilte lag med fenomenologi, har nå perspektivene – og særlig forskningsmetodene – nærmet seg hverandre igjen.

Adolf Meyer, en av grunnleggerne av ergoterapifagets filosofiske fundament, tilhørte det intellektuelle miljøet ved universitetet i Chicago (Breines, 1995; Ness, 2002), hvor altså den symbolske interaksjonismen og pragmatismen hadde sitt teoretiske utspring (Charmaz, 2014). Pragmatismens påvirkning på ergoterapifaget er tydelig gjennom et dynamisk teoretisk syn på menneskelig aktivitet og samspillet mellom person, aktivitet og omgivelser (Breines, 1995). Her ser vi at mitt tidligere kliniske og nå akademiske ståsted møtes. Fenomenologiens fokus på førstepersonperspektivet finner jeg også igjen i ergoterapifagets klientsentrerte innstilling, samt interesse for pasienters livshistorie som utgangspunkt for faglig intervensjon. Jeg skal ikke gå videre inn på slike sammenligninger, men konkluderer med at perspektiv og teorier henger sammen; den kulturelle fagtradisjonen som jeg opprinnelig ble skolert inn i har trolig lagt viktige føringer for hvordan jeg har tenkt, tolket og handlet i forbindelse med dette akademiske arbeidet. Den refleksive prosessen jeg har gått gjennom, og som jeg har forsøkt å formidle, mener jeg bidrar til å styrke avhandlingen: Jeg viser at jeg er «stabil» i min måte å forstå verden på. Jeg visste ikke hva slags navn jeg kunne sette på «mine briller» før jeg startet, men «visus» på brillene har holdt seg gjennom hele prosessen. Det er egentlig fasinerende å oppdage at de perspektivene som jeg har valgt underveis – tilsynelatende tilfeldig, fordi «de passet» – nok ikke har

vært tilfeldige likevel. Dette illustrerer igjen betydningen av at den kvalitative forskeren har et refleksivt forhold til sin forforståelse og dens betydning for forskningsprosjektet.

Funn

Jeg avslutter avhandlingens metodedel med et sammendrag av de tre artiklene og en kort oppsummering av hvordan jeg tolker funn på tvers av det empiriske materialet og artiklene.

SAMMENDRAG AV ARTIKLENE

Artikkel I

Langørgen, E. and Magnus E. (2018). 'We are just ordinary people working hard to reach our goals!' Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*. Publisert online 15.02.2018.

Utgangspunktet for artikkelen var et ønske om å utforske hvilke erfaringer studenter med funksjonsnedsettelse har med å delta i profesjonsutdanning; hva som fremmer eller hemmer deres deltakelse. Datamaterialet lener seg på semi-strukturerte intervju med 14 studenter (11 kvinner og 3 menn) med synlige og mindre synlige funksjonsnedsettelse (som for 11 var medfødt og for 3 ervervet) fra 8 profesjonsutdanninger innen pedagogikk, helse- og sosialfag på bachelornivå. Analysekonteksten er i hovedsak begrenset til den delen av studiet som foregår på skolen. Graneheim og Lundmans beskrivelse av kvalitativ innholdsanalyse (2004) illustrerer primært en induktiv og empirinær tilnærming til datamaterialet, men gjennom det gjentakende spørsmålet «hva handler dette om?» vekslet analysen mellom deduktive og abduktive faser der mer latent mening ble dedusert frem.

Analysen avdekket at studentene tok mye ansvar for å kompensere for fysiske, sosiale og akademiske barrierer de støtte på i profesjonsutdanningen. Studentene hadde valgt utdanning ut fra interesse og et ønske om å bruke sine ressurser til å

forsørge seg selv og bidra i samfunnet. De fleste var vant til å mestre livet med en funksjonsnedsettelse, for dem var funksjonsnedsettelsen normaltilstanden. Imidlertid visste de ikke helt hva som ville møte dem i høyere utdanning; hva profesjonsutdanningen ville kreve og hvilke muligheter for tilrettelegging som fantes. De arbeidet hardt for å tilpasse seg det akademiske livet og å få vist frem sine ressurser, samtidig som de trengte støttetiltak på grunn av funksjonsnedsettelsen. Vi fornemmet en konflikt mellom på den ene siden å være en mest mulig ordinær student, og på den andre likevel ikke være det, siden de hadde behov for noe ekstra. De ønsket ikke å være til bry, så når teknologien sviktet og personene i systemet ikke fulgte opp det de skulle, ordnet studentene selv opp «i det stille». Relasjonen til enkeltpersoner i studiemiljøet (lærere, tilretteleggere, medstudenter), som så dem først og fremst som studenter – og som hjalp dem – uten å fremheve funksjonsnedsettelsen, var essensiell for at de holdt ut.

Studentenes identitetsforhandlinger i det diskursive spennet mellom å være normal versus unormal/ha en funksjonsnedsettelse tas opp i drøftingsdelen. I tillegg er vi så vidt innom Honneths teori «Kamp om anerkjennelse» (2008) som grunnlag for å forstå den prosessen som vi mener studentene står i: Det å bli sett og bekreftet individuelt av noen som gir emosjonell støtte, viser respekt for deres rettigheter og anerkjenner deres status som studenter med evner og ressurser. Vi diskuterer blant annet akademias utfordringer med å tilpasse seg en mangfoldig studentpopulasjon. Vi hevder at tradisjonelle forventninger til studenter i høyere utdanning som sterke og selvstendige, legger føringer for interaksjonen mellom studentene og deres sosiale omgivelser. Høyere utdanning har de senere årene blitt pålagt å legge til rette studiesituasjonen for studenter med funksjonsnedsettelse så langt det er rimelig og nødvendig, forutsatt at studentene selv ber om det de trenger. Dette premisset skyver ansvaret over på studentene – som hverken vet hvilke krav som vil bli stilt til dem eller hva de eventuelt vil trenge av tilrettelegging – og som befinner seg i en situasjon der de skal tilpasse seg nytt miljø og har behov for å vise seg studieplassen verdig.

Vi bruker den nordiske relasjonelle forståelsen av funksjonshemming som et analytisk bakteppe i artikkelen. Slik vi ser det, bærer studentene en stor del av belastningen med å «lukke gapet», det vil si misforholdet mellom deres funksjonsnedsettelse og barrierer i omgivelsene. Vi oppfordrer utdanningsinstitusjonene til å være oppmerksom på dette ekstra og ofte usynlige arbeidet som mange studenter med funksjonsnedsettelse tar på seg.

Artikkel II

Langørgen, E. and Magnus E. (2019?). 'I have something to contribute in working life!' Norwegian students with disabilities showcasing employability during professional placement. Innsendt for vurdering.

Denne artikkelen tar for seg muligheter og utfordringer som studenter med funksjonsnedsettelse erfarer i forbindelse med praksis i profesjonsutdanningen. Datagenerering og analytisk tilnærming er det samme som beskrevet for artikkel I, med tilleggsmateriale fra ekstra intervju med to av informantene (i etterkant av en praksisperiode). Gjennom den induktive innholdsanalysen (Graneheim & Lundman, 2004) så vi at praksis handlet mye om å bygge og profilere et bilde av seg selv som fremtidig profesjonsutøver, hvor de arbeidet hardt for å demonstrere sin arbeidsevne, både overfor seg selv, praksisveiledere og kollegaer. Praksisperiodene var en krevende del av studiet, der studentene brukte all sin kapasitet på å klare å gjennomføre fulltids arbeidsdager og å følge opp skriftlige arbeidskrav. Måten praksis ble planlagt på påvirket deres muligheter til både å lære og å få vist seg frem på best mulig måte, der flere hadde erfart mangelfull strategi og brukermedvirkning i planleggingen ved sin utdanningsinstitusjon.

Praksis fremstår altså som et viktig utstillingsvindu over mot arbeidslivet for studentene med funksjonsnedsettelse, der de i større grad enn andre studenter må overbevise om at de duger til å utøve valgt profesjonsyrke med funksjonsnedsettelse, blant annet ved å gjøre en god jobb og være minst mulig til bry. I artikkelens diskusjonsdel drøfter vi blant annet hvordan profesjonsutdanningenes tradisjonelle

oppbygging, med heltidsstudier og modulbaserte emner som bygger på hverandre, kan skape utfordringer for studenter med redusert arbeidskapasitet. Denne typen strukturelle barrierer er, så vidt vi kjenner til, i liten grad tematisert i tidligere forskning, og vi har en antagelse om at profesjonsutdanningenes institusjonelle praksis tas for gitt. Vi etterlyser et engasjement hos profesjonsutdanningene til å vurdere innhold, organisering og planlegging av studienes praksisdeler, slik at profesjonsstudier fremstår som et reelt utdanningsalternativ for personer med funksjonsnedsettelse.

Artikkel III

Langørgen, E., Kermit, P. and Magnus E. (2018). Gatekeeping in professional higher education in Norway: Ambivalence among academic staff and placement supervisors towards disabled students. *International Journal of Inclusive Education*. Publisert online 06.06.2018.

Data til denne artikkelen er generert gjennom fokusgruppeintervju med 13 akademisk ansatte og 8 praksisveiledere fra til sammen 10 studieprogram, om deres erfaringer med å legge studiesituasjonen til rette for studenter med funksjonsnedsettelse. Analysen foregikk i induktive, deduktive og abduktive faser, og er i artikkelen beskrevet metodisk ut fra Braun og Clarkes tematiske analyse (2006).

Resultatene i denne artikkelen indikerer en ambivalens blant deltakerne til å involvere seg med studenter med funksjonsnedsettelse. Denne ambivalensen ser ut til å være trigget av at de måtte ta vanskelige avgjørelser vedrørende studenters kvalifikasjoner og fremtidige yrkesmuligheter, men opplevde manglende institusjonell støtte og strukturer for samhandling, begrenset kunnskap om tilrettelegging og tid til å følge opp. De ga på den ene siden uttrykk for et at de er positive til mangfold i utdanning og profesjon, men erfarte at ideologiske verdier og studentenes rettigheter kommer i konflikt med deres ansvar for å påse at de studentene de uteksaminerer er kvalifisert for å ivareta en sikker og ansvarlig profesjonsutøvelse. I samtlige fokusgrupper var «den flinke» studenten med funksjonsnedsettelse gjennomgangstema: Det kan se ut som lærerne og praksisveilederne legitimerte sine vurderinger gjennom

de flinke, selvstendige studentene som tok ansvar og selv ordnet opp. Temaet studenter med funksjonsnedsettelse fremsto som vanskelig å drøfte: Fokusgruppedeltakerne fortalte at de opplevde en forventning om å opptre politisk korrekt; det vil si forvalte juridiske og normative pålegg om å legge til rette studiesituasjonen, uten å stille kritiske spørsmål vedrørende studenters egnethet i yrket og fremtidige arbeidsmuligheter. Studenters manglende åpenhet og de ansattes taushetsplikt vedrørende studenters funksjonsnedsettelse bidro også til å legge lokk på temaet og svekket dermed samarbeidet med studenten, og mellom lærerne og praksisveilederne.

Vi diskuterer funnene i lys av ulike teoretiske perspektiver. Vi lener oss på Scotts teori om institusjoner (Scott, 2014) for å forstå de regulative, normative og kultur-kognitive elementer som legger føringer for lærernes og praksisveilederens handlinger. Deals utlegning om Critical Race Theory (Deal, 2007) belyser hvordan ambivalens kan forstås som en utilsiktet og ubevisst form for rasisme som bunner i en konflikt mellom å ønske å fremme gode verdier og samtidig kjenne på negative følelser og antagelser vedrørende personer med funksjonsnedsettelse. Deal hevder at aktørene ikke nødvendigvis er «*anti-disabled*», men heller «*pro-non-disabled*» (Deal, 2007). Det kan virke som om utdanningsinstitusjonene ikke helt har tatt inn over seg sitt ansvar for å skape et læringsmiljø for en mangfoldig studentpopulasjon, men fortsatt lener seg på en forventning om den hardtarbeidende og selvstendige studenten som passer inn uten å skape ekstra arbeid. Vi etterspør en bevissthet rundt strukturelle og kulturelle omgivelser som legger føringer for interaksjonen mellom studentene og deres portvakter. Vi forstår lærernes og praksisveilederens ambivalens til å involvere seg i studenter med funksjonsnedsettelse. Samtidig indikerer profesjonenes selvregulerende status og roller i både utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, jamfør Scotts teori (2014), at ansvar for å initiere endring av situasjonen må komme innenfra - fra profesjonsutøverne selv.

OPPSUMMERING AV AVHANDLINGENS FUNN

Prosjektet, som denne avhandlingen bygger på, har hatt som formål å bidra med kunnskap om studenter med funksjonsnedsettelse i profesjonsutdanninger. Følgende forskningsspørsmål har vært førende for prosjektet: *Hva hemmer og hva fremmer deltagelse i profesjonsutdanning for personer med funksjonsnedsettelse?* Dette spørsmålet har jeg forsøkt å besvare gjennom et eksplorativt design med utforskning av perspektivene til tre grupper av aktører i profesjonsutdanninger; studenter med funksjonsnedsettelse, lærere og praksisveiledere. Prosjektet lener seg på to delstudier som er publisert i form av de tre artiklene jeg presenterte ovenfor. Jeg vil nå innta et overordnet perspektiv på hele datamaterialet, der jeg summerer opp funn på tvers av de to delstudiene.

Studentene jeg har snakket med startet sin utdanning med tiltro til sine ressurser og ønske om å bidra i samfunnet. De var imidlertid usikre på hvordan funksjonsnedsettelsen ville kunne påvirke utdanning og fremtidig profesjonsutøvelse, og visste heller ikke hva studiet ville kreve av dem, hvilken type tilrettelegging de kunne få og hvem som kunne hjelpe. I sin inntreden i høyere utdanning møtte studentene et system som var lagt opp til å kompensere for individuelle funksjonsvansker, der blant annet lærere og praksisveiledere var tildelt et stort ansvar for å balansere komplekse juridiske, ideologiske, pedagogiske og profesjonelle hensyn. Lærerne og praksisveilederne måtte ta vanskelige avgjørelser vedrørende studenters kvalifikasjoner og fremtidige yrkesmuligheter, men manglet kunnskap og tid til å følge opp. I situasjoner av mangelfulle samarbeidsstrukturer, uklare vurderingskriterier og begrenset institusjonell støtte, trigget dette en *ambivalens* hos lærerne og praksisveilederne overfor studenter med funksjonsnedsettelse. De «flinke» studentene med funksjonsnedsettelse, som ikke medførte ekstra arbeid fordi de selv ordnet opp, ble gjentatte ganger fremhevet i datamaterialet, og kan tolkes som dørvaktenes legitimering av hvem de slapp gjennom.

Studentene arbeidet hardt for å overbevise seg selv og andre om sine ressurser og å *oppnå anerkjennelse* som fremtidige profesjonsutøvere. De ønsket ikke å skille seg

ut eller bli oppfattet som brysomme, så når de møtte funksjonsutfordringer i studieaktiviteter, tok de personlig ansvar for å finne løsninger og kvalitetssikre oppfølgingen. Lærerne og praksisveilederne var sannsynligvis ikke klar over – eller villige til å se – hvor mye ansvar, tid og krefter studentene investerte for å følge studiene. For studentene var relasjonen til enkeltpersoner som så dem og støttet dem avgjørende for at de klarte å stå i det.

Studiens hovedfunn handler om intrikate interaksjonsprosesser mellom aktørene; studenter med funksjonsnedsettelse, lærere og praksisveiledere. Samspillet mellom disse aktørene kan enten fremme eller hemme deltagelse i profesjonsutdanning for personer med funksjonsnedsettelse. I den sosiale konteksten, altså profesjonsutdanningene, fant vi at temaet studenter med funksjonsnedsettelse var vanskelig å snakke åpent om og på grensen til å være et tabu. På individnivå blir tid, kunnskap og kommunikasjon avgjørende for relasjonen mellom dem. Samtidig er aktørenes handlingsrom påvirket av større forhold knyttet til politiske føringer, støtteordninger i velferdsstaten, institusjonelle strukturer, og profesjonskultur. Studien tyder på at oppfølging av studenter med funksjonsnedsettelse avhenger av velvilje og forståelse hos den enkelte dørvakt til profesjonen, ikke en institusjonell strategi for å inkludere studenter med funksjonsnedsettelse i profesjonsutdanningene. I den påfølgende drøftingsdelen vil jeg belyse noe av det som jeg mener skjer, og diskutere dette i lys av kontekstuelle rammer.

DISKUSJON

Som teoretisk grunnlag for diskusjonen viderefører jeg fra artikkel III Scotts beskrivelse av institusjoner (Scott, 2014) og Honneths teori om annerkjennelse (Honneth, 2008), i tillegg til relevant empirisk og teoretisk forskningslitteratur.

Først kort om institusjonelle rammer: Scott bygger sitt teoretiske bidrag på symbolsk interaksjonisme og sosialkonstruktivisme. I følge Scott (2014) består institusjoner av regulative, normative, og kultur-kognitive elementer, som bidrar med retningslinjer og ressurser for institusjonenes aktivitet, men som også kontrollerer og begrenser handlingsrommet til de menneskene som institusjonene består av.

De *regulative* strukturene som utdanningsinstitusjonene må forholde seg til er blant annet FN-konvensjonen (WHO 2006) og Likestillings- og tilgjengelighetsloven (2017) som skal sikre like rettigheter og like muligheter for alle. Scotts utlegning om de *normative* strukturene tolker jeg å omfatte for eksempel helse-, sosial- og lærerprofesjonenes ideologiske og etiske verdigrunnlag, utdanningenes kompetansebeskrivelser og regler for skikkethetsvurdering. Til tross for at institusjoner i utgangspunktet er stabile, motstandsdyktige enheter, så er de likevel menneskelig konstruerte fenomener, der regler, normer og mening oppstår, bevares og modifiseres gjennom interaksjon og menneskelig handling. Scott hevder: *“More so than any other social category, the professions function as institutional agents – as definers, interpreters, and appliers of institutional elements. Professionals are not the only, but are – I believe – the most influential, contemporary crafters of institutions»* (Scott, 2008, s. 223). Gjennom de profesjonelles innflytelse på egen profesjons ekspertiseområde er normativ kontroll vevet inn i de roller og i den identitet som assosieres med å være medlem av en bestemt profesjon.

De *kultur-kognitive* elementene refererer til hvordan medlemmene i det aktuelle sosiale fellesskapet forstår og anvender de regulative og normative føringene. Handlingene vil preges av hva man oppfatter som politisk korrekt, hvordan man pleier å gjøre ting og hva som virker fornuftig, og vil følgelig kunne variere fra person til

person. Når «politikken lander», det vil si fortolkes og omsettes til praksis, vil særlig de kognitive og normative elementene være virksomme. På ett vis kan vi si at de regulative elementene er på plass (lover og føringer om inkludering, likeverd, like rettigheter, like muligheter for deltagelse osv.). Imidlertid belyser denne studien at de regulative elementene ikke er tilstrekkelige for å oppnå likestilling og likeverdige muligheter for personer med funksjonsnedsettelse, nettopp fordi aktørene i den sosiale konteksten har ulik forståelse av hva føringene betyr og hvordan de skal forholde seg til dem. Dette er noe av det jeg vil utdype i dette drøftingskapittelet.

Så til Honneth og begrepet anerkjennelse: I analysen av datamaterialet, særlig i den abduktive fasen, der jeg forsøkte å forstå funnene fra de individuelle intervjuene på et overordnet nivå, dukket den tyske sosialfilosofen Honneths teori (2008) om *anerkjennelse* opp via andre forskeres arbeid og ga umiddelbar gjenklang. Honneth beskriver tre interaksjonssfærer som speiler ulike mønstre for anerkjennelse; *selvtillit* som utvikles i nære relasjoner, *selvrespekt* som stimuleres gjennom å bli akseptert som et likestilt individ gjennom rettigheter, og *selvverdsettelse* som fremmes ved at man gjennom deltakelse i et solidarisk fellesskap får brukt seg selv og sine ressurser, og dermed oppnår sosial anerkjennelse (Honneth 2008). Disse formene for anerkjennelse er grunnleggende for menneskers identitetsdannelse og selvrealisering. Kumulativ erfaring med de tre anerkjennelsesformene er altså en forutsetning for at en person skal kunne oppleve seg som et helt og autonomt individ, med mulighet til å realisere sine livsdrømmer og mål - som for eksempel i denne sammenhengen handler om å bruke sine ressurser til å ta en profesjonsutdanning og utøve et profesjonsyrke. Motsatsen – som for eksempel tilbakeholdt anerkjennelse, nedvurdering, ringeakt, degradering av status og diskriminering – er former for krenkelse som kan forstyrre identitetsutviklingen eller opprettholdelsen av en intakt identitet. Identitet i denne avhandlingen forstår jeg som studentenes mulighet til å være seg selv – være en vanlig student – som ønsker å realisere sitt læringspotensial og bidra i samfunnet. Krenkelse blir da en form for skade på studentens opplevelse av å være et helt menneske.

Det første og grunnleggende nivået av gjensidig anerkjennelse skapes gjennom den ubetingede kjærligheten som fins i relasjonen mellom for eksempel foreldre og barn. Denne intersubjektive kjærlighetserfaringen bidrar til at individene utvikler grunnleggende tillit til seg selv gjennom å bli uforbeholdent akseptert som den man er; at man som person har en verdi i seg selv. I lys av empirien kan jeg tolke dette som den erfaringen de fleste av studentene hadde fra oppveksten, der de beskrev hvordan familien (særlig mor) hadde vist tiltro til deres evner og stått på for at de skulle få likeverdige muligheter til å delta og utvikle seg. I studentenes narrativer finner jeg identiteter som er sterkt forankret i en tro på egne ferdigheter og at de har noe å bidra med i samfunnet. Denne affektive hengivelsen ble videreført gjennom medstudenter og enkelte ansatte på utdanningsinstitusjonen (artikkel I), som anerkjente dem som ordinære studenter, og som hjalp dem uten å gjøre noe nummer av funksjonsnedsettelsen. Denne relasjonelle tilknytningen styrket studentene til å stå i og overvinne de utfordringene de møtte i høyere utdanning, for eksempel når deres uttrykte behov for tilrettelegging ikke ble fulgt opp av lærere eller praksisveiledere på grunn av manglende informasjon, forståelse, kunnskap, og/eller teknologi som sviktet. Det å ikke bli sett, husket på og tatt hensyn til, eller overdrevent lagt merke til som noen det var noe ekstra med, blir en ekstra belastning i møte med det nye utdannings-systemet, og kan tolkes som en krenkelse. Deres status som fullverdige studenter på linje med andre er ikke ubetinget, men altså en status de må kjempe for.

Selvrespekt gjennom rettslig anerkjennelse handler om at individene blir akseptert som medlemmer av fellesskapet gjennom de demokratiske rettigheter og plikter som de er tildelt. Utsagn fra noen av informantene i studentgruppen tyder på at nyere lovgiving (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017) som tydeliggjør deres rett til å få utdanningen tilrettelagt er viktig, fordi det anerkjenner dem som lærende studenter, og dreier dermed fokuset bort fra studentenes funksjonsnedsettelse og personlige behov (artikkel I). Det å ivareta studentenes rett til utdanning uten å diskriminere er den fremste plikten til de profesjonelle i høyere utdanning. Samtidig viser datamaterialet rikelig med eksempler på at lærernes og praksisveiledernes

fortolkning av de rettslige føringene varierer. Studentene er prisgitt hvordan de personene de møter i utdanningssystemet forstår sitt ansvar for å legge til rette; hva, hvordan og hvor mye hjelp dørvaktene kan gi uten å gå på akkord med profesjonens «kvalifikasjonsstandard». Dessuten kan prinsippet om at studentene må tilkjenne en funksjonsnedsettelse for å utløse tilrettelegging på individuelt nivå betraktes som diskriminerende, fordi det påfører studentene en merkelapp som andre studenter ikke har.

Slik jeg forstår Honneth handler den tredje interaksjonssfæren om den status som personene har i samfunnet, enten på kollektivt eller individuelt nivå. Anerkjennelse innen denne sfæren innebærer at studentene opplever å bli verdsatt for den de er, hva de kan og bidrar med i en gitt sosial kontekst. Den aktuelle kontekstens etiske verdier og felles mål (her: profesjonene og profesjonsutdanningene) utgjør profesjonskollektivets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for verdsettingen av studenten. Her så vi i det empiriske materialet fra fokusgruppene at både lærerne og praksisveilederne opplevde at ulike verdier kom i konflikt: Ideologiske verdier rundt inkludering, pedagogiske verdier om at studenten skal ha muligheten til å vokse og utvikle seg, omsorgsetiske prinsipper om å hjelpe svake grupper, samt de profesjonelles kollektive identitet og selvbilde av profesjonsutøveren som flink, selvstendig og ansvarlig. Honneth beskriver *solidaritet* som en forutsetning for oppriktig anerkjennelse innen denne sfæren, det kan forstås som at studenten med funksjonsnedsettelse blir anerkjent som en likeberettiget og likeverdige interaksjonspartner av lærerne og praksisveilederne. Solidaritet innebærer et genuint ønske om å stå opp for noen sammen med vedkommende - ikke for å være snill - men fordi man ser at den andre har noe verdifullt å bidra med i fellesskapet.

Samtidig kan solidaritet også tolkes inn i gjensidighetsaspektet som en respekt som går begge veier. Maktforholdet mellom partene i utdanningssystemet er i utgangspunktet asymmetrisk, men det bør ikke forhindre at man kan vise hverandre gjensidig respekt som autonome og tilregnelige samarbeidspartnere. Imidlertid fortalte flere av studentene historier om hvordan de gjennom oppveksten og i voksenlivet

hadde blitt misforstått, mistrodd og neglisjert av fagpersoner i hjelpeapparatet. I overgangen til høyere utdanning bærer de altså med seg krenkelseserfaringer som kan ha bidratt til en generell mistillit overfor dem de møter i utdanningssystemet, der de brukte lang tid på å finne den personen som de trodde kunne hjelpe seg og som de torde å åpne seg til. Et annet interessant aspekt er at disse krenkelseserfaringene – i møte med profesjonelle i helsevesenet, skole- og forvaltningssystemet – også ble nevnt som en del av den unike erfaringskompetansen som studentene mente de kunne bringe inn i fremtidig profesjonsyrke: De visste noe – på godt og vondt – om hvordan det var å inneha brukerposisjonen i relasjon med profesjonsaktører. Flere nevnte eksempler på hvordan de i sin fremtidige rolle som yrkesutøver ønsket å opptre mer profesjonelt i møte med brukere, enn det de hadde erfart at profesjonelle hadde gjort overfor dem.

Kort oppsummert: De fleste av studentene, som var født med en funksjonsnedsettelse, hadde opplevd anerkjennelse i form av tillit, støtte og positiv bekreftelse fra sine nærpå personer i barndommen. Historisk har funksjonshemmede oppnådd anerkjennelse gjennom lovverk og reguleringer som legger vekt på inkludering, likeverd og demokratiske rettigheter. De universelle rettighetene anerkjenner dermed studentenes plass i utdanningssystemet, men forblir ufullstendige hvis ikke den enkelte student opplever seg verdsatt som person med sine individuelle særegenheter. Det empiriske materialet viser flere positive eksempler på at studentene har følt seg sett og anerkjent, men disse erfaringene oppfatter jeg mer som tilfeldige møter mellom enkeltpersoner enn uttrykk for en kollektiv atmosfære. Den «siste skanse» handler derfor om sosial verdsetting i høyere utdanning (profesjonsutdanningene) og profesjonsyrkene. Sammenfattet med Scotts teori om sosiale institusjoner (artikkel III) er det spesielt den kultur-kognitive pilaren som er avgjørende; hvordan menneskene i systemet fortolker normer og regler, og hvilke verdier som får forrang i det interaksjonelle fellesskapet.

Jeg vil i fortsettelsen drøfte noen av disse utfordringene som aktørene i den sosiale konteksten må forholde seg til og forsøke å finne løsninger for. Drøftingen er

strukturert under fire hovedtemaer: Profesjonsstandarden, Standardisering versus individualisering, Samarbeid og Anerkjennelse.

PROFESJONSSTANDARDEN

Både annen forskning (Caspersen & Kårstein, 2013; Sowbel, 2012; Unsworth, 2011) og mitt empiriske materiale indikerer at de kvalifikasjonsindikatorerne som profesjonsstudentene skal evalueres i forhold til er utydelige, og innebærer et stort personlig ansvar for den som skal foreta vurderingene. Likevel refererte flere av fokusgruppedeltakerne til profesjonsstandarden som en konkret standard, som de ikke kunne avvike fra når de vurderte studenter. Hvordan kan vi forstå kvalifiserings- og evalueringsprosessen i profesjonsutdanninger?

Profesjonsutdanning innebærer en standardisering av yrkesutøvelse og sosialisering inn i en profesjonskultur (Svensson & Karlsson, 2008). Moderne profesjoner karakteriseres som en kollegial organisasjonsform, der moralske kodekser regulerer yrkesutøvernes handlinger. De moralske kodeksene utgjør en mekanisme for indre selvjustis: Det vil si at profesjonene har mer eller mindre selvkontroll i forvaltninga av et tildelt samfunnsoppdrag, som blant annet innebærer definisjonsmakt over profesjonens mandat, samt ansvar for å holde «orden i eget hus» (Grimen, 2008b). Utdanningsinstitusjonene har som mål å levere kvalifiserte profesjonsutøvere til samfunnets serviceinstitusjoner. I rollen som dørvakter til profesjonen er lærere og praksisveiledere tildelt et stort ansvar for å ivareta brukeres, kollegaers og arbeidsgivers tillit til profesjonen. Samtidig skal de ivareta demokratiske rettigheter og inkluderende verdier. Fokusgruppedeltakerne snakket om betydningen av mangfold i profesjonsyrkene, og at de ønsket å støtte studenter med funksjonsnedsettelse på veien mot et yrkesliv. Datamaterialet indikerer imidlertid en underliggende skepsis vedrørende studentenes mulighet for ansvarlig profesjonsutøvelse i fremtiden. Det kan derfor se ut som om den rettslige anerkjennelse som forutsetter at studentene blir respektert som moralsk tilregnelige aktører (Honneth, 2008), blir utfordret av et mangfold av studenter som «det er noe med», som dørvaktene strevde med å forstå

både hva handlet om og hvordan de burde forholde seg til. I en situasjon med vage retningslinjer, liten takhøyde for interne drøftinger og institusjonell støtte måtte dørvaktene lene seg på sitt skjønn når de skulle kontrollere hvem de slapp gjennom studiet. Derfor var det viktig å *fange opp, oppdage, avsløre eller avdekke* (begreper fra datamaterialet) studenter med en funksjonsnedsettelse som de juridisk var forpliktet til å legge studiesituasjonen til rette for, men som også påkalte ekstra oppmerksomhet i vurderingsprosessen.

En vesentlig problemstilling de skisserte utfordringene reiser er hvilke vurderingskriterier dørvakter som lærere og praksisveiledere skal lene seg på. Foruten de faglige kvalifikasjonene som evalueres gjennom eksamener og arbeidskrav, foregår det gjennom studiet en fortløpende skikkethetsvurdering. I tillegg skjer det en autorisasjonsprosess i etterkant. Jeg vil nå se nærmere på kriteriene for skikkethet og autorisasjon.

Skikkethetsvurderingen skal ta høyde for studentenes evne til å ivareta en sikker og ansvarlig yrkesutøvelse overfor brukerne av profesjonens tjenester. I flere av fokusgruppene nevnte deltakerne at en viktig forutsetning for at de godkjente enkeltstudenter var at vedkommende hadde innsikt i funksjonsnedsettelsen sin og evne til refleksjon, slik at han ikke tok på seg mer ansvar enn han kunne håndtere på en sikker og pålitelig måte. Skikkethetsvurderingen foregår gjennom hele studiet, der særlig praksisperiodene utgjør sjekkpunkter. Praksisperiodene er jevnt over relativt korte; praksisveileder og student har begrenset tid til å bygge den tillitsrelasjonen som utgjør basis for deres pedagogiske samhandling. I en slik situasjon vil det være unaturlig å skulle begynne å se etter og dokumentere forhold som indikerer manglende skikkethet. Det er også et spørsmål om skikkethetskriteriene er tydelige nok, og om man har gode nok forutsetninger for å følge opp skikkethetsvurderingen. Både lærerne og praksisveilederne var inne på hvor krevende det var å underkjenne en student i praksis eller reise tvilssaker vedrørende skikkethet. Flere hadde opplevd slike saker som svært ubehagelige, der blant annet deres argumenter ble underkjent. Det mest krevende imidlertid, var at de erfarte å bli stående alene uten støtte fra

utdanningsinstitusjonen; en tendens som dessverre også gjenspeiles i den internasjonale forskningen på feltet (Domakin, 2015; Finch & Poletti, 2014; Löfmark et al., 2009; Sowbel, 2012).

Profesjonsutdanninger innen helsefag leder til autorisasjon, som gir rett til å benytte yrkesgruppens profesjonstittel. I følge Lov om helsepersonell, § 48 a, innebærer vilkår for autorisasjon at studenten, foruten å ha bestått de nødvendige eksamener og praksisperioder, også ansees «ikke være uegnet for yrket» (Helsepersonelloven, 1999). Utdanningene går god for at studentene de uteksaminerer har de nødvendige faglige kvalifikasjonene, mens Helsedirektoratet er den instansen som formelt autoriserer. I praksis betyr det at Helsedirektoratet forholder seg til utdanningsinstitusjonenes innsendte lister over godkjente kandidater. Kvalifisering av profesjonsutøvere foregår altså gjennom en kontroll på forhånd (Svensson & Karlsson, 2008), hvilket betyr at lærerne og praksisveilederne forvalter et stort ansvar med å vurdere enkeltstudenters potensiale for fremtidig profesjonsutøvelse. For studentene innebærer det, foruten å bestå eksamener, som i vanlige disiplin-fag, at de også må bevise at de ikke er «uegnet for yrket». En relevant tolkning av dette postulatet er at studenten skal være egnet til å utøve de roller eller funksjoner som forventes av den autoriserte profesjonsutøveren. Hvordan vurderer man det? Handler egnethet om funksjon eller handler det om skikkethet?

Intensjonen bak den lovgivingen²⁸ vi har er å fremme rett til utdanning og å unngå at mennesker blir diskriminert ved opptak til utdanning på grunn av nedsatt helse eller funksjon. Derfor er det både i Norge og mange andre vestlige land ikke lenger tillatt å etterspørre slike forhold i forbindelse med søknad til høyere utdanning²⁹. Datamaterialet fra fokusgruppene gir likevel indikasjoner på at dørvaktene, det vil si praksisveiledere og lærere, foretar vurderinger knyttet til

²⁸ For eksempel CRPDR 2006; Ligestillings- og diskrimineringsloven 2017

²⁹ I Norge er det kun politiutdanningene som vurderer helsemessige forutsetninger ved opptak: <https://www.phs.no/studietilbud/bachelor/opptakskrav/medisinske-krav/>. Ligestillingsombudet har ved flere anledninger påpekt nødvendigheten av en helhetsvurdering av søkeren, da ensidig fokus på helsekrav regnes som diskriminerende.

funksjonsnedsettelsen som handler om potensielle roller i yrket. I en av fokusgruppene diskuterte deltakerne hvorvidt man kunne gå god for en døv lærerstudents kvalifikasjoner til å undervise i hele grunnskolen når vedkommende hadde hatt all sin praksis i klasser for elever med hørselsnedsettelse (artikkel III). Denne studenten hadde signalisert et tydelig fremtidig yrkesmål om å arbeide med barn med hørselsvansker.

Diskurser vedrørende personer med dysleksi i yrker som sykepleier eller lærer, var et annet gjentagende tema i fokusgruppene; dette går også igjen i forskningslitteraturen (Evans, 2014; Glazzard, 2017; Riddell & Weedon, 2014; Sin & Fong, 2008). Det er godt mulig at det er lite hensiktsmessig for noen personer med dysleksi å velge denne typen yrkesvei. Men hvis slike antagelser opererer som «vedtatte sannheter», fører det til en generalisering av personer med funksjonsnedsettelse som potensielt kan frata personer med dysleksi muligheten til å velge sykepleie- eller lærerutdanning. Historien er full av eksempler på dyslektikere som med anvendt teknologi og mestringsstrategier bekler krevende yrkesroller, der informasjonsbearbeiding inngår som en essensiell del av jobben. Olofsson, Taube og Ahl (2015) fant i sin undersøkelse at mer enn halvparten av studentene, som hovedsakelig var fra sykepleie og lærerutdanning, klarte seg bra gjennom studiene til tross for lese- og skrivevansker; imidlertid ble det avdekket at 1/5 hadde behov for lengre tid og mer oppfølging. En britisk undersøkelse av 54 sykepleiestudenter *med* dysleksi og 52 studenter *uten* dysleksi avdekket at rapportering og medisinformasjon var de vanskeligste oppgavene for *begge* gruppene (Sanderson-Mann, Wharrad & McCandless, 2012). Mitt poeng er at hver person er unik og må tilrettelegges for og vurderes individuelt i den aktuelle konteksten. En student med dysleksi i sykepleie-, lærer-, eller annen profesjonsutdanning, som tar på alvor oppgaven om å ivareta pasientens sikkerhet eller lede læringsprosesser for barn, vil sørge for rutiner og strategier for å kvalitetssikre disse arbeidsoppgavene (Burns, Poikkeus & Aro, 2013; S. Griffiths, 2012; Locke, Alexander, Mann, Kibble & Scallan, 2017; Murphy, 2011; Newlands, Shrewsbury & Robson, 2015; Ridley, 2011).

Et egnethetskriterium, som kan forstås som vurdering av funksjon knyttet til potensielle roller i fremtidig profesjonsyrke, innebærer en forventning om «*omnicompetence*» (Tynan, 2006). Et slikt kriterium kommer i konflikt med den antidiskriminerende lovgivingen og kan være problematisk av flere grunner. For det første: Funksjonsnedsettelse kan ramme alle mennesker i ulike livsfaser og føre til funksjonsvansker av midlertidig eller permanent art. Ingen kan derfor garantere for en profesjonsutøvers mulighet til å fungere på alle arenaer i fremtiden. For det andre: Profesjonenes arbeidsoppgaver endrer seg i takt med samfunnets behov, og er gjenstand for regelmessig endring, blant annet gjennom revidering av rammeplaner, studieplaner og emneplaner. Dessuten speiles samfunnsoppdraget og arbeidsoppgavene forskjellig innad ved samme type profesjonsutdanning, både når det gjelder innhold og vektning av innholdet. For det tredje: I dagens samfunn kreves mer og mer spesialisering av profesjonsutøvelsen; bachelorutdanningen er dermed bare en introduksjon til yrket, mens fremtidig virke som profesjonsutøver innebærer en konstant videreutdannings- og spesialiseringsprosess (Caspersen, Havnes & Smeby, 2017). For det fjerde: Flere profesjonsutdanninger gir en generell basis som er anvendelig i mange andre jobbfunksjoner enn profesjonsyrkene. Blant annet viste en systematisk gjennomgang at en av fem lærere var sysselsatt i annen næring utenfor skolen to år etter uteksaminering (Kunnskapsdepartementet, 2016). Flere av de studentene jeg snakket med betraktet profesjonsutdanningen som et generelt utdanningsgrunnlag som kunne lede i flere yrkesretninger; for eksempel ville enkelte bruke profesjonsutdanningen som springbrett til en akademisk karriere gjennom å bygge på med master- og doktorgrad (Kim & Williams, 2012). For det femte: Profesjonsutdanning kan også ha en verdi i seg selv, utover det å komme i arbeid. En av studentene i prosjektet uttrykte bekymring vedrørende sine arbeidsmuligheter, men fremhevet samtidig den betydning utdanningen hadde for henne:

Så jeg håper ikke jeg blir trygdet. Men hvis jeg blir det da, hvis det ikke går over med disse XXX smertene og sånn, så vet jeg jo at jeg har en kapasitet.. at jeg har en restarbeidsevne. Og det at jeg har gått dette studiet her vil aldri – aldri –

bli forgjeves. Jeg kan utnytte...kunnskapen min både i eget liv og i møte med andre, og frivillig og...i ja...det fins ikke grenser egentlig.

Denne studenten var i ferd med å avslutte en sosialfaglig profesjonsutdanning. Vedkommende ga uttrykk for tre fantastiske og utviklende år, som uansett mulighet på arbeidsmarkedet hadde en egenverdi for henne. Den kunnskapen og den status hun hadde opparbeidet seg gjennom utdanningen kan gjennom Honneths teori forstås som en implikasjon for sosial anerkjennelse, fordi hun så et potensial til å bruke seg selv og sine ressurser i samfunnet. Selv om anerkjennelsen her er noe hun tildeler seg selv – ikke en anerkjennelse uttrykt av en interaksjonspartner i et gjensidighetsforhold – så kan vi likevel forstå hennes utsagn som en kamp for anerkjennelse i et solidarisk fellesskap på makronivå: Det å ha en utdanning og å kunne referere til en yrkestittel gir status i samfunnet vårt.

Det er altså mange argumenter som taler for at kvalifikasjonskrav som innebærer vurdering av funksjon i fremtidig yrke kan føre til en seleksjon av personer med funksjonsnedsettelse, som både kommer i konflikt med likestillings- og diskrimineringslovgivingen og motvirker mangfold i profesjonene. Når enkelte av dørvaktene ga uttrykk for at de ikke kunne sertifisere studenter med forbehold (dvs. studenten måtte kunne fylle potensielle funksjoner i yrket), tolker vi det som at dørvaktene, for å legitimere sine avgjørelser, laget strengere kriterier for personer med funksjonsnedsettelse enn for andre studenter. Et gjentakende tema i fokusgruppene var relasjonen til «den flinke studenten» som, til tross for betydelige funksjonsnedsettelse, hadde klart seg gjennom studiet. Den flinke, selvstendige studenten som selv fant løsninger og sørget for å følge opp sitt behov for tilrettelegging, var prototypen på den studenten de trygt kunne gå god for; studenten viste innsikt i utfordringene sine og tok ansvar. En måte å forstå mekanismene på er at studenter med funksjonsnedsettelse vekker en underliggende kollektiv alert-reaksjon hos dørvaktene, der det er den enkelte student som må overbevise om at han duger. I lys av Honneths teori tolker jeg dette som en form for tilbakeholdt anerkjennelse overfor hele gruppen av studenter med funksjonsnedsettelse som gjør at de må demonstrere sine kvalifikasjoner enda tydeligere enn andre studenter. Studentenes innsats her kan

forstås som en kamp for solidarisk anerkjennelse med flere uttrykksformer: Flere var forsiktige med å be om tilrettelegging, fordi de ikke ville risikere å bli oppfattet som brysomme (artikkel I). I stedet forsøkte de å tilpasse seg en normativ forventning om å være selvstendige og hardtarbeidende, som de blant annet demonstrerte ved at de tok initiativ til og kvalitetssikret den tilretteleggingen de etter hvert ble innvilget. De søkte anerkjennelse gjennom å «være flinke» - det vil si vise ressurser - for å overvinne et potensielt stigma knyttet til det å ha en funksjonsnedsettelse (Easterbrook et al., 2015)³⁰. Noen tok på seg en slags aktivistrolle, der de gikk opp løypa for andre studenter med funksjonsnedsettelse ved å bidra med kunnskap og vise muligheter for utdanningsinstitusjonene (artikkel II). På denne måten søkte de anerkjennelse på vegne av en større gruppe studenter med funksjonsnedsettelse.

Utdanning koster både tid, penger og personlig innsats for alle involverte; studenten, utdanningspersonell og samfunnet for øvrig, derfor er det ønskelig at studenten «treffer blink» med studievalget sitt. For mange studenter er det tilfeldig hvilket studium de kommer inn på, og de har gjerne uklare oppfatninger av hva som forventes av dem i andre enden av utdanningsløpet. Flere av fokusgruppedeltakerne uttrykte frustrasjon over all den tid de brukte på å legge til rette for studenter med funksjonsnedsettelse som de mente ikke ville ha mulighet til å fungere i arbeidslivet. De argumenterte for å veilede studenten over på en annen karrierevei som en mer verdig oppfølging, enn å la vedkommende prøve gjentatte ganger, med risiko for å enten mislykkes med utdanningen eller å ikke få seg jobb etterpå. På den ene siden kan det være relevant at de som møter studentene i profesjonsutdanningene informerer om mulige yrkesrollers krav til funksjon og hjelper vedkommende til å reflektere over både motivasjon og forutsetninger for å mestre disse. Mange studenter, både med og uten funksjonsnedsettelse, kan ha nytte av en slik type veiledning for å se seg selv i profesjonsrollen. På den andre siden: Når og hvordan vet man at noen ikke egner seg til et bestemt profesjonsyrke – og hvilken type informasjon

³⁰ Denne prosessen kan også tolkes i lys av CRT som *internalized ablism*, som jeg kommer tilbake til, side 101.

eller hvilke funksjonskriterier opererer man med overfor studentene? Kan man vite hvilket potensial studenter med funksjonsnedsettelse har før de har fått anledning til å prøve? Fokusgruppedeltakerne formidlet at kritiske spørsmål vedrørende enkelte studenters evne til å fungere i konkrete profesjonsyrker fremsto som politisk ukorrekte, fordi den normative forventingen ved profesjonsutdanningene besto i å legge forholdene til rette. I en slik situasjon risikerer man at temaet legges lokk på, jfr. «elefanten i rommet» i artikkel III. I stedet bygges det opp en skepsis overfor studenter med funksjonsnedsettelse som rammer hele gruppen.

Jeg har nå skissert en del problemstillinger som er helt spesielle vedrørende kvalifisering og godkjenning av studenter i profesjonsutdanninger, i motsetning til for eksempel disiplinlag. Konseptet «profesjonsutøver» legger normative føringer for hvilke funksjoner en profesjonsutøver skal kunne beherske. Både «egnethet» og «skikkethet» i yrket skaper begrepsmessige utfordringer for dørvaktene når de skal vurdere hvem de aksepterer inn i profesjonene. Kriteriene er uklare, med stort rom for skjønnsmessig tolkning. Vi avdekket at lærere og praksisveiledere manglet strukturer for samarbeid og institusjonell støtte, og dermed sto alene med å vurdere vanskelige dilemmaer som potensielt kunne få store konsekvenser for studentenes fremtid, brukernes sikkerhet og profesjonens tillit. Jeg anser det utopisk, heller ikke ønskelig, at profesjonene skal definere absolutte kriterier å vurdere studentene etter. Verken profesjonsutøvelse, profesjonsutdanning eller funksjonsnedsettelse er eksakte fenomener, derfor vil skjønnsmessige vurderinger alltid være nødvendige. Dette handler om det Scott omtaler som institusjonenes kultur-kognitive elementer (Scott, 2014), der for eksempel dørvaktens tolkning av Profesjonsstandarden hviler på selvsagte antagelser som tas for gitt. Nettopp derfor er det viktig at disse utfordringene blir løftet frem og diskutert – ikke lagt lokk på: Hvordan egnethet og skikkethet kan forstås, og hvordan dørvaktene skal forholde seg til disse begrepene.

I tilfeller der fysiske eller psykiske begrensninger gjør at helsepersonell ikke kan utføre oppgaver som er tillagt profesjonen, altså ut fra et egnethetskriterium forstått som funksjon i profesjonens roller, foreslås lisens på definerte funksjonsområder

fremfor autorisasjon (Statens autorisasjonskontor, 2015; Tynan, 2006). Det som imidlertid kan være en utfordring ved en slik løsning, er at noen personer med funksjonsnedsettelse lett kan havne i et slags B-lag, der de har en profesjonsutdanning, men likevel ikke blir anerkjent som profesjonsutøvere. En reell solidarisk anerkjennelse av personer med funksjonsnedsettelse vil innebære at studenten blir møtt og vurdert som enkeltindivid med potensiale til ansvarlig fagutøvelse på de områder vedkommende kan beherske. Det handler om å ta personer med funksjonsnedsettelse på alvor på linje med alle andre studenter, og ikke gjøre en automatisk kobling mellom funksjonsnedsettelse og skikkethet.

STANDARDISERING VERSUS INDIVIDUALISERING

En utfordring når temaet funksjonsnedsettelse drøftes er at man definerer funksjonsnedsettelse som en kategori, men at denne kategorien omfavner et veldig stort spenn av individuelle utfordringer, selv også blant de som har samme type diagnose eller funksjonsnedsettelse. Noe av den ambivalensen vi fant hos lærerne og praksisveilederne kan tolkes som et uttrykk for en kategoritenking rundt funksjonshemmede – der negative erfaringer med enkeltpersoner ble stående som «sannheter» for en svært heterogen gruppe – og skygget for muligheten til å se den enkelte som individ (artikkel III).

En student fortalte at hun opplevde motstand da hun fremmet ønske om å dra på praksis i utlandet. Denne «motstanden» mente hun bunnet i at studieprogrammet hadde hatt negative erfaringer med en annen student i forbindelse med utenlandsopphold tidligere. Men som hun sa: «*Jeg er jo en annen person...*» Hun opplevde at skolen unnlot å ta initiativ til å avklare hva hun faktisk trengte hjelp til, og nærmest trenerte saken, der hun ble overlatt til seg selv med å undersøke mulige tilretteleggingstiltak. Andre eksempler på uheldige konsekvenser av gruppetenking er at alle som skal ha tilrettelagt eksamen samles på ett rom, fordi det er «praktisk» for utdanningsinstitusjonen. Som en student sa: «*...egentlig kunne jeg ha sittet i en stor sal med alle ...så lenge jeg har en PC foran meg som fungerer. Det er dette med å bli satt til*

side som jeg ikke liker så godt ...». Noen var blitt tilbudt utvidet eksamenstid som standard tilrettelegging, men fordi de hadde vansker med mental utholdenhet og konsentrasjon gjennom en 4-5 timers eksamen, hadde dette tiltaket liten nytteverdi.

Utdanningsinstitusjonenes standardiseringsregime kan vi forstå som en måte å kvalitetssikre de tilretteleggingstiltak som de er forpliktet til å innfri. Samtidig kan det også oppfattes som en strategi for å spare menneskelige og økonomiske ressurser. For å kunne møte den enkelte students individuelle behov, kreves rom for fleksible løsninger. Dette forutsetter enten mer tid og personalressurser og/eller en annen måte å samarbeide på, enn det datamaterialet tyder på er tilfelle i dag. De tradisjonelle strukturene for samarbeid er utarbeidet for den typiske studenten. Den ikke-typiske studenten vil kreve mer tid, annen type kunnskap og andre samarbeidsformer, og kan oppfattes som «sand i maskineriet» som skaper ambivalens blant dem som møter studentene i utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. «Flinke» studenter med funksjonsnedsettelse som selv fant løsninger og ordnet opp, fremsto dermed som «lett å følge opp» for lærerne og praksisveilederne (artikkel III).

Et annet forhold hvor strukturer skaper utfordringer med hensyn til å lage fleksible løsninger, handler om profesjonsutdanningenes tradisjonelle oppbygging, med heltidsstudier og modulbaserte emner som bygger på hverandre. I artikkel II beskriver og drøfter vi hvordan disse strukturene kan fremstå som en barriere til profesjonsutdanning for studenter med redusert arbeidskapasitet som planlegger for et fremtidig arbeidsliv på deltid. Trolig blir profesjonsstudienes organisering tatt for gitt, der både studenter og ansatte forventer at det er studenten som må innordne seg (Easterbrook et al., 2018). En slik type marginalisering følger av at studiene er innrettet mot den typiske studenten som kan gjennomføre på normert heltid.

Universell utforming av læringsmiljøet fremmes som et relevant (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017) og lovende tiltak (Capp, 2017) for å møte dagens mangfold av studenter. Det at utdanningsinstitusjonene mangler tilstrekkelig støydemping og høretekniske installasjoner, at mikrofoner ikke er ladet eller ikke brukes, at rom ikke er merket med Braille – for å nevne noe – kan tolkes som et uttrykk

for at utdanningsinstitusjonene ikke har tatt høyde for at studentpopulasjonen er variert. Dermed må studentene be om tilrettelegging på individuelt nivå – for at rettsprinsippet om lik rett til utdanning skal kunne innfris. Dette kan i seg selv oppleves som en form for krenkelse, fordi studenten risikerer å bli misoppfattet som en det er «noe ekstra med». Når den tilretteleggingen de blir tilkjent bare i varierende grad følges opp, blir dette en ekstra ydmykelse som minner studentene om at de egentlig ikke er som andre studenter. Mangelfull tilrettelegging kan føre til at de ikke får til å fremstille seg slik som de ønsker: En person som kan, vil og har noe å bidra med i profesjonskonteksten (artikkel II). Ut fra Honneth kan vi altså se utilstrekkelig individuell tilrettelegging som en krenkelse innenfor den rettslige interaksjonsfæren. Det at omgivelsene og læresituasjoner ikke er universelt utformet tolker jeg mer som et uttrykk for tilbakeholdt anerkjennelse av mangfoldet av studenter. Anerkjennelse i den solidariske sfæren handler om respekt for ulikhet og hver enkelt sitt unike bidrag til å virkeliggjøre felles verdier og mål, som i den aktuelle konteksten for eksempel kan være å fremme mangfold blant fremtidens profesjonsutøvere.

Utdanningsinstitusjonenes tiltak for å ivareta studentenes rett til tilrettelegging forutsetter altså at studentene selv ber om det. Dette premisset viser at tiltak for å ivareta de regulative føringene praktiseres som om funksjonshemming er et kroppslig, stabilt fenomen, som kan kompenseres for gjennom strategier rettet mot den enkelte student. På et vis kan man si at lovgivingen som skal fremme likestilling og anti-diskriminering (Likestillings- og diskrimineringsloven 2017) egentlig fremstår som et paradoks, sett i lys av at studenter som trenger tilrettelegging må vise til en funksjonsnedsettelse (gjerne i form av medisinsk diagnose) for å bli inkludert. Som vi tematiserer i artikkel I må de de altså fremstå som «unormale» ved å vise til et avvik, for å bli en del av den «normale» studentgruppen. I det empiriske materialet fra intervjuene med studentene går det imidlertid tydelig frem at de ikke ønsket å bli forskjellsbehandlet, men være mest mulig som alle andre. Studentene både ønsket og trengte individuell oppfølging, men måten dette ble gjort på var avgjørende for om de

følte seg anerkjent som lærende studenter med noen ekstra behov, eller plassert i en bås som en avvikende kategori.

En generell aksept av en mangfoldig studentpopulasjon og et større engasjement for universell utforming av læringsmiljøet kan avhjelpe noen av disse utfordringene. Samtidig er hver student unik, og det vil alltid være behov individuelle løsninger (Griful-Freixenet, Struyven, Verstichele & Andries, 2017). Imidlertid, så lenge medisinske kriterier er inngangsbilletten til tiltak på individnivå, vil institusjonell praksis (gjennom aktørene) først og fremst rette blikket mot studentenes *nedsatte* funksjon. Mye tyder på at utfordringene med å etablere et inkluderende utdanningssystem som ivaretar utdanning for alle ligger her. Det medisinske blikket og normalitets-tankegangen er så innarbeidet i samfunnet, at praksisen med diagnostiske kriterier og studentens ansvar for å «stå frem» for å få tilrettelegging, tas for gitt (Berggren et al., 2016; Gabel & Miskovic, 2014; Liasidou, 2014). Danemark og Gellerstedt (2004), som posisjonerer seg innen kritisk realisme og et ikke-reduksjonistisk perspektiv på funksjonshemming, teoretiserer ut fra både Honneth og Fraser rundt *redistribution* (økonomisk utjevning gjennom velferdstiltak) og *recognition* (anerkjennelse). De er opptatt av kompleksiteten rundt funksjonshemming som fenomen, der både kulturelle, sosioøkonomiske, psykososiale, psykologiske og biologiske forhold er virksomme. For at studentene skal kunne delta på lik linje, kreves **både** en fordeling av velferdsgoder og en kulturell kontekst hvor respekt og likeverd kommer til uttrykk som anerkjennelse i intersubjektive sammenhenger.

Samfunnsutviklingen de siste 20-30 år har på en del områder vært positiv i forhold til en større generell takhøyde for forskjellighet og mangfold i befolkningen. Likevel er det fortsatt en gruppetenking og tendens til «othering» overfor dem som er annerledes. Demokratiet lener seg på et premiss om at alle skal anerkjennes som likeverdige borgere. Samtidig handler likeverd også om anerkjennelse av ulikhet; den spesielle kulturelle identitet og særegenhet som personene måtte ha. Honneth skriver (2008, s. 133): «For første gang er det nå et åpent spørsmål hvorvidt en persons sosiale anseelse skal måles ut fra den forutbestemte verdien av stiliserte egenskaper som

tilskrives hele grupper, og subjektet opptre første gang i det konfliktfylte feltet for sosial verdsetting som en livshistorisk individualisert størrelse». Filosofen Taylor, som i likhet med Honneth bygger på Hegels utlegning om anerkjennelse, teoretiserer rundt utfordringer ved multikulturalisme (Taylor, 1994). Han tar utgangspunkt i den historiske utviklingen, der sammenbruddet av de sosiale hierarkiene har ført til en utjevning av sosial status, som innebærer at alle skal ha samme rang og rettigheter i det sosiale fellesskapet. Det som står på spill er på den ene siden aksept og anerkjennelse av disse universelle rettighetene, og på den andre siden anerkjennelse av det unike – av forskjelligheten – gjennom å bli akseptert som man er (Abes & Wallace, 2018).

SAMARBEID

Så hvordan kan utdanningsinstitusjonene ta høyde for og legge til rette for både standardisering, individualisering og universalisering i måten de møter mangfoldet av studenter på? Jeg vil i fortsettelsen bidra med noen forslag til tiltak på strukturelt nivå. Sammenfattet med Scotts teori om institusjoner utgjør strukturer de normative elementene som legger føringer for hvordan aktørene i institusjonene skal samarbeide.

Samarbeide med hverandre

Aktørene i profesjonsutdanninger er mange og inkluderer studenter, lærere, administrativt personale og praksisveiledere. Alle informantgruppene snakket om at de følt seg alene, og at de manglet kunnskap og strukturer for samarbeid med hverandre. Slike problemstillinger gjenspeiles også i annen forskning fra profesjonsutdanninger (Caspersen & Kårstein, 2013; Domakin, 2015; S. Griffiths, 2012; Löfmark et al., 2009; Meeks & Jain, 2018; Sowbel, 2012). Aktuelle samarbeidspartnere trenger formelle møtepunkter for å drøfte læringsutfordringer og muligheter, diskutere eventuelle løsninger, samt avklare forventinger og ansvar, særlig i forbindelse med planlegging av praksis. En standardisering av mulige forløp kan være en vei å gå for å skape

forutsigbarhet for partene og kvalitetssikre tilbudet (Botham & Nicholson, 2014; L. Griffiths, Worth, Scullard & Gilbert, 2010; S. Tee & Cowen, 2012).

Som vi var inne på i både artikkel II og III, bidrar den tradisjonelle måten profesjonsutdanninger er bygd opp på – med stadig skifte mellom teoretiske emnemoduler inne på skolen, avløst av praksisperioder ute i arbeidsfeltet – til at ingen egentlig følger studenten over tid. Flere av lærerne forsøkte å sette av tid når studentene trengte det, men de uttrykte også ønske om formelt å ha tettere kontakt over lengre perioder for å lære dem å kjenne. Ved et par av utdanningene som inngikk i prosjektet, hadde de forsøkt å legge til rette for regelmessig kontakt mellom studenter og akademisk ansatte i form av refleksjonsgrupper. Universitetet i Bergen fikk i 2017 i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utrede en mentorordning for alle studenter. Erfaringer fra dette arbeidet foreligger nå i rapportform (Universitetet i Bergen, 2018) og danner grunnlag for en diskusjon vedrørende lovregulering på nasjonal basis. Dermed ligger det an til at strukturelle endringer vil kunne komme, som kan bedre forutsetningene for et tettere samarbeid mellom studentene og de akademisk ansatte.

I fokusgruppene snakket lærerne og praksisveilederne om at taushetsplikten var et hinder for informasjonsutveksling mellom partene i forbindelse med praksis. Helseopplysninger skal selvfølgelig ikke deles uten studentenes samtykke. Helse er i Norge et veldig privat anliggende: Det at studentene må «feile noe», og at de selv må stå frem med dette for å få tilrettelegging, kan forsterke en slik privatisering og bygge opp under temaet som «pikant». I datamaterialet var det i tillegg indikasjoner på at lærerne og praksisveilederne erfarte det som vanskelig å snakke **med** studenter om deres funksjonsvansker, fordi man potensielt kunne komme til å støte eller stigmatisere studenten. Dette viser noen av de subtile mekanismene som foregår. Ut fra Campbells teoretisering i lys av CRT (2008) kan konseptet «internalized ableism» (se side 22) brukes til å forstå mekanismer som handler om at studentene adopterer majoritetens syn på funksjonsnedsettelse som noe negativt. De prøver å redusere et potensielt stigma ved å la være å be om hjelp for å unngå å fremheve funksjons-

nedsettelsen. I stedet tar de på seg ansvaret for manglende informasjonsflyt og teknologi som ikke fungerer ved å passe på, glatte over, og å unnskyldte dørvaktenes mangel på tid og kunnskap. Dette ekstra arbeidet foregår i det stille og er dermed usynlig for andre rundt. Lærerne og praksisveilederne på sin side, bygger opp under det vi kan forstå som studentenes «ableist passing» (Campbell, 2008), ved at de lar være å involvere seg i frykt for å såre eller avdekke funksjonsvansker som de må følge opp. Jo bedre studenten tilpasser seg normaliteten, jo større sjanse er det for at barrierer til profesjonsutdanning for personer med funksjonsnedsettelse forblir skjult (Gibson, 2015).

Et naturlig spørsmål som følge av denne argumentasjonen er om læringsstrategier og eventuelle læringsutfordringer i større grad kan tematiseres som et allment anliggende for **alle** studenter. Det kan øke muligheten for at studentene opplever seg anerkjente og inkluderte som lærende studenter, der ulike behov er normalt, fremfor at noen må «stå frem» med en funksjonsnedsettelse (Matthews, 2009). Samtidig legitimerer det gjentatte anledninger for lærere og praksisveiledere til å stille direkte spørsmål til studenten om hvordan man kan samarbeide for å legge til rette for læring i ulike kontekster – som for eksempel når studentene skal ut i praksis. Vi vet også at mange profesjonsstudenter med innvandrerbakgrunn møter læringsutfordringer på grunn av begrensede norskkunnskaper, noe som potensielt kan påvirke deres evne til å ivareta en ansvarlig profesjonsutøvelse (Jonsmoen & Greek, 2018). Det kan se ut som om disse studentene også finner det vanskelig å be om hjelp for vanskene sine og for lærere og praksisveiledere å fange dem opp. En tilnærming som setter læringsmuligheter og læringsutfordringer i fokus kan dermed bidra til å redusere stigma for flere grupper. I en australsk spørreundersøkelse, der forskerne benyttet begrepet «learning challenge» i stedet for «disability», avdekket man en «skjult» populasjon av studenter som hadde valgt å ikke fortelle noen på studiestedet om funksjonsvanskene sine (Grimes, Scevak, Southgate & Buchanan, 2017).

Bli kjent

I artikkel I belyste vi betydningen av den gode relasjon for studentene med funksjonsnedsettelse; at de opplevde å bli sett, forstått og støttet av personer i utdanningen, og å bli anerkjent som vanlige studenter, fremfor å bli betraktet som en med funksjonsnedsettelse som førte til ekstra arbeid. Forskning viser at tid og tillit er nødvendige forutsetninger for det faglitteraturen omtaler som «disclosure» (Stanley et al., 2011). Mange av studentene jeg snakket med fortalte at de hadde brukt lang tid på å finne personer som de opparbeidet seg tillit nok til å tørre å fortelle om vanskene sine. Lærerne og praksisveilederne på sin side påpekte at studenten måtte komme til dem og be om hjelp for at de skulle kunne gjøre noe. Her vil jeg understreke at studentene opplevde de ansatte som hjelpsomme på forespørsel, men ansvaret for å etterspørre tilrettelegging hvilte på studenten. Hvis jeg skal karikere funn fra artikkel III, så kan det se ut som de ansatte «stikker hodet i sanden» og håper at de ikke møter en student med funksjonsnedsettelse i praksis eller på det emnet de har fagansvar for, fordi det medfører ekstra arbeid, krever tid som de egentlig ikke har, og blir deres personlige ansvar å finne ut av. Hvis dette er et illustrativt bilde på den sosiale konteksten som studentene møter ved oppstart i høyere utdanning, da kan vi forstå at mange studenter vegrer seg for å stå frem og be om hjelp.

Overgangen til høyere utdanning er krevende for mange unge; foruten å håndtere en ny skolekultur med andre krav, skal de også lære seg å bo på egenhånd og knytte nye sosiale relasjoner. Disse utfordringene er universelle enten man har funksjonsnedsettelse, helseproblemer eller ikke (Briggs, Clark & Hall, 2012; Lødding & Aamodt, 2015; Trautwein & Bosse, 2017; Wilson et al., 2016). Det er et sammensatt årsaksforhold bak det store frafallet i høyere utdanning (Høgestøl et al., 2017; Høgskolen i Bergen, 2015; O. Nedregård & Abrahamsen, 2018), blant annet skifter mange av dagens studenter studieretning fordi de finner ut at den utdanningen de startet på ikke svarte til forventningene. Samtidig er det også grunn til å anta at mange slutter fordi de ikke føler seg sett, eller at de møter barrierer på grunn av funksjonsnedsettelse. Studenter med funksjonsnedsettelse står gjerne i den situasjonen at de

for første gang skal navigere forhold rundt tilrettelegging på egenhånd, i tillegg til akademiske krav og hverdagens gjøremål (Lindsay, Duncanson et al., 2018). Hvor mange som slutter fordi de ikke får tilrettelagt studiesituasjonen vet vi foreløpig lite om. Premisset om at studentene må be om tilrettelegging for at utdanningsinstitusjonene skal kunne følge opp sitt juridiske ansvar kan lett bli en sovepute, der ansvaret for å initiere tilrettelegging hviler på den ferske studenten som prøver å tilpasse seg et nytt utdanningssystem. Jeg mener derfor at utdanningsinstitusjonene i større grad bør se på hvordan de møter studentene. Og siden man ikke vet hvem som trenger ekstra støtte – og det i høyeste grad vil være kontekstuel gjennom studiet – så handler det om hvordan man møter og legger forholdene til rette for å bygge relasjoner med *alle* studentene. På den måten anerkjenner man at alle studenter trenger å bli sett. Den nevnte mentorordningen kan være et viktig tiltak i så måte, både for å gi studentene et relasjonelt anker i starten og for å ivareta kontinuitet gjennom utdanningen (Patrick & Wessel, 2013). Det vil imidlertid være behov for å kvalitetssikre innhold, kompetanse og struktur knyttet til denne rollen (Lindsay, Hartman & Fellin, 2016).

Bygge kunnskap

Begrenset *kunnskap* om funksjonsnedsettelse og tilrettelegging blant ansatte påvirker hvordan studenter med funksjonsnedsettelse blir møtt i akademia (Biewer et al., 2015; Fuller et al., 2009; Meeks & Jain, 2018; Smith, 2010). Noe av ambivalensen som vi fant hos praksisveilederne og lærerne handlet om manglende kunnskap om hvilke tilretteleggingstiltak som egnet seg for studenter med ulike funksjonsnedsettelser, og hvor mye støtte som var rimelig å gi (artikkel III). Flere av fokusgruppedeltakerne formidlet usikkerhet vedrørende hvordan de kunne følge opp studenter med psykiske vansker. Psykiske vansker blant ungdom er dessverre alarmerende utbredt og økende. Siste helse- og trivselsundersøkelse blant norske studenter (SHOT) viser en økning i alvorlige psykiske plager, fra hver sjettede student i 2010 til mer enn hver fjerde i 2018 (Knapstad, Heradstveit & Sivertsen, 2018). Dette er et samfunnsproblem som ikke kan ignoreres, der utdanningsinstitusjonene må ta sin del av ansvaret med å demme opp for en uheldig utvikling gjennom systemer som støtter den enkelte student.

Usikkerheten blant dem som møter studentene i klasserommet og praksisfeltet kan man godt forstå, men man trenger kanskje ikke være ekspert – dvs. å være utdannet eller å ha arbeidet innen psykisk helse for å kunne hjelpe. Trolig er det aller viktigste å sørge for at studentene blir sett som individer; at man tar seg tid til å lytte og være medmenneske³¹. Samtlige studenter fortalte om relasjonen til enkeltpersoner i utdanningssystemet som hadde bidratt til at de klarte å stå i de utfordringene de møtte gjennom studiet (artikkel I). Disse lærerne, studieveilederne eller tilretteleggerne visste ikke nødvendigvis svaret på studentenes spørsmål, men de tok ansvar for å undersøke og følge opp på en pålitelig måte. Personene hadde vært tilgjengelige, det vil si praktisert «åpen dør», og/eller mulighet til å kontaktes på mail eller telefon, og de hadde gitt studentene tid og rom til å tenke høyt sammen rundt utfordringer og løsninger.

Foruten relasjonell kompetanse, vil generell kunnskap om ulike funksjonsutfordringer og potensielle barrierer til deltagelse i profesjonsutdanningene være relevant for alle som samarbeider med studentene. En slik type kunnskap kan bidra til å økt bevissthet vedrørende ulike måter å fungere og lære på. Det innbefatter også kunnskap om læringsstrategier og anvendelse av teknologi, både i lærings-situasjoner og for å beherske oppgaver knyttet til yrket. Dysleksi er et godt eksempel her, hvor det finnes mange muligheter i allerede eksisterende teknologi (PC, nettbrett, mobiler m.m.), samt mer spesialiserte hjelpemidler. Det forutsetter at akademisk ansatte både kjenner til disse mulighetene og forstår kontekstuelle og relative aspekter ved dysleksi som fenomen (McPheat, 2014; Pino & Mortari, 2014; Ryder & Norwich, 2018), slik at man ikke avfeier studentens vansker med at «*du må kunne lese [engelsk] for å gjennomføre dette studiet*», slik som jeg fant indikasjoner på i både de individuelle intervjuene og fokusgruppediskusjonene.

I tillegg til kunnskap om funksjonsvariasjoner og kompenserende tiltak rettet mot individet, trengs også kunnskap om virksomme pedagogiske strategier. Som

³¹ Flere av innleggene på Universellkonferansen 2017 handlet nettopp om viktigheten av å bry seg som medmenneske, blant annet Arnhild Lauveng og Egon Hagen, se <http://www.universell.no/trondheim2017/>

tidligere nevnt fremhever forskningslitteraturen universell utforming av læringsmiljøet som relevant tilnærming for å tilpasse pedagogisk praksis til mangfoldet av studenter. Universell utforming av det fysiske miljøet er fortsatt viktig, til tross for at mye er og blir gjort på dette feltet³². Krav til universell utforming av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) ble presisert i den nye likestillings- og diskrimineringslovgivingen (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017), og følges opp av Difi³³.

Påfallende mange studenter i prosjektet rapporterte vansker med å finne informasjon om hva slags tilrettelegging de kunne ha krav på og hvilke tilretteleggingsmuligheter som fantes. Opp gjennom grunnskole og videregående skole har ansvaret for å oppdage behov og initiere tilretteleggingstiltak vært pålagt de offentlige institusjonene. Når ungdommene går over til høyere utdanning må de selv be om det de trenger, hvilket er en krevende øvelse. I den forbindelse har jeg lyst å trekke frem et konkret eksempel. En student med dysleksi ønsket egentlig ikke å stå frem med vanskene sine, men etter lang tid og mange overveielser var han kommet frem til at han måtte ha tilrettelegging. Da vedkommende begynte å undersøke hvem som kunne hjelpe opplevde han følgende:

Jeg gikk til rektor: Hva gjør jeg i forhold til at jeg har dysleksi og har lyst på tilrettelegging. Hun sendte meg til informasjonen i 2. etasje, som sendte meg til mr. X i femte etasje. Han sa at du trenger en ny utredning, jeg kan henvise deg til en som holder på med sånt. Så ble jeg henvist til Rådgivingstjenesten. Når jeg møtte ham fikk jeg vite at; «Jeg skal henvise deg til logoped». Men det var 5 ukers ventetid på den logopeden!

Slike situasjoner som sitatet ovenfor illustrerer, der studenter blir sendt på «sjuende-far-i-huset»-runder for å meddele seg til stadig nye personer, kan oppleves å som en gjentakende bekreftelse av stigma og være en årsak til at mange studenter vegrer seg for å be om hjelp. Sett i lys av Honnets teori om anerkjennelse kan vi tolke dette som

³² Blant annet Statsbygg, som eier deler av bygningsmassen til norske universiteter og høyskoler, har arbeidet planmessig med UU over flere år, se <https://www.statsbygg.no/Samfunnsansvar/Universell-utforming/>

³³ Difi – Direktoratet for forvaltning og IKT har ansvar for å gi råd og følge opp etterlevelse av UU av IKT, blant annet i utdanningsinstitusjonene: <https://uu.difi.no/>

en form for ydmykelse på rettighetsnivå; studentene blir kasteballer i systemet, fordi ansatte – i mangel på tid og kunnskap – sender studenten fra seg eller skyver ansvaret for å finne ut av ting over på studenten selv. Derfor vil grunnleggende kunnskap om saksgang, slik at akademisk og administrativt personale kan veilede studenten til riktig person – uten for mange omveier – ha betydning for at studentene skal få effektiv og riktig hjelp.

Med utgangspunkt i både empiri og forskning har jeg nå påpekt noen typer kunnskap hvor jeg mener utdanningsinstitusjonene har et forbedringspotensial. Strukturer for bygging og implementering av kunnskap må nødvendigvis utvikles ved den enkelte utdanningsinstitusjon. Et slikt utviklingsarbeid krever ressurser og fordrer samarbeid mellom flere av aktørene i profesjonsutdanningene; studentenes erfaringer og meninger vil her være særlig relevante (Beauchamp-Pryor, 2012; Gibson, 2015; Marquis et al., 2016; Shrewsbury, 2015).

ANERKJENNELSE

Tradisjonelt gir ikke begrepene funksjonshemming og funksjonsnedsettelse positive konnotasjoner, men er tvert imot «egenskaper» som samfunnet har satt inn tiltak for å reparere eller kompensere for (normaliseringsideologi). I grunnen kan en si at dette utgjør hele eksistensgrunnlaget for helse- og sosialfaglige profesjonsyrker, hvis teori-grunnlag og praksis springer ut fra en medisinsk reparasjonsideologi og tradisjon. Definisjoner av funksjonshemming har, som jeg nevnte innledningsvis, vært gjenstand for kontinuerlig endring gjennom historien. Dagens politiske og faglige føringer legger vekt på samspillet mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav til funksjon. Imidlertid er det, som jeg har gitt gjentatte eksempler på gjennom denne drøftingen, fremdeles kompensatoriske tiltak rettet mot individet som praktiseres for at personen skal kunne delta på ulike på arenaer. Jeg har også antydnet at egnethetskriterier basert på et tradisjonelt bilde av profesjonsutøveren, kan skape konflikt for dørvakter som skal vurdere studenters potensial for fremtidig yrkesfunksjon. I det profesjonelles fellesskap vil det kreve en omfortolking av hvilke egenskaper en profesjonsutøver skal

inneha - eller mer spesifikt: Kan profesjonsrollen utøves på andre måter? Og hvilken type kunnskap bør fremtidens profesjonsutøvere ha?

For å ivareta helse-, sosialfaglige og pedagogiske samfunnsutfordringer i en mangfoldig befolkning, trengs profesjonsutøvere med innovasjonsevne og variert erfarings- og kunnskapsbakgrunn. Alle informantgruppene (studentene, lærerne og praksisveilederne) var inne på at personer med funksjonsnedsettelse besitter erfaringskompetanse som arbeidslivet har behov for. De siste par tiår har vi fått en ny type brukere som selv er i stand til å søke kunnskap, og som stiller andre krav til helsetjenesten enn tidligere. Profesjonsutøvere som er vant til å være i samme «posisjon», kan ha et godt utgangspunkt både til å forstå og til å intervensjonere overfor brukergruppene, nettopp fordi de besitter unik erfaringskunnskap om brukerposisjonen, om sykdommen, og om helse- og sosialsystemet. Flere av studentene i prosjektet fremhevet at oppveksten med funksjonsnedsettelse hadde gitt dem kunnskap og ferdigheter som de så verdien av i fremtidig profesjonsyrke. For eksempel lærere som har dysleksi vet hvor skoen trykker når de møter barn med tilsvarende utfordringer i skolen, og kan kanskje lettere fange opp og iverksette relevante tiltak overfor barna (Burns et al., 2013; S. Griffiths, 2012). Imidlertid er det ikke en selvfølge at slik erfaringskompetanse hos profesjonsstudenter og profesjonsutøvere anerkjennes av arbeidsgivere og kollegaer (Bevan, 2014; Chacala et al., 2014; Glazzard, 2017; Matt, 2008).

I artikkel II nevnte vi lærerstudenten Karen (med synsnedsettelse), som ble kontaktet av tidligere medstudenter når de som nyansatte lærere lurte på hvordan de kunne legge til rette for elever med ulike vansker. En kunnskapsgjennomgang tyder på at direkte samhandling med personer med funksjonsnedsettelse positiv effekt på profesjonsstudenter holdninger og kunnskap (Shakespeare & Kleine, 2013). Informantene i min studie tok på seg en rolle som noen som viste vei, både til andre med funksjonsnedsettelse, og til utdanningene og samfunnet for øvrig. En slik rolle kan forstås som en strategi for å oppnå sosial anerkjennelse gjennom å omdefinere funksjonsnedsettelsen til noe positivt. Man kan anta at det at de viser muligheter –

viser at de kan bli profesjonsutøvere – til tross for at de har funksjonsnedsettelse, bidrar til å endre samfunnets tradisjonelle bilde av personer med funksjonsnedsettelse (Chan, Engel & Ross, 2015). Litteraturgjennomgangen innledningsvis tyder på at lærere og praksisveilederes erfaring fra å samarbeide med studenter med funksjonsnedsettelse virker positivt på deres motivasjon til å engasjere seg i studiesituasjonen til nye studenter som trenger tilrettelegging³⁴.

Kan utdanningsinstitusjonene i større grad verdsette funksjonsnedsettelse som en kompetanse som profesjonsutdanningene og profesjonsyrkene trenger? Profesjonsutdanninger innen helse-, sosial og pedagogikk skal blant annet lære studentene hvordan de kan legge til rette for læring, utvikling, livskvalitet, deltagelse, inkludering, respekt, likeverd osv. for sine brukergrupper. Gjennom å være inkluderende har utdanningsinstitusjonene en unik mulighet til å gjøre sitt ideologiske verdigrunnlag synlig for studentene. Forskning indikerer imidlertid at den biomedisinske reparasjonstankegangen og normaliseringsideologien, samt paternalistisk vektlegging av ekspertkunnskap og -kontroll, fremdeles er gjeldende i profesjonsutdanningenes studieplaner og læringsutbytter (Dahl, Andrews & Clancy, 2014; Koch, Leal & Ayala, 2016; Liasidou & Mavrou, 2017). Dermed fortsetter profesjonsutdanningene å bygge opp under et syn på funksjonshemming som en defekt eller mangel hos individet som må kompenseres for. Dette i motsetning til et fenomen som er kontekstuelt og relativt, som like gjerne kan handle om samfunnets diskriminerende strukturer og kulturer, som om biologiske forhold. Både skolen og helsevesenet har helt andre ontologiske og epistemisk røtter enn dagens diskurser fundamentert i egalitære og demokratiske verdiprinsipper; for å endre praksis må man kanskje først starte med en bevisstgjøring av hvilke tanke sett som ligger til grunn (Gibson, 2015; G. Thomas, 2013).

Da er vi ved kjernen av tematikken: Hva innebærer inkludering egentlig? I avhandlingens introduksjonsdel (side 27) utledet jeg en forståelse av inkludering som innebærer at personer med funksjonsnedsettelse har reell mulighet til å velge og

³⁴ For eksempel Abdella, 2018; Ashcroft & Lutfiyya, 2013; Fuller et al., 2009; Levey, 2014; J. Ryan, 2011

gjennomføre ønsket utdanning, at de opplever seg anerkjente som likeverdige aktører, og får anledning til å være seg selv. Honneth er opptatt av at anerkjennelse må synliggjøres gjennom handling og adferd, ikke bare via ord og symbolske ytringer for å være troverdig. Hvis profesjonsutdanningene mener at et multikulturelt samfunn er verdifullt impliserer det også en anerkjennelse av mangfoldet, ikke bare tilrettelegging ut fra juridiske forpliktelser og normative forventinger. Taylor hevder: «The struggle for recognition can only find one satisfactory solution, and that is a reciprocal recognition among equals» (Taylor 1992, side 50). For å avslutte med Honneth: *Gjensidighetsaspektet* utgjør også den røde tråden i hans tre former for anerkjennelse: Gjensidig ubetinget kjærlighet, rettigheter som et gjensidig forhold mellom rettighetshaver og rettighetsinnløser (i demokratisk forstand), og solidarisk gjensidig anerkjennelse mellom likeverdige.

Oppsummering

Høyere utdanning fremstår i dag som den viktigste inngangen til arbeidslivet for unge mennesker generelt, og for personer med funksjonsnedsettelse spesielt. Kunnskap om hva som fremmer og eventuelt hemmer veien gjennom høyere utdanning er derfor av både samfunnsmessig nytte og personlig betydning for dem det angår. Prosjektet, som denne avhandlingen bygger på, har utforsket perspektivene til tre grupper aktører i profesjonsutdanninger innen pedagogikk, helse- og sosialfag; studenter med funksjonsnedsettelse, lærere og praksisveiledere. Funnene har blitt diskutert i lys av Axel Honneths teori om kampen om anerkjennelse, som omhandler anerkjennelse i de nære relasjoner, anerkjennelse i form av demokratiske rettigheter, og gjennom sosial verdsetting. Scotts teori om institusjoner er anvendt til å belyse hvordan regulative, normative og kultur-kognitive elementer legger føringer for det som skjer, både på individuelt og kollektivt nivå.

Studentene hadde valgt profesjonsutdanning ut fra interesse og et ønske om å bruke sine evner, – både til å forsørge seg selv og til å bidra i samfunnet. For de fleste av informantene var funksjonsnedsettelsen medfødt og dermed en del av deres

identitet og normale måte å fungere på. Imidlertid visste de lite om hva den nye studiesituasjonen og fremtidig profesjonsyrke ville kreve, heller ikke hva slags tilrettelegging de hadde krav på og hvem som kunne hjelpe dem. I sin inntreden i høyere utdanning møtte de lærere og praksisveiledere som fremsto som ambivalente til å involvere seg med studenter med funksjonsnedsettelse.

Studenter i høyere utdanning har rett til å få studiesituasjonen sin tilrettelagt og utdanningsinstitusjonene har plikt til å legge til rette for likeverdige utdanningsmuligheter. De universelle rettighetene anerkjenner studentens plass i utdanningssystemet, men forblir ufullstendige hvis den enkelte student ikke opplever seg verdsatt på linje med sine medstudenter: Det at de må tilkjenne en funksjonsnedsettelse for å få studiesituasjonen tilrettelagt, impliserer at funksjonsvanskene skyldes forhold ved dem som personer, og gir disse studentene en merkelapp som andre studenter ikke har. Ambivalensen hos lærere og praksisveiledere indikerer en underliggende skepsis og alert-reaksjon som rammer hele gruppen av studenter med funksjonsnedsettelse. Studentene blir «sand i maskineriet» som ikke passer inn i strukturen laget for «normal-studenten». Denne ambivalensen ser ut til å være trigget av en arbeidssituasjon som ikke har tatt høyde for at studenter med funksjonsnedsettelse krever mer tid, en annen type kunnskap og tettere samarbeidsstrukturer enn den tradisjonelle studenten. Dørvaktene måtte balansere komplekse ideologiske, juridiske, pedagogiske og profesjonelle hensyn, men opplevde manglende støtte fra utdanningsinstitusjonen og uklare retningslinjer å vurdere ut fra. Dilemmaer vedrørende studenter med funksjonsnedsettelse fremsto som vanskelig å drøfte i den institusjonelle konteksten, på grensen til å være et tabu.

Ambivalensen som studentene blir møtt med kan i lys av Honneth tolkes som en form for krenkelse – eller tilbakeholdt anerkjennelse – der de må bevise mer enn andre studenter at de kan klare å gjennomføre et profesjonsstudium og fungere i et profesjonsyrke. Studentenes status som fullverdige studenter på linje med andre er ikke altså ikke ubetinget, men en status de må kjempe for. For å unngå å bli misoppfattet som ekstra bryderi for de ansatte, tar de selv ansvar for å finne ut av,

følge opp og kvalitetssikre den tilretteleggingen de tildeles. Dette arbeidet foregår i det stille og fremstår som en ekstra belastning andre studenter ikke har, i tillegg til at de må håndtere andre praktiske utfordringer i hverdagen som følge av funksjonsnedsettelsen. Jo bedre studentene lykkes med å kompensere for funksjonsvanskene, jo mer verdsettes de av sine samarbeidspartnere, men med risiko for at barrierer til deltagelse i profesjonsutdanninger forblir usynlige. Disse komplekse og subtile interaksjonsmekanismene er et nytt og viktig bidrag til forskningslitteraturen på feltet.

Avslutning

Studien synliggjør at funksjonshemming i profesjonsutdanning er et tema som utfordrer samarbeidsstrukturer, diskurser rundt profesjonskvalifisering, og spenningen mellom universelle standarder og mulighet for fleksibilitet.

Funksjonsnedsettelse er ikke en homogen kategori: Den store variasjonen i funksjon, der noen personer har utfordringer som er uforenelig med utøvelse av valgt profesjonsyrke, skaper en skepsis hos lærere og praksisveiledere som rammer hele gruppen. Som lovverk og konvensjoner fremhever skal studenter ikke avskjæres fra muligheter til å studere på grunn av funksjonsnedsettelse. Ingen kan vite om mulighetene før man har prøvd, og mye kan forbedres gjennom systemer som i større grad ivaretar samarbeid og informasjonsflyt, samt universell utforming av omgivelser, undervisning- og evalueringsformer. Imidlertid vil ikke universelle tiltak kunne løse alle problemstillinger, og det kan også bli en «sovepute» til å se enkeltindividets utfordringer. Uansett hvor godt samfunnet innrettes, vil «*impairments have effects*» (C. Thomas, 2007): Til tross for at studentene har fått rimelig og nødvendig tilrettelegging, bruker de lengre tid og mer krefter på å bearbeide informasjon, bevege seg, kontrollere smerter m.m. Dette vises ikke i «regnskapet», heller ikke den ekstra innsatsen de gjør for å kvalitetssikre at alt fungerer.

På ett vis kan det se ut som høyere utdanning er inkluderende, for tilsynelatende klarer en del studenter seg gjennom utdanningen. Denne studien

synliggjør at studentene – i en streben etter å tilpasse seg og bevise sine ressurser – kompenserer og dekker over mange av barrierene. Hvor mange som slutter fordi de ikke får den hjelpen de trenger, vet vi ikke noe om. Utdanningene lener seg på at studenten må stå frem og be om tilrettelegging. Så lenge studentene ikke gjør det, kan de ansatte «se en annen vei» eller «stikke hodet i sanden». Studien tydeliggjør at utdanningsinstitusjonene må se på hvordan de møter studentene, slik at studentene lettere tør å ta kontakt for å drøfte utfordringer de møter i læringssituasjoner. Foruten betydningen av relasjonen mellom studentene og de akademisk ansatte, viser studien også et behov for tydeligere samarbeidslinjer mellom de mange aktørene i profesjonsutdanningene.

Studien viser at utdanningsinstitusjonene ikke helt har tatt følgene av at dagens mangfoldige studentpopulasjon krever en annen tilnærming enn for én generasjon tilbake. Politikken gir regulative føringer for rettighetsbasert anerkjennelse (Honneth, 2008), men praksis lener seg fortsatt på meritokratiske, neolibérale ideologier som impliserer at muligheten til å ta høyere utdanning er for den som har potensial, evner og arbeider hardt (Burke, 2013). Funnene viser underliggende subtile eksklusjonsmekanismer, hvor interaksjonen mellom aktørene enten kan fremme eller hemme deltagelse i profesjonsutdanning for personer med funksjonsnedsettelse. Profesjonsstudiene oppbygging med heltidsstudier og modulbaserte emner som bygger på hverandre tas for gitt, og kan bidra til å marginalisere personer med funksjonsnedsettelse som planlegger for et fremtidig arbeidsliv på deltid. Innenfor profesjonsutdanning, er dørvaktene, foruten å følge opp prinsipper om anti-diskriminering og inkludering, også tillagt ansvar for å ivareta profesjonens tillit i samfunnet. Profesjonsutdanningenes kvalifiseringsprosedyrer, som innebærer en «kontroll-på-forhånd-funksjon», overlater lærere og praksisveiledere vanskelige skjønsmessige vurderinger, som kan medføre svært forskjellig praksis ved utdanningsinstitusjonene. Ettersom dørvaktene er redde for å senke standarden, er det studentene som må tilpasse seg ved å være flinke og selvstendige.

Her er vi tilbake ved et sentralt tema fra diskusjonen: Hva skal standarden være og hvordan vurderer man den? Det pågår for tiden et større arbeid med å erstatte tidligere rammeplaner for helse- og sosialfagutdanningene med nasjonale retningslinjer, RETHOS³⁵. Det kan være en gylden anledning for profesjonsutdanningene til å drøfte noen av de forhold som er påpekt i avhandlingen. Rollene som institusjonelle aktører på ulike nivå bekles av profesjonsutøvere. Dermed vil den enkelte profesjonsutøver og de profesjonelles fellesskap – både i utdanningsinstitusjonene, på arbeidsplasser og fagorganisasjoner – ha et ansvar for å sette temaet på dagsorden.

Jeg har forsøkt å belyse noe av det som skjer når politiske visjoner skal omsettes i praksis. På 90-tallet og første tiår av vårt nye årtusen var temaet på den politiske dagsorden, og mye av dagens lover og reguleringer kom på plass. Forskningsmiljøer rundt funksjonshemmingsforskning vokste frem og styrket seg. Jeg har imidlertid inntrykk av at det man kan kalle en slags «gullalder» er over. Jeg vet ikke om det er et uttrykk for at en antagelse om at «ting er på stell», eller at det er blitt nedprioritert til fordel for andre viktige samfunnstemaer og sosiale grupper. Kanskje har fokuset vært mest på «equality of access» fremfor «equality of outcome» (Fletcher, Bernard, Fairtlough & Ahmet, 2015).

FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

En gruppe som utgjør en «missing link» i denne avhandlingen, er erfaringer og synspunkter til administrativt ansattes i utdanningsinstitusjonene: Gjennom å være bindeledd mellom de andre aktørene, med ansvar for å fortolke og omsette regulative og normative føringer, samt sørge for strukturer for samhandling, anser jeg deres perspektiver som relevante. Videre er det behov for konkret kunnskap om spesifikke

³⁵ RETHOS, bl.a. formål og fremdrift: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/utvikling-av-nasjonale-retningslinjer-for-helse--og-sosialfagutdanningene/id2569499/>

funksjonsutfordringer studenter møter i de enkelte profesjonsutdanninger og profesjonsyrker, og om hvilke tiltak som kan være virksomme.

Vi vet fortsatt lite om det store frafallet i høyere utdanning.

Årsaksmekanismene er trolig sammensatte, men for å bedre utdanningsmulighetene trengs kunnskap om hvem som slutter og hvorvidt det har sammenheng med at de ikke får tilrettelagt studiesituasjonen. Overgangene mellom videregående og høyere utdanning, samt fra profesjonsutdanning og ut i arbeidslivet, er sårbare faser som involverer mange aktører, ulike støtteordninger og strukturelle ordninger. Kunnskap om hvordan unge mennesker med funksjonsnedsettelse og utdanningsinstitusjonene forbereder seg på disse overgangene, vil kunne bidra til både å styrke partene og utvikle gode systemer for samhandling.

REFERANSER

- Abdella, A. S. (2018). Instructors' willingness to provide instructional accommodations for students with disabilities in selected universities of Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 671-682. doi:10.1080/13603116.2017.1396501
- Abes, E. & Wallace, M. (2018). "People see me, but they don't see me": An intersectional study of college students with physical disabilities. *Journal of College Student Development*, 59, 545-562. doi:10.1353/csd.2018.0052
- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *International Journal of Methodology*, 46, 1125-1136. doi:10.1007/s11135-011-9600-4
- Aglen, T. S. (2015). Gåten "Generasjon perfekt". *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 135, 300. doi:10.4045/tidsskr.14.1350
- AHEAD. (2018). *Numbers of students with disabilities studying in higher education in Ireland 2016/17*. Dublin: AHEAD Educational Press. Hentet fra <https://ahead.ie/userfiles/files/shop/free/Rates%202016-17%20-%20ONLINE.pdf>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (1998). *Om handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001* (St.meld. nr. 8 (1998-99)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-8-1998-99/id430886/sec1>
- Ashcroft, T. J. & Lutfiyya, Z. M. (2013). Nursing educators' perspectives of students with disabilities: A grounded theory study. *Nurse Education Today*, 33, 1316-1321. doi:10.1016/j.nedt.2013.02.018
- Askildt, A. (2004). *Opplæring av funksjonshemmede i eit historisk perspektiv: Spesialpedagogiske pionerer, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo.
- Atkinson, K. & Hutchinson, J. O. (2012). Transition from higher education to National Health Service for visually impaired physiotherapists: An interpretative phenomenological exploration. *The British Journal of Visual Impairment*, 31, 32-46. doi:10.1177/0264619612466101
- Barbour, R. (2005). Making sense of focus groups. *Medical Education*, 39, 742-750. doi:10.1111/j.1365-2929.2005.02200.x
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: SAGE.
- Bargerhuff, M. E., Cole, D. J. & Teeters, L. (2012). Using a transdisciplinary model to address inequities in field placements for teacher candidates with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 185-206. doi:10.1080/13603111003721098
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2017). *Deltakelse og mangfold: Regjeringens innsats for personer med funksjonsnedsettelse (2014-2017)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a37e525817184c20b57dfe0e75bc6a2a/deltakelse-og-mangfold--regjeringens-innsats-for-personer-med-funksjonsnedsettelse.pdf>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Et samfunn for alle: Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse i perioden 2020-2030*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-mennesker-med-funksjonsnedsettelse-et-samfunn-for-alle/id2623105/>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Norge universelt utformet 2025. Regjeringens handlingsplan for universell utforming og økt tilgjengelighet 2009-2013*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/planer/2009/norge-universelt-utformet-2025-web-endig.pdf>

- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: a sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: securing disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 283-295. doi:10.1080/13603116.2010.489120
- Belzile, J. A. & Öberg, G. (2012). Where to begin? Grappling with how to use participant interaction in focus group design. *Qualitative Research*, 12, 459-472. doi:10.1177/1468794111433089
- Berggren, U. J., Rowan, D., Bergbäck, E. & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31, 339-356. doi:10.1080/09687599.2016.1174103
- Bevan, J. (2014). Disabled occupational therapists – asset, liability ... or 'watering down' the profession? *Disability & Society*, 29, 583-596. doi:10.1080/09687599.2013.831747
- Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). Metatheory, interdisciplinarity and disability research: A critical realist perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8, 278-297. doi:10.1080/15017410600914329
- Biewer, G., Buchner, T., Shevlin, M., Smyth, F., Šiška, J., Káňová, Š., . . . Rodríguez Díaz, S. (2015). Pathways to inclusion in European higher education systems. *ALTER, European Journal of Disability research*, 9, 278-289. doi:10.1016/j.alter.2015.02.001
- Botham, K. A. & Nicholson, J. (2014). Supporting the transition of disabled students from university to practice placement. *Disability & Society*, 29, 460-476. doi:10.1080/09687599.2013.823078
- Brandt, S. (2005). *Kartlegging av praksisbasert høyere utdanning*. (Skriftserie 8/2005). Oslo: NIFU STEP.
- Brandt, S. (2010). *Tilretteleggingsutfordringer i høyere utdanning før og nå: En studie av tilrettelegging i høyere utdanning i lys av lovendringer og målsetting om å sikre høyere utdanning for en mer mangfoldig studentmasse*. (Rapport 47/2010). Oslo: NIFU STEP.
- Brandt, S. (2011). From Policy to Practice in Higher Education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 107-120. doi:10.1080/1034912X.2011.570494
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Breines, E. B. (1995). Understanding 'occupation' as the founders did. *British Journal of Occupational Therapy*, 58, 458-460. doi:10.1177/030802269505801102
- Briggs, A. R. J., Clark, J. & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18, 3-21. doi:10.1080/13538322.2011.614468
- Bulk, L. Y., Easterbrook, A., Roberts, E., Groening, M., Murphy, S., Lee, M., . . . Jarus, T. (2017). 'We are not anything alike': marginalization of health professionals with disabilities. *Disability & Society*, 32, 615-634. doi:10.1080/09687599.2017.1308247
- Burke, P. J. (2013). The right to higher education: neoliberalism, gender and professional mis/recognitions. *International Studies in Sociology of Education*, 23, 107-126. doi:10.1080/09620214.2013.790660
- Burns, E., Poikkeus, A.-M. & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77-85. doi:10.1016/j.tate.2013.04.007

- Bø, T. P. & Håland, I. (2015). *Funksjonshemma på arbeidsmarknaden*. (Rapportar 2015/54). Oslo - Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Campbell, F. A. K. (2008). Exploring internalized ableism using Critical Race Theory. *Disability & Society*, 23, 151-162. doi:10.1080/09687590701841190
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 791-807. doi:10.1080/13603116.2017.1325074
- Carey, P. (2012). Exploring variation in nurse educators' perceptions of the inclusive curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 741-755. doi:10.1080/13603116.2010.516773
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis: Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. (Rapport 14/2013). Oslo: NIFU
- Chacala, A., McCormack, C., Collins, B. & Beagan, B. L. (2014). 'My view that disability is okay sometimes clashes': experiences of two disabled occupational therapists. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 21, 107-115. doi:10.3109/11038128.2013.861016
- Chan, C., Engel, D. & Ross, J. (2015). Toward a deeper understanding of disability: physical therapy educators' reflections. *Pedagogy*, 15, 549-557. doi:10.1215/15314200-2917169
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. I J. M. Morse, P. N. Stern, J. M. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. E. Clarke (Red.), *Developing grounded theory. The second generation* (s. 127-155). California: Left Coast Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. utg.). London: Sage.
- Child, J. & Langford, E. (2011). Exploring the learning experiences of nursing students with dyslexia. *Nursing Standard*, 25(40), 39-46. doi:10.7748/ns.25.40.39.s49
- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson, A. & Smith, A. (2011). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 513-527. doi:10.1080/13603110903131747
- Clouder, L., Adefila, A., Jackson, C., Opie, J. & Odedra, S. (2016). The discourse of disability in higher education: Insights from a health and social care perspective. *International Journal of Educational Research*, 79, 10-20. doi:10.1016/j.ijer.2016.05.015
- Cox, N. (2017). Enacting disability policy through unseen support: the everyday use of disability classifications by university administrators. *Journal of Education Policy*, 32, 542-563. doi:10.1080/02680939.2017.1303750
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cunnah, W. (2015). Disabled students: identity, inclusion and work-based placements. *Disability & Society*, 30, 213-226. doi:10.1080/09687599.2014.996282
- Dahl, B. M., Andrews, T. & Clancy, A. (2014). Contradictory discourses of health promotion and disease prevention in the educational curriculum of Norwegian public health nursing: A critical discourse analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42, 32-37. doi:10.1177/1403494813502585
- Danermark, B. & Gellerstedt, L. C. (2004). Social justice: redistribution and recognition—a non-reductionist perspective on disability. *Disability & Society*, 19, 339-353. doi:10.1080/09687590410001689458

- Deal, M. (2007). Aversive disablism: subtle prejudice toward disabled people. *Disability & Society*, 22(1), 93-107. doi:10.1080/09687590601056667
- Díez, A. M., López, R. G. & Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34, 147-159. doi:10.1080/07294360.2014.934329
- Diskriminerings-og tilgjengelighetsloven. (2008). Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (LOV-2008-06-20-42). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-61>
- Domakin, A. (2015). The importance of practice learning in social work: Do we practice what we preach? *Social Work Education*, 34, 399-413. doi:10.1080/02615479.2015.1026251
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 131-142. doi:10.1016/j.ijnurstu.2005.11.026
- Easterbrook, A., Bulk, L., Ghanouni, P., Lee, M., Opini, B., Roberts, E., . . . Jarus, T. (2015). The legitimization process of students with disabilities in Health and Human Service educational programs in Canada. *Disability & Society*, 30, 1505-1520. doi:10.1080/09687599.2015.1108183
- Easterbrook, A., Bulk, L. Y., Jarus, T., Hahn, B., Ghanouni, P., Lee, M., . . . Pardar, G. (2018). University gatekeepers' use of the rhetoric of citizenship to relagate the status of students with disabilities in Canada. *Disability & Society*. doi:10.1080/09687599.2018.1505603
- Eide, A. H., Josephsson, S., Vik, K. & Ness, N. E. (2017). Introduction and rationale. I A. H. Eide, S. Josephsson, & K. Vik (Red.), *Participation in health and welfare services. Professional concepts and lived experience* (s. 1-19). New York: Routledge.
- Ergoterapeutene. (2017). *Alle skal kunne delta. Ergoterapeuters kjernekompetanse*. Oslo: Norsk Ergoterapeutforbund.
- Evans, W. (2014). "If they can't tell the difference between dupalac and digoxin you've got patient safety issues". Nurse Lecturers' constructions of students' dyslexic identities in nurse education. *Nurse Education Today*, 34, e41-e46. doi:10.1016/j.nedt.2013.11.004
- Finch, J. & Poletti, A. (2014). 'It's been hell.' Italian and British practice educators' narratives of working with struggling or failing social work students in practice learning settings. *European Journal of Social Work*, 17, 135-150. doi:10.1080/13691457.2013.800026
- Fletcher, J., Bernard, C., Fairtlough, A. & Ahmet, A. (2015). Beyond equal access to equal outcomes: The role of the institutional culture in promoting full participation, positive inter-group interaction and timely progression for minority Social Work students. *British Journal of Social Work*, 45, 120-137. doi:10.1093/bjsw/bct081
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. (2006). Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. (FOR-2006-06-30-859). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859?q=skikkethet>
- Forskrift om universell utforming av IKT-løsninger. (2018). Forskrift om endring i forskrift om universell utforming av informasjons- og kommunikasjonsteknologiske (IKT)-løsninger. (FOR-2017-09-13-1417). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-09-13-1417>
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. & Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 822-832. doi:10.1080/13603116.2017.1278798

- Freeman, T. (2006). 'Best practice' in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56, 491-497. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x
- Fuller, M., Georgeson, J., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., Riddell, S., . . . Weedon, E. (2009). *Improving disabled students' learning: Experiences and outcomes*. Abingdon: Routledge.
- Gabel, S. L. & Miskovic, M. (2014). Discourse and the containment of disability in higher education: an institutional analysis. *Disability & Society*, 29, 1145-1158. doi:10.1080/09687599.2014.910109
- Gavira, R. L. & Morfiña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 365-378. doi:10.1080/13603116.2014.935812
- Georgiou, C. E., Espahbodi, S. & De Souza, L. H. (2012). Preparing for the world of work: an exploratory study of disabled students' experiences of work placement. *Journal of Education and Work*, 25, 523-536. doi:10.1080/13639080.2011.598143
- Getzel, E. E. & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 77-84. doi:10.1177/0885728808317658
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 875-886. doi:10.1080/13603116.2015.1015177
- Glazzard, J. (2017). Trainee teachers with dyslexia: Results of a qualitative study of teachers and their mentors. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 87-107. doi:10.26803/ijlter.16.12.6
- Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2013). The body as disability and possibility: theorizing the 'leaking, lacking and excessive' bodies of disabled children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15, 1-19. doi:10.1080/15017419.2011.640410
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Griffiths, L., Worth, P., Scullard, Z. & Gilbert, D. (2010). Supporting disabled students in practice: A tripartite approach. *Nurse Education in Practice*, 10, 132-137. doi:10.1016/j.nepr.2009.05.001
- Griffiths, S. (2012). 'Being dyslexic doesn't make me less of a teacher'. School placement experiences of student teachers with dyslexia: strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 54-65. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32, 1627-1649. doi:10.1080/09687599.2017.1365695
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimes, S., Scevak, J., Southgate, E. & Buchanan, R. (2017). Non-disclosing students with disabilities or learning challenges: Characteristics and size of a hidden population. *The Australian Educational Researcher*, 44, 425-441. doi:10.1007/s13384-017-0242-y

- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. & Buchanan, R. (2018). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2018.1442507
- Grue, J. (2013, 3. juli). Inspirasjonssamfunnet. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/LAAbQ/Inspirasjonssamfunnet>
- Grue, J. (2015, 10. april). Inspirasjonsporno. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/menneskekroppen-funksjonshemming-kronikk/kronikk-inspirasjonsporno--et-underlig-fenomen/1171864>
- Grue, L. (2006). Normalitetens oppfinnelse. I T. Hylland Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 25-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, L. & Rua, M. (2013). *To skritt foran: Om funksjonshemming, oppvekst og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gustavsson, A. (2004). The role of theory in disability research – springboard or strait-jacket? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 55-70. doi:10.1080/15017410409512639
- Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Health Research*, 10, 71-89. doi:10.1177/1468794109348683
- Hargreaves, J., Dearnley, C., Walker, S. & Walker, L. (2014). The preparation and practice of disabled health care practitioners: exploring the issues. *Innovations in Education and Teaching International*, 51, 303-314. doi:10.1080/14703297.2013.778048
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 206-217. doi:10.1080/15017419.2016.1224778
- Hauge, K. W. (2015). Veilederes beveggrunner for å unnlate å gi ikke-bestått i praksisstudier til tross for at læringsutbyttene ikke er nådd. *Nordic Journal of Nursing Research*, 35, 20-28. doi:10.1177/0107408314560325
- Helsepersonelloven. (1999). Lov om helsepersonell. (LOV-1999-07-02-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64>
- Hemmingsson, H. & Jonsson, H. (2005). An occupational perspective on the concept of participation in the International Classification of Functioning, Disability and Health - some critical remarks. *American Journal of Occupational Therapy*, 59, 569-576. doi: 10.5014/ajot.59.5.569
- Hill, S. & Roger, A. (2016). The experience of disabled and non-disabled students on professional practice placements in the United Kingdom. *Disability & Society*, 31, 1205-1225. doi:10.1080/09687599.2016.1236718
- Hirneth, M. & McKenzie, L. (2004). The practice education of occupational therapy students with disabilities: Practice educators perspectives. *British Journal of Occupational Therapy*, 67, 396-403. doi:https://doi.org/10.1177%2F030802260406700904
- Hollander, J. A. (2004). The Social Contexts of Focus Groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33, 602-637. doi:10.1177/0891241604266988
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226. doi:10.1353/csd.2015.0032
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.

- Hovdhaugen, E., Frölich, N. & Aamodt, P. O. (2008). *Finnes det en "universalmedisin" mot frafall? En analyse av universitetenes holdning og tiltak mot frafall blant studenter.* (Rapport 9/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Howlin, F., Halligan, P. & O'Toole, S. (2014). Evaluation of a clinical needs assessment and exploration of the associated supports for students with a disability in clinical practice: Part 2. *Nurse Education in Practice*, 14, 565-572. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2014.06.009>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Høgestøl, A., Nordhagen, I. C. & Skjervheim, Ø. (2017). *Analyse av studentflyt og sektorfrfall i høyere utdanning i Norge.* (Ideas2evidence-rapport 4:2017). Hentet fra https://khrono.no/files/2017/11/15/analyse_av_studentflyt_og_sektorfrfall_i_hoyere_utdanning_i_norge.pdf
- Høgskolen i Bergen. (2015). *Studentrekruttering og studiegjennomføring ved Høgskolen i Bergen.* Hentet fra <http://www.hib.no/siteassets/dokumenter-avdelingsrad/al/v5-sak-17-rapport-rekruttering-og-frafall-hib-2015.pdf>
- Imrie, R. (2004). Demystifying disability: a review of the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Sociology of Health and Illness*, 26, 287-305. doi:10.1111/j.1467-9566.2004.00391.x
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2018). Studenter med norsk som andrespråk mangler nødvendige språkferdigheter. *Sykepleien*, 106. doi:<https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2018.72471>
- Ju, S., Zeng, W. & Landmark, L. J. (2017). Self-determination and academic success of students with disabilities in postsecondary education: A review. *Journal of Disability Policy Studies*, 28, 180-189. doi:10.1177/1044207317739402
- Jung, B., Salvatori, P., Tremblay, M., Baptiste, S. & Sinclair, K. (2008). Inclusive occupational therapy education: An international perspective. *WFOT Bulletin*, 57(1), 33-41. doi:10.1179/otb.2008.57.1.007
- Kendall, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*. 55, 694-703. doi:10.1080/14703297.2017.1299630
- Kessel, S. (2008). *Læringsmiljøet ved 3 og 4-årige profesjonsutdanninger: Forskjeller og likheter i studiehverdagen for studenter med og uten funksjonsnedsettelse.* (HiO-notat 2008:4). Oslo: Høgskolen i Oslo
- Kilpatrick, S., Johns, S., Barnes, R., Fischer, S., McLennan, D. & Magnussen, K. (2017). Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 747-762. doi:10.1080/13603116.2016.1251980
- Kim, M. M. & Williams, B. C. (2012). Lived employment experiences of college students and graduates with physical disabilities in the United States. *Disability & Society*, 27, 837-852. doi:10.1080/09687599.2012.673081
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt - Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning* (St.meld. nr. 27 (2000-2001)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-121.

- Kivinen, O. & Nurmi, J. (2014). Labour market relevance of European university education. From enrolment to professional employment in 12 countries. *European Journal of Education*, 49, 558-574. doi:10.1111/ejed.12095
- Knapstad, M., Heradstveit, O. & Sivertsen, B. (2018). *Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse 2018*. Oslo: Studentsamskipnaden i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://shotstorage.blob.core.windows.net/shotcontainer/SHOT2018.pdf>
- Knudtson, L. (2011). *Syns- og hørselshemmedes opplevelse av lydforhold i rom og arealer*. (Notat 2011:102). Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NIBR/Publikasjoner/Publikasjoner-norsk/Syns-og-hoerselshemmedes-opplevelse-av-lydforhold-i-rom-og-arealer>
- Koch, T. F., Leal, V. J. & Ayala, R. A. (2016). Let's talk about society: A Critical Discourse Analysis of sociology courses in pre-registration nursing. *Nurse Education Today*, 36, 139-144. doi:10.1016/j.nedt.2015.09.003
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Los Angeles, California: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Konsentrasjon for kvalitet: Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* (Meld. St. nr. 18 (2014-2015)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/86d1e31e78b44de6a3a15e913b092bf4/no/pdfs/stm201420150018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Gnist Indikatorrapport 2016*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfaglige utdanninger*. Hentet fra file:///M:/Documents/Phd/Phd-biblio.Data/PDF/3625557171/Kunnskapsdepartementet_2017%20Forskrift%20om%20felle.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2017*. Hentet fra file:///M:/Documents/Phd/Phd-biblio.Data/PDF/3702601553/Tilstandsrapport-Utdanning_2017.pdf
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: SAGE Publications.
- Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene: En litteraturgjennomgang*. (Rapport 16/2014). Oslo: NIFU.
- Lang, L. (2015). Responsibility and participation in transition to university – voices of young people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17, 130-143. doi:10.1080/15017419.2013.817355
- Langørgen, E. (2011). *'Dere skal ikke lage avtaler om meg, men med meg!' Om erfaringer fra brukermedvirkning i rehabilitering etter ervervet hjerneskade*. (Master), NTNU, Trondheim.
- Legard, S. (2009). *Country report for Norway. Pathways for disabled students to tertiary education and employment* (Vol. EDU/EDPC/SEN(2009)2). Oslo: Work Research Institute.
- Legard, S. (2012). *Overgangen mellom utdanning og arbeid for unge med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Legard, S. (2013). *De vanskelige overgangene: En kunnskapsoversikt over forskning, politikk og tiltak for å bedre unge funksjonshemmedes overgang til høyere utdanning og arbeid*. (AFI-rapport 7/2013). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

- Levey, J. A. (2014). Attitudes of nursing faculty towards nursing students with disabilities: An integrative review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 321-332.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135. doi:10.1111/1467-8578.12063
- Liasidou, A. & Mavrou, K. (2017). Disability rights in Higher Education Programs: The case of medical schools and other health-related disciplines. *Social Science and Medicine*, 191, 143-150. doi:https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.09.009
- Lid, I. M. (2013). *Universell utforming. Verdigrunnlag, kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lindsay, S., Cagliostro, E. & Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65, 526-556. doi:10.1080/1034912X.2018.1430352
- Lindsay, S., Duncanson, M., Niles-Campbell, N., McDougall, C., Diederichs, S. & Menna-Dack, D. (2018). Applying an ecological framework to understand transition pathways to post-secondary education for youth with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 40, 277-286. doi:10.1080/09638288.2016.1250171
- Lindsay, S., Hartman, L. R. & Fellin, M. (2016). A systematic review of mentorship programs to facilitate transition to post-secondary education and employment for youth and young adults with disabilities. *Disability and Rehabilitation* 38, 1329-1349. doi:10.3109/09638288.2015.1092174
- Locke, R., Alexander, G., Mann, R., Kibble, S. & Scallan, S. (2017). Doctors with dyslexia: strategies and support. *Clinical Teacher*, 14, 355-259. doi:10.1111/tct.12578
- Lødding, B. & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende?* (Rapport 2015:28). Oslo: NIFU.
- Löfmark, A., Morberg, Å., Öhlund, L. S. & Illicki, J. (2009). Supervising mentors' lived experience in teaching, nursing and social care education. A participation-oriented phenomenological study. *Higher Education*, 57, 107-123. doi:10.1007/s10734-008-9135-3
- Macleod, G. & Cebula, K. R. (2009). Experiences of disabled students in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 457-472. doi:10.1080/03057640903352465
- Madriaga, M., Hanson, K., Kay, H. & Walker, A. (2011). Marking-out normalcy and disability in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32, 901-920. doi:10.1080/01425692.2011.596380
- Magnus, E. (2009). *Student, som alle andre : En studie av hverdagslivet til studenter med nedsatt funksjonsevne*. (Doktoravhandling), NTNU, Trondheim.
- Magnus, E. & Tøssebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16, 316-332. doi:10.1080/15017419.2012.761156
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2015). Sample size in qualitative interview studies: Guided information power. *Qualitative Health Research*, 26, 1753-1760. doi:10.1177/1049732315617444

- Marquis, E., Jung, B., Fudge Schormans, A., Lukmanji, S., Wilton, R. & Baptiste, S. (2016). Developing inclusive educators: enhancing the accessibility of teaching and learning in higher education. *International Journal for Academic Development*, 21, 337-349. doi:10.1080/1360144X.2016.1181071
- Matt, S. B. (2008). Nurses with disabilities: Self-reported experiences as hospital employees. *Qualitative Health Research*, 18, 1524-1535. doi:10.1177/1049732308325295
- Matthews, N. (2009). Teaching the "invisible" disabled students in the classroom: Disclosure, inclusion and the Social Model of Disability. *Teaching in Higher Education*, 14, 229-239. doi:10.1080/13562510902898809
- McPheat, C. (2014). Experience of nursing students with dyslexia on clinical placement. *Nursing Standard*, 28, 44-49. doi:10.7748/ns.28.41.44.e8005
- Meeks, L. M. & Jain, N. R. (2018). *Accessibility, inclusion and action in medical education: Lived experiences of learners and physicians with disabilities*. Washington D.C.: Association of American Medical Colleges. Hentet 11.05.18 fra <https://members.aamc.org/eweb/upload/aamc-ucsf-disability-special-report-accessible.pdf>
- Molden, T. H. & Tøssebro, J. (2012). Disability measurements: impact on research results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14, 340-357. doi:10.1080/15017419.2011.621654
- Molden, T. H., Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2009). *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne 2007. Analyse av levekårsundersøkelsen blant personer med nedsatt funksjonsevne 2007*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Morgan, D. L. (1995). Why things (sometimes) go wrong in focus groups. *Qualitative Health Research*, 5, 516-523.
- Murphy, F. (2011). On being dyslexic: Student radiographers' perspectives. *Radiography*, 17, 132-138. doi:10.1016/j.radi.2010.08.005
- Naustdal, A.-G. & Gabrielsen, E. (2015). Den viktige og vanskelige skikkethetsvurderingen; hvilke utfordringer gir den universiteter og høyskoler. *Uniped*, 38, 7-22. Hentet fra <https://www.idunn.no/uniped/2015/01/den-viktige-og-vanskelige-skikkethetsvurderingen-hvilkeut>
- Neal-Boylan, L. (2017). Treat me like everyone else. The experience of nurses who had disabilities while in school. *Nurse Educator*, 42, 176-180. doi:doi:10.1097/NNE.0000000000000348
- Nedregård, O. & Abrahamsen, B. (2018). *Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet*. (OsloMet Rapport 2018 nr. 8). Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/121/114>
- Nedregård, T. & Olsen, R. (2014). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse*. Oslo: TNS Gallup. Hentet fra <http://www.studentvelferd.no/dokumenter/2014/09/SHoT-2014-Rapport.pdf>
- Ness, N. E. (2002). Ergoterapifagets aktivitetsperspektiv. *Ergoterapeuten*, 45(10), 2-19.
- Newlands, F., Shrewsbury, D. & Robson, J. (2015). Foundation doctors and dyslexia: a qualitative study of their experiences and coping strategies. *Postgraduate Medical Journal*, 91, 121-126. doi:10.1136/postgradmedj-2014-132573
- Nolan, C., Gleeson, C., Treanor, D. & Madigan, S. (2014). Higher education students registered with disability services and practice educators: issues and concerns for professional placements. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 487-502. doi:10.1080/13603116.2014.943306

- Nolan, C. & Gleeson, C. I. (2017). The transition to employment: the perspectives of students and graduates with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 230-244. doi:10.1080/15017419.2016.1240102
- NOU 2001:22. (2000). *Fra brukertil borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Næss, T. (2013). *Søkning til høyere utdanning. Hovedmønstre 2000-2012*. (Rapport 28/2013). Oslo: NIFU.
- OECD. (2011). *Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment*. OECD Publishing. Hentet fra https://www.oecd-ilibrary.org/education/inclusion-of-students-with-disabilities-in-tertiary-education-and-employment_9789264097650-en
- Ohnstad, F. O., Gundersen, G., Hammersland, C., Hepsø, A., Naustdal, A.-G., Nesheim, B. I., . . . Åstveit, K. (2011). *Skikkethetsarbeid i UH-institusjonene*. Oslo: Universitets- og høyskolerådet. Hentet fra [http://www.uhr.no/documents/Skikkethetsarbeid i UH institusjonene rapport mars 2011.pdf](http://www.uhr.no/documents/Skikkethetsarbeid_i_UH_institusjonene_rapport_mars_2011.pdf)
- Olofsson, Å., Taube, K. & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21, 338-349. doi:10.1002/dys.1517
- Otnes, B., Thorsen, L. R. & Vaage, O. F. (2010). *Levekår blant studenter 2010*. (Rapporter 36/2011). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Patrick, S. & Wessel, R. D. (2013). Faculty Mentorship and Transition Experiences of Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26, 105-118.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Piggott, L. & Houghton, A. M. (2007). Transition experiences of disabled young people. *International Journal of Lifelong Education*, 26, 573-587. doi:10.1080/02601370701559664
- Pino, M. & Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *Dyslexia*, 20, 346-369. doi:10.1002/dys.1484
- Proba samfunnsanalyse. (2018). *Barrierer i høyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne*. (Rapport 2018-02). Oslo: Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Global/Barrierer i hoyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne.pdf](https://www.bufdir.no/Global/Barrierer_i_hoyere_utdanning_for_personer_med_nedsatt_funksjonsevne.pdf)
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655-660.
- Rankin, E. R., Nayda, R., Cocks, S. & Smith, M. (2010). Students with disabilities and clinical placement: understanding the perspective of healthcare organisations. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 533-542. doi:10.1080/13603110902730176
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J. & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38, 1334-1350. doi:10.1080/03075079.2011.622746
- Reed, M. & Curtis, K. (2012). Experiences of students with visual impairments in canadian higher education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106, 414-425.
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data: a practical guide* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Richardson, J. T. E. (2009). The academic attainment of students with disabilities in UK higher education. *Studies in Higher Education, 34*, 123-137. doi:10.1080/03075070802596996
- Riddell, S. & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research, 63*, 38-46. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008
- Ridley, C. (2011). The experiences of nursing students with dyslexia. *Nursing Standard, 25*(24), 35-42. doi:10.7748/ns.25.24.35.s50
- Ryan, J. (2011). Access and participation in higher education of students with disabilities: access to what? *The Australian Educational Researcher, 38*, 73-93. doi:10.1007/s13384-010-0002-8
- Ryan, K. E., Gandha, T., Culbertson, M. J. & Carlson, C. (2013). Focus Group Evidence: Implications for Design and Analysis. *American Journal of Evaluation, 35*, 328-345. doi:10.1177/1098214013508300
- Ryder, D. & Norwich, B. (2018). UK higher education lecturers' perspectives of dyslexia, dyslexic students and related disability provision. *Journal of Research in Special Educational Needs, 18*(1), 1-11. doi:10.1111/1471-3802.12438
- Sachs, D. & Shreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly, 31*(2). doi:http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593
- Sanderson-Mann, J., Wharrad, H. J. & McCandless, F. (2012). An empirical exploration of the impact of dyslexia on placement-based learning, and a comparison with non-dyslexic students. *Diversity and Equality in Health and Care, 9*, 89-99.
- Scott, W. R. (2008). Lords of the Dance: Professionals as Institutional Agents. *Organization Studies, 29*, 219-238. doi:10.1177/0170840607088151
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations : ideas, interests, and identities* (4. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2. utg.). London: Routledge.
- Shakespeare, T. & Kleine, I. (2013). Educating health professionals about disability: A review of interventions. *Health and Social Care Education, 2*(2), 20-37. doi:10.11120/hsce.2013.00026
- Schildrick, M. (2009). *Dangerous Discourses of Disability, Subjectivity and Sexuality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Shrewsbury, D. (2015). Disability and participation in the professions: examples from higher and medical education. *Disability & Society, 30*, 87-100. doi:10.1080/09687599.2014.982785
- Sin, C. H. & Fong, J. (2008). 'Do no harm'? Professional regulation of disabled nursing students and nurses in Great Britain. *Journal of Advanced Nursing, 62*, 642-652. doi:10.1111/j.1365-2648.2008.04633.x
- Smith, M. (2010). Lecturers' attitudes to inclusive teaching practice at a UK University: Will staff "resistance" hinder implementation? *Tertiary Education and Management, 16*, 211-227. doi:10.1080/13583883.2010.497378
- Solvang, P. (2006). Problemativering, utdefinering eller omfavnelser? Om normaliteten. I T. Hylland Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 167-185). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sosialdepartementet. (1992). *Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1990-1993*. Oslo: Sosialdepartementet
- Sosialdepartementet. (2001). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer: Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. (St.meld. nr. 40 (2002-2003)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003/id197129/>
- Sowbel, L. (2012). Gatekeeping: Why Shouldn't we be Ambivalent? *Journal of Social Work Education, 48*, 27-44. doi:10.5175/JSWE.2012.201000027
- SSB. (2018a). Hver fjerde student har en funksjonsnedsettelse. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hver-fjerde-student-har-en-funksjonsnedsettelse>
- SSB. (2018b). Studenter i høyere utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh/aar>
- Stanley, N., Ridley, J., Harris, J. & Manthorpe, J. (2011). Disclosing disability in the context of professional regulation: A qualitative UK study. *Disability & Society, 26*, 19-32. doi:10.1080/09687599.2011.529663
- Statens autorisasjonskontor. (2015). Høringssvar til Kunnskapsdepartementet fra Statens autorisasjonskontor for helsepersonell, SAK. Forslag til endringer i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-skikkethetsvurdering-i-hoyere-utdanning/id2362414/?uid=21f4a243-e1e9-4af9-825a-2cd0a0b79a9a>
- Steffensen, K. (2016). Norge bedre enn EU-snittet på fem av åtte utdanningsmål. *SSB, Samfunnsspeilet 2*, 19-25.
- Storr, H., Wray, J. & Draper, P. (2011). Supporting disabled student nurses from registration to qualification: a review of the United Kingdom (UK) literature. *Nurse Education Today, 31*(8), e29-33. doi:10.1016/j.nedt.2010.11.022
- Strnadová, I., Hájková, V. & Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education, 19*, 1-16. doi:10.1080/13603116.2015.1037868
- Svensson, L. G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-275). Oslo: Universitetsforlaget.
- Swain, J. & French, S. (2000). Towards an Affirmation Model of Disability. *Disability & Society, 15*, 569-582. doi:10.1080/09687590050058189
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis. Theorizing qualitative research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, C. (1994). Examining the politics of recognition. I A. Gutmann (Red.), *Multiculturalism*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Tee, S. & Cowen, M. (2012). Supporting students with disabilities – promoting understanding amongst mentors in practice. *Nurse Education in Practice, 12*, 6-10. doi:10.1016/j.nepr.2011.03.020
- Tee, S. R., Owens, K., Plowright, S., Ramnath, P., Rourke, S., James, C. & Bayliss, J. (2010). Being reasonable: Supporting disabled nursing students in practice. *Nurse Education in Practice, 10*, 216-221. doi:10.1016/j.nepr.2009.11.006
- Thomas, C. (2007). *Sociologies of disability and illness. Contested ideas in disability studies and medical sociology*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal, 39*, 473-490. doi:10.1080/01411926.2011.652070

- Thune, T. & Støren, L. A. (2015). Study and labour market effects of graduate students' interaction with work organisations during education: A cohort study. *Education & Training, 57*, 702-722. doi:10.1108/ET-10-2014-0126
- Tideman, M. (2004). Lika som andra. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk* (s. 119-136). Lund: Studentlitteratur.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory, 30*, 167-186. doi:10.1177/0735275112457914
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trautwein, C. & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education, 73*, 371-387. doi:10.1007/s10734-016-0098-5
- Tynan, A. (2006). Disability and omnicompetence. Facing up to challenges in the training of veterinary practitioners. I M. Adams & S. Brown (Red.), *Towards inclusive learning in higher education. Developing curricula for disabled students* (s. 107-118). Abingdon: Routledge.
- Tøssebro, J. (2004a). Introduction to the special issue: Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research, 6*(1), 3-7. doi:10.1080/15017410409512635
- Tøssebro, J. (2004b). Introduksjon - integrering og inkludering, historikk og politikk. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 11-41). Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2012). *Personer med funksjonsnedsettelse på arbeidsmarkedet. Kunnskapsoversikt og kunnskapsutfordringer*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations General Assembly. Hentet fra <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/500/79/PDF/N0650079.pdf?OpenElement>
- UN. (2018). *Realization of the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities: UN Flagship report on disability and development 2018*. United Nations: Department of Economic and Social Affairs. Hentet fra <file:///M:/Documents/Phd/Phd-biblio.Data/PDF/1233432085/UN-Flagship-Report-Disability.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: UNESCO: Ministry of Education and Science. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Universell. (2012). *Prosjektrapport: Felles norsk læringsmiljøundersøkelse 2012*. Hentet fra http://universellarkiv.unco.no/files/share/fileupload/501/Sluttrapport_!%C3%A6ringsmilj%C3%B8unders%C3%B8kelse.pdf
- Universell. (2014). *NAV-veilederen: Oversikt over virkemidler for studenter med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra http://universellarkiv.unco.no/files/share/fileupload/753/NAV-veilederen_%20nedlastbar.pdf
- Universitets- og høyskolerådet. (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/86921ebe6f4c45d9a2f67fda3e6eae08/praksisprosjektet-sluttrapport.pdf>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Veiledende retningslinjer for utdanning og kompetansevurdering av praksisveiledere i helse- og velferdstjenestene*. Hentet fra <https://www.uhr.no/f/p1/i6d7c80b4-ff82-4c28-a7b2->

- [47d2ea3d438d/ny nettversjon veiledende nasjonale retningslinjer for praksisveiled
erutdanning krav til praksisveilederes kompetanse.pdf](#)
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Univesitetet i Bergen. (2018). Utredning av mentorordning i høyere utdanning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0551277915434a31aa2be99b7466c1e5/rapport-mentorordninger-i-hoyere-utdanning.pdf>
- Unsworth, J. (2011). Student professional suitability: Lessons from how the regulator handles fitness to practise cases. *Nurse Education Today*, 31, 466-471.
doi:10.1016/j.nedt.2010.08.006
- Utdanningsstøtteleven. (2005). Lov om utdanningsstøtte (LOV-2005-06-03-37). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-03-37>
- Vehmas, S. & Watson, N. (2014). Moral wrongs, disadvantages, and disability: a critique of critical disability studies. *Disability & Society*, 29, 638-650.
doi:10.1080/09687599.2013.831751
- Venville, A., Mealings, M., Ennals, P., Oates, J., Fossey, E., Douglas, J. & Bigby, C. (2016). Supporting students with invisible disabilities: A scoping review of postsecondary education for students with mental illness or an acquired brain injury. 63, 571-592.
doi:10.1080/1034912X.2016.1153050
- Warr, D. J. (2005). 'It was fun... but we don't usually talk about these things': Analyzing sociable interaction in focus groups. *Qualitative Inquiry*, 11, 200-225.
doi:10.1177/1077800404273412
- Whiteford, G. (2017). Participation in higher education as social inclusion: An occupational perspective. *Journal of Occupational Science*, 24, 54-63.
doi:10.1080/14427591.2017.1284151
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2011). *World report on disability*. Geneva: World Health Organization. Hentet fra https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/
- Wilson, K. L., Murphy, K. A., Pearson, A. G., Wallace, B. M., Reher, V. G. S. & Buys, N. (2016). Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: Informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education*, 41, 1023-1040. doi:10.1080/03075079.2014.966070
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., HsienYuan, H., Kwok, O.-m. & Benz, M. (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31, 276-286.
doi:10.1177/0741932509338348

| ARTIKKEL I-III

Artikel 1

Is not included due to copyright restrictions

Artikel 2

Is not included
This article is being peer-reviewed and is not yet published

Artikel 3

Is not included due to copyright restrictions

VEDLEGG

Vedlegg 1: Svar fra REK på spørsmål om framleggingsplikt

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD vedrørende behandling av personopplysninger, prosjekt 36533 (studie 1)

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD vedrørende behandling av personopplysninger, prosjekt 42427 (studie 2)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til studenter (studie 1)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til lærere/praksisveiledere (studie2)

Vedlegg 6: Intervjuguide individuelle intervju – studenter (studie1)

Vedlegg 7: Intervjuguide fokusgrupper – lærere (studie 2)

Vedlegg 8: Intervjuguide fokusgrupper – praksisveiledere (studie2)

Vedlegg 1-8

Vedlegg 1



Region: REK midt	Saksbehandler: Tone Natland Fagerhaug	Telefon: 73597506	Vår dato: 12.12.2013	Vår referanse: 2013/2235/REK midt
			Deres dato: 02.12.2013	Deres referanse:

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Eli Langørgen

Avdeling for helse- og sosialfag, Program for ergoterapeututdanning, Tungasletta 2

2013/2235 Studenter med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i profesjonsutdanninger

SVAR PÅ SPØRSMÅL OM FRAMLEGGINGSPLIKT FOR REK

Vi viser til innsendt fremleggingsvurderingsskjema datert 02.12.2013. Henvendelsen er behandlet av leder for REK midt på fullmakt, med hjemmel i Forskrift om behandling av etikk og redelighet i forskning § 10.

Bakgrunn og formål (som beskrevet i innsendt skjema):

FN-konvensjonen slår fast at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal ha like rettigheter og muligheter til å delta i samfunnslivet som alle andre. Forskning viser imidlertid at personer med funksjonsnedsettelse møter barrierer i utdanning og arbeidsliv. Høyere utdanning er en faktor som har positiv virkning på yrkesdeltakelse, særlig for personer med redusert funksjonsevne. Utdanningsinstitusjonene har et klart ansvar for å legge til rette studiesituasjonen for studenter med særskilte behov, men rapporterer ulik praksis på hvordan de gjør det. Studentene må selv melde sine behov og argumentere for tilrettelegging, noe som innebærer en ekstra belastning i en ellers krevende studiesituasjon. Studenter med nedsatt funksjonsevne i profesjonsutdanninger risikerer å måtte gå gjennom slike prosesser gjentatte ganger i forbindelse med gjennomføring av praksis. Denne studien har som siktemål å undersøke hvilke erfaringer studenter med nedsatt funksjonsevne har fra studiesituasjonen og praksis. Videre hvilke erfaringer som praksisansvarlige ved utdanningsinstitusjonen og praksisveiledere har vedrørende tilrettelegging av studiesituasjon og praksis for denne gruppen studenter.

Med intensjoner om å bidra til et inkluderende samfunn for alle, trengs mer kunnskap om forhold som fremmer og hemmer deltakelse i høyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne, dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt. Studien er planlagt som et doktorgradsprosjekt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST)

Vurdering

Komiteen viser til informasjonen gitt i skjemaet "Framleggingsvurdering" og den vedlagte protokollen. Komiteen oppfatter at formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer studenter med nedsatt funksjonsevne har fra studiesituasjonen og praksis, samt hvilke erfaringer som praksisansvarlige ved utdanningsinstitusjonen og praksisveiledere har vedrørende tilrettelegging av studiesituasjon og praksis for denne gruppen studenter. Metoden er fokusgruppeintervjuer med henholdsvis studenter med nedsatt funksjonsevne og praksisveiledere. Komiteen vurderer at formålet ikke gjelder å fremskaffe ny viten om helse og sykdom som sådan. Prosjektet fremstår som annen type forskning enn medisinsk og helsefaglig forskning, og kan derfor gjennomføres uten forhåndsgodkjenning av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk.

Besøksadresse:
Det medisinske fakultet
Medisinsk teknisk
forskningssenter 7489
Trondheim

E-post: rek-midt@medisin.ntnu.no
Web: <http://helseforskning.etikkom.no/>

All post og e-post som inngår i saksbehandlingen, bes adressert til REK midt og ikke til enkelte personer

Kindly address all mail and e-mails to the Regional Ethics Committee, REK midt, not to individual staff

Vedlegg 1

Vi minner imidlertid om at dersom det skal registreres personopplysninger, må studien meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.

Vurderingen er gjort på grunnlag av dokumentene du sendte inn 02.12.2013. Dersom det gjøres endringer i prosjektet, kan dette ha betydning for REKs vurdering. Det må da sendes inn ny søknad/framleggingsvurdering.

Vedtak

Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, Midt-Norge har funnet at prosjektet faller utenfor komiteens mandat, jf. helseforskningsloven § 2.

Klageadgang

Du kan klage på komiteens vedtak, jf. forvaltningslovens § 28 flg. Klagen sendes til REK midt. Klagefristen er tre uker fra du mottar dette brevet. Dersom vedtaket opprettholdes av REK midt, sendes klagen videre til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag for endelig vurdering.

Med vennlig hilsen

Sven Erik Gisvold
Dr.med.
Leder, REK midt

Tone Natland Fagerhaug
Rådgiver



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Eli Langørgen
Avdeling for helse- og sosialfag Høgskolen i Sør-Trøndelag
Ranheimsveien 10
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 16.12.2013

Vår ref: 36533 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36533</i>	<i>Studenter med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i profesjonsutdanninger</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eli Langørgen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36533

Godkjenningen gjelder første delstudie, gjennomføring av individuelle intervju. Delstudie 2 og 3, fokusgruppeintervju og survey, forutsettes meldt enten som egen melding (hvor det vises til foreliggende prosjektnummer) eller som en endringsmelding til dette prosjektet.

Utvalget består av studenter, som på grunn av sykdom eller skade har redusert funksjonsevne, som påvirker deres funksjon i dagliglivet. Rekruttering foregår ved at kontakten/informasjonen om prosjektet videreformidles av ledere ved de ulike studieprogrammene, gjennom høyskolenes hjemmesider, via it's learning, samt rådgivingstjenesten for studenter med nedsatt funksjonsevne. Aktuelle og interesserte informanter blir bedt om å ta kontakt direkte med forsker. Personvernombudet minner om at forespørsel må rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Ut fra meldingen forstår vi det slik at det ikke skal registreres tredjepersonsopplysninger. Vi anbefaler at prosjektleder gjør informantene oppmerksom på dette, og ber informantene omtale andre på en slik måte at de ikke kan identifiseres (dvs. utelate navn og bakgrunnsopplysninger) i forbindelse med intervju. Vi viser i den sammenheng til spørsmålene i intervjuguiden som omhandler andre enn informanten selv.

Personvernombudet legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med Høgskolen i Sør-Trøndelag sine rutiner for informasjonssikkerhet. Det er oppgitt at koblingsnøkkelen vil oppbevares adskilt fra det øvrige datamaterialet.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2017 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, utdanning, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Eli Langørgen
Avdeling for helse- og sosialfag Høgskolen i Sør-Trøndelag
Ranheimsveien 10
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 20.03.2015

Vår ref: 42427 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42427 *Studenter med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i profesjonsutdanninger, prosjekt nr.36533*
Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Eli Langørgen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42427

FORMÅL

Meldingen gjelder et doktorgradsprosjekt der formålet er å øke kunnskapen om forhold som fremmer og hemmer deltakelse i profesjonsutdanninger for personer med nedsatt funksjonsevne.

UTVALG

Utvalget består av praksisveiledere, praksiskoordinatorer, samt lærere/fagansvarlige personer ved utdanningsinstitusjonene, som har ansvar for/kontakt med studenter med nedsatt funksjonsevne i jobben sin.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

DATAINNSAMLING

Data samles inn ved lydopptak av fokusgruppeintervju.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sør-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak.

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt:

”Studenter med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i profesjonsutdanninger”

Bakgrunn

FN-konvensjonen slår fast at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal ha like rettigheter og muligheter til å delta i samfunnslivet som alle andre. Forskning viser imidlertid at personer med funksjonsnedsettelse møter barrierer i utdanning og arbeidsliv. Høyere utdanning er en faktor som har positiv virkning på yrkesdeltakelse, særlig for personer med redusert funksjonsevne. Utdanningsinstitusjonene har et klart ansvar for å legge til rette studiesituasjonen for studenter med særskilte behov, men rapporterer ulik praksis på hvordan de gjør det. Studentene må selv melde sine behov og argumentere for tilrettelegging, noe som innebærer en ekstra belastning i en ellers krevende studiesituasjon. Studenter med nedsatt funksjonsevne i profesjonsutdanninger risikerer å måtte gå gjennom slike prosesser gjentatte ganger i forbindelse med gjennomføring av praksis.

Hensikt

Dette forskningsprosjektet har til hensikt å bidra med kunnskap om forhold som fremmer og hemmer deltakelse i høyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne. Studien er en del av et doktorgradsprosjekt finansiert av Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) som skal undersøke hvilke erfaringer studenter med nedsatt funksjonsevne har fra studiesituasjonen og praksis. Med nedsatt funksjonsevne menes både synlige og usynlige helsemessige utfordringer som har innvirkning på dagligliv og studiesituasjon (for eksempel psykiske vansker, kognitive vansker, kronisk sykdom, bevegelsesvansker, syn- eller hørselsnedsettelse o.l.).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du inviteres herved til å delta som informant i studien. Invitasjonen er sendt til deg via Høgskolene i Sør- og Nord-Trøndelag. Hvis du ønsker å bidra vil stipendiat Eli Langørgen ta kontakt med deg for å avtale et *individuell intervju*. Du kan være med på å bestemme når og hvor intervjuet skal foregå. Intervjuet legges opp som en samtale av 1-2 timers varighet, der du får anledning til å fortelle om dine erfaringer etter at du begynte å studere, hvordan du har opplevd å bli tatt imot på studiestedet og i praksis, hva slags tilrettelegging du har fått/eventuelt ikke fått osv. Skolene vil ikke få kjennskap til om du deltar i studien eller ikke, og du bestemmer selv hva du vil dele i intervjuet. Det er ønskelig å kunne ta opp samtalen på lydbånd for å kvalitetssikre at all informasjon blir med. Intervjuet skrives ned som tekstdokument i etterkant, der personopplysninger vil bli anonymisert.

Vedlegg 4

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at kontaktopplysninger om deg (navn, telefonnummer/mailadresse, studieprogram etc.) vil lagres adskilt og nedlåst fra den informasjonen du deler i intervjuet. Det vil kun være stipendiat Eli Langørgen som har kjennskap til din identitet. Veileder i prosjektet, førsteamanuensis Eva Magnus ved HiST, vil ha tilgang til de nedskrevne og anonymiserte intervjuene. All offentlig publisering fra studien vil foregå på en slik måte at det ikke skal være mulig for andre å gjenkjenne deg som deltaker. Doktorgradsprosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av 2017. Lagrede personopplysninger og lydbåndopptak vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dette vil ikke få noen konsekvenser for din studiesituasjon og eventuelle behov for tilrettelegging. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Kontaktinformasjon

Hvis du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med stipendiat Eli Langørgen, e-post: eli.langorgen@hist.no, eller mobil: 99534647.

Samtykke til deltakelse i studie om *"Studenter med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i profesjonsutdanninger"*

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju. Jeg er informert om at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og anonymisert i tråd med etiske retningslinjer for samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg deltar på frivillig basis og kan når som helst trekke meg fra studien.

Dato

Signatur

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt:

”Studenter med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i profesjonsutdanninger”

Bakgrunn og hensikt

Dette forskningsprosjektet har til hensikt å bidra med kunnskap om forhold som fremmer og hemmer deltakelse i profesjonsutdanninger for personer med nedsatt funksjonsevne. Studien er en del av et doktorgradsprosjekt finansiert av Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) som skal undersøke hvilke erfaringer studenter med nedsatt funksjonsevne har fra studiesituasjonen og praksis (delstudie 1), samt hvilke erfaringer ansatte og praksisveiledere har med å legge studiesituasjonen til rette for denne studentgruppen (delstudie 2).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det skal gjennomføres fokusgruppediskusjoner med personer som har hatt ansvar for å legge studiesituasjonen til rette for studenter med nedsatt funksjonsevne. Du inviteres herved til å delta som informant i denne delstudien. Fokusgruppene vil bestå av 4-8 personer som møtes én gang for å diskutere temaet studenter med nedsatt funksjonsevne i høyere utdanning. Møtet berammes til cirka to timers varighet. Tidspunkt og oppmøtested vil bli gitt på senere tidspunkt. Eventuelle utgifter i forbindelse deltakelse vil bli refundert.

Stipendiat Eli Langørgen er ansvarlig for å lede fokusgruppene. Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd og transskribert til tekstdokument i etterkant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle data behandles konfidensielt og blir lagret aidentifisert. All offentlig publisering fra studien vil foregå på en slik måte at det ikke skal være mulig for andre å gjenkjenne deg som deltaker. Doktorgradsprosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av 2017, og lagrede personopplysninger og lydbåndopptak vil da slettes.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Kontaktinformasjon

Jeg håper du kan tenke deg å delta i studien.

Ta kontakt med Eli Langørgen, e-post: eli.langorgen@hist.no, eller mobil: 99534647.

Vedlegg 5

Samtykke til deltakelse i studie om *"Studenter med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i profesjonsutdanninger"*

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju. Jeg er informert om at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og anonymisert i tråd med etiske retningslinjer for samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg deltar på frivillig basis og kan når som helst trekke meg fra studien.

Dato

Signatur

Studie 1: Intervjuguide – individuelle intervju med studenter

Innledning til intervju:

Informere om studien; formål og metoder, forankring, publisering. Kort om intervjuet; hensikt, tid til gjennomføring, pauser underveis, avklare spesielle hensyn, intervjuguide - informanten bestemmer selv hva han vil dele, om frivillig deltakelse. Informere om forskerens taushetsplikt, ivaretagelse av personvern vedrørende lagring av data og ved publisering.

Bakgrunnsinformasjon:

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Hvor gammel er du?
- Hvor har du vokst opp? Sammen med hvem? Hvem bor du evt. sammen med nå?
- Fortell om bakgrunnen for at du vil delta som informant i studien?

Generelt om studiet:

Fortell om studiet du går på?

- Hvilket studieprogram går du på? Hvorfor har du valgt dette programmet? Hvor langt har du kommet?
- Hvordan har studietiden din vært så langt? (Hvilke utfordringer har du møtt? Har evt. dine funksjonsvansker påvirket studiene?)
- Hvordan opplever du at studiesituasjonen er lagt til rette for deg? Hva fungerer bra/mindre bra?? Hvordan opplever du samarbeidet mellom deg og skolen? Hva slags tilrettelegging har du evt. fått? Hva har vært viktig/nyttig? Hvem har hjulpet deg?
- Hvordan er livet ved siden av studiene?

Vedlegg 6

Erfaringer fra praksis:

Fortell om praksis (hvor du var, om oppgaver, dine opplevelser, erfaringer, tanker om hvordan var i praksis?)

- Hvor mange praksisperioder har du hatt så langt? (*Antall, lengde, type praksis, avstand til studiested*)
- Hvilke tanker gjorde du deg om praksis på forhånd?
- Hvilke forberedelser ble gjort til praksis? (*Finne praksisplass/veileder, bolig, transport....*)
- Hvilke erfaringer gjorde du i praksis?
 - Positive opplevelser?
 - Hva var evt. utfordrende? (*jobb, bolig, transport, sosialt, fritid osv...*)?
 - Fortalte du om funksjonsvanskene til noen og ba om assistanse? Evt. hvilken tilrettelegging, hvem hjelp deg, hvordan...?
 - Hva har du lært? (*fag/prosess/egenutvikling: erfaringer, ferdigheter, kunnskap*)
- Hvilke av dine erfaringer tenker du det er viktig at skolen/praksisplassen kan lære av? Dersom noe skulle vært annerledes – hva skulle det vært?

Refleksjon om fremtida, jobbmuligheter:

Hvordan ser du for deg arbeidslivet fremover?

- Hva tenker du om ditt fremtidige yrke etter praksis? (*samhandling med barn/klienter/pasienter/brukere, instrumentelle oppgaver osv...*)
- Hva slags støtte vil du evt. ha behov for? Hvem kan være dine støttespillere?

Avslutning:

Noe vi har glemt – noe du vil tilføye?

Noe du lurer på?

Kort oppsummere og avklare hovedtrekk fra intervjuet. Takke for deltakelsen. Repetere hva som skjer med datamaterialet og om deltakerens rett til innsyn og mulighet til å trekke seg.

Vedlegg 7

Intervjuguide fokusgruppeintervju – delstudie 2: Lærere

Innledning til intervju (20 min.)

Ønske velkommen. Presentasjon av oss ledere. Presentasjonsrunde-deltaker. Informere om studien; formål og metoder, forankring, publisering.

Praktisk info. Kort om fokusintervjuet; Roller (moderator/assistent) og gruppedeltakernes fellestrekk. Formål med fokusgruppen, tid til gjennomføring, pauser underveis, avklare spesielle hensyn. Intervjuguide. Frivillig deltakelse, samtykkeskjema. Lydopptak. Informere om forskerens taushetsplikt overfor informantene; ivaretagelse av personvern vedrørende lagring av data og ved publisering. Moralsk gjensidig taushetsplikt innad i gruppen.

Tema for drøfting: (NB ingen riktige eller feil svar –erfaringer, refleksjoner - viktig å få til diskusjon/samtale på tvers)

Åpningsspørsmål: Motivasjonen/bakgrunnen for å si ja til å delta som informant?

Læringssituasjonen på campus (35)

- **Informasjon/planlegging/samarbeid**
- **Tilrettelegging** (er deltid en mulighet?)
- **Vurdering**

Læringssituasjonen i praksis (35)

- **Informasjon/planlegging/samarbeid**
- **Tilrettelegging** (er deltid en mulighet?)
- **Vurdering**

Studenten som fremtidig profesjonsutøver (15)

Generelle stikkord: Hva, hvem, hvordan... Roller. Muligheter, begrensninger. Hva kan bli bedre?

Avslutning (15 min.)

- Noe vi har glemt – noe dere vil tilføye?

Vedlegg 7

- Hva har vært viktigst å snakke om?
- Noe dere lurer på?

*Kort oppsummere og avklare hovedtrekk fra intervjuet. Takke for deltakelsen.
Repetere hva som skjer med datamaterialet og om deltakerens rett til innsyn og
mulighet til å trekke seg.*

*Hvordan har deltakelse i intervjuet/gruppen vært? Noe vi bør ta med oss videre/endre
på?*

Intervjuguide fokusgruppeintervju – delstudie 2: Praksisveiledere

Innledning til intervju (20 min.)

Ønske velkommen. Presentasjon av oss ledere. Presentasjonsrunde-deltaker.

Informere om studien; formål og metoder, forankring, publisering.

Praktisk info. Kort om fokusintervjuet; Roller (moderator/assistent) og gruppedeltakernes fellestrekk. Formål med fokusgruppen, tid til gjennomføring, pauser underveis, avklare spesielle hensyn. Intervjuguide. Frivillig deltakelse, samtykkeskjema. Lydopptak. Informere om forskerens taushetsplikt overfor informantene; ivaretagelse av personvern vedrørende lagring av data og ved publisering. Moralsk gjensidig taushetsplikt innad i gruppen.

Tema for drøfting (NB ingen riktige eller feil svar – viktig å få til diskusjon på tvers)

Informasjon/planlegging/samarbeid før studenten kommer til praksisstedet/-perioden og underveis (20 min): Erfaringer, tanker, refleksjoner. Roller (skole, praksisveileder, student).

Tilrettelegging – før og underveis (20 min.): Erfaringer, tanker, refleksjoner. Roller (skole, praksisveileder, student, kollegaer). Muligheter, begrensinger.

Vurdering (20 min): Erfaringer, tanker, refleksjoner. Roller (skole, praksisveileder, student, kollegaer). Muligheter, begrensinger.

Studenten som fremtidig kollega (20 min.): Erfaringer, tanker, refleksjoner. Muligheter, begrensinger.

Generelt:

- Hva har vært utfordrende, hva har vært positive opplevelser?
- Tenker dere annerledes rundt temaet nå etterpå?
- Hva må til for å skape bedre muligheter, bedre systemer, rutiner, samarbeid...?

Vedlegg 8

Avslutning (20 min.)

Noe vi har glemt – noe dere vil tilføye?

Noe dere lurer på?

*Kort oppsummere og avklare hovedtrekk fra intervjuet. Takke for deltakelsen.
Repetere hva som skjer med datamaterialet og om deltakerens rett til innsyn og
mulighet til å trekke seg.*

*Hvordan har deltakelse i intervjuet/gruppen vært? Noe vi bør ta med oss videre/endre
på?*

