



# En casestudie av studenter med nedsatt funksjonsevne

## A case study on students with disabilities

Lisa Bye

*Jobbspesialist, Senter for jobbmestring, Fretex Pluss, Norge*

[Lisabye@live.no](mailto:Lisabye@live.no)

Marianne Hedlund

*Professor, Institutt for sosialt arbeid, NTNU, Norge*

[Marianne.Hedlund@ntnu.no](mailto:Marianne.Hedlund@ntnu.no)

Aud Elisabeth Witsø

*Førsteamanuensis, Institutt for psykisk helse, NTNU og daglig leder, Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, Norge*

[Aud.E.Witso@ntnu.no](mailto:Aud.E.Witso@ntnu.no)

### Sammendrag

I denne studien undersøker vi hvordan studenter med usynlige funksjonsnedsettelse opplever digitale læringsformer under koronapandemien. Studien er en casestudie basert på intervjuer av studenter ved et stort norsk universitet samt observasjon. Resultatene viser at studentene kan oppleve at digitale læringsformer gir dårlige forutsetninger for læring. Andre opplever bedre tilpasset læring med digital undervisning sammenlignet med studiehverdagen på campus. Studien viser også at det sosiale aspektet er viktig for studentenes læring, og at digitale læringsformer kan virke hemmende på det sosiale. Konklusjonen er at studenter med funksjonsnedsettelse opplever både fordeler og ulemper ved digitale læringsformer, og at dette er avhengig av hver enkelt student samt type funksjonsnedsettelse. Dette kan påvirke disse studentenes oppfatning av digitale læringsformer som noe positivt eller negativt.

Nøkkelord

nedsatt funksjonsevne, studenter, digitale læringsformer, covid-19

### Abstract

This study examines how students with invisible disabilities experience digital learning during the Covid-19 pandemic. The study is a case study based on individual interviews with students and observation. The main findings indicate that digital learning forms can provide poor conditions for learning. Students may experience digital learning to be more adapted to daily life than their experiences with learning from presence at campus. The findings demonstrate social aspects as important for learning and that these aspects could be restrained when learning through digital platforms, as concerns restraining students' well-being. The conclusion is that students with disabilities experience both advantages and disadvantages using digital learning methods, and that this is related to each individual student and type of impairment. These aspects could affect the perception of whether digital learning methods are experienced as positive or negative for students with invisible disabilities.

Keywords

disability, students, digital forms of learning, Covid-19

## Innledning

Bruk av digitale læringsformer på universiteter og høyskoler økte drastisk etter at norske myndigheter «stengte ned» samfunnet 12. mars 2020 som følge av den globale pandemien med koronaviruset (covid-19). Tall fra NOKUT (2021) viser at så mange som 70 % av norske studenter manglet erfaring med digitale læringsformer før pandemien. Nasjonale utredninger og internasjonale studier viser hvordan studenter opplevde overgangen fra tradisjonell, fysisk undervisning til digitale læringsformer under pandemien (Almahasees et al., 2021; Coman et al., 2020; Dianito et al., 2021; Egelanddal & Hansen, 2021; Elfirdoussi et al., 2020; Gin et al., 2021; Martin, 2020; NOKUT, 2021). Det er likevel lite forskning på hvordan studenter med nedsatt funksjonsevne opplevde digitale læringsformer. Studier viser at før pandemien opplevde studenter med funksjonsnedsettelse ofte barrierer i høyere utdanning, for eksempel mangel på tilrettelagte utstyr og studentboliger eller manglende informasjon om tilrettelegging (Proba, 2018; Langørgen & Magnus, 2018; Brandt, 2010; Magnus, 2009). I denne studien er oppmerksomheten rettet mot studenter med usynlige funksjonsnedsettelse og hvordan de opplever bruk av digitale læringsformer under koronapandemien. Tilhørende forskningsspørsmål er å undersøke fordeler og ulemper studentene erfarer med digitale læringsformer. Digitale læringsformer forstås her som nettbaserte forelesninger, gruppeøvinger og lignende studierelevant undervisning. Studenter med usynlige funksjonsnedsettelse er en voksende gruppe i Norge og utgjør en gruppe som ikke umiddelbart er synlig for andre (Brandt, 2010; Unge funksjonshemmede, 2012).

## Kunnskapsstatus på feltet

Bruk av digitale læringsformer kan uavhengig av studenters funksjonsevne medføre utfordringer i samhandling med medstudenter og undervisere (Almahasees et al., 2021; Coman et al., 2020; Dianito et al., 2021; Egelanddal & Hansen, 2021; Gin et al., 2021; Martin, 2020). Samhandling med undervisere erfares som viktig for læring, og digitale læringsformer utfordrer dette. Studier viser at studentene derfor ønsker en kombinasjon av digitale læringsformer og fysisk undervisning (Coman et al., 2020; Elfirdoussi et al., 2020). Noen studier viser dårligere faglig utbytte når undervisningen skjer via digitale læringsformer, eller at studenter blir mer tilfredse når nettbasert undervisning blir tilgjengeliggjort i etterkant via videoopptak (Martin, 2020; NOKUT, 2021). Andre studier viser at studenter opplevde økt ensomhet, mindre motivasjon og problemer med å strukturere studiehverdagen (Dianito et al., 2021; Egelanddal & Hansen, 2021; NOKUT, 2021). Søkelys på erfaringer til studenter med nedsatt funksjonsevne viser at tilrettelegging fra lærestedet er viktig, men også at studentene tilegner seg individuelle teknikker for å tilrettelegge undervisningen (Dianito et al., 2021; Gin et al., 2021; Terras et al., 2020). Det er få studier med fokus på erfaringer til studenter med nedsatt funksjonsevne. I denne studien setter vi søkelyset på studenter med usynlige funksjonsnedsettelse og deres opplevelse av digitale læringsformer under koronapandemien. I en studie gjort før koronapandemien oppga studenter med nedsatt funksjonsevne å få dekket behov for fleksibilitet gjennom bruk av digitale læringsformer (Terras et al., 2020). Studenter med funksjonsnedsettelse behøvde ikke å synliggjøre funksjonsnedsettelsen på samme måte for å få tilrettelegging (Kent et al., 2018). Studenter med usynlige funksjonsnedsettelse kunne oppleve mindre forståelse for sine utfordringer og at de kontinuerlig måtte vurdere når, hvordan og hvem de skulle presentere dem for da dette krevdes i studiene (Proba, 2018; Magnus, 2009). Studentene måtte i noen situasjoner synliggjøre funksjonsnedsettelse(e) for å få innvilget tilrettelegging fra lærestedet. I andre situasjoner vil studenter underkommunisere en identitet som «funksjonshemmet» til fordel

for en identitet som «alle andre» (Magnus, 2009). Da for eksempel en student med hørselshemming opplevde at forelesere ikke brukte mikrofon, eller at utstyret ikke fungerte, resulterte det i et dårligere utbytte av undervisningen enn da mikrofoner ble brukt. For studenter kunne det medføre ubehag å minne foreleserne på å bruke mikrofonen (Proba, 2018; Brandt, 2010; Magnus, 2009). Et annet eksempel var at fysisk utforming av undervisningsrommet påvirket læringssituasjonen til studenter som hadde usynlig nedsatt funksjonsevne, gjennom at rommet opplevdes å gi klaustrofobiske reaksjoner, støy eller dårlig innelima (Proba, 2018). Denne studien har fokus på studenter med usynlige funksjonsnedsettelse og deres erfaringer da pandemien gjorde overgang til digitale læringsformer vanlig. Det vil si at pandemien er referansepunkt for studentenes erfaringer.

## Funksjonshemming i en studiekontekst

Funksjonshemming kan forstås på ulike måter (Hedlund, 2009; Tøssebro, 2010). I denne artikkelen blir problemstillingen diskutert ut fra en relasjonell forståelse av funksjonshemming (Grue, 2014; Tøssebro, 2010). I tillegg diskuteres problemstillingen i lys av teori om empowerment (Askheim, 2003, 2012; Ellingsen & Skjefstad, 2015).

### Gap-modellen

En relasjonell forståelse av funksjonshemming beskriver gapet mellom enkeltmenneskers fysiske og mentale forutsetninger og samfunnets krav eller forventninger (Tøssebro, 2010). Funksjonshemming fremstilles som et negativt gap som kan reduseres gjennom både individrettet og samfunnsrettet innsats (Grue, 2014). Gap-modellen anerkjenner at funksjonsnedsettelse vil være preget av både medisinske og sosiale forhold, noe modellen kan sies å ha blitt til i møtet mellom (Tøssebro, 2010). Perspektivet blir ofte kalt gap-modellen (Tøssebro, 2010). Å se funksjonshemming som noe relasjonelt medfører at det eksisterer kulturelle variasjoner i oppfatningen av funksjonshemming, noe som gjør sosial interaksjon avgjørende for forståelsen av begrepet (Tøssebro, 2010). I denne studien er gap-modellen relevant for å belyse hvordan studenter med usynlige funksjonsnedsettelse kan erfare om digitale læringsformer bidrar til å minske eller øke gapet mellom deres individuelle forutsetninger i en læringssituasjon, og de krav som stilles til deres deltakelse i en studiehverdag.

### Empowerment

Empowerment er et begrep om egenkraft, selvstendighet og rettigheter (Ellingsen & Skjefstad, 2015; Askheim, 2012). Begrepet er vanskelig å oversette til norsk, og ulike tilnærminger brukes (Hedlund & Landstad, 2011). I denne studien benyttes empowerment-begrepet for å belyse studentenes opplevelse av samarbeid og makt i møte med andre studenter og undervisere når digitale læringsformer benyttes. Empowerment-begrepet og gap-modellen er valgt som utfyllende teoretiske perspektiv. Studentenes opplevelse av egenmakt eller avmakt i møte med digitale læringsformer i studiesituasjonen kan nettopp ses i sammenheng med henholdsvis muligheten til å minske eller øke gapet mellom deres individuelle funksjonsnedsettelse og studiesituasjonens krav.

Empowerment-begrepet har røtter i radikalt sosialt arbeid hvor målet er å synliggjøre undertrykkende mekanismer samt å bekjempe dem (Ellingsen & Skjefstad, 2015; Askheim, 2003). Undertrykkende mekanismer og empowerment handler om både styrke, kraft og makt (Askheim, 2009). Det er i utgangspunktet et skjevt maktforhold mellom studenter og undervisere. Underviserne er de som planlegger og rigger undervisningen. Studenter har full ytringsfrihet og kan bidra med evaluering av undervisningsopplegg, men har allikevel

ikke den samme gjennomslagskraften som underviserne. Maktbegrepet kan knyttes til en prosess hvor én vinner og en annen taper (Askheim, 2012). Dette synet på makt har likheter med Max Webers definisjon av en «makt over»-tilnærming: «ett eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand» (1971, i Askheim, 2012, s. 79). I denne forståelsen av makt kan empowerment forstås som en motmaktstilnærming hvor individet etterstreber å styrke sin maktposisjon oppad til overliggende maktstrukturer som enkeltindivid eller gruppe (Askheim, 2012). Empowerment retter imidlertid fokus på mer enn makt. Ved å gi optimistiske og samarbeidsorienterte måter å forholde seg til maktaspektet på representerer empowerment også en motvekt til «makt over»-tilnærmingen. Askheim (2012) viser til de tre perspektivene «makt sammen med», «makt til» og «makt innenfra», som alle er nært tilknyttet empowerment. «Makt sammen med» viser til en spredning av makten hvor både prosess og mål består av at flere er involverte (Askheim, 2012). Når makt spres fra en maktinnehaver til andre uten at det går på bekostning av noen av partene, knyttes det til «makt til»-perspektivet (Askheim, 2012). «Makt innenfra» innebærer en indre tro på ens personlige styrke, kraft og makt (Ellingsen & Skjefstad, 2015; Askheim, 2012).

## Data og metode

### Utvalg og datainnsamling

Data ble samlet inn via 9 dybdeintervjuer, i tillegg til 1 observasjon av en student som så ferdiginnspilt videoopptak av en forelesning. Bakgrunnen for kun én observasjon var at koronarestriksjoner gjorde det problematisk å gjøre fysiske observasjoner i en undervisningssetting. Datainnsamlingen fant sted i november og desember 2020. Utvalget består av 5 kvinner og 4 menn i alderen 21–43 år. De er rekrutterte på bakgrunn av selverfart funksjonsnedsettelse, ikke objektive kriterier eller diagnoser. I denne studien var vi interesserte i studentenes subjektive erfaringer av funksjonsnedsettelse i en utdannings situasjon, ikke hvilke objektive eller diagnostiske kjennetegn de hadde. Alle er studenter ved samme universitet, noe som gjør utvalget homogent. Et homogent utvalg vil si at man velger et lite utvalg deltakere med liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn (Reid et al., 2005). I denne sammenheng kom studentene fra samme universitet, men ulike studieretninger. Studentene oppgir selv disse usynlige funksjonsnedsettelse: synshemming, hørselshemming, dysleksi, ADHD, sosial angst, bipolar personlighetsforstyrrelse, migrene, hjertefeil, kronisk smerte eller epilepsi. Noen oppgir én funksjonsnedsettelse, mens andre oppgir flere. Alle i utvalget hadde erfaring med digitale læringsformer på undersøkelsestidspunktet. Utvalget er strategisk og rekruttert hovedsakelig gjennom å spre informasjon om studien på digitale læringsplattformer benyttet av utdanningsinstitusjonen. Studenter som var interesserte i å delta i studien, tok deretter direkte kontakt med førsteforfatter. Noen ble rekrutterte ved hjelp av snøballmetoden (Tjora, 2017), fra sosiale plattformer eller gjennom nettverk. Data ble samlet inn ved individuelle intervjuer i fysiske møter med lydopptaker. De fleste intervjuer foregikk på et grupperom på tilhørende campus, mens andre foregikk hjemme hos deltakeren. Observasjon var et supplement for å få et perspektiv på den praktiske gjennomføringen av en digital læringsform og for å studere studiedeltakerens atferd underveis. En semistrukturert intervjuguide og et observasjonsskjema ble brukt (Tjora, 2017). Intervjuene ble deretter transkribert. Studien er meldt inn og i tråd med NSDs retningslinjer (referanse 158062) og NESHS (2006) etiske retningslinjer.

## Analyse

Analysen er basert på Tjoras (2017) stegvise induktive metode. Førsteforfatter gjorde de innledende analysene, og deretter gjennomgikk alle forfatterne forslagene fra de innledende analyser og ble enige om koder og kategorier i fellesskap. Første steg var å få en oversikt over det transkriberte datamaterialet. Deler av empirien som var relevant for problemstillingen, ble markert manuelt. Neste steg var å danne empirinære koder, til sammen 287 koder, som ble gruppert etter tema. Det ga i alt 13 kodegrupper. Det ble vurdert om noen av kodegruppene var overlappende, og kodegruppene ble redusert til 6. Etter en ny vurdering endte vi opp med 3 hovedtemaer, som vises til i tabell 1. I tabellen illustreres et eksempel på hvordan koding, kodegruppering og kategorisering ble gjennomført.

**Tabell 1.** Tabell for analysesteg

Rådata	Empirinær kode	Kodegruppe	Hovedtema
Eks. 1: «Så jeg er glad jeg har sluppet å være der. Som sagt, min hørselshemming dukket opp under koronaen, så jeg oppdaget ikke hvor nedsatt det var før jeg kom på [campus] hvor de hadde skrudd av mikrofonene ...»	Oppdaget ikke hvor nedsatt hørselen var, før jeg kom på campus	Digital undervisning gir mer fleksibilitet og frihet. Er bedre tilpasset mine utfordringer.	Den digitale studiehverdagen er mer tilpasset meg.
Eks. 2: «Så jeg opplever at samarbeidet går veldig bra, turtakingen går fint, vi trenger ikke å sette så mye sann ... Vi har jo skrevet en teamkontrakt, det har vi jo gjort. Og ... Jeg synes det blir litt mer artig å gå på skolen nå!»	Artigere å gå på skolen nå!	Digitale løsninger gir mestringsfølelse.	
Eks. 3: «--Første gangen vi hadde digital undervisning, så merket jeg det. Og da tenkte jeg sann 'oi, shit, nå kan jo ikke jeg sitte og søke opp' ... Jeg begynte å ta opp telefonen og begynte å google, men jeg skal jo ha det inn i et Word-dokument, og det går jo ikke, og så bare 'uæææ' [begge ler litt]. Så jeg bare la det fra meg og fulgte med i stedet. Så det ødelegger arbeidsflyten min litt. Så har jeg vent meg mer på det nå, da.»	Ødelegger arbeidsflyten min at jeg ikke kan sitte og søke opp samtidig	Praktiske ulemper ved digital undervisning	Er dårligere forutsetninger for meg med digitale læringsformer

## Resultater

Studien har tre hovedfunn. Det første er at noen studenter opplever at digitale læringsformer gir dårligere forutsetninger for læring. Andre hovedfunn er at den digitale studiehverdagen er bedre tilpasset noen studenter. Siste hovedfunn er at det sosiale aspektet ved studiene er viktig for både læring og trivsel, noe digitale læringsformer hemmer.

Når digitale læringsformer reduserer forutsetninger for læringsutbytte

Studentene erfarte at digitale læringsformer medførte økt tid foran pc-skjermen, som kunne oppleves tungt og gi hodepine. Noen opplevde at mye skjermbruk påvirket konsentrasjonsevnen, og at det ble vanskeligere å følge med. En student med synshemming erfarte

skjermbruk som særlig slitsomt når den foregikk over lengre perioder. Studentene kunne føle seg «låste» til pc-skjermen, noe som ble forsterket av mangelen på miljøskifte i hverdagen.

En student med bipolar lidelse og migrene fortalte at fysiske forelesninger skapte en pause fra den ellers isolerte hverdagen under koronapandemien:

Hvis man er bipolar og har en periode hvor man er litt nedstemt, så kan det være bedre å bare få komme seg ut litt granne. Men det å skulle motivere seg selv til å gå ut litt, den sitter langt inne. Derimot, er du forpliktet til å møte opp et sted, så gjør du det. Da kommer du deg ut den dagen.

Noen studenter poengterte at struktur og forutsigbarhet var viktig i deres hverdagsliv. Eksempelvis fortalte en student at digitale forelesninger i sanntid fungerte bedre enn opp-tak av forelesninger, fordi strukturen tradisjonell undervisning ga, skapte bedre forhold for læringen, da det sørget for stabilitet og gode rutiner. Studiehverdagen under koronapandemien opplevdes imidlertid ofte uforutsigbar. En student fortalte:

Timeplanen har jo ligget klar, og man har jo trodd at man skulle kunne forholde seg til den. Og så, bokstavelig talt fem minutter før forelesningen skulle ha startet, ti over åtte, så får du kontramelding 'nei, den ble avlyst, vi vet ikke om dere får den igjen' [...] Den uforutsigbarheten blir en trigger. For det er jo det med uforutsigbarhet, det er jo en av de store alfa omega på mange av de psykiske lidelsene som man kan bli opp i boka. Og når det benet liksom faller bort ... Mange nok ganger [...] Det blir så dumt når det på en måte er uforutsigbarheten som får fokuset i studiene. Så mister du både litt motivasjon, og det blir litt vanskelig å henge med på den der berømte røde tråden. (Student med bipolar lidelse og migrene)

Utsagnet illustrerer opplevelsen av at uforutsigbarhet kunne gå på bekostning av det faglige utbyttet av studiene, og at motivasjonen sank som følge av det. Uforutsigbarheten utgjorde en «trigger» for studentens psykiske helse, noe som skapte barrierer i studiehverdagen.

Noen studenter var opptatte av praktiske ulemper ved digitale læringsformer. Det ble spesielt knyttet til at lyd, lysbildefremvisning eller video begrenses til pc-en. En student med dysleksi fortalte følgende:

Ja, det er jo noen problemer, da, som er forferdelig irriterende. For eksempel det at hvis du sitter på Zoom og bruker full skjerm til forelesningen, så kan jeg ikke sitte og søke opp ting. [...] Mens når jeg sitter i [fysisk] forelesning, og andre sitter og noterer, så sitter jeg og søker opp ting på nettet, fordi det er sånn jeg jobber. Så da, når jeg kommer hjem fra forelesning, så har jeg kanskje ti-tolv faner opp, og når jeg da skal jobbe med pensumet igjen, så finner jeg igjen det jeg hadde søkt opp. Og det dropper jeg ofte når det bare er digital forelesning, fordi det blir bare mer stress.

Studieteknikkene som for denne studenten vanligvis reduserer barrierene som oppstår i fysiske forelesninger, fungerte ikke over digitale plattformer.

Andre funksjoner ved digitale læringsformer var digitale chatfunksjoner og diskusjonsforum. Ifølge studentene hadde disse som hensikt å skape dialog studentene imellom og mellom studentene og foreleser. Noen studenter fortalte at chatfunksjonen ikke fungerte til sin hensikt:

Det er jo ingen som tør å stille spørsmål i den chatten under en digital forelesning. Så terskelen der blir kanskje litt annerledes. Jeg er ikke en sånn som pleier å rekke opp hånda heller, jeg bruker å gå bort [til foreleser] etterpå hvis jeg skal spørre om noe.

Til sammenligning med fysisk forelesning, hvor studentene kunne ha uformelle samtaler med foreleser og medstudenter, fungerte ikke chatfunksjonen på samme måte. En student

beskrev det som at foreleserne måtte «tvinge» dem til å bruke chatfunksjonen eller diskusjonsforumet aktivt, og da ble terskelen for å starte en diskusjon hevet. Digitale forelesninger ble også ofte erfart som monolog fra foreleseren, og noen av studentene opplevde at dette påvirket det faglige utbyttet negativt.

### En mer tilpasset studiehverdag

Mens noen opplevde chatfunksjonen som et hinder for deltakelse, opplevde andre studenter at den gjorde det enklere å delta i undervisningen, og at man kunne være mer frempå:

For min del så gjør det det kanskje litt enklere å spørre læreren direkte om ting da ... [...] Sånn som når jeg sitter fysisk i en forelesning, så venter jeg litt med å spørre om ting for å se om de blir å prate om det, så slipper jeg å spørre. Mens jeg kan være litt mer frempå på akkurat den chatbiten med å spørre om ting eller kommentere på ting.

Studentene opplevde at digitale læringsformer ga frihet og fleksibilitet som kunne gjøre det enklere å tilpasse studiehverdagen etter eget behov. En student med migrene fortalte at fordi funksjonsnedsettelsen ikke var synlig for andre, var ikke medstudenter nødvendigvis kjent med hennes utfordringer i hverdagen. Triggere for migreaneanfall kunne hun møte på busen på vei til lærestedet og på lærestedet. Derfor beskrev studenten overgangen til digital undervisning hjemmefra som «magisk»:

Jeg reagerer jo veldig på lukt, parfyme, dufter som har krydder i seg som jeg ikke tåler. Da er det krevende i fysisk oppmøte. For da er det jo mange som ... ja, liker å pynte seg og lukte godt. [...] Jeg har faktisk dratt hjem noen ganger på grunn av det. [...] [Migrenen] er bedre nå når jeg kan være hjemme. For da får jeg slappe av mye mer. Jeg får en helt annen ro rundt meg, på en måte. [...] Jeg er mer motivert til å stå opp, jeg, nå. Være i mitt eget hjem. Bestemme, på en måte ...

Ulemper ved tradisjonell undervisning gjorde at noen av studentene foretrakk det digitale alternativet. Faktorer som tidligere begrenset studentenes utbytte av å være til stede, forsvant når man kunne delta i undervisningen hjemmefra. Ved å kunne delta på egne premisser i eget hjem opplevde studentene økt medbestemmelse og motivasjon. En student med kroniske smerter fortalte at mye stress i hverdagen hadde nær sammenheng med smertene. Hun opplevde flere barrierer ved fysisk undervisning: sitte på harde stoler over lengre tid, presset til å ha på seg stramme og ubehagelige klær og stress tilknyttet transport til og fra lærestedet. Digitale læringsformer gjorde det enklere å tilpasse hverdagen etter hennes behov:

Med tanke på smertene så er det jo lettere ... Med videoopptak er det jo lettere å koordinere i forhold til behandling og sånn. Kan ta det når jeg har overskudd, trenger ikke ta det så tidlig ... Det at det reduserer stress, er veldig viktig for de plagene.

Studiene ble enklere å kombinere med behandling, som ofte foregikk i samme tidsrom som undervisningen. Økt fleksibilitet ga studentene frihet og makt til å styre studiehverdagen sin selv, noe som opplevdes både givende og stressreducerende.

Studentene uttrykte at det var positivt at videoopptak ble tilgjengelige på nett. Det ga frihet til å se videoopptak når det passet studentene best, og flere pekte på muligheter det ga til å repetere fagstoffet før eksamen. Å kunne se forelesninger når det passet studentene best, ga dem også muligheter til å kombinere flere roller. En student med epilepsi fortalte følgende:

Så lenge det er tatt opp, så er det bare å skru av og så bare se det igjen senere. Så for min del så gir det meg muligheten til at jeg kan styre hverdagen min litt mer og ... Det er betryggende, da. Jeg får ikke det konstante stresset med at jeg skulle vært der [...] Det gir meg litt mer frihet til å kunne studere og så ha epilepsi og være mor samtidig. Kombinere flere forskjellige roller.

Studentens utsagn viser at med tilgjengelige videoopptak av undervisning kunne hun enklere kombinere roller og bytte mellom dem når det passet henne. Hun vektla her at hun ikke bare var epileptiker, men også mor og bachelorstudent.

En student med dysleksi beskrev studiehverdagen sin som en kombinasjon av digital og fysisk undervisning, noe han synes ga godt faglig utbytte. Forelesningsvideoopptak ble gjort tilgjengelige, og noen dager senere møttes studenter og foreleser(e) fysisk for å diskutere temaet i mindre grupper. Studenten foretrakk å diskutere fagstoff med andre, både fordi han beskrev seg selv som en sosial person, og fordi dysleksi begrenset lese- og skrivehastigheten hans og utbyttet av pensumbøkene alene. Kombinasjonen gjorde det enklere å forberede seg til forelesningene, og studentene kunne selv avgjøre når de ville sette av tid til det. Samtidig fikk de opprettholdt sosiale kontakter, drøftet aktuelle problemstillinger i fagstoffet og stilt spørsmål ved behov.

Studentene som foretrakk digitale læringsformer, beskrev dårlige erfaringer med tradisjonell undervisning. Et eksempel er en student med ADHD og sosial angst som fortalte hvorfor han av og til forlot fysiske forelesninger tidlig eller valgte å ikke møte:

Vet du hva? Jeg hadde like mye klausur hver dag der, jeg. Jeg ville bare dra hjem hele tiden. [...] Fordi vi satt så nære. Og fordi det var så tung luft. Og at jeg bare fokuserte på alt annet enn det som skjedde der. Det som er med digital undervisning, er at jeg lærer mer av å høre på foreleseren, jeg, imens jeg dusjer, enn om jeg faktisk var der nede fysisk og hørte på.

Digitale læringsformer opplevdes bedre tilpasset han. Friheten til å kunne delta i undervisningen hjemmefra skapte romsligere og tryggere rammer. Hjemme kunne han se forelesningen ved å koble pc-en til TV-skjermen i stua, bytte sittestilling eller bevege seg underveis uten å vekke oppmerksomhet. Det ga økt distraksjonskontroll. Studenten beskrev samtidig en økt sosial angst den siste tiden og kalte digitale læringsformer en redning i denne perioden. På spørsmål om hvordan det hadde vært å studere hjemmefra, svarte studenten:

Du vet ... Det var da jeg fikk følelsen av at jeg startet på skolen igjen. Fordi at nå deltar jeg. Nå er jeg en aktiv deltaker i studiet. Så er det jo først nå jeg er sosial. Jeg har jo ikke vært det frem til vi begynte med digital undervisning.

Studenten beskrev en opplevelse av sosial mestring i overgangen til digitale læringsformer. Funksjonen «breakout rooms» i strømmepattformen Zoom, hvor en mindre gruppe kan se og snakke med hverandre over video, gjorde at han kunne delta til tross for angst. Mens noen studenter så begrensninger i å kommunisere over digitale plattformer, opplevde denne studenten det som en fordel i møte med hans utfordringer tilknyttet ADHD og sosial angst.

Studenter med hørselshemming opplevde det belastende da de stadig så seg nødt til å synliggjøre sin funksjonsnedsettelse for at foreleseren(e) skulle bruke mikrofon i fysisk undervisning. Til sammenligning opplevde studentene at det digitale tilbudet hadde bedre lyd kvalitet: «I forhold til hørselshemmingen så er det også lettere digitalt, fordi det er ingen summing rundt.»

Da undervisningen foregikk over pc, ble lyden fanget bedre opp, og støyen ble redusert.



En student med migrene fortalte hvor ubehagelig det var å si ifra til medstudenter om at eksempelvis parfymen deres trigget migreaneanfall:

Og så er det veldig ekkelt å si ifra til folk når de er veldig hyggelige og snille [...], og så er det jo lov å bruke parfyme, ikke sant. Så sitter du i gruppe og bare «jeg må dra hjem», ikke sant. Så blir du på en måte den personen som «åja, hun, ja, det er hun med migrenen det? Åja, stemmer det, hun der, ja.» [...] Men da [under digital forelesning] slipper jeg å være den som varsler om det [...] Det synes jeg er så deilig.

Utsagnet viser til en lettelse av å kunne delta i undervisningen hjemmefra.

Ved hjelp av webkamera hadde studenter og undervisere muligheten til å se hverandre i digitale undervisningsformer. Noen studenter fortalte at foreleserne krevde påskrudd webkamera under undervisningen, mens andre kunne velge. Studentene opplevde at det å kunne skru av webkamera gjorde det enklere å tilrettelegge undervisningen:

Det er jo mange sykdommer som vi ikke ser. Se for deg hvor fint det er med Zoom da. Hvis du har en dårlig dag, kanskje har du dårlig mage, så kan du være hjemme til deg selv, og du får litt mer trygghet enn at du må drive og renne ut og inn av forelesning og så kanskje til slutt dra hjem. Da har du på en måte vært med og deltatt likevel, med å høre stemmer, og, ja ... Det er jo fantastisk. (Student med migrene)

For noen av studentene var tryggheten i å kunne tilrettelegge undervisningen etter egne behov et viktig aspekt ved den nye digitale studiehverdagen. Hjemme kunne de sitte mer behagelig, de kunne legge seg ned ved behov eller bevege seg fritt mens de lyttet, og likevel ha mulighet til å delta.

### Det sosiale aspektet ved studiene

Samtidig som studentene viste forståelse for og respekterte smittevernreglene grunnet koronapandemien, savnet de den uformelle sosiale kontakten med medstudenter: «Så er det det vanlige kantinesnakket, liksom, det forsvinner jo helt. I løpet av en dag så ser man jo ikke hverandre. Bortsett fra på pc-en, da ...» Å være sosial over nettet opplevdes ikke like tilfredsstillende. Idet pausen i en digital forelesning begynte, satt studentene alene. Studentene savnet muligheten til å bruke universitetscampusene. For flere var campus et sted de kunne arbeide med studiene i gode omgivelser, i tillegg til et sosialt møtested.

Deler av det som gjorde det fysiske aspektet viktig for studentene, var tilstedeværelsen og formidlingen som fulgte da studenter og foreleser kunne møtes i samme rom. Digitalt oppstod det derimot noen utfordringer:

Altså, det på digitalt, det blir jo et helt annet kroppsspråk. [...] Ser du på et dokument [på pc-en], så tror kanskje hun eller han at du ser på han, eller kanskje ser du på deg selv, ikke sant. Så det blir litt sånn rart. Du har ikke den oversikten og den samme sosiale kontakten. Så det er litt rart, det, ja.

Mangelen på øyekontakt opplevdes utfordrende. Den digitale plattformen muliggjorde muntlig og skriftlig deltakelse, men ga ikke de samme forutsetningene for god kommunikasjon. Ved bruk av webkamera kunne man se deltakernes ansikter. Likevel kan det, som utsagnet over viser, oppstå misforståelser i kommunikasjonen.

Studentene opplevde at å møte medstudenter og forelesere fysisk ga størst sosialt og faglig utbytte av studiene. En utfordring som fulgte med da studentene ikke kunne møtes fysisk under koronapandemien, var mangelen på arenaer som passet til gruppesamarbeid:

Så man kan liksom ikke snu seg til sidemannen og diskutere en problemstilling, for eksempel. Fordi vi har så mange vinduer [inne i den digitale plattformen] at man ikke får til å se alle som er med i vinduet.

Muligheten til å ta spontane og uformelle diskusjoner med en medstudent manglet. Studenten refererer til «vinduer», som er bildet man ser av noen av deltakerne i digitale rom. Å ikke kunne se alle deltakerne samtidig skapte avstand til medstudentene, som igjen førte til en høyere terskel for å ta ordet. En student beskrev det som frustrerende ikke å ha sparingspartnere og uttrykte et savn etter studentkollokvier hvor man kan møtes for å drøfte fagstoff. Mangelen på bekreftelse på om de var på riktig spor i forståelsen av pensum, gjorde studentene usikre og mindre motiverte. En student med dysleksi forklarte hvorfor gruppesamarbeid fungerte godt for han:

De andre på gruppa har kanskje skrevet det ned, men ikke jeg. Jeg liker at vi møtes så jeg kan få satt ord på det. Så hvis vi kommer over en god formulering av noe, så kan det jo hende at jeg skriver den ned for å ta vare på det.

Studentens begrensninger i å ta forelesningsnotater fikk ikke like stor betydning da studentene kunne møtes og diskutere fagstoffet i grupper. Studentene bistod hverandre med gode formuleringer og nye perspektiver, noe studentene opplevde styrket det faglige utbyttet av studiene.

## Diskusjon

I følgende del vil resultatene om hvordan studenter med usynlige funksjonsnedsettelse i høyere utdanning opplever bruk av digitale læringsformer under koronapandemien, bli diskutert i lys av teoretiske perspektiv på empowerment og gap-modellen.

### Barrierer og muligheter i møte med digitale læringsformer

Studien viser at studenter med funksjonsnedsettelse erfarte både barrierer og muligheter i møte med digitale læringsformer under nedstengningen. Studentene tok i bruk egne teknikker for å tette gapet mellom mangelfull tilrettelegging og individuell kapasitet, noe som er i tråd med funn fra andre studier (Langørgen & Magnus, 2018; Gin et al., 2021). I Probas (2018) rapport finner man eksempelvis at studenter med dysleksi kan slite med å oppfatte det som blir sagt, og samtidig ta notater i forelesninger. PowerPoint-undervisning nevnes som problematisk fordi tempoet ofte blir høyt (Proba, 2018). Vår studie viser at en student med dysleksi vanligvis løste barrierene i fysisk undervisning med egen nettsøketeknikk. Studenters individrettede innsats kan redusere et negativt gap mellom individuell kapasitet og forventningene om skrivehastighet under undervisningen (Grue, 2014). Samtidig illustrerer dette funnet at bruk av egne teknikker for å tette gap kan bli vanskeligere når undervisningen skjer heldigitalt.

Studentene opplevde at den digitale studiehverdagen manglet det miljøskiftet, den strukturen og forutsigbarheten som var før nedstengningen. En student med bipolar lidelse beskriver forutsigbarhet i hverdagen som bærebjelken for hennes psykiske helse. Det å ha noe å møte fysisk til i en nedstemt periode ga positive inputer og et sårt trengt miljøskifte. I tråd med Elfirdoussi et al. (2020) og Kent et al. (2018) oppgir studenter i denne studien lengre perioder med skjerm som tungt. I tillegg oppgir noen av studentene det generelt som vanskelig å strukturere studiehverdagen og å være motiverte. Dette er i tråd med andre studier av studenter under pandemien (Martin, 2020; NOKUT, 2021). Med økt bruk av digitale læringsformer i tillegg til manglende rutiner og sosialt nettverk av medstudenter fikk noen studenter utfordringer med å være motiverte og å delta i undervisningen.

Resultatene viser at mens noen opplevde at digitale læringsformer økte barrierene i studiehverdagen, opplevde andre det motsatte. Undervisning hjemmefra bidro til at studen-

tene unngikk flere av barrierene fysisk undervisning ga. Eksempelvis slapp en student med ADHD den klaustrofobiske følelsen fulle undervisningsrom ga. En student med migrene slapp å utsette seg for migrenetriggere på kollektivtransport eller med medstudenter på lærestedet. Studentene fikk dekket behovet for stillhet og ro rundt seg, noe Probas (2018) rapport også viser var av betydning. Studentene fant det betryggende å ha undervisningen tilgjengelig på nettet i tilfelle en «dårlig dag». For studentene kunne det handle om å ha et migreanfall, epilepsianfall eller oppleve fysisk eller mental slitenhet. Digitale læringsformer bidro dermed til å tilrettelegge studiehverdagen på studentenes egne premisser, og det funksjonshemmende gapet ble redusert (Grue, 2014).

Internasjonale studier har vist at studenter med nedsatt hørsel opplevde digital undervisning som en barriere (Almahasees et al., 2021). Studenter med nedsatt hørsel i vår studie opplevde imidlertid at når alle i undervisningen deltok fra egen pc, fungerte digitale læringsformer som verktøy for å minimere barrieren ved dårlig lyd kvalitet. Deltakelse fra pc senket terskelen for å bruke mikrofon. Studentene slapp å minne foreleserne på å bruke mikrofonen og dermed utlevere seg selv som hørselshemmet. Funnet støttes av empiriske studier som viser at fysiske forelesninger er den læringsarenaen i høyere utdanning hvor klart flest med nedsatt hørsel opplever barrierer (Proba, 2018; Brandt, 2010). Studentenes fortellinger illustrerer et gap når deres kapasitet og evner ikke møter forventinger i lærings-situasjonen, uavhengig av om den er digital eller fysisk. Dette er i tråd med gap-modellens forståelse av funksjonshemming (Tøssebro, 2010). For noen studenter representerer digitale læringsformer en metode for å redusere gapet, men et viktig aspekt er at det som fungerer for noen, ikke nødvendigvis gjør det for alle.

### Med frihet kommer makt?

Den økte fleksibiliteten og friheten digitale læringsformer gir, kan forstås i lys av empowerment-tilnærmingen «makt til» (Askheim, 2012). Å kunne bestemme over egen studiehverdag og forme den etter egne ønsker og behov tilknyttet funksjonsnedsettelsen kan tolkes som at det ga studentene opplevelsen av økt makt. Studentene kunne delta i forelesninger og forberede seg på egne premisser, et eksempel på spredt makt mellom utdanningsinstitusjonen og studentene. For noen studenter bidrar digitale læringsformer også til økt mestringfølelse (Terras et al., 2020). En student i vår studie med ADHD og sosial angst beskrev at overgangen til digital undervisning gjorde hen til en aktiv student igjen. Hen slapp bekymring for fulle undervisningsrom og kunne enklere delta i gruppediskusjoner i «breakout rooms» og chatfunksjoner. Noen studenter opplevde større tiltro til seg selv, som er i tråd med «makt innenfra»-tilnærmingen ved empowerment (Ellingsen & Skjefstad, 2015). Studentenes tillit til eget potensial og egen kompetanse kan knyttes til en forståelse av empowerment ved at de opplevde en større tro på seg selv (Askheim, 2012).

Empowerment-tilnærmingen kan også bidra til større forståelse av barrierer ved digitale læringsformer under koronapandemien. Resultatene viser at studentene opplevde godt læringsutbytte ved å ha noen å sparre med. Dette opplevde studentene ikke fungerte tilstrekkelig over digitale plattformer, som hemmet kroppsspråk og formidlingsevne. Studentene savnet å diskutere problemstillinger med sidemannen, samles og å drøfte pensum i kollokviegrupper og dessuten uformelle samtaler med medstudenter og foreleser som bidro til avklaring. Disse funnene er i tråd med internasjonale studier (Almahasees et al., 2021; Coman et al., 2020; Dianito et al., 2021; Gin et al., 2021; Martin, 2020). Empowerment-perspektivet «makt sammen med» kan tolkes som relevant i denne sammenhengen (Askheim, 2012). Studentene kan sies å oppleve «makt sammen med» i form av økt læringsutbytte når de samhandler med medstudenter. Ved bruk av digitale læringsformer ble imidlertid sam-

handlingsrommet hemmet og dermed også makten. Avmakten kommer også til uttrykk gjennom studentenes opplevelse av at skriftlig kommunikasjon over chat hindret god flyt i samtalen samt hevet terskelen for å stille spørsmål i plenum. Mangel på empowerment sammen med andre kan derfor tolkes som en barriere som oppstår ved bruk av digitale læringsformer i høyere utdanning.

## Konklusjon

Studien viser at studenter med usynlig nedsatt funksjonsevne har ulike erfaringer med og synspunkt på om digitale læringsformer under koronapandemien fungerte. Noen opplevde at læring over skjerm gikk på bekostning av studiets sosiale og faglige utbytte. Andre opplevde fordeler ved digitale læringsformer. Økt frihet og fleksibilitet gjorde at noen studenter opplevde empowerment. Studentene opplevde at den nye studiehverdagen var bedre tilpasset tilretteleggingsbehovet uten å måtte synliggjøre funksjonsnedsettelsen for å få undervisningen tilrettelagt. Slik kunne studentene være fullverdige deltakere i undervisningen.

Studien er et historisk bidrag til forskningsfeltet ved at den belyser hva studenter med usynlig funksjonsnedsettelse opplevde som fordeler og ulemper ved digitale læringsformer under koronapandemien. Det kunne vært interessant å gjennomføre tilsvarende studier med større utvalg og i flere deler av landet. Det ville gi kunnskap av betydning for at flere studenter med nedsatt funksjonsevne kan starte på og gjennomføre studiene, og få kvalifikasjoner for å delta i arbeidslivet.

## Litteratur

- Almahasees, Z., Mohsen, K. & Amin, M. O. (2021). Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19. *Frontiers in Education*, 2021(6), 638470. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.638470>
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Askheim, O. P. (2009). Brukermedvirkning – kun for verdige trengende? Om brukermedvirkning på rusfeltet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 6(1), 52–59.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid. Floskel, styringsverktøy eller frigjøringsstrategi?* Gyldendal Norsk Forlag. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2009-01-07>
- Brandt, S. S. (2010). *Tilretteleggingsutfordringer i høyere utdanning før og nå* (NIFU STEP-rapport 47/2010). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279645/NIFUrapport2010-47.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coman, C., Țiru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C. & Bularca, M. C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367. <http://dx.doi.org/10.3390/su122410367>
- Dianito, A. J., Espinosa, J., Duran, J. & Tus, J. (2021). A Glimpse into the Lived Experiences and Challenges Faced of PWD Students towards Online Learning in the Philippines Amidst COVID-19 Pandemic. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 7(1), 1206–1230. <http://10.6084/m9.figshare.14033435.v1>
- Egelandsdal, K. & Hansen, C. J. S. (2021). *DigiTrans kortrapport: Studentenes opplevelse av studiesituasjonen under nedstengingene av UiB høsten 2020* (SLATE-rapport 2021/1). [https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2735239/2021\\_Digitrans+kortrapport+Studenter+UiB+h%C3%B8sten+2020.pdf?sequence=1](https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2735239/2021_Digitrans+kortrapport+Studenter+UiB+h%C3%B8sten+2020.pdf?sequence=1)
- Elfirdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D. & El Firdoussi, L. (2020). Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Research International*, 2020, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2020/8890633>

- Ellingsen, I. T. & Skjefstad, N. S. (2015). Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermidvirkning. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid – En grunnbok* (s. 97–111). Universitetsforlaget.
- Gin, L. E., Guerrero, F. A., Brownell, S. E. & Cooper, K. M. (2021). COVID-19 and Undergraduates with Disabilities: Challenges Resulting from the Rapid Transition to Online Course Delivery for Students with Disabilities in Undergraduate STEM at Large-Enrollment Institutions. *CBE—Life Sciences Education*, 20(3), ar36. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-02-0028>
- Grue, J. (2014). *Kroppsspråk: Fremstillinger av funksjonshemming i kultur og samfunn*. Gyldendal Akademisk.
- Hedlund, M. (2009). Understanding the Disability concept: A complex and Diverse Concept. In C. A. Marshall, E. Kendall, M. E. Banks (Red.), *Disabilities: insight from across fields and around the world: Bd. 1. The experience; definitions, causes, and consequences*. Prager Press.
- Hedlund, M. & Landstad, B. J. (2011). *Forskning på selvhjelp og selvhjelpsgrupper: helsepolitikk, empowerment og positiv helse* (HINT-rapport 2011). Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Kent, M., Ellis, K. & Giles, M. (2018). Students with Disabilities and eLearning in Australia: Experiences of Accessibility and Disclosure at Curtin University. *TechTrends*, 62, 654-663. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0337-y>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Magnus, E. (2009). *Student, som alle andre: En studie av hverdagslivet til studenter med nedsatt funksjonsevne* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267657/232092\\_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267657/232092_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martin, L. (2020). *Foundations for good practice: The student experience of online learning in Australian higher education during the COVID-19 pandemic* (Australian Government Report). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610395.pdf>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- NOKUT. (2021). *Studiebarometeret 2020 – Hovedtendenser* (NOKUT-rapport 1/2021). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2021/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2020\\_hovedtendenser\\_1-2021.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2021/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2020_hovedtendenser_1-2021.pdf)
- Proba. (2018). *Barrierer i høyere utdanning for studenter med nedsatt funksjonsevne* (Rapport 2018-02). Proba. [https://bibliotek.bufo.no/BUF/101/Barrierer\\_i\\_hoyere\\_utdanning\\_for\\_personer\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne.pdf](https://bibliotek.bufo.no/BUF/101/Barrierer_i_hoyere_utdanning_for_personer_med_nedsatt_funksjonsevne.pdf)
- Reid, K., Flowers, P. & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience: An introduction to Interpretative Phenomenological Analysis. *The Psychologist* 18(1), 20–23.
- Terras, K., Anderson, S. & Grave, S. (2020). Comparing disability accommodations in online courses: A cross-classification. *Journal of Educators Online*, 17(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268737.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming?* Universitetsforlaget.
- Unge funksjonshemmede. (2012). *Ute av øye – ute av sinn? Ei kartlegging av tilrettelegginga i høgare utdanning for studentar med usynleg funksjonshemming* (Rapport). Unge funksjonshemmede. [https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonshemmede-no/wp-content/uploads/2017/10/ute-av-%C3%B8ye\\_rapport.pdf](https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonshemmede-no/wp-content/uploads/2017/10/ute-av-%C3%B8ye_rapport.pdf)