



Fagansattes erfaringer med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse: underviserrollens potensial for å øke tilgangen til høyere utdanning

Lecturers' teaching experiences with disabled students: The potential of the teacher role to increase the accessibility of higher education

Rannveig Svendby

postdoktor, Institutt for fysioterapi, OsloMet – storbyuniversitetet, Oslo

rannveig@fastmail.fm

Sammendrag

Forskning fra studenter med funksjonsnedsettelse sitt perspektiv tyder på at denne studentgruppen får mangelfull tilrettelegging fra fagansatte i høyere utdanning. Denne kvalitative studien tar utgangspunkt i fagansattes perspektiv, og utforsker deres erfaringer med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse. Målet er å undersøke om – og i så fall hvorfor – fagansatte gir mangelfull tilrettelegging, og hva fagansatte trenger for å gjøre undervisningen tilgjengelig for et større studentmangfold. Studien er eksplorativ, bruker en fenomenologisk tilnærming og intervju som metode. Funnene tyder på at fagansatte gir mangelfull tilrettelegging fordi de har lite kunnskap om mangfold, tilrettelegging og inkluderende undervisning. Studiedeltagernes bevissthet om studentgruppens behov, og deres evne til å tilrettelegge, vokste frem over tid gjennom interaksjoner med enkeltstudenter. Studien anbefaler at fagansatte får grunnleggende opplæring i mangfold, tilrettelegging og inkluderende undervisning tidlig i sin undervisningskarriere. Dette bør implementeres som en del av fagansattes obligatoriske kurs i pedagogisk basiskompetanse ved alle høyere utdanningsinstitusjoner. Det vil gjøre fagansatte bedre rustet til å møte studentmangfoldet – og øke tilgjengeligheten til høyere utdanning.

Nøkkelord

underviserrollen, underviseres perspektiv, inkluderende undervisning, høyere utdanning

Abstract

Research from the perspective of disabled students suggests that this group of students does not receive sufficiently tailored support from lecturers in higher education. This qualitative study takes the perspectives of lecturers as its point of departure and explores their teaching experiences with disabled students. The aim is to explore if – and if so, why – lecturers do not offer appropriately tailored support, and what lecturers require to make their teaching accessible to a greater diversity of students. Explorative in nature, the study takes a phenomenological approach and uses interview as the method. Findings suggest that lecturers offer insufficiently tailored support because they lack knowledge about diversity, tailored support and inclusion strategies. The study participants' knowledge about the needs of the student groups, and their ability to offer sufficiently tailored support, grew over time through interactions with individual students. The study recommends that lecturers receive basic training in diversity, tailored support and inclusion strategies early in their teaching careers. This should be integrated as a part of lecturers' obligatory course in basic pedagogical competence at all institutions of higher education. This will equip lecturers to better encounter the diversity of students – and increase the accessibility of higher education.

Keywords

The teacher role, lecturers' perspectives, inclusive teaching practice, higher education

Innledning

Det er en grunntanke i norsk utdanningspolitikk at alle studenter skal ha lik rett til utdanning selv om de har ulike forutsetninger og behov (NOU 2001: 22; Arbeids- og sosialdepartementet, 2003; Universitets- og høyskoleloven, 2005). I tråd med dette har tilgangen til høyere utdanning for studenter med funksjonsnedsettelse blitt forbedret ved norske utdanningsinstitusjoner de siste tiårene (Legard, 2013). I dag er alle institusjonene pålagt å sørge for universell utforming, inkludert fysiske forhold, kommunikasjonsteknologi og læringsmiljø, slik at flest mulig kan benytte seg av utdanningstilbudet (NOU 2020: 3). Samtidig er det et gjennomgående funn i forskning at studenter med funksjonsnedsettelse erfarer at de i studietiden i det norske utdanningssystemet ikke får tilpasninger som gir dem et likeverdig undervisningstilbud som sine medstudenter, og ofte selv ender med ansvaret for sin egen tilrettelegging (Brandt, 2005; 2011; Langørgen & Magnus, 2018; Magnus, 2009; Rognaldsen, 2012).

Funksjonshemmende barrierer i høyere utdanning er identifisert på mange nivåer, for eksempel ved fysiske hindre, tungroddede byråkratiske systemer, lite tilgjengelig informasjon om tilretteleggingstilbud, manglende kommunikasjon mellom tilretteleggingstjenester og fagansatte, og at fagansatte gir studentene mangelfull tilrettelegging (Langørgen & Magnus, 2018; Magnus, 2009; Rognaldsen, 2012). Denne artikkelen tar for seg funksjonshemmende barrierer knyttet til fagansattes undervisningspraksis spesielt, og drøfter underviserrollens potensial for å øke tilgangen til høyere utdanning.

Både nasjonal og internasjonal forskning peker på at fagansattes individuelle egenskaper ofte blir utslagsgivende for om studenter med funksjonsnedsettelse får tilpasninger de har krav på og trenger i læringssituasjoner (Brandt, 2005; Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004; Magnus, 2009; Rognaldsen, 2012). Det skaper en tilfeldighet i undervisningstilbudet som gjenspeiles i studentenes fortellinger om sprikende opplevelser i møte med fagansatte. På den ene siden opplever studenter seg sett og møtt med tilpasninger i tråd med deres behov, for eksempel fra fagansatte som er særlig åpne for tilrettelegging, og som forstår studentenes behov og imøtekommer disse (Fuller et al., 2004; Holloway, 2001; Langørgen & Magnus, 2018; Moriña & Orozco, 2020). På den andre siden opplever studenter at de ikke får nødvendige tilpasninger. Erfaringer som går igjen er eksempelvis at studentene stadig må minne fagansatte på å tilrettelegge fordi de glemmer det fra gang til gang, fagansatte lar være å bruke eller kjenner ikke til de tekniske virkemidlene som studentene er avhengige av for å følge undervisningen, fagansatte utviser fordommer og i noen tilfeller uttalt uvilje mot å tilrettelegge (Brandt, 2005; Brandt, 2011; Fuller et al., 2004; Holloway, 2001; Langørgen & Magnus, 2018; Magnus, 2009; Redpath et al., 2013; Rognaldsen, 2012).

I lys av studentenes erfaringer aktualiseres behovet for å forstå og utfylle bildet ved å utforske fagansattes erfaringer med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse. Internasjonalt er det med noen unntak (se for eksempel Cameron & Nunkoosing, 2012; Kendall, 2018; Moriña & Orozco, 2020) forsket lite på dette. Studier som foreligger underbygger at tilrettelegging er avhengig av enkeltindividets holdninger til annerledeshet og kunnskap om inkludering, og derfor blir tilfeldig. I teorien er de fleste fagansatte positive til å tilrettelegge. I praksis opplever de at lavt kunnskapsnivå om tilrettelegging, manglende opplæring, utydelige retningslinjer og stort arbeidspress skaper frustrasjon og usikkerhet og gjør det utfordrende for dem å ivareta enkeltstudenters behov (Cameron & Nunkoosing, 2012; Kendall, 2018; Mutanga & Walker, 2017).

Denne studien søker å bidra med kunnskap til bruk i det videre arbeidet for økt inkludering av studentmangfoldet ved å belyse fagansattes erfaringer og inkluderingsstrategier i møte med studenter med funksjonsnedsettelse ut fra norske forhold. Studien spør: Hvordan erfarer fagansatte i den norske universitets- og høyskolesektoren å undervise studenter med funksjonsnedsettelse? Hvordan går de frem for å møte denne studentgruppens tilretteleggingsbehov i undervisningen? I diskusjonen drøftes betydningen av fagansattes rolle for studentenes muligheter til å delta i og gjennomføre høyere utdanning og hva fagansatte trenger for å gjøre undervisning tilgjengelig for et større studentmangfold.

Metoder

Datamaterialet består av kvalitative intervjuer med fem fagansatte i den norske universitets- og høyskolesektoren, som har erfaring med å undervise studenter med fysiske, psykiske og/eller kognitive utfordringer. Sett under ett har deltagerne blant annet undervist studenter med nedsatt syn, hørsel eller bevegelse, ADHD, autisme, angst, depresjoner og dysleksi. Tre kvinner og to menn har deltatt i studien. De har ulike fagbakgrunner; en fra samfunnsvitenskapelige fag, to fra humanistiske fag, og to fra teknologiske fag. En av deltagerne hadde undervist i 3 bachelorkurs på intervjutidspunktet mens de øvrige hadde minst 8 års erfaring som undervisere med små (cirka 2–30 individer) og/eller store (cirka 70–450 individer) studentgrupper, på bachelor og/eller masternivå. Deltagerne har samlet sett undervist ved minst tre ulike høyere utdanningsinstitusjoner i Norge.

I rekrutteringsfasen sendte en administrativt ansatt ved en høyere utdanningsinstitusjon ut informasjon om studien på ansattes felles e-postliste. I tillegg ble det lagt ut en annonse om studien på sosiale medier. Potensielle deltagere tok på eget initiativ kontakt med forskeren på e-post.

Samtykke til å delta i en forskningsstudie skal være frivillig og informert (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Til studien ble det utarbeidet et informasjonsskriv som alle studiedeltagerne mottok før første intervju. Skrivet er utarbeidet i tråd med retningslinjene til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD), som tilrådte studien 05.10.2018. Alle deltagerne har underskrevet et samtykkeskjema som er godkjent av NSD.

Konfidensialitet innebærer å skjerme identiteten til dem som beskrives i forskningen (Fangen, 2010), og har i denne studien skjedd i to trinn. Studiedeltagerne beskrev erfaringer som involverte tredjepersoner. Disse ble anonymisert ved at studiedeltagerne i første trinn utelot biografisk informasjon om tredjepersoner i intervjuer med forskeren. I andre trinn har forskeren anonymisert studiedeltagerne blant annet ved bruk av pseudonymer og generelle termer i beskrivelser av dem. Forskeren etterstreber å skjerme tredjepersoner ved i størst mulig grad å rette oppmerksomheten mot studiedeltagernes opplevelser og roller i undervisningen.

Intervjuene varte mellom 55 minutter og 2,5 timer. De ble lagt opp som semi-strukturerte samtaler fordi det gir rom for å følge studiedeltagerne i deres refleksjoner fremfor at forskeren legger sterke føringer på samtalene (Ramazanoğlu & Holland, 2002). Samtidig ble en intervjuguide som var utarbeidet på forhånd brukt som et hjelpemiddel for å sikre at områder av betydning for studien ble dekket i alle intervjuene. Alle ble for eksempel spurt om de hadde fått opplæring i mangfold, inkludering og tilrettelegging, og om de hadde tenkt over at det kunne være studenter med funksjonsnedsettelse i studentgruppene da de begynte sin undervisningspraksis.

Studien er eksplorativ og bruker en fenomenologisk tilnærming der deltageres subjektive forståelser og erfaringer vektlegges (Justesen & Mik-Meyer, 2012). Forskeren skrev ned samtale på datamaskin mens de pågikk. I etterkant ble intervjuet sendt tekstlig til studiedeltageren som hadde deltatt i samtalen. Alle ble oppfordret til å gå gjennom og jobbe inne i teksten for å sikre at materialet som danner grunnlag for analysene samsvarer med deres meningsforståelse. Fire av deltagerne deltok i en slik prosess. Metoden ble valgt i tråd med en forståelse om at forskningsdata ikke kan hentes ut av forskeren som fakta, men produseres i en sosial prosess som både deltagerne og forskeren inngår i (Ramazanoğlu & Holland, 2002), samt en inngang til empiri der meningsinnholdet prioriteres over ordrette uttalelser slik de faller i en intervjusituasjon.

Datamaterialet ble først kodet manuelt med empirinære ord og fraser, og deretter kategorisert og sammenlignet (Braun & Clarke, 2006). Eksempler på kategorier som ble utviklet i analysefasen, og som danner grunnlag for denne artikkelen, er «sjokk i møte med annerledeshet» og «refleksivitet og endringsprosesser». Empirien er sett i sammenheng med tidligere forskning og teori som kan belyse materialet.

Teori

Denne studien utforsker fagansattes erfaringer med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse, og hvordan ulike former for annerledeshet ifølge studiedeltageres erfarne virkelighet har fått betydning i undervisningssituasjoner. Funksjonsnedsettelse forstås her som et komplekst fenomen som skapes av en rekke faktorer, inkludert personers biologiske situasjoner, fysiske omgivelser og sosiale samspill. Funksjonsnedsettelse oppstår når det er et misforhold mellom krav fra omgivelsene og et individs forutsetninger, og tiltak for å unngå misforhold er universell utforming av omgivelsene (Ese, 2013). I denne studiens kontekst innebærer universell utforming først og fremst inkluderende undervisning, som eventuelt suppleres med individuell tilrettelegging i læringssituasjoner. Tilrettelegging forstås som alternative løsninger for studenter med ulike behov (Brandt, 2005).

Studien er inspirert av Hanssen, Husebø og Moens (2017) bruk av «den naturlige innstilling» og sjokk (Schutz, 2005) for å belyse studiedeltageres erfaringer og endringsprosesser. Studien følger forskernes antakelse om at måten universitetslærere handler på kan sees som en resultat av implisitte teorier og forforståelser av hva det vil si å være universitetslærer (Hanssen, Husebø & Moen, 2017). I denne artikkelen er «universitetslærer» utvidet til å omfatte undervisere i universitets- og høyskolesektoren.

Ifølge Schutz er måten vi tolker verden på sosialt lært og avhengig av våre tidligere erfaringer. Disse er overlevert fra foreldre, lærere og andre, og fungerer som en referanseramme som gjør at vi som mennesker tar visse ting for gitt, som en «naturlig innstilling» (Schutz, 2005). En slik innforståthet er for eksempel forståelsen av rollen som foreleser, som er «så naturlig for oss at vi nesten ikke finner det naturlig å diskutere rollen nærmere» (Hanssen, Husebø & Moen, 2017, s. 9). I «den naturlige innstilling» tar vi det for gitt at våre medmennesker, hvis vi bytter plass med dem, fortolker ting på samme måte som oss selv. Dette «vi» inkluderer enhver som har et relevanssystem som stemmer overens med «ditt» og «mitt»; en «inn-gruppe», som her forstås som fagansatte i universitets- og høyskolesektoren og studenter generelt. Den sosialt avlærte viten lærer subjektet å definere omverdenen, men også hvordan typiske konstruksjoner, for eksempel undervisningssituasjoner, skal skapes i overensstemmelse med det relevanssystem som aksepteres fra inn-gruppens anonyme, felles synspunkt. Dette inkluderer livsmåter, metoder til å finne seg til rette i sitt miljø på, og virksomme regler av typiske midler for å nå typiske mål i typiske situasjoner (Schutz, 2005).

I denne studien forstås den sosialt avlærte viten som innforståtte regler som fagansatte og studenter de underviser «vet» at de skal følge på en bestemt måte for å fungere i den sosiale situasjonen, som i studiens kontekst er undervisningssituasjoner i høyere utdanning. Et sjokk som bryter med implisitte forventninger kan ifølge Schutz gjøre det mulig for mennesker å frigjøre seg fra innforståtheter. Dette kan igjen føre til læring og endringsprosesser som gjør mennesker i stand til å operere under nye regler for å nå mål i ulike situasjoner (Schutz, 2005).

Resultater

Sjokk og refleksive læringsprosesser i møte med studenter med funksjonsnedsettelse

En opplevelse av å mangle både kunnskap om studentmangfold, tilretteleggingskompetanse og pedagogiske verktøy for å undervise inkluderende, gikk igjen hos studiedeltagerne. Ingen hadde fått opplæring i mangfold, inkludering og tilrettelegging ved de norske utdanningsinstitusjonene der de underviste. I denne seksjonen presenteres erfaringer fra to undervisere – Rolf og Gerd – for å illustrere hvordan det kan oppleves for fagansatte å undervise studenter med funksjonsnedsettelse, og for å eksemplifisere hvordan fagansatte går frem for å møte denne studentgruppens behov i praksis.

Rolfs erfaring

Rolf hadde omtrent 18 års undervisningserfaring. Han hadde undervist både små og store grupper, og hadde brukt ulike undervisningsformer, inkludert forelesninger og workshops. Han sa:

Det er elendig info som vi ansatte får om funksjonshemming, og det er at vi får *ingen* info. Og den infoen hadde vært viktig for meg å få da jeg sto og holdt min første forelesning for 450 studenter.

Siden Rolf ikke hadde fått informasjon om «funksjonshemming» hadde han heller ikke tenkt over at det kunne være studenter med ulike behov i undervisningsrommet. Han forklarte: «Det jeg tror er greia, for meg i hvert fall, det er at . . . Jeg har aldri tenkt på funksjonshemming som en issue». Derfor hadde han heller ikke tatt spesielle hensyn for å inkludere studentmangfoldet de første årene. Dette kan sees som at Rolf hadde en «naturlig innstilling» (Schutz, 2005) til undervisning der han fulgte avlærte, sosiale regler for hvordan undervisning skal foregå. Disse var basert på at studentmassen har likt behov.

Det hadde hendt at studenter hadde bedt om bestemte former for tilrettelegging av undervisningen. I disse tilfellene hadde han gjort tilpasninger der og da, men ved neste samling hadde han fortsatt som før. Rolf forklarte at det var fordi han glemte det etter at den aktuelle undervisningstimen var over, og at han ikke hadde tenkt over at studenten ville bli ekskludert fra undervisningen ved ikke å få samme tilrettelegging neste gang.

Rolfs tilnærming til undervisning endret seg et år da han underviste en student med nedsatt hørsel. Rolf beskrev sin første erfaring med å undervise studenten slik:

Som foreleser syntes jeg det var veldig irriterende fordi han avbrøt ofte forelesningen min. Han hørte ikke all lyden han laget selv. Han mistet boken på gulvet, det var BOOOH. *Her laget Rolf en høy lyd for å illustrere lyden av at boken smalt i gulvet.* Og han satt og bladde frem og tilbake i foilene flaff flaff flaff. *Her viste Rolf med hendene at studenten bladde, og demonstrerte med stemmen flaffelydene fra foilene.* Og han sa HÆ og ÅKEI. *Her ropte Rolf for å vise hvor høyt studenten hadde snakket.* Han snakket til seg

selv, sånn man kan gjøre når man leser. Men han snakket *høyt*, han forstyrret mange, også meg. Jeg lurte på om det var meg han snakket til når han snakket sånn, ikke sant. Første gang han skulle stille spørsmål, så skrek han ut. Jeg skvatt.

Lærings situasjonen der studenten irriterte og avbrøt Rolf kan tolkes som at Rolfs «naturlige innstilling» (Schutz, 2005) til undervisning ble utfordret. Rolf trakk på implisitt kunnskap om hvordan en foreleser og studenter skal oppføre seg i undervisningsrommet. Studenten fulgte ikke disse reglene, men bladde i foiler, snakket til seg selv, og stilte foreleseren spørsmål høyt. Dette gjorde at Rolf ikke hadde mulighet til å glemme å forholde seg til studentens behov, slik han tidligere hadde gjort i møte med studenter som hadde bedt om tilpasninger. Han ble aktivt utfordret på sin undervisningsform i hver lærings situasjon der studenten var til stede. Gjennom det Rolf først opplevde som forstyrrelser, ble det synlig for ham at hans vanlige undervisningspraksis ikke oppfylte målet om å skape et best mulig læringsmiljø for studentgruppen slik den var. Rolf beskrev hvordan situasjonen brakte frem nye tanker om hans syn på seg selv som underviser:

Etter den forelesningen ble jeg tatt på senga. Jeg ble litt bekymret. Litt «oh shit», liksom. Jeg tenkte at det var ikke bare bare å forelese lenger. (. . .) Jeg opplevde ikke at det er til bry, at det var han som var til bry, men mer «oh shit, det var dårlig av meg å ikke være det man kaller universelt utformet». Det var en veldig rar opplevelse. Hvis jeg ikke hadde hatt den opplevelsen ville jeg tenkt . . . man ville bare blitt irritert av personen; av at det fantes sånne. Men jeg tok det personlig etterpå, at det var meg. Jeg tenkte «shit, det her var ikke bra; jeg lot meg irritere fordi han avbrøt». In the moment skjønte jeg ikke at han hadde disse problemene. Jeg sto der med 300 studenter og han satt på første rad og man blir sånn åååh. *Her laget Rolf en lyd som om han var oppgitt.* (. . .) Men etterpå, på vei hjem, så tenkte jeg «oh shit, det var ikke bra av meg». Og i de neste forelesningene så tok jeg høyde for det.

I stedet for å avvise studentens behov og atferd som «bry» – eller annengjøre studenten – gikk Rolf inn i en refleksiv prosess der han tenkte gjennom sin egen rolle som underviser. Han så det som sitt ansvar at han hadde latt seg irritere, og tenkte at dette handlet om ham selv; at han ikke hadde skjont studentens behov der og da. Dette kan forstås som at studenten ved å bryte med Rolfs implisitte forventninger i undervisningssituasjonen hadde gitt Rolf et sjokk som gjorde det mulig for ham å se sin rolle som underviser på nye måter. Rolf ble umiddelbart motivert til å uforske underviserrollen. Han forklarte at han allerede i neste forelesning gjorde grep etter beste evne for å undervise på en mer inkluderende måte. Han gjorde det ved å søke øyekontakt med studenten for å se om han fikk med seg det som ble sagt. Han var oppmerksom på å «ta [studenten] mer inn» ved å vurdere hvordan han selv snakket og hvilke progresjon han holdt i undervisningen. Etter noen forelesninger sluttet studenten å komme til Rolfs undervisning. Det er ukjent for Rolf om dette kom av måten Rolf underviste på eller om studenten falt fra av andre grunner. Fra Rolfs perspektiv ble uansett interaksjonen med studenten utslagsgivende for et nytt syn på undervisning:

Jeg har tenkt at dette er . . . assa, shit . . . det er *seriøst*. Fordi jeg har hatt en awakening. For feilen er hos meg, og ikke den personen, egentlig. Og det har gjort at jeg har en annen holdning til Universell Utforming nå (. . .) en ting man skal være klar over når man formidler, det er at det viktigste du gjør som formidler er å få kunnskapen overført. Det viktigste du gjør er å finne en måte å gjøre det på. Å gjøre det på beste mulig måte. Du kan ikke gjøre *det* uten å ta hensyn til at folk er forskjellige. (. . .) Men . . . du har bare den approachen til forelesninger som er at det skal være for en gjennomsnittlig student som vi tror er et speilbilde av oss selv da vi var studenter. Og vi er ikke representative, altså. Jeg tror det er feil å gjøre det sånn.

Rolfs beskrivelse av en «awakening» kan tolkes som at sjokket i møte med studentens inn-
gripen i Rolfs «naturlige innstilling» til undervisning fungerte som «'en vekker' som på en
positiv måte vil kunne bidra til å endre etablerte oppfatninger om undervisningspraksis»
(Hanssen, Husebø & Moen, 2017, s. 10). I Rolfs tilfelle ble hans søkelys endret fra en for-
ståelse om at forelesningen rettes mot «et speilbilde» av ham selv som student, til at det vik-
tigste er å ta hensyn til at folk er forskjellige.

Gerds erfaring

Gerd hadde omtrent 8 års undervisningserfaring. Hun underviste som regel små student-
grupper, og brukte ulike formidlingsmetoder, som forelesning og gruppearbeid. Gerd hadde
ikke fått noen opplæring i mangfold og tilrettelegging i den norske universitets- og høyskole-
sektoren, men trakk på kunnskap om mangfold fra andre settinger. Dette gjorde trolig
at Gerd i større grad enn Rolf hadde en «naturlig innstilling» (Schutz, 2005) til undervisning
som innebar en bevissthet om studentmassens ulikhet. I motsetning til Rolf var hun i
utgangspunktet bevisst på å undervise inkluderende.

I likhet med Rolf opplevde Gerd at hun gikk inn i en refleksiv prosess etter en undervis-
ningserfaring som kan forstås som at hun erfarte et sjokk – der det gikk opp for henne at
undervisningen ble en barriere for å delta på studiet for en student. Det skjedde da Gerd
underviste en student med bevegelsesnedsettelse, og som hadde gjort Gerd oppmerksom
på at han hadde tilleggsutfordringer som gjorde at han kunne bli dårlig i løpet av timene.
Hun beskrev sin opplevelse av disse situasjonene slik:

De første gangene ble jeg ganske redd. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Bare sørge for at han fikk det
han trengte. Jeg måtte håndtere gruppas engstelse også. For det var en liten og intim klasse. Bare et lite
bord i et lite rom der alle var trøkt sammen, så folk så jo hva som skjedde. Jeg opplevde en slags . . . at
jeg måtte ta ansvar for at det gikk bra. (. . .) Etterhvert ble jeg tryggere på det, så jeg visste mer hva jeg
skulle gjøre, og ble ikke så engstelig. Det blir aldri rutine, sånne ting, men man blir mer vant til det.

Gerd opplevde å bli redd og ikke vite hvordan hun skulle håndtere situasjonen da studenten
ble dårlig i timene. Hun var ikke forberedt på hvordan studentens utfordringer ville kunne
komme til uttrykk og prege undervisningssituasjonen, og det ble tydelig for henne at hun
ikke hadde håndteringsstrategier. Erfaring med å bli eksponert for lignende situasjoner over
tid gjorde henne tryggere, men hun så at undervisningssituasjonen var uhensiktsmessig for
studenten:

[Studenten] hadde mye problemer med undervisningen. Dette var tretimersøkter, det var ikke ideelt
for ham i det hele tatt, han ble utmattet. Vi gikk ofte opp til [studiekonsulentens] sitt kontor så han
kunne hvile seg på sofaen. Jeg lærte mye om hvordan man kan håndtere funksjonshemming i en
undervisningssituasjon uten å sykeliggjøre – uten å gi *for mye* oppmerksomhet til ham. (. . .) Han
ga tydelige beskjeder når han ble dårlig, så det gjorde det lettere for meg å hjelpe ham. (. . .) Jeg prøvde
å ta mine cues fra ham ut fra hvordan han oppførte seg i undervisningen. (. . .) I begynnelsen var jeg
alarmert. Jeg var ikke vant til å ha studenter som ble så dårlige i klassesammenheng. Jeg måtte ikke
overreagere, det skjønte jeg raskt. Måtte ikke være for bekymret. Måtte ikke lage mye fuzz: «Skal du ha
sønn, vil du ha vann . . . ». Jeg måtte ikke . . . liksom . . . dramatisere det eller gjøre en eksessiv omsorg
ut av det. Jeg måtte gjøre det han ba meg om og trengte. Selv om jeg opplevde det som ganske dra-
matisk innimellom, så måtte jeg stole på at han visste hva han trengte.

Gerd opplevde gjennom interaksjoner med studenten at hun lærte mye om å håndtere
«funksjonshemming» i en undervisningssituasjon uten å sykeliggjøre. Hun søkte å være
bevisst på studentens behov i timene, og å tilpasse sin respons ut fra studentens behov.

Samtidig ble det klart for henne at måten undervisningen var lagt opp på «var ikke ideel[1] for ham i det hele tatt». Undervisningen var lagt opp etter tidsrammer som ikke ivaretok studentens behov for avlastning. I tillegg var lokalet «trangt», alle var «trøkt sammen», alle så «hva som skjedde». Undervisningsrommet var lite egnet som et sted der man periodevis kunne bli dårlig. Det var også lite tilgjengelig for rullestol, og uten mulighet til å manøvrere seg diskret inn og ut av rommet ved behov. Dette kan sees som funksjonshemmende barrierer for studentens mulighet til deltagelse i undervisningen.

Utover i semesteret fortalte studenten Gerd at han ut fra situasjonen, opplegget, formatet og kravet til å fullføre ikke var i stand til å fortsette på studiet. Gerd ønsket å bidra til at studenten skulle fullføre, men syntes det var vanskelig. Hun forklarte:

Jeg opplevde at det var lite slingringsmann for å endre på kravene. Det var delvis sikkert sånn jeg opplevde det på grunn av min egen mangel på erfaring. Jeg ante ikke hvordan man kunne legge det opp annerledes innenfor [institusjonens] rammer. De kan utsette med to semestre, og mange gjør det. (...) Men noen ganger er det ikke bare *mer tid* som hjelper, men også noe med hvordan de obligatoriske emnene er lagt opp og hvordan selve undervisningen foregår. Det er tretimersbolker, man må levere [eksamensoppgaven] i sånt og sånt format til sånn og sånn tid. Det er sterke føringer på hvordan man må oppføre seg og være i verden og forholde seg til restriksjoner på. Så der er jeg ... Jeg virkelig tenkte hardt; er det noen måte å gjøre det annerledes på? Vi snakket om innleveringsmetoder, om han kunne være på skype i timene i stedet for å ha klasseromsundervisning? (...) Jeg husker ikke om han ikke ønsket det eller om det ikke ble noe av andre årsaker. Men jeg skulle ønske jeg hadde et større repertoar av pedagogiske verktøy.

Gerd viste stor vilje til å tilrettelegge; hun tenkte hardt, snakket med studenten om innleveringsmetoder og foreslo en alternativ løsning for tilstedeværelse i undervisningsrommet. Samtidig opplevde Gerd begrensninger i sin mulighet og evne til å imøtekomme studentens behov. Disse kom i form av mangel på «slingringsmann for å endre kravene», mangel på egen erfaring, og manglende kunnskap om hvilke tilretteleggingsmuligheter som kunne tilbys innenfor institusjonens rammer. Hun etterlyste også pedagogiske verktøy for å imøtekomme studentmangfoldets behov. Gerds manglende innsikt i institusjonens regelverk og tilretteleggingsmuligheter kan tyde på at tilbudet studenten fikk ble tilfeldig til tross for Gerds gode intensjoner.

I likhet med Rolf hadde Gerds innstilling til undervisning endret seg gjennom interaksjon med en student i en undervisningssituasjon. Gerds endringsprosess kan forstås som en effekt av sjokket hun erfarte i møte med en form for annerledeshet som satte søkelys på rammene for undervisningen. Det ble synliggjort for Gerd at undervisningen ikke var så inkluderende som hun trodde og ønsket. Dette igangsatte en refleksiv læringsprosess som hun beskrev slik:

Jeg har tenkt mye over undervisningen siden da. Jeg har snakket med [navn på kollega] som jobber mye med studentaktiv læring. (...) Jeg har kommet til at man må tenke enda mer over hvordan det fysiske miljøet er lagt opp, hvordan tidshorizonten forvaltes. Må man alltid ha så lange økter? Må man alltid ha undervisningen i klasserom? Er det muligheter for å tilrettelegge for andre typer deltagelse? Det tenker jeg, for denne studenten var virkelig et tap for faget og for [institusjonen]. (...) Sånn universitetsutdannelsen er lagt opp nå, så er det tilpasset en viss type student og det er masse innvendinger mot å se for seg en annen type student: «Vi vet ikke om det kommer til å søke noen med de utfordringene, vi vet ikke på forhånd hva slags utfordringer folk har.» Og det er riktig, det vet vi ikke. Men hvis man ikke har noen bevissthet om at studentene *kan* ha utfordringer, så er man hvertfall ikke i stand til å møte noen med det. Det trengs mer kunnskap. (...) Det er selvsagt tusen ulike behov. Og det er en innvending at man kan ikke tilrettelegge for alle. Nei, men poenget er vel å ha en større bevissthet og repertoar, for det hjelper jo hvertfall ikke å ikke ha *noen* bevissthet.

I likhet med Rolf hadde Gerd utviklet en kritisk bevissthet om hvilke studenter som implisitt trer frem som mottagere av undervisning i høyere utdanning slik det er lagt opp i dag – og hvilke studenter som blir ekskludert. Både Rolf og Gerd erfarte at interaksjoner med studenter med funksjonsnedsettelse i læringssituasjoner utfordret deres «naturlige innstilling» (Schutz, 2005) til undervisning. Prosessen innebar at de rettet et nytt blikk på sin egen rolle som undervisere. Begge gikk inn i en refleksiv prosess der de identifiserte begrensninger i sin egen evne til å skape et inkluderende undervisningsrom. De gjorde tiltak for å øke sin egen kunnskap, og utforsket inkluderingsstrategier for at undervisningen deres skulle bli tilgjengelig for et større mangfold.

Diskusjon

Denne studien argumenterer for at fagansattes holdninger til annerledeshet og kunnskap om inkludering er viktig for at studenter med funksjonsnedsettelse skal ha muligheter til å gjennomføre høyere utdanning på lik linje som sine medstudenter. I Magnus (2009) sin studie om hverdagen til studenter med funksjonsnedsettelse kommer det eksempelvis frem at fagansattes blikk, stemmebruk og kroppsspråk ble tolket i lys av om studentene følte seg velkommen eller ikke, og kunne ha avgjørende betydning for den enkeltes studier (Magnus, 2009). Studenter med positive studieerfaringer trekker frem inkluderende fagansatte som er gode på tilrettelegging som en viktig faktor for trivsel og faglige prestasjoner (Brandt 2005; Langørgen & Magnus, 2018). I kritiske perioder der studenter med funksjonsnedsettelse vurderer å droppe ut av studiene, kan måten de blir møtt på av fagansatte være utslagsgivende for om de fortsetter (Langørgen & Magnus, 2018). Dette viser at fagansattes holdninger og handlinger i undervisningsrommet har potensial både som en barriere og en muliggjørende faktor for denne studentgruppens tilgang til og gjennomføring av høyere utdanning og derfor bør løftes frem i diskursen om inkluderende tiltak.

Internasjonal forskning har pekt på at studenter med funksjonsnedsettelse møter et for dårlig, uinformert og tilfeldig tilretteleggingstilbud i høyere utdanning fordi fagansatte har for lite kunnskap om inkludering (Redpath et al., 2013). Denne studien tyder på at dette kan være tilfellet også i den norske universitets- og høyskolesektoren. Funnene peker mot at viktige grunner til at fagansatte ikke tilrettelegger – eller gir tilrettelegging som ikke er i tråd med studentenes behov – er lav mangfoldsbevissthet og/eller utilstrekkelig kunnskap om tilrettelegging og inkluderende undervisning. Deltagerne i denne studien hadde ikke nødvendigvis tenkt over muligheten for at det kunne være studenter med ulike behov i undervisningsrommet da de startet sin undervisningspraksis. De hadde ikke mottatt opplæring ved de norske utdanningsinstitusjonene der de hadde undervist, som ville gitt dem faglig funderte ressurser til å ivareta studenter med funksjonsnedsettelse. Måten studentene ble møtt på var avhengig av den enkelte fagansattes personlige innsats og evner eller vilje til å inkludere studentmangfoldet. Dermed ble eventuell tilrettelegging preget av tilfeldigheter. Den var personavhengig og ikke nødvendigvis faglig informert eller i tråd med studentenes behov. Dette gjenspeiler studenters erfaringer (Brandt, 2005; Magnus, 2009; Rognaldsen, 2012).

Studiedeltagerne hadde over tid fått økt bevissthet om studentmangfoldet og tilegnet seg kunnskap om tilrettelegging og inkludering på eget initiativ. Dette var delvis et resultat av at enkeltstudenter gjennom krevende interaksjoner lærte studiedeltagerne å bli «wise» (Goffman (1990 [1963])). Det vil si personer som har kjennskap til og sympati med en gruppe de ikke selv er medlem av, men i større grad enn andre kan imøtekomme behovene til på grunn av sin ervervede kunnskap. Læringsprosessene bar preg av faser der deltagerne først opplevde et sjokk der det gikk opp for dem at de hadde en «naturlige innstilling»

(Schutz, 2005) til undervisning som i praksis fungerte dårlig i møte med studentgruppen slik den var. Dette bidro til å starte en refleksiv prosess som over tid gjorde deltagerne i stand til å se sin egen undervisning med et nytt blikk. Resultatet av denne prosessen var konstruktiv med tanke på at deltagerne søkte kreative løsninger og undervisningsstrategier som økte deres evne til å formidle sin kunnskap til en mer sammensatt studentmasse enn de kunne før. Samtidig er det problematisk både hvis belastningen for å øke fagansattes formidlingskompetanse til en sammensatt studentgruppe legges på enkeltstudenter, hvis fagansatte starter sin undervisningspraksis med et utgangspunkt der de er ubevisst sitt ansvar for å formidle til et mangfold av studenter, og hvis de mangler grunnleggende kompetanse slik at kvaliteten på eventuell tilrettelegging blir diskutabel, som denne og foreliggende studier kan tyde på.

I Norge er det et nasjonalt krav at fagansatte i høyere utdanning gjennomfører kurs i pedagogisk basiskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge de nasjonale, veiledende retningslinjene er dette det «minimum av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i universitets- og høyskolepedagogikk som kreves for å bli tilsatt i en faglig stilling innenfor høyere utdanning» (Universitets- og høgskolerådet, 2019). Ettersom «utdanningsinstitusjonene har ansvar for at alle studenter har et godt og inkluderende læringsmiljø av høy kvalitet» (NOU 2020:3, s. 176), burde kunnskap om studentmangfold, tilrettelegging og inkluderende undervisning inngå i fagansattes grunnkompetanse. Dette er i dag ikke nevnt i retningslinjene, og det er følgelig opp til hver enkelt institusjon om – og i hvilken grad – disse viktige aspektene inngår i fagansattes opplæring. Noen utdanningsinstitusjoner, der NTNU går foran som et forbilledlig eksempel, har inkluderende læringsmiljø blant læringsmålene. Studien anbefaler at kunnskap om studentmangfold, tilrettelegging og inkluderende undervisning implementeres i de nasjonale veiledende retningslinjene, slik at *alle* høyere utdanningsinstitusjoner har dette som en obligatorisk del av sine kurs i pedagogisk basiskompetanse. I lys av institusjonenes ansvar på området, foreliggende forskning, samt erfaring med at formell opplæring i inkludering har vist å ha en positiv effekt på fagansattes holdninger til studenter med funksjonsnedsettelse og universelt undervisningsdesign (Lombardi, Murray & Dallas, 2013), er dette et viktig ledd i arbeidet med å øke tilgangen til høyere utdanning for alle studenter, uavhengig av funksjonsevne.

Denne studien har et smalt teoretisk perspektiv. Fagansattes roller står i sentrum for en diskusjon om barrierer i læringssituasjoner, og opplæring løftes frem som et viktig tiltak. Et annet perspektiv ville synliggjort andre barrierer og nødvendige tiltak. Eksempelvis beskriver Gerd en fysisk barriere når hun forteller om «et lite rom der alle var trøkt sammen». Rommet var ikke tilrettelagt verken for «episoder» eller rullestol, og løsningen ligger her i universell utforming av de fysiske omgivelsene. Hun forteller også om «lite slingringsmonn for å endre på kravene», som kan tyde på at det foreligger institusjonelle barrierer der det ikke åpnes for justeringer enkeltstudenter kan ha behov for dersom de skal gjennomføre studiet. Dette er barrierer som aktualiserer utdanningsinstitusjonenes ansvar på området – og behovet for at dette ansvaret blir tatt på alvor og fulgt opp. De har både ansvar for å sikre at fagansatte mottar god og tilstrekkelig opplæring slik at de er rustet til å ivareta studentmangfoldet, for at omgivelsene er universelt utformet, og for at alle studenter får tilbud og tjenester tilpasset deres behov slik at de har likeverdige muligheter i høyere utdanning (NOU 2020: 3).

Konklusjon

Denne studien finner at fagansatte i høyere utdanning gir studenter med funksjonsnedsettelse mangelfull tilrettelegging fordi de har for lite kunnskap om studentmangfold,

tilrettelegging og inkluderende undervisning. Studien anbefaler at fagansatte får grunnleggende opplæring i disse temaene tidlig i sin undervisningskarriere, og anbefaler at emnene implementeres som en obligatorisk del av fagansattes kurs i pedagogisk basiskompetanse.

Studien har et begrenset antall deltagere, og funnene kan ikke uten forbehold generaliseres til å gjelde fagansatte i universitets- og høyskolesektoren generelt. Samtidig gjenspeiler resultatene funn i studier fra studenter med funksjonsnedsettelse sitt perspektiv. Det tyder på at utfordringene som beskrives ikke er spesifikke for studiedeltagerne, men trolig er aktuelle utover denne studiens kontekst.

Takk

Takk til Universell for støtte til å utarbeide studiens prosjektskisse, og takk til Stiftelsen Sophies Minde for finansiering til å gjennomføre studien. Takk til studiedeltagerne for at dere delte deres verdifulle tid og erfaringer, og takk til mine kollegaer i forskningsgruppen *(Re)habilitering – individ, tjenester og samfunn* på Oslo Met for gode innspill til artikkelen.

Litteratur

- Arbeids- og sosialdepartementet (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. (Meld. St. 40 (2002–2003)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/>
- Brandt, S. (2005). Høyere utdanning – tilgjengelig for alle? Studenter med funksjonsnedsettelse og funksjonshemming i høyere utdanning – Kvalitetsreformens betydning og lærestedenes strategier for inkludering (NIFU STEP Rapport nr. 4). Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/275541/NIFURapport2005-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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(2), 107–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.570494>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Cameron, H., & Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 341–352. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.641002>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Ese, J. (2013). *Hva er mangfold? Mangfold og ulikhet i et læringsmiljøperspektiv* (Universellrapport 2:2013). Hentet fra: <https://www.universell.no/lmu/mangfold-og-ulikhet-i-et-laeringsmiljoeperspektiv/>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–318. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Goffman, E. (1990 [1963]). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Hanssen, B., Husebø, D., & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *Uniped*, 40(1), 7–17. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-02>
- Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597–615. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590120059568>
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2012). *Qualitative research methods in organisation studies*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

- Kendall, L. (2018). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694–703. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Kutur for kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/aec30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- 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: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- 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 nr. 7). Hentet fra: <https://www.bufdir.no/nn/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001948>
- Lombardi, A., Murray, C., & Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–32.
- Magnus, E. (2009). Student, som alle andre: En studie av hverdagslivet til studenter med nedsatt funksjonsevne (Doktoravhandling). NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Moriña, A., & Orozco, I. (2020). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Mutanga, O., & Walker, M. (2017). Exploration of the academic lives of students with disabilities at South African universities: Lecturers' perspectives. *African Journal of Disability*, 6(0), a316. DOI: <https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.316>
- NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/>
- Ramazanoğlu, C., & Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. London: Sage. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781849209144>
- 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(9), 1334–50.
- Rognaldsen, M. (2012). *Ute av øye – ute av sinn? Ei kartlegging av tilrettelegginga i høgare utdanning for studenter med usynleg funksjonshemming* (Unge Funksjonshemmede Rapport). Hentet fra: https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonshemmede-no/wp-content/uploads/2017/10/ute-av-%C3%B8ye_rapport.pdf
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sosiologi – En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Universitets- og høyskolerådet (2019, 21. november). Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse. Hentet fra: <https://www.uhr.no/temasider/karrieropolitikk-2/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>
- 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>