

## Blir funksjonshemmede studenter i høyere utdanning diskriminert?

I august 2019 disputerte jeg med avhandlingen «Funksjonshemming og profesjonsutdanninger i lys av studenter, lærere og praksisveileders erfaringer». Denne artikkelen baserer seg på prøveforelesningen min, som var gitt med følgende problemstilling: **Blir funksjonshemmede studenter i høyere utdanning diskriminert – direkte, indirekte eller strukturelt?**

Av Eli Langørgen



*Eli Langørgen er ergoterapeut og universitetslektor ved Institutt for nevromedisin og bevegelsesvitenskap, Fakultet for medisin og helsevitenskap, NTNU. Hun disputerte til doktor med avhandlingen «Funksjonshemming og profesjonsutdanninger i lys av studenter, lærere og praksisveileders erfaringer.»  
E-post: eli.langorgen@ntnu.no.*

*Det er ingen interessekonflikter om denne artikkelen.*

Jeg skal ta dere med på – la oss kalle det en guidet spasertur – gjennom et institusjonelt landskap. Her møter studenter med funksjonshemming barrierer som kan betraktes som diskriminerende, fordi de begrenser deres mulighet til å ta høyere utdanning på lik linje med andre. Mitt mål med artikkelen er å gi et innblikk i dagens tilstand på et stort og krevende område, og så håper jeg at du som leser får noen nye tanker rundt temaet studenter med funksjonshemming, høyere utdanning og diskriminering. Temaet er generelt relevant for vår profesjon, i og med at vi arbeider for å fremme menneskers mulighet til aktivitet og deltagelse på individ- og systemnivå. Og det er spesielt aktuelt for de av oss som møter studenter med funksjonshemming under utdanning, enten som lærere eller praksisveiledere.

For å besvare problemstillingen har jeg anvendt et strategisk utvalg av kilder til kunnskap

(Malterud, 2017). Jeg har nøstet i ulike spor via politiske føringer, forskningslitteratur og teoretisk litteratur. Det jeg nå velger å presentere, er selvfølgelig valgt ut og fortolket ut fra min forforståelse og mine søkestrategier. Imidlertid har jeg forsøkt å sikre dybde og bredde i datamaterialet og presentasjonen, gjennom fortløpende drøfting med både forskere på feltet og personer med personlige erfaringer.

Jeg starter artikkelen med å definere konteksten. Deretter kommer et kort historisk tilbakeblikk. Lovverket, samt kunnskapsstatus på diskrimineringsområdet, er selvfølgelig sentralt. For å illustrere noen av de utfordringer som både fagpersoner og studenter står overfor, anvender jeg Scotts teori om institusjoner (2008, 2014) som veiviser. Når jeg i artikkelen benytter begrepet studenter med funksjonshemming, så refererer jeg til alle «kategorier» studenter som har funksjonsnedsettelse og som møter barrierer.

## UTDANNING – IKKE FOR ALLE

Diskriminering har både politiske og ideologiske forankringer som jeg etter hvert vil belyse. Begrepet har gjerne en negativ konnotasjon: Det er noe vi helst ikke vil vedkjenne oss at vi holder på med, og som mange har sine personlige oppfatninger om hva er. Diskriminering handler om ulik behandling av folk – om at noen ikke får delta i samfunnet på linje med andre. Det skjer gjerne med utgangspunkt i antagelser om den andres forutsetninger og ferdigheter. Goffman (1963), som mange kjenner for hans teori om mekanismene rundt stigma, skriver:

*«...we believe the person with a stigma is not quite human. On this assumption we exercise varieties of discrimination, through which we effectively, if often unthinkingly, reduce his life chances.»* (Goffman, 1963, s. 15)

Hvis vi går tilbake til slutten av 1800, så hadde ikke kvinner adgang til høyere utdanning. Dette ble lovfestet først i 1884 (Haagen- sen, 2019). Kvinnens plass var i hjemmet, og mange, særlig menn, mente at kvinner ikke hadde de nødvendige forutsetninger for å tilegne seg teoretisk kunnskap (Clabaugh, 2010). Den første kvinnen som tok eksamen artium i Norge var Cecile Thoresen i 1882. Samme år ble hun den første kvinnelige student, immatrikulert ved Universitetet i Oslo (Haagen- sen, 2019). Tradisjonelle forventninger til kvinner, deres roller i samfunnet og ikke minst kvinners rettigheter har endret seg radikalt gjennom de siste hundre årene. I vår kultur er det nå få som stiller spørsmål ved kvinners forutsetninger for å ta høyere utdanning.

Men et slikt menneskesyn eksisterer fremdeles andre steder i verden.

Raseskillepolitikk har gjennom tidene ført til at personer med mørk hudfarge har blitt utestengt fra blant annet utdanning og arbeidsliv. Borgerrettighetskamp på 1950- og 60-tallet, særlig i USA, belyste denne urimelige forskjellsbehandlingen og bidro til endringer (Godbolt, 2018). I Sør-Afrika ble apartheid avskaffet først i 1994. Selv om det nå er forbudt å forskjellsbehandle på grunn av hudfarge, vet vi at slik type diskriminering fortsatt foregår.

En gruppe mennesker som fremdeles ikke blir regnet med i høyere utdanning, er personer med utviklingshemming. Ekskluderingen skjer basert på opptakskrav, organisering av studietilbud og ikke minst forventninger til personer i denne gruppen (NOU 2016: 17). Utsikter til endring er imidlertid på gang, blant annet har Nord Universitetet utredet muligheten for å etablere tilpassede studier på høyere nivå (Norsk Forbund for Utviklingshemmede, 2018). I FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne står det: *«Partene skal sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne får tilgang til høyere utdanning, yrkesrettet opplæring, voksenopplæring og livslang læring, uten diskriminering og på lik linje med andre.»* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, artikkel 24:5). I dagens samfunn er høyere utdanning blitt en vanlig vei over mot voksenlivet. Personer med kognitiv funksjonsnedsettelse har forutsetninger for å lære, men undervisningstilbudet må legges opp på en annen måte. Det er

ikke bare den enkeltes forutsetninger som er barrieren, men det handler minst like mye om krav fra omgivelsene.

## KLARGJØRING AV BEGREPER

Jeg starter med begrepet **funksjonshemming**: I politiske og faglige dokumenter blir det fastslått at funksjonshemming skal forstås som et relativt fenomen, som et misforhold mellom en persons funksjon og de krav som omgivelsene stiller til funksjon (Tøssebro, 2010; NOU 2001: 22). Denne forståelsen har også internasjonal forankring, blant annet gjennom FN-konvensjonen. Men min erfaring tilsier at det eksisterer ulike nyanser av dette perspektivet, særlig når det gjelder den praktiske anvendelsen – altså i hvilken grad man faktisk ser til individet eller omgivelsene.

**Diskriminering** betyr språklig sett å *skjelne/gjøre forskjell* (Ikdahl, 2018). I den nye likestillings- og diskrimineringsloven (2017) beskrives diskriminering som *direkte* eller *indirekte forskjellsbehandling*. Diskriminering er forbudt. For at det skal være snakk om diskriminering, må forskjellsbehandlingen være av negativ karakter. Det er ikke all forskjellsbehandling som er diskriminerende: Forskjellsbehandling og positiv særbehandling er tillatt hvis det er nødvendig for å oppnå et saklig formål, og hvis det ikke regnes som uforholdsmessig inngripende overfor den som stilles dårligere når noen andre blir særbehandlet (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 9 og 11). Et eksempel er at studenter med funksjonsnedsettelse kan få ekstrastipend fra Lånekassen for å veie opp for at de ikke har kapasitet til å jobbe ved siden av studiene (Lånekassen, 2019).

**Direkte diskriminering** kan oversettes med direkte forskjellsbehandling, som betyr at en person på grunn av funksjonsnedsettelse behandles dårligere enn andre i tilsvarende situasjon (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, §7). Diskrimineringen oppstår direkte i det en gjør, og kan være både handlinger og unnlatelse av handlinger. For eksempel er det direkte diskriminerende at studenter ikke har adgang til skolebygg fordi det mangler rampe, heis eller handikoptoalett.

Med **indirekte forskjellsbehandling** menes enhver tilsynelatende nøytral bestemmelse, betingelse, praksis, handling eller unnlatelse som vil stille personer med funksjonsnedsettelse dårligere enn andre (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 8). Ofte handler det om at ulike tilfeller behandles likt, for eksempel gjennom et generelt forbud som gjør at en gruppe kommer uheldig ut. Prosedyrer eller praksis tar altså ikke hensyn til at folk har ulike behov og forutsetninger. Indirekte diskriminering skjer ofte ubevisst og til tross for gode hensikter. Den tradisjonelle måten å måle kunnskap på er skriftlig skoleeksamen, den er standard og stort sett lik for alle. Imidlertid er det en eksamensform som fordrer gode lese- og skriveferdigheter, og som dermed ikke gir alle optimale betingelser for å få vist sin kunnskap, for eksempel studenter med dysleksi.

**Strukturell diskriminering** handler om at individer eller grupper av mennesker systematisk blir ekskludert som en konsekvens av hvordan samfunnet er organisert. Samfunnsstrukturer kan være utformet på en slik måte at det ligger visse diskriminerende effekter innebygd i lover,

normer, rutiner, institusjonell adferd, kulturell praksis og andre strukturer (Council of the European Union, 2019). Jeg forstår det slik at den negative forskjellsbehandlingen kan være av både direkte og indirekte art, og ser for meg at det kan handle om unntaksbestemmelser i lovverket som får diskriminerende konsekvenser, eller det kan være manglende kunnskap hos aktører i systemet som fører til at noen blir forskjellsbehandlet.

### **DISKRIMINERINGSPOLITIKK I HISTORISK LYS**

Jeg starter med et sitat fra avdøde Guro Fjellanger, miljøvernminister i Bondeviks første regjering, som selv hadde en fysisk funksjonsnedsettelse:

*I Norge er det ikke noe problem å få rullestol, utfordringen er å komme fram med den. I USA går det bra å komme fram med rullestol, men det er ikke gitt at du har råd til å skaffe deg en.* (Fjellanger i Tøssebro, 2010, s 108).

Som en konsekvens av raseskillete- og borgerrettighetskamp var USA tidligere ute enn oss med å sette diskrimineringspolitikk på agendaen. Funksjonshemmede ble også tidlig inkludert i diskrimineringslovverket, i og med at USA hadde spesielt mange krigsskadde som følge av krigsdeltagelse ulike steder i verden. Allerede i 1990 fikk de lovfestet vern mot diskriminering gjennom *Americans with Disabilities Act* (Tøssebro, 2010). Tilgjengelighet i det offentlige rom har særlig blitt understreket, med konkrete krav om hva som må gjøres og med tydelige tidsfrister. Her i Norge har vi hatt en sterk velferdspolitik som legger opp

til stønader og hjelpemidler til personer med behov. Det kan forklare hvorfor vi tidsmessig ligger etter USA når det gjelder både diskrimineringslovgiving og fokuset på tilgjengelighet. På begynnelsen av 2000-tallet begynte ting å skje her til lands med økt oppmerksomhet på sosialt skapte barrierer, på forskjellsbehandling og menneskerettigheter. Etter påtrykk fra det internasjonale samfunnet via EU og FN har vi nå fått politiske føringer for å fremme tilgjengelighet, ivareta likeverdige muligheter for deltagelse, samt hindre diskriminering. Jeg vil nevne de viktigste overordnede forpliktelsene vi har:

FN-konvensjonen om rettighetene for personer med nedsatt funksjonsevne fra 2006 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013) ansees som et gjennombrudd for funksjonshemmedes menneskerettigheter. Konvensjonen slår fast at alle har de samme menneskerettighetene, blant annet rett til utdanning på alle nivå. Den er også tydelig på at diskriminering av personer med nedsatt funksjonsevne er en *krenkelse* av deres verdi og verdighet. Konvensjonen er blitt førende for alt som omhandler likestillings- og diskrimineringsvern i andre lover.

Først atten år etter at USA fikk sin American with Disabilities Act i 1990, skjer noe tilsvarende i Norge ved at Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008) ble vedtatt. Denne har endret seg flere ganger. I 2017 fikk vi en ny Likestillings- og diskrimineringslov som beskytter personer med nedsatt funksjonsevne gjennom samme diskrimineringsvern som regulerer etnisitet, kjønn og seksuell legning med flere. En slik felles beskyttelse er faktisk noe

helt nytt i Norge. Universitets- og høyskoleloven fra 2005 har også vært under revisjon, denne kom i 2019 med ny lovtekst for å harmonisere med den nye Likestillings- og diskrimineringsloven.

Kort oppsummert fra de ovenfor nevnte lovene som omhandler diskrimineringsvern i norske utdanningsinstitusjoner: Studentene har rett til egnet individuell tilrettelegging, og utdanningsinstitusjonene har plikt til å legge til rette individuelt samt sørge for universell utforming. Brudd på denne plikten regnes som diskriminering. Imidlertid er det noen viktige forbehold i lovtekstene: Plikten gjelder såfremt tiltakene ikke medfører *uforholdsmessig byrde* for utdanningsinstitusjonene. I denne vurderingen skal det legges særlig vekt på effekt av tilretteleggingen, kostnader samt institusjonens ressurser. Et annet forbehold er at tilretteleggingen ikke skal medføre en *reduksjon av faglige krav* ved studiene.

Lovtekstene er litt forskjellige i sin beskrivelse av hva universell utforming (UU) er, og hva som kommer under plikten til UU. I Likestillings- og diskrimineringsloven (2017) omtales UU som at *fysiske forhold og informasjon- og kommunikasjonsteknologi* skal utformes på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpasning eller spesiell utforming. I den reviderte Universitets- og høyskoleloven (2005, rev. 2019) har man støttet seg til FN-konvensjonen, hvor det framheves at kravet til universell utforming gjelder *produkter, omgivelser, programmer og tjenester*. Generelt gjelder det utformingen av hovedløsningen – altså det som brukes av folk flest, og plikten angår offentlige og

private virksomheter rettet mot allmennheten.

### **HVA FORSKNING FORTELLER OSS**

Det er generelt begrenset med forskning angående studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning her til lands. Så vidt jeg vet, har ingen studier undersøkt om det foregår diskriminering. Imidlertid, sett i lys av at mangelfull individuell tilrettelegging og universell utforming er diskrimineringsgrunnlag, så vil barrierer som kommer fram i de foreliggende studiene definitivt være å betrakte som diskriminerende.

Unge Funksjonshemmede (2012) fant i sin undersøkelse at 30 prosent av studentene opplevde dårlig kvalitet på tilrettelegging, 18 prosent hadde ikke fått den tilretteleggingen de hadde behov for, og 44 prosent visste ikke hvem de skulle kontakte om tilrettelegging. Ifølge en rapport fra Proba samfunnsanalyse (2018) oppgav 54 prosent av de som har en fysisk funksjonsnedsettelse at utformingen av studiestedet, blant annet forelesningssaler, utgjorde en barriere. Videre møtte 81 prosent pedagogiske barrierer knyttet til forelesninger og egenstudier, og 52 prosent i forbindelse med eksamen. Over 70 prosent av studentene rapporterte udekket behov for informasjon, og 59 prosent for mangelfull tilrettelegging (Proba samfunnsanalyse, 2018).

I tillegg tyder kvalitative studier (Brandt 2011; Grue og Rua, 2013; Kermit & Holiman, 2018; Langørgen, 2019; Magnus 2009) på begrenset kunnskap om funksjonsnedsettelse og tilrettelegging blant ansatte i høyere utdanning, samt dårlig kommunikasjon og samarbeid mellom aktører i

utdanningsinstitusjonene. Oppfølgingen studentene får, er personavhengig og blir dermed ulik etter hvem de møter. Studentene tar selv mye ansvar for å iverksette og følge opp tilrettelegging.

Proba samfunnsanalyse (2019) undersøkte nylig motivasjon og kunnskap blant faglig og administrativt ansatte samt støttepersonell vedrørende nytt krav om universell utforming av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i undervisningssektoren. De avdekket manglende kunnskap om UU og nytt krav, samt sprikende tolkninger av dagens forpliktelser. Kun et fåtall institusjoner hadde troverdige planer for å oppfylle kravene.

### **DE INSTITUSJONELLE STRUKTURENE**

Jeg vil nå ta dere med på en guidet tur i det institusjonelle landskapet rundt høyere utdanning. Som kart på veien har jeg valgt å bruke Richard Scotts teori om institusjoner (2008, 2014). Scott skiver om tre områder (elementer): *Det regulative området* omhandler lover og politiske føringer utarbeidet av Staten og det internasjonale samfunnet. Her tenker jeg at FN-konvensjonen og de lovene jeg nettopp har henvist til, hører hjemme. *Det normative området* omfatter regler for hvordan overordnede føringer skal gjennomføres i praksis. Eksempler kan være prinsipper for UU, utdanningenes kompetansebeskrivelser, eksamensformer, prosedyrer for tilrettelegging og lignende. *Det kultur-kognitive området* refererer til hvordan folkene i institusjonene fortolker og omsetter de regulative og normative føringene til handling. Handlingene påvirkes av hva folk tror på, hva som er politisk korrekt,



*Flere av oss kjenner studenter i rullestol som må kjøre omveier for å komme inn i forelesningsrommet, og som må sitte på en bestemt plass – ofte bakerst – fordi den eneste adkomsten er der.*

hva som forventes av dem, hvilke økonomiske og personellmessige rammer de har, og ikke minst den kunnskapen hver enkelt har. Det kan være kunnskap om de regulative føringene, kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse og om tilretteleggingsmuligheter. Skjønnsmessige vurderinger ligger ofte til grunn for de valgene som gjøres. Samtidig skjer mye uten bevisst refleksjon – man tar bare for gitt at «slik er det».

Scott (2008, 2014) bygger sin teori ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Institusjoner er menneskeskapte, og det betyr at menneskene i systemene også kan påvirke hvordan institusjonene skal se ut og hva de skal inneholde – på alle nivå. Scott hevder:

*More so than any other social category, the professions function as institutional agents – as definers, interpreters, and appliers of institutional elements. Professionals are the most influential, contemporary crafters of institutions* (Scott, 2008, s. 223).

Samfunnets institusjoner og strukturer for hvordan vi skal innrette våre liv i fellesskap er gjenstand for kontinuerlig endring. Mye av det vi gjør, som vi mener er god praksis per i dag, trenger ikke være det i framtiden. Våre verdier og perspektiv endrer seg kontinuerlig. Det er bare å se tilbake på den historiske utviklingen vedrørende utestengelse og diskriminering, som jeg startet med innledningsvis.

### UJEVNHETER I LANDSKAPET

Ifølge lovgivingen – altså på det regulative området – har studentene rett til individuell tilrettelegging, og utdanningsinstitusjonene har plikt til å følge opp dette,

samt sørge for universell utforming. Jeg har nevnt noen viktige forbehold, som handler om at det ikke skal medføre en uforholdsmessig byrde for utdanningsinstitusjonen og en reduksjon av faglige krav i utdanningen. Jeg vil nå ta for meg plikten til UU og noen konsekvenser av disse forbeholdene.

Studier indikerer at over 50 prosent av studenter med fysiske funksjonsutfordringer møter lite tilgjengelige omgivelser (Proba samfunnsanalyse, 2018). Flere av oss kjenner studenter i rullestol som må kjøre omveier for å komme inn i forelesningsrommet, som må sitte på en bestemt plass – ofte bakerst – fordi den eneste adkomsten er der, eller at automatiske døråpnere mangler eller er ute av drift. Vi vet at dårlige lydforhold utgjør en betydelig barriere for studenter med hørselsnedsettelse (Knudtzon, 2011). Alle disse eksemplene handler om urimelig forskjellsbehandling – altså diskriminering – fordi studentene ikke har tilgang til læremiljøet på linje med andre studenter. Til tross for at vi har hatt tilgjengelighetskrav for offentlige bygg i over 40 år, er det mye som tyder på at det fortsatt er en lang vei å gå, fordi plikten til UU og tilrettelegging modifiseres av forbeholdet om uforholdsmessig byrde for utdanningsinstitusjonene.

I forbindelse med høringen til revidert universitets- og høyskolelov understreker flere høringsinstanser at det er uklart hvordan «uforholdsmessig byrde for utdanningsinstitusjonen» skal forstås. Unge Funksjonshemmede uttaler:

*«... dette er en ullen formulering som i enhver vurdering vil være subjektiv og føre til*

*betydelig forskjellsbehandling... [...]... Manglende investering i universell utforming betyr at flere tusen nordmenn ikke har likeverdig tilgang til utdanning.»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 32)

Håndhevingen av Likestillings- og diskrimineringsloven setter altså økonomiske hensyn foran retten til en tilgjengelig skole. Dette er et eksempel på at lovgivingen på det regulative området, som i høyeste grad handler om strukturer, fører til direkte diskriminering. Men utdanningsinstitusjonene slipper unna anklage om diskriminering og pålegg om utbedringer på grunn av forbeholdet om uforholdsmessig byrde.

Jeg vil nå illustrere hvordan ulik kunnskap hos dem som skal implementere UU i bygg og i pedagogiske læringsaktiviteter medfører forskjellsbehandling. To studenter med hørselsnedsettelse, Heidi og Joakim, bidro med sine opplevelser i studien min. Den ene studenten, Heidi, måtte stadig argumentere med sine forelesere om betydningen av mikrofon og passe på at mikrofonene var ladet og i orden:

*Jeg skrek mange ganger da jeg kom hjem fra skolen for jeg var så sliten. Og jeg var så lei av å si til alle forelesere: Kan dere være så snill og bruke mikrofon! Men så fikk du stadig den tilbake at «Nei, jeg snakker så høyt likevel jeg ...».*

Joakim, derimot, følte seg velkommen og inkludert i studiemiljøet ved sin skole:

*Skolen har vært veldig opptatt av meg som student... hvordan de skulle tilrettelegge. Det var teleslynge i auditoriet før jeg kom... det er lydutstyr som alle*

*studentene drar nytte av, altså høytalere, mikrofoner.*

Her ser vi altså to ulike praksiser, der den første er et klart eksempel på direkte diskriminering. Vi befinner oss på det kultur-kognitive nivået, hvor forelesers forståelse, både av behovet for individuell tilrettelegging og UU, får betydning for det som skjer. Undervisning som blir planlagt og gjennomført ut fra normalstudenten som hører, ser og går, tar ikke høyde for at noen studenter trenger en annen tilnærming. Hvis forelesere anvender mikrofon som et universelt prinsipp, så kommer det alle studenter til gode, og man risikerer heller ikke å glemme det. Det burde vært et overordnet krav til alle som underviser om å bruke mikrofon. Andre forhold som kan tolkes inn her, er teknisk utstyr og lyd kvalitet i rom. Da er vi på Scotts normative område, som blant annet handler om institusjonenes kvalitetsrutiner og prioritering av økonomiske ressurser.

Utdanningsinstitusjonenes plikt til universell utforming av IKT er nå nedfelt i den nye likestillings- og diskrimineringsloven (2017). Det innebærer at alle nettløsningsrettet mot studentene må være universelt utformet – eksisterende fra 2021, og nye fra 2019. Dette berører nettsider, e-læringsplattformer, digitale eksamener samt dokumenter som legges ut på nett, for eksempel kompendier og PowerPoint-presentasjoner. Alle læresteder skal ha handlingsplaner for UU, både generell og spesifikk rettet mot IKT, og hver enkelt lærer er forpliktet til å følge opp dette i sin undervisning. Kunnskap og tid – eller prioritering av tid – vil påvirke i hvilken grad man velger å legge

ned innsats for å utforme læringsaktivitetene slik at de inkluderer flest mulig. Alt dette handler om strukturelle elementer, som kan være diskriminerende.

Neste stopp på denne vandringen handler om forbeholdet i loven om at tilrettelegging for studenter med funksjonsnedsettelse ikke skal medføre en reduksjon av faglige krav ved utdanningen. Her vil jeg trekke fram en sak som har vært fremmet for Likestillings- og diskrimineringsombudet (2016, sak nr. 16/755): En sykepleierstudent med redusert arbeidsminne som følge av dysleksi hadde – for å kunne ha fortløpende mulighet til å høre det hun skrev – søkt om tilrettelegging på eksamen med opplesningsprogrammet Ling-Speak. Søknaden var imidlertid blitt avslått, og utdanningsinstitusjonen hevdet at de hadde oppfylt tilretteleggingsplikten ved å innvilge utvidet tid samt anledning til å bruke rettskrivingsprogrammet LingDys. Skolen argumenterte med at for å utøve forsvarlig helsehjelp så måtte studenten fungere selvstendig – uten tekniske hjelpemidler eller andre medhjelpere – og kunne kommunisere muntlig og skriftlig. Hjelpemiddelet ble derfor ansett til å senke faglige krav til utdanningen. Likestillings- og diskrimineringsombudet har ikke hjemmel for å overprøve utdanningsinstitusjonens kompetansebeskrivelser. Utdanningsinstitusjonene er her suverene til å definere faglige krav.

Jeg skal ikke gå inn på en diskusjon om hva som er nødvendige faglige krav i ulike utdanninger, men kanskje ville denne studenten med dysleksi kunne fungere utmerket med sine hjelpemidler på flere arenaer

innen sykepleiefaget, om enn ikke alle. Kan det være at vi – både i profesjonsutdanningene og praksisfeltet – ofte og kanskje ubevisst stiller krav til funksjon på **alle** potensielle funksjonsarenaer tilknyttet yrket, det vi kan kalle *omnikompetanse* (Tynan, 2006)? Holdninger om at personer med dysleksi ikke egner seg til å bli lærere eller sykepleiere, er godt dokumentert i den internasjonale forskningslitteraturen (Evans, 2014; Glazzard, 2017; Riddell & Weedon, 2014; Sin & Fong, 2008). Jeg tror gjerne at det kan by på en del utfordringer, men det er like fullt en diagnosegruppe med et svært variert funksjonsspenn. Det å gjøre antagelser om en hel gruppe, basert på erfaringer med noen, er direkte diskriminerende. Holdninger påvirker hvor mye innsats man legger ned for å prøve å hjelpe enkeltstudenter. Kunnskap om og erfaring med hvilke hjelpemidler som fins, samt UU av undervisning og eksamensformer, vil kunne ha stor betydning. Dette er eksempler på strukturelle barrierer.

Det neste jeg vil ta opp til drøfting, er måten vi måler kunnskap på i høyere utdanning. Får studentene vist sin kunnskap og sine ferdigheter på en god måte gjennom tradisjonelle skriftlige eksamener med bruk av penn og papir? Dette er en vurderingsform som fordrer evne til å bearbeide informasjon raskt; det vil si hurtig å kunne lese, gjenkalle kunnskap og skrive den ned. Videre krever det gode håndmotoriske ferdigheter og at man klarer å sitte stille og jobbe konsentrert i fire til seks timer. Kanskje er dette essensielle ferdigheter i mange yrkesfunksjoner, men ikke i alle. Multiple Choice er en annen utbredt eksamensform. Da velger

studentene mellom flere svaralternativer som ligner hverandre, men som har små språklige nyanseforskjeller. Her risikerer man at blant annet personer med dysleksi kommer dårlig ut. Dette er eksempler på at standard eksamen rammer enkelte grupper, altså indirekte diskriminering basert på strukturelle barrierer, både på normativt og kultur-kognitivt område. Vi aner også linken til det regulative, for ofte strander gode intensjoner om andre måter å gjennomføre eksamen på ut fra at det medfører en uforholdsmessig byrde eller berører faglige krav.

### **BLIR FUNKSJONSHEMMEDE STUDENTER DISKRIMINERT?**

Jeg mener at svaret er JA. Det er ikke mange saker som er behandlet av Likestillings- og diskrimineringsombudet, og som juridisk sett kan defineres som diskrimineringssaker. Men studenter med funksjonsnedsettelse opplever jevnlig krenkelser som innebærer at de ikke er regnet med, og de må argumentere og kjempe for å få individuell tilrettelegging. Det er diskriminering.

Jeg har i denne gjennomgangen analysert diskriminerende barrierer gjennom å anvende Scotts teori om institusjoner som teoretisk kart. Jeg kunne også kalt de tre områdene for makro-, meso- og mikro-nivået. De tre nivåene henger sammen, og det er flytende overganger: Lover og reguleringer inneholder en del forbehold som må tolkes på et lavere nivå, det normative, hvor det skal utarbeides prosedyrer og retningslinjer og avsettes økonomiske ressurser. På det kulturkognitive nivået handler det mye om forståelse, kunnskap og prioritering av tid. Alt dette for-

står jeg som strukturelle barrierer av diskriminerende art, som både skjer direkte, men kanskje vel så ofte indirekte, gjennom en praksis vi tar for gitt.

Jeg nevnte innledningsvis den negative assosiasjonen vi gjerne har til begrepet diskriminering. Ett spørsmål jeg har stilt meg, er hvorvidt det er fruktbart, altså nyttig, å snakke om diskriminering. Den nye diskrimineringslovgivningen speiler en erkjennelse om at diskriminering faktisk skjer. Den tydeliggjør også at de utfordringene som funksjonshemmede møter, som stigma, fordommer og utestengelse, har mye til felles med andre grupper. Så lenge inkludering baseres på medisinske kriterier og individuell tilrettelegging gjennom gode velferdsordninger, blir det vanskelig å oppdage diskriminering på grunn av strukturer i samfunnet – som ofte er menneskeskapte barrierer. Diskrimineringsvernet er derfor trolig en helt nødvendig vei å gå for at noe skal skje, slik historien har vist når det gjelder andre marginaliserte grupper. De fleste av oss mener ikke å diskriminere noen med viten og vilje, men vi kan komme til å påføre andre krenkelser og forskjellsbehandling uten å være klar over det. Det viktigste vi kan gjøre framover, er å begynne å se etter disse «usynlige» barrierene i samfunnet, som vi bare tar for gitt uten å reflektere over at de kan være stengsel for noen. Som ergoterapeuter hevder vi å være opptatt av omgivelsene, ikke bare personens funksjon. Det fordrer at vi faktisk klarer å stille blikket vårt i den retning. Og vi må ta innover oss at vi som fagpersoner med våre holdninger og handlinger utgjør en del av disse omgivelsene.

### **TAKK**

Takk til bedømmelseskomiteens medlemmer prof. Snæfríður Þóra Egilson, Islands Universitet, prof. Johans Tveit Sandvin, Nord Universitetet, og prof. Sylvia Söderström, NTNU, for relevant og interessant tema til prøveforelesning.

### **Referanser**

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- 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:10.1080/1034912X.2011.570494
- Clabaugh, G. K. (2010). A history of male attitudes toward educating women. *Educational Horizons*, 64(3), 164-178. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887227.pdf>
- Council of the European Union. (2019). *EU Human Rights Guidelines on Non-discrimination in External Action*. Hentet fra <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6337-2019-INIT/en/pdf>
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2008). Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (LOV-2008-06-20-42).
- Evans, W. (2014). «If they can't tell the difference between duphalac and digoxin you've got patient safety issues». Nurse Lecturers' constructions of students' dyslexic identities in nurse education. *Nurse Education Today*, 34(6), e41-e46. doi:10.1016/j.nedt.2013.11.004
- Glazzard, J. (2017). Trainee teachers



- with dyslexia: Results of a qualitative study of teachers and their mentors. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 87-107. doi:10.26803/ijlter.16.12.6
- Godbolt, J. (2018, 12. juni). Borgerrettsbevegelsen. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/borgerrettsbevegelsen>
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Grue, L. & Rua, M. (2013). *To skritt foran: Om funksjonshemming, oppvekst og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haagensen, T. K. (2019, 2. november). Cecilie Thoresen Krog. I Store norske leksikon. Hentet fra [https://snl.no/Cecilie\\_Thoresen\\_Krog](https://snl.no/Cecilie_Thoresen_Krog)
- Ikhdahl, I. (2018, 3. august). Diskriminering. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/diskriminering>
- Kermit, P. S. & Holiman S. M. (2018). Inclusion in Norwegian higher education: Deaf students' experiences with lecturers. *Social Inclusion*, 6(4), 158-167.
- Knudtzon, L. (2011). *Syns- og hørselshemmedes opplevelse av lydforhold i rom og arealer*. (Notat 2011:102). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivs-forskning/NIBR/Publikasjoner/Publikasjoner-norsk/Syns-og-hoerselshemmedes-opplevelse-av-lydforhold-i-rom-og-arealer>
- Kunnskapsdepartement. (2019). *Endringer i universitets- og høyskoleloven og fagskoleloven (studentombud, trakassering og tilrettelegging)*. (Prop. 89 L (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/901232872d874b3b-9577d1a0f67741ae/no/pdfs/prp201820190089000odddpdfs.pdf>
- Langørgen, E. (2019). *Funksjonshemming og profesjonsutdanninger i lys av studenter, lærere og praksisveileders erfaringer*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51).
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2016). Klagesaksarkiv. 16/755 Universitetet brøt ikke tilretteleggingsplikten. Hentet fra <https://www.ido.no/arkiv/klagesaker/klagesaker-2016/funksjonsevne/16755-universitet-brot-ikke-tilretteleggingsplikten/>
- Lånekassen, 2019, 20. november). Ekstrastipend. Hentet fra <https://www.lanekassen.no/nb-NO/Stipend-og-lan/utdanning-i-norge/Hoyere-utdanning/Hvor-mye-kan-du-fa/Nye-stotteordninger-for-elever-og-studenter-med-nedsatt-funksjonsevne/Ekstra-stipend/>
- Magnus, E. (2009). *Student, som alle andre: En studie av hverdagslivet til studenter med nedsatt funksjonsevne*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Forbund for Utviklingshemmede (2018, 27. juni). Hvorfor bør ungdom med utviklingshemming få tilgang til universitet og høyskole og hvorfor er det viktig å få gjennomført ei pilotutdanning? Hentet fra <http://www.nfunorge.org/om-nfu/nfu-bloggen/hvorfor-bor-ungdom-med-utviklingshemming-fa-tilgang-til-universitet-og-hogskole-og-hvorfor-er-det-viktig-a-fa-gjennomfort-ei-pilotutdanning/>
- NOU 2001: 22. (2000). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- NOU 2017: 17 (2016). *På lik linje Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Proba samfunnsanalyse. (2018). *Barrierer i høyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne*. (Rapport 2018-02). Hentet fra [https://www.bufdir.no/Global/Barrierer\\_i\\_hoyere-utdanning\\_for\\_personer\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne.pdf](https://www.bufdir.no/Global/Barrierer_i_hoyere-utdanning_for_personer_med_nedsatt_funksjonsevne.pdf)
- Proba samfunnsanalyse. (2019). *Universell utforming av IKT med vekt på læremidler i UH-sektoren*. (Rapport 2019-02). Hentet fra <https://proba.no/wp-content/uploads/rapport-2019-2-universell-utforming-av-digitale-laeremidler-i-uh-sektoren.pdf>
- Riddell, S. & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008>
- Scott, W. R. (2008). Lords of the Dance: Professionals as Institutional Agents. *Organization Studies*, 29(02), 219-238. doi:10.1177/0170840607088151
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: ideas, interests, and identities* (4. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Sin, C. H. & Fong, J. (2008). «Do no harm»? Professional regulation of disabled nursing students and nurses in Great Britain. *Journal of Advanced Nursing*, 62(6), 642-652. doi:10.1111/j.1365-2648.2008.04633.x
- Tynan, A. (2006). Disability and omnicompetence. Facing up to challenges in the training of veterinary practitioners. I M. Adams & S. Brown (Red.), *Towards inclusive learning in higher education. Developing curricula for disabled students* (s. 107-118). Abingdon: Routledge.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Unge funksjonshemmede. (2012). *Ute av øye – ute av sinn? Ei kartlegging av høgare utdanning for studenter med usynleg funksjonshemming*. Oslo: Unge funksjonshemmede.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15).