

# «Universell utforming... for hvem?»

**En studie av  
mennesker med nedsatt funksjonsevne i utdanning  
og forventninger til NAV og arbeidsliv**

Bjørnar Fattnes

**UiS**

Masteroppgave i sosialfag  
Institutt for sosialfag  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Stavanger  
Vår 2013

**MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG**

**MASTEROPPGAVE**

**SEMESTER:**

(vår/høst – årstall) Vår 2013

**FORFATTER:** Bjørnar Fattnes

**VEILEDER:** Anne Grete Jensen

**TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:**

**Norsk tittel:** "Universell utforming... for hvem?"

En studie av mennesker med nedsatt funksjonsevne i utdanning og forventninger til NAV og arbeidsliv

**Engelsk tittel:** "Universal Design... for whom?"

A study of persons with reduced functionality undergoing education and of their expectations of The Department of Health and Work and of working life.

**EMNEORD/STIKKORD:**

Funksjonsevne, reform -97, kunnskapsløftet, opplæringslova, inkludering, integrering, enhetsskolen, NAV, arbeidsevnetest, overkvalifisert, IA-avtalen, arbeidsliv

**ANTALL SIDER:** 94

**ANTALL ORD:** 31 457

STAVANGER .....

Dato/år

.....

Kandidatens underskrift

(Dette skjemaet brukes som side 2 i masteroppgaven)

**Merk:** For oppgaver som skal båndlegges (etter vedtak fra dekan) skrives dette skjemaet ut med **rødt** papir.

## **Forord**

Denne masteroppgaven i sosialfag markerer slutten på et fortløpende fem-årig studium. Gjennom hele studiet har jeg fått stor støtte fra kone og barn, nære venner og familien for øvrig. Jeg har til tider vært ganske fraværende og vil tro alle gleder seg til å få meg tilbake til normalen.

Under studieløpet har jeg gjennomgått to operasjoner, den siste sommeren 2012. Jeg var lenge i tvil om jeg overhodet maktet å skrive denne masteroppgaven, da det etter siste operasjon oppstod en rekke komplikasjoner. Jeg syntes likevel jeg skulle gi prosjektet en sjanse. Planskissen til denne masteroppgaven ble for øvrig fullført mens jeg var under rehabilitering.

Uten informanter ville ikke denne studien latt seg gjennomføre. Takk for deres velvillige deltakelse.

Selve prosessen med oppgaven har vært både spennende og lærerik. I min studie fremkom det en rekke fenomener som var overraskende. Dette vil jeg ta med meg videre.

Jeg vil takke veileder Anne Grete Jenssen ved Universitetet i Stavanger som gjennom hele skriveprosessen har kommet med konstruktive innspill som har gitt motivasjon.

Jeg vil også takke Norges Handikapforbund for tilsendt materiale som er brukt i oppgaven.

Randaberg, våren 2013

Bjørnar Fattnes

## Sammendrag

Studiens første spørsmål omhandler hvordan studenter og tidligere studenter med nedsatt funksjonsevne har klart å kvalifisere seg til høyere utdanning ved Universitetet i Stavanger. Studiens andre spørsmål synliggjør hvilke forventninger de har/hadde til NAV når de blir/ble uteksaminert og klar for arbeidslivet.

Det er ingen selvfølge at elever med nedsatt funksjonsevne får anledning til å gå på *enhetsskolen* slik Opplæringslova tilsier. Forskning viser at om lag 80 % av elever med nedsatt funksjonsevne blir henvist til forsterkede skoletilbud. De får ikke anledning til å gå på *enhetsskolen* de normalt tilhører. Forskning viser at mennesker med nedsatt funksjonsevne knapt fullfører den videregående skolen. Det er grunn til å anta at dette kan skyldes mangel på faglig innhold ved de forsterkede grunnskolene.

I min studie er det tre sentrale funn som har vært avgjørende for at informantene kvalifiserte seg til høyere utdanning. Alle informantene ble positivt berørt ved innføringen av *Reform -97*. To av informantene fikk av den grunn anledning til å gå på *enhetsskolen*. Evnen til å mestre tilværelsen som *sosialt integrert* har på ulike tidspunkt preget alle informantene. I sitt utdanningsløp ble de møtt av normalitetsforventninger som de med ulike strategier har behersket. Felles for alle er at de har brukt veldig mye tid på skolearbeid.

Informantene forventer et NAV som kan være behjelpelig med tilpassing av deres arbeidsplasser. Hvis nødvendig vil de be NAV om hjelp i arbeidssøkerprosessen. Med *IA-avtalen* og Regjeringens *Jobbstrategi for mennesker med nedsatt funksjonsevne* skulle en tro at vi har et inkluderende NAV og et inkluderende arbeidsliv. Disse betingelsene blir i min studie i stor grad avkreftet. Skal mennesker med nedsatt funksjonsevne kunne være synlige i dagens NAV og arbeidsliv kreves det ikke bare å være kvalifisert. Mennesker med nedsatt funksjonsevne må være overkvalifisert. Hos NAV og i arbeidsliv må de mer enn andre bevise at de faktisk duger. Informanter i min studie har erfart dette både i NAV og i arbeidsliv.

Et større fokus på *IA-arbeid* er et uttalt mål i norsk politikk. Det er NAV som forvalter *IA-avtalen*. Et av avtalens tre delmål er et ønske om økt innslag av mennesker med nedsatt funksjonsevne i vårt arbeidsliv. Dette delmålet blir det i NAV ikke systematisk arbeidet med. Man har i NAV gode metoder for å lykkes i dette arbeidet, men metodene tas i liten grad i bruk.

Ser man dette i et samfunnsøkonomisk perspektiv kan vi bruke vesentlige økonomiske midler for å sysselsette mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Studien legger føringer på at det kanskje må legges betydelig mer innsats i å motvirke *holdnings- og informasjonsbarrieren* mennesker med nedsatt funksjonsevne møter i utdanning og arbeidsliv. Begge arenaene, spesielt arbeidsliv som arena, må i større grad slippe kvalifiserte mennesker med nedsatt funksjonsevne inn på arbeidsmarkedet. Vi kan da kunne oppnå en positiv signaleffekt om at utdanning fører til arbeid også for mennesker med nedsatt funksjonsevne. En slik holdningsendring kan være en begynnelse på et mer inkluderende samfunn. Et samfunn med toleranse for hverandres ulikheter.

## **Innhold:**

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Innhold .....	1
1 Innledning.....	4
1.1 Tema .....	4
1.2 Oppgavens problemstilling .....	4
1.3 Egenerfaring .....	6
1.4 Endringer i synet på mennesker med nedsatt funksjonsevne .....	8
1.5 Begrepsavklaringer .....	9
1.6 Oppgavens oppbygging .....	10
2 Hva er sosialpedagogikk?.....	12
2.1 Sosialpedagogikk som vitenskap .....	12
2.2 Sosialpedagogiske kunnskapsperspektiver .....	13
3 Metode for datainnsamling og analyse.....	16
3.1 Utarbeidelse av informasjonsskriv .....	16
3.2 Utarbeidelse av intervjuguide .....	16
3.3 Ikke uventede utfordringer .....	17
3.4 Utarbeidelse av databehandleravtale .....	18
3.5 Melding sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) .....	19
3.6 Hvordan finne potensielle informanter? .....	19
3.7 Intervjuet.....	20
3.8 Analysemetodens utgangspunkt .....	21
3.9 Kvalitativ forskningsmetode.....	22
3.10 Hermeneutisk meningsfortolkning.....	22

4	Utdanning – politiske føringer og eksisterende forskning.....	27
4.1	Hvorfor er utdanning som tema viktig?.....	27
4.2	Innføring av nye skolereformer .....	28
4.3	Reform -97.....	28
4.4	Kunnskapsløftet .....	29
4.5	Hva viser nyere relevant forskning? .....	29
5	Utdanning – presentasjon av funn .....	32
5.2	Grunnskolen.....	33
5.3	Den videregående skolen.....	38
5.4	Universitetet i Stavanger .....	41
6	Utdanning – drøfting med konklusjon .....	46
6.1	UNESCOs verdenskongress 1994 .....	46
6.2	Opplæringslova.....	46
6.3	Tilrettelegging etter egne behov .....	48
6.4	Sosial integrering .....	50
6.5	Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell .....	53
6.6	Reell deltakelse og Reform -97 .....	54
6.7	Selvstring og opplevd selvstring.....	56
6.8	Mead og selvet.....	58
6.9	Konklusjon.....	59
7	NAV og arbeid – politiske føringer og eksisterende forskning .....	61
7.1	Hvorfor er arbeid som tema viktig?.....	61
7.2	Hva viser nyere relevant forskning? .....	62
7.3	Samsvarer de ønskede intensjonene om økt inkludering for mennesker med nedsatt funksjonsevne med virkeligheten? .....	65
7.4	Sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv .....	69

8	NAV og arbeid – presentasjon av funn .....	70
8.1	Oppgavens begrensning .....	70
8.2	NAV og arbeid.....	71
9	NAV og arbeid – drøfting og konklusjon.....	74
9.1	Sosial devaluering.....	74
9.2	Økt krav om spesialisering .....	77
9.3	De inkluderte og de ekskluderte .....	78
9.4	De pedagogiske aspektene av sosialt liv.....	79
9.5	Med NAV på laget? .....	81
9.6	Sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv .....	85
9.7	Hva kan mennesker med nedsatt funksjonsevne selv gjøre?.....	86
9.8	Konklusjon.....	86
10	Oppgavens konklusjoner sett under ett .....	89
10.1	Forslag til videre forskning .....	93
	Litteraturliste .....	95
	Vedlegg 1: Informert samtykke	
	Vedlegg 2: Intervjuguide	
	Vedlegg 3: Databehandleravtale	



# 1 INNLEDNING

## 1.1 Tema

Som medlem er jeg ofte innom Norges Handikapforbunds hjemmeside hvor jeg kom over en artikkel som fanget min interesse. Artikkelen refererte til en tilleggsundersøkelse fra Statistisk Sentralbyrå (2012) hvor temaet var at over 80 000 mennesker med nedsatt funksjonsevne ufrivillig stod utenfor arbeidslivet. I nyhetsbildet ser vi ofte at Norge har mangel på arbeidskraft, noe som synes å være stadig økende. Av denne grunn synes jeg det er merkelig at arbeidsmarkedet ikke ser på denne gruppen som en større ressurs enn det tilsynelatende ser ut som.

Myndighetene viser ved innføringen av Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008) at man er svært opptatt av universell utforming, spesielt med tanke på at offentlige bygg, kjøpesentre, ulike sportsarenaer og lignende skal være tilgjengelige for alle. Alle skal kunne delta uten hindring i det sosiale samfunnsliv. Så langt, så vel. De fleste aktiviteter i det sosiale samfunnsliv koster penger. Det hjelper ikke at aktivitetene er topp universelt utformet når mange ikke har råd til å delta på grunn av manglende arbeidsinntekt. Hvordan står det til med et universelt tilrettelagt arbeidsmarked? Er ikke myndighetenes mål at alle skal ha mulighet for arbeid?

Med utgangspunkt i egne erfaringer i arbeidslivet, som student og nevnte tilleggsundersøkelse, fikk jeg en antakelse om at mennesker med nedsatt funksjonsevne manglet noe som arbeidsmarkedet trenger – utdanning. I denne masteroppgaven retter jeg fokus på hvordan utdanningssystemet møtet mennesker med nedsatt funksjonsevne, samt hvilke forventninger mennesker i denne gruppen vil ha når de skal ut i arbeidslivet. Gruppen med nedsatt funksjonsevne er stor, så i denne oppgaven må jeg begrense målgruppen jeg ønsker å undersøke. Dette vil man se under punkt 1.2.2 om oppgavens begrensning.

## 1.2 Oppgavens problemstilling

Å finne et fruktbart tema og problemstilling for denne oppgaven ble en lang men lærerik prosess. Som masterstudenter hadde vi på slutten av vårsemesteret og begynnelsen av høstsemesteret 2012 *Forskningsseminar* som emne. Våren 2012 skulle vi først presentere et

mulig tema med ulike problemstillinger. For Universitetet i Stavanger var dette en prosess for å kunne finne veiledere med spisskompetanse for valgte tema. Høsten 2012 fikk vi tildelt veileder. Det var for mange spørsmål jeg ønsket å besvare i oppgaven. Jeg fikk god hjelp av veileder, men for å komme videre i prosessen kjøpte jeg boka *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (Everett & Furseth, 2012). Etter å ha lest boka, startet jeg, som boka foreslo, med å gå gjennom forskning og litteratur som kan være knyttet til oppgavens tema. Svært mye av forskningen og litteraturen tok for seg barrierer og hindringer mennesker med nedsatt funksjonsevne til daglig møter i samfunnet. Det er ikke det som blir hovedspørsmålet i min oppgave. Mitt fokus er på hvordan utdanningssystemet møter mennesker med nedsatt funksjonsevne, samt hvilke forventninger denne gruppen har når de skal ut i arbeidslivet.

For å kunne forstå oppgavens problemstilling må jeg i denne oppgaven ta med forskning med fokus på hvordan utdanningssystemet møter mennesker med nedsatt funksjonsevne, samt forskning på hvordan arbeidslivet møter mennesker med nedsatt funksjonsevne. Fra tilleggsundersøkelsen gjort av Statistisk Sentralbyrå, SSB (2012) viser tall at over 80 000 mennesker med nedsatt funksjonsevne ufrivillig er ekskludert fra arbeidsmarkedet. Forskningslitteratur viser at mennesker med nedsatt funksjonsevne med høyere utdanning lettere kommer inn på arbeidsmarkedet. Forskningen viser dessverre at andelen med høyere utdanning er svært liten (Finnvold & Pedersen, 2012, s. 39-45).

### **1.2.1 Oppgavens endelige problemstilling**

I denne oppgaven skal jeg undersøke følgende spørsmål:

- *Hvilke suksessvilkår har vært/er til stede for å kunne kvalifisere seg og fullføre høyere utdanning?*
- *Hvilke forventninger har/hadde studiets informanter til NAV når de skal/skulle ut i arbeidslivet?*

Grunnen til at jeg har en todelt problemstilling er at da jeg selv var i attføringssystemet gjennom tjueto år aldri ble kontaktet av den gang Arbeidskontoret, A-etat, nå NAV for å kunne komme meg ut av attføringssystemet og over i ordinært arbeid.

Av denne grunn ønsker jeg å finne ut hvilke forventninger informantene i min studie har til NAV når de blir/ble uteksaminert, noe jeg i oppgaven vil komme tilbake til.

### 1.2.2 Oppgavens begrensning

I denne oppgaven har jeg som målsetting å skrive om mennesker med nedsatt funksjonsevne, spesielt med fokus på utdanning og arbeid. Mennesker med nedsatt funksjonsevne omfatter en stor gruppe. Jeg har derfor valgt å spisse inn målgruppen i min studie i denne oppgave til å gjelde:

- *Studenter som studerer eller nylig har studert ved Universitetet i Stavanger med fysisk funksjonsnedsettelse, som medfører avhengighet av rullestol.*

I utgangspunktet var ordlyden i oppgavens begrensning:

- *Studenter som studerer ved Universitetet i Stavanger med fysisk funksjonsnedsettelse, som medfører avhengighet av rullestol.*

Men da jeg skulle finne potensielle informanter ved Universitetet i Stavanger, fikk jeg overraskende ingen respons ved utsendelse av informasjonsbrevet. Dette førte til at ordlyden i oppgavens begrensning måtte endres. Muligens kan dette ses på som en bekreftelse av funn som er gjengitt i en forskningsartikkel i Speilbildet 2/2012 vedrørende høyere utdanning (Finnvold & Pedersen, 2012, s. 39-45). Artikkelen viste at i undersøkelsens utvalgsgruppe oppgav 64 % grunnskole som høyeste utdanning mot 17 % i befolkningen ellers.

### 1.3 Egenerfaring

Jeg har i en årrekke jobbet i en attføringsbedrift hvor jeg ble satt på tiltak grunnet min funksjonsnedsettelse. Jeg er født med cerebral parese<sup>1</sup> med nedsatt hørsel som følgeskade. Arbeidskontoret, som det den gang het, syntes den beste løsningen var at jeg begynte i attføringsbedriften, som den gang var en vernet bedrift. I perioden som ansatt hadde jeg ikke kontakt med saksbehandler verken under *regimene* Arbeidskontoret, A-etat eller NAV, noe jeg i ettertid har vært forundret over. Disse burde i større utstrekning ha tatt ansvar for min situasjon.

---

<sup>1</sup> "Cerebral parese, samlebetegnelse på en rekke forstyrrelser som skyldes hjerneskade før, under eller like etter fødselen. En regner med at det oppstår ca. 100 nye tilfeller årlig. Ca. 80 % av pasienter med cerebral parese har en spastisk tilstand." (Jerstad, s.a., avsnitt 1).

Jeg tok i 1996 svennebrev som typograf ved bedriften. Til tross for at jeg var faglært fikk jeg avslag på alle jobbene jeg søkte på. Selv på jobber som bedriften internt lystet ut, og som var relevante for meg, fikk jeg avslag på. Begrunnelsen for avslagene var rettet mot mine, etter bedriftens syn, begrensninger. Begrunnelser jeg med min nåværende kunnskap vet kan stride mot Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven og Arbeidsmiljøloven. Bedriften var tilsluttet IA-avtalen<sup>2</sup>. Attføringsavdelingen ved bedriften var, etter mitt syn, ikke særlig behjelpelig i jobbsøkerprosessen. Det kunne synes som bedriften var mest bekvem med å ha meg hvor jeg var, på tiltak. Jeg spurte attføringsavdelingen om høyere utdanning kunne være et tiltak for å bedre kunne kvalifisere meg i arbeidslivet. Jeg fikk da til svar at jeg i så fall måtte slutte ved bedriften. Det ble også uttalt av enkelte at jeg grunnet funksjonsnedsettelsen ikke ville klare å fullføre utdanningen. Jeg sluttet frivillig i bedriften i 2008, fordi den evige kampen for å bli hørt av ledelsen i bedriften, begynte å tære på helsen. I stedet bestemte jeg meg for å ta høyere utdanning.

Da jeg begynte på bachelorstudiet i barnevern høsten 2008 ved Universitetet i Stavanger ble jeg noe overrasket. Jeg var den eneste i kullet som var rullestolbruker. De to første årene hadde vi en rekke emner sammen med sosionomkullet. Også da var jeg eneste rullestolbruker. Utenfor den bygningen som rommer utdanninger innen helse- og sosialfag der jeg studerte og fortsatt studerer er det avsatt en rekke parkeringsplasser for bevegelseshemmede, såkalte handikaplasser. Samtlige er mer eller mindre ledige uavhengig av når på dagen jeg kommer. Jeg oppdaget det var studenter som var rullestolbrukere, men de var ikke mange, tatt i betraktning det antall studenter Universitetet i Stavanger har. Det må tilføyes at fakultetet etter mitt syn er godt tilpasset rullestolbrukere. Gjennom grunnstudiet hadde vi en del forelesninger i andre bygninger på universitetsområdet hvor samme fenomen gjentok seg, mange handikaplasser, men de fleste var ledige.

Da jeg i 2008 måtte omskolere meg visste jeg at skulle jeg ha en realistisk sjanse til ny jobb, kunne høyere utdanning være en mulighet. Jeg har interesse for barn og unges oppvekstvilkår,

---

<sup>2</sup> Avtalen som er mellom myndighetene (NAV) og partene i arbeidslivet hvor målet er økt arbeidsmarkedsinkludering. Forebygge og redusere sykefraværet, bedre arbeidsmiljøet og hindre utstøting og frafall fra arbeidslivet er avtalens hensikt. Innholdsmessig har avtalen 3 delmål:

- "Delmål 1: Å redusere sykefraværet.
- Delmål 2: Å øke rekrutteringen av personer med redusert funksjonsevne.
- Delmål 3: Å øke den reelle pensjonsalder (avgangsalderen)" (Reegård, Bogen, & Hansen, 2011, s. 25).

så bachelor i barnevern var førstevalget. En annen faktor som var gjeldende ved valg av studiet var en antakelse at man innen helse- og sosialsektoren, mer enn i andre yrkessektorer, kanskje har forstått viktigheten av et inkluderende arbeidsliv, med rom for alle.

Da jeg begynte på denne masteroppgaven kom jeg til å tenke tilbake på da jeg fullførte den videregående skolen. Jeg var ikke rullestolbruker den gang, men jeg hadde nedsatt funksjonsevne. Jeg husker heller ikke da at jeg hadde medelever som var rullestolbrukere.

Da jeg har svennebrev som typograf, bachelorgrad i barnevern og er i ferd med å slutføre en mastergrad i sosialfag kan man trygt si at jeg har mestret det norske utdanningssystemet.

Jeg har i dag en fysisk funksjonsnedsettelse som medfører avhengighet av rullestol. Som arbeidstaker og nå som student har jeg omsider innsett at dette til tider har kostet mye. I min streben etter å etterkomme min egen oppfattelse av samfunnets normalitetsforestilling, har jeg til tider drevet rovdrift på meg selv. Svaret på hva samfunnets normalitetsforestilling er, har jeg enda ikke funnet.

Etter endt bachelorutdanning har jeg søkt en rekke ledige stillinger, vært på noen intervjuer, men tilbud om ansettelse har latt vente på seg. Av den grunn ønsker jeg i oppgaven å finne ut hvor NAV i dag står med tanke på oppgavens problemstilling.

## **1.4 Endringer i synet på mennesker med nedsatt funksjonsevne**

Først i slutten av 1980-årene og begynnelsen av 1990-årene ble det en klar dreining i det norske samfunnet i forståelsen av at sosiale problemer ikke var på det individuelle planet. Frem til i dag har det vært en økende erkjennelse av at det er samfunnet selv som er årsak til de ulike sosiale problemene og skjevhetene som i nyere tid har vært økende. Den norske samfunnsformen var bygget opp omkring antakelser, normer og verdier man tilskrev det norske gjennomsnittsmennesket. Vi hadde dermed bygget opp et samfunn som ikke alle passet inn i, og heller ikke fullt fikk ta del i (Stamsø & Hjelmtveit, 2009). Mange barn og unge ble med sine ulike funksjonsnedsettelser, enten fysiske eller andre funksjonsnedsettelser, av den grunn henvist til spesialskoler. De fikk ikke anledning til å gå i den ordinære skolen som andre barn og unge fikk – noe som for mange kanskje ble en barriere for likeverdig og alminnelig deltakelse på samfunnets ulike arenaer.

Både fra politisk hold og samfunnet for øvrig ble mange på denne måten verken sett eller regnet med som fullverdige medborgere. Den nye drivkraften i det norske samfunnet ble dermed at vi skulle ha et samfunn som best mulig måtte tilpasses enkeltindividet med dets ulikheter og mangfold.

## **1.5 Begrepsavklaringer**

### **1.5.1 Funksjonshemming, nedsatt funksjonsevne og nedsatt arbeidsevne**

Begrepe funksjonshemming, nedsatt funksjonsevne og nedsatt arbeidsevne ser jeg blir brukt noe upresist i litteraturen jeg har vært igjennom. Slik jeg tolker det kan den upresise begrepsbruken ha sammenheng med at man tradisjonelt sett mest var opptatt av individuelle forklaringer på hvorfor individet ikke fungerte i tråd med samfunnsmessige forventninger. En slik forståelse gjør at det er individet som i best mulig grad måtte tilpasses omgivelsene, da omgivelsene av flertallet ble tatt for gitt.

I nyere tid har man fått en større forståelse av at begrepet funksjonshemming ble skapt på grunn av at de menneskeskapte omgivelsene ikke er tilpasset alle, men bare et flertall som faller inn under hva som til enhver tid betraktes som normalt. Man måtte i større grad rette blikket mot omgivelsene. Av mange modeller hvor en retter blikket mot omgivelsene fremstår den sosiale modellen som den tydeligste. Modellen har et skarpt skille mellom individuelle begrensninger og begrensninger som for enkelte måtte erfare på grunn av at omgivelsene er for dårlig tilrettelagt. I norsk politikk har man vektlagt at funksjonshemming oppstår i relasjon mellom individets funksjon og omgivelsenes krav. Det ble også konkludert med at en trengte et ryddigere begrepsbruk med følgende betegnelser og begrepsbruk (Molden, Wendelborg, & Tøssebro, 2009, s. 3):

- Nedsatt funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse viser til tap av, skade på, eller avvik i kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Dette viser til individer og er i pakt med en tradisjonell medisinsk forståelse.
- Funksjonshemmende forhold viser til et gap eller misforhold mellom forutsetningene til mennesker med redusert funksjonsevne og de krav miljøet og samfunnet stiller til funksjon på områder av vesentlig betydning for å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse.

- Når begrepet funksjonshemmet brukes om personer vises det til de som får sin praktiske livsførsel vesentlig begrenset på grunn av gapet eller misforholdet mellom personens nedsatte funksjonsevne og miljøets eller samfunnets krav.

I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet nedsatt funksjonsevne da jeg er enig i denne fortolkning. Jeg har i tillegg inkludert begrepet nedsatt arbeidsevne da dette etter mitt syn vil ha relevant betydning.

### **1.5.2 Universell utforming**

Begrepet universell utforming vil ha en naturlig plass i oppgaven. Miljøverndepartementet kom i 2007 ut med en Stortingsmelding med en definisjon: ”Universell utforming av produkter og omgivelser, på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig og uten behov for tilpassing eller en spesiell utforming” (Miljøverndepartementet, 2007, s. 55).

Men hva innebærer definisjonen? Hvorfor er dette så viktig? Norges Handikapforbund har vektlagt følgende momenter (Norges Handikapforbund, 2011):

- Mennesker med funksjonsnedsettelse diskrimineres og stenges ute fra samfunnet i omfattende grad.
- Universell utforming er et politisk satsingsområde i Norge for å sikre funksjonshemmede full deltakelse og likestilling.
- Arbeidsmetodene er inkluderende og demokratiske, med vekt på medvirkning.
- En utforming av samfunnet som tar hensyn til hele livsløpet og til mangfoldet i befolkningen, gir allmenne løsninger av god kvalitet.
- Det er god samfunnsplanlegging og god samfunnsøkonomi å utforme ordinære løsninger for alle.
- Utformingen er bærekraftig og man slipper fordyrende tilleggsløsninger.

## **1.6 Oppgavens oppbygging**

Under første kapittel redegjør jeg for valgt tema og problemstilling. For å få en bedre forståelse av oppgavens tema har jeg tatt med egen erfaring som et menneske med nedsatt funksjonsevne. Under dette kapitlet har jeg tatt med noen begrepsavklaringer jeg finner relevant for oppgaven.

Jeg har i min studie valgt sosialpedagogikk som teori og sosialpedagogiske kunnskapsperspektiver som tilnærming av studiens funn. Dette redegjør jeg for i oppgavens andre kapittel.

I kapittel tre beskriver jeg hvordan jeg har samlet inn data og hvilken teoretisk tilnærming jeg har valgt som fortolkningsramme for studiets funn.

I kapittel fire går jeg gjennom politiske føringer og eksisterende forskning om temaet utdanning.

I kapittel fem presentere jeg funn fra temaet utdanning.

I kapittel seks drøfter jeg temaet utdanning opp mot teori, forskning og lovverk. Til dette kapitlet vil man også finne en konklusjon.

I kapittel syv går jeg gjennom politiske føringer og eksisterende forskning om temaet NAV og arbeid.

I kapittel åtte presentere jeg funn fra temaet NAV og arbeid.

I kapittel ni drøfter jeg temaet NAV og arbeid opp mot teori, forskning og lovverk. Til dette kapitlet vil man også finne en konklusjon.

Kapittel ti vil være oppgavens avslutning. Her drøfter jeg studiens to konklusjoner i et sosialpedagogisk perspektiv. Jeg vil i samme kapittel komme med forslag som kan forbedre betingelsene for mennesker med nedsatt funksjonsevne i utdanningssystemet og i arbeidslivet. Jeg vil til slutt i kapitlet komme med forslag til videre forskning med bakgrunn i denne oppgaven.



## 2 HVA ER SOSIALPEDAGOGIKK?

Som barnevernspedagog finner jeg det naturlig i denne masteroppgaven i sosialfag, å trekke inn sosialpedagogikk som vitenskap og praksis som mulige tilnærminger av funn i min studie.

Jeg vil under de to neste punktene beskrive sosialpedagogikk som selvstendig teori og hvilke sosialpedagogiske kunnskapsperspektiver som kreves i vårt komplekst moderne samfunn.

### 2.1 Sosialpedagogikk som vitenskap

#### 2.1.1 Paul Natorp (1854-1924)

Paul Natorp sies å være den som best har klart å definere sosialpedagogikk som vitenskap.

Forståelsen for den gjensidige påvirkningen mellom oppdragelse og samfunn er hovedtesen i Natorps sosialpedagogiske teori, som sier at *”mennesket blir menneske kun gjennom det menneskelige fellesskap”* (Mathiesen, 2008, s 72).

Natorp befestet sosialpedagogikken som egen vitenskap på denne måten:

Mennesket danner seg til menneske kun gjennom menneskelig fellesskap. Motsatt består og utvikler et menneskelig fellesskap seg bare gjennom menneskelig dannelse av dets medlemmer. Fellesskap betyr i høyeste forstand fellesskap om tilværelsens vesentlige åndelige innhold: et fellesskap om erkjennelse, vilje, kunstneriske følelser, et fellesskap av hele livets arbeid og livsoppfatning, og følgelig dannelse i den mest omfattende betydningen. Det å holde fast ved denne tanken om den nødvendige vekselvirkningen mellom begrepene dannelse og fellesskap skal være definisjonen *sosialpedagogikk*. I en individualpedagogikk ville det utelukkende bli det individuelle subjektet som skulle dannes, og middelet ville være individuell påvirkning av subjektet. Men all dannelse av den enkelte gjennom den enkelte må underordnes den langt mektigere oppdragende innflytelsen som fellesskapets liv har på dets deltakere. De avgjørende betingelsene også for dannelsen av den enkelte ligger i fellesskapets liv. Altså viser individualpedagogikk tilbake til sosialpedagogikk, og begrunnes vitenskapelig og praktisk kun gjennom den. Natorp sitert i (ibid., s. 73).

Ut i fra Mathiesens (2008) tolkning av Natorp vil den sosialpedagogiske vitenskapens tema *være å undersøke og analysere faktorer og forhold i samfunnet* (de sosiale betingelsene) *som hemmer eller fremmer dannelsen av det enkelte mennesket, og å utvikle dannelsesteori* på grunnlag av sosialpedagogisk analyse, som kan *veilede i oppdragelsen og utdannelsen* (dannelsesbetingelsene) av samfunnets medlemmer, for at de skal bli mennesker som sammen kan forme det sosiale livet som fellesskap (ibid., s. 74).

## 2.2 Sosialpedagogiske kunnskapsperspektiver

I vårt moderne samfunn har det oppstått nye konfliktfelt som utfordrer sosialpedagogisk tenkning og praksis. I lys av det sosialpedagogiske kunnskapsfeltet må vi som sosialpedagoger bestrebe oss etter å kunne reflektere over følgende kunnskapsperspektiver. Dette er kanskje spesielt viktig når vi gjennom vår praksis og forskning søker kunnskap om hvilke metoder som best kan anvendes i vårt arbeid for å skape betingelser for et inkluderende samfunn.

Som sosialpedagoger er vårt virke innenfor sosialpedagogiske institusjoner som for eksempel barnehager, skoler, samfunnsliv og arbeidsliv. I slike situasjoner er vi selv med og opprettholder mekanismer som fører til marginalisering, utstøting og ekskludering. Målet har kanskje vært et forsøk på integrering, men våre metoder og praksis har kanskje medført til en forverret situasjon. Vi trenger mer kunnskap for å unngå en forverret situasjon som ender med ekskludering.

Å være normal er ikke en rigid tilstand. Normalitetsbegrepet skifter farge alt etter hvilken arena vi er på. Som sosialpedagoger har vi vår egen forforståelse av hvordan normalitet kan forstås. Det er ikke en selvfølge at våre forestillinger stemmer overrens fra arena til arena med sin særpregede kultur. Dette særpreget må vi forsøke å fange opp og lære av.

Vi lever i et prestasjonssamfunn. Innen utdanning og arbeidsliv etterspørs kompetanse i form av atferd, kunnskap og livsførsel. Graden av kompetanse er forskjellig fra menneske til menneske, likeså graden av å kunne være til stede i en bestemt kontekst. Når institusjoner formulerer en ny kompetanse, formuleres samtidig inkompetanse. Det som tidligere var inkluderende mekanismer er nå ekskluderende mekanismer. Slik kompetanseutvikling skjer også innen sosialpedagogiske institusjoner.

Å kunne ha rett sosial kompetanse til å innta de rette arenaene til rett tid er et kunstverk. I sosialpedagogikken trengs det kunnskap om hva vi kan gjøre for å inkludere mennesker i et fellesskap som en arena nettopp er. Vi må vite adgangskriterier, koder og kompetansen til de forskjellige arenaene vi skal forsøke å inkludere mennesker i. Får vi kunnskap om dette får vi samtidig ekskluderingskriteriene.

I vår moderne tid presses mennesker til å tenke og handle som enkeltindivider. Dette står i en kontrast til samhandling med andre mennesker. Vår identitetsdannelse skjer gjennom ulike

sosiale relasjoner og samspill i et fellesskap. Normer og verdier som er knyttet til det fellesskapet vi er i samsvarer ikke alltid med vår bevissthet på det subjektive planet. Vi har kanskje helt andre ønsker og drømmer som vi vil prøve å realisere, som ikke blir imøtekommet av fellesskapet vi er plassert i. Vi har en antakelse om at de svakeste i samfunnet må skjermes fra det store fellesskapets forventninger og krav. De svakeste blir i et stort fellesskap mobbet eller utsatt for utsiling da de ikke tilfredsstiller normalitetsforventningene som er rettet mot dem. En sosialpedagogisk praksis har vært at de svakeste må av den grunn skjermes. Integriteten hos mennesker som oppfattes som svake blir ved en slik praksis ikke tatt hensyn til. Som sosialpedagoger må vi søke kunnskap om hvordan man i det store fellesskapet kan gi rom for at alle mennesker kan delta. Spørsmålet her er hvordan det store fellesskapet kan støtte enkeltmennesket til å realisere sine livsprosjekter. Dette vil kreve en pedagogikk som ser dannelsen av mennesket og dannelsen av fellesskapet som en prosess som gjensidig påvirker hverandre.

For at mennesker kan fullføre sine livsprosjekter er det helt avgjørende at de har kunnet tilegne seg fundamentale egenskaper. Mennesket må kunne bevege seg i forhold til tid og rom. Mennesket må ha egenskapen til å innta sosiale posisjoner som er forskjellig fra arena til arena. En horisontal bevegelse vil innebære hvorvidt en er inkludert i en arena eller er ekskludert, noe som er avgjørende for å kunne fullføre sine livsprosjekt. Begrepene integrering og marginalisering kan ses på som en vertikal bevegelse som i stor grad synliggjør hvilken sosial posisjon man har i det store fellesskapet. Definisjonsmakt finnes i et hvert fellesskap. Definisjonsmakten legger føringer på hvilke normer og verdier som er gjeldende for å kunne være inkludert eller ekskludert. Man kan godt være inkludert i fellesskapet ved å inneha en posisjon på bunn i fellesskapets makthierarki. Det er fellesskapets betingelser for deltakelse i det sosiale liv som avgjør den enkeltes grad av mobilitet til å kunne innta en bedre sosial posisjon. Sosialpedagogens rolle er et spørsmål om å kunne ha kunnskap om disse mekanismene. Kunnskap som vil være avgjørende for å kunne sette et menneske i bevegelse i en bestrebelse for å kunne fullføre sitt livsprosjekt.

Som profesjonsutøvere må vi være i stand til å høre og erkjenne den enkeltes livsfortelling. På en slik måte er vi i stand til å kunne erkjenne ny kunnskap gjennom vår praksis. Som profesjonsutøvere er vi en del av et ekspertsystem, med et begrepsapparat som i mer eller mindre grad konstruerer en forestilling hva en sosial avviker er. Vi trenger derfor kunnskap om hvordan en best kan oppnå respekt for de subjektive fortellingene.

Ingen profesjoner alene kan ikke romme hele mennesket. Gjennom samarbeid med andre profesjoner kan vi være i stand til å gi et hjelpetilbud som i sin helhet gir best hjelp. Tverrfaglig samarbeid på tvers av profesjonene er en forutsetning i vårt komplekst moderne samfunn.

Sosialpedagoger er i dag sammen med andre profesjonsyrker i stor grad til stede i offentlige institusjoner som utdanningssystemet, samfunnslivet og arbeidslivet. Det er på slike arenaer sosialpedagogikk som praksis må anvendes for å kunne imøtekomme ekskluderende mekanismer. Vi må samtidig utvikle en inkluderende sosialpedagogikk på bakgrunn av våre erkjennelser i vårt arbeid og som har en teoretisk forankring (Madsen, Kvaran, Sivertsen, & Fosland, 2006, s. 86-89).

Når jeg i denne oppgaven søker svar på studiens to problemstillinger med tema; utdanning, NAV og arbeid ønsker jeg å tilføre mer kunnskap som kan anvendes i sosialpedagogisk praksis. Dette vil presse frem at jeg under analysearbeidet med studiens data vil måtte reflektere over nevnte sosialpedagogiske kunnskapsperspektiver. Hensikten med min studie er å finne metoder eller teori som har vært med på å kvalifisere studiens informanter til høyere utdanning. Jeg er også interessert i hvilke forventninger de har til NAV og eventuelt hvorfor, når de skal eller skulle ut i arbeidslivet.

Sosialpedagogikk er i høy grad et spørsmål om hvilke metoder vi som sosialpedagoger bruker i vår daglige praksis. Metodene som blir valgt er ofte teoretisk begrunnet i andre faglige disipliner. Sosiologi, samfunnsvitenskap og psykologi er etter mitt syn de disiplinene sosialpedagogikken henter anvendt teori i fra.

### **3 METODE FOR DATAINNSAMLING OG ANALYSE**

#### **3.1 Utarbeidelse av informasjonsskriv**

For å komme i kontakt med potensielle informanter måtte jeg formulere et informasjonsskriv, som på en god måte forklarer hva jeg i min oppgave ønsker å studere. Jeg ønsket å utforme et profesjonelt informasjonsskriv med det til hensikt å vekke interesse, samtidig ønsket jeg å kunne fremheve oppgavens tema og problemstilling på en profesjonell og seriøs måte. Informasjonsskrivet måtte heller ikke være for langt, noe som kunne svekke informantens interesse. Etter mitt syn lyktes jeg med dette når man ser informasjonsskrivets endelige utforming. Informasjonsskrivet er å betrakte som et informert samtykke (vedlegg 1). Informantene må synliggjøre at de har forstått informasjonsskrivets innhold, samt samtykke om deltakelse i studie ved at jeg får informasjonsskrivet i retur med underskrift (Kvale, Brinkmann, & Anderssen, 2009, s. 88-94).

#### **3.2 Utarbeidelse av intervjuguide**

I denne oppgaven beregnet jeg dybdeintervjuenes varighet til ca. 45 min. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden måtte jeg ta hensyn til intervjuets varighet, noe jeg hadde opplyst om i informasjonsskrivet.

Som man ser i intervjuguiden (vedlegg 2) har jeg ikke så mange åpne spørsmål, men under hvert spørsmål er det en del kategorier som jeg under intervjuet ønsket å belyse nærmere. Da jeg har en dårlig motorikk kunne jeg under intervjuene ikke notere for hånd. Det nærmeste jeg kom var å kunne krysse av kategoriene når disse under intervjuet forhåpentligvis ville dukke opp. Skulle så ikke skje måtte jeg forsøke å formulere spørsmål hvor kategoriene kunne besvares underveis (ibid., s. 125). Jeg er klar over at intervjuguiden jeg har formulert kunne medføre komprimerte svar fra informantene.

### **3.3 Ikke uventede utfordringer**

#### **3.3.1 Tolketjenesten ved NAV Hjelpemiddelsentralen i Rogaland**

Som hørselshemmet har jeg i studiesammenheng rett til bistand fra tolketjenesten. Tolketjenesten ligger i mitt tilfelle under NAV Hjelpemiddelsentralen i Rogaland. Planen var å gjennomføre dybdeintervjuene med tolketjenesten til stede. Tolketjenesten skriver det informantene sier, som jeg fortløpende kan lese på egen skjerm. Da alle intervjuene i forbindelse med min oppgave var gjennomført, ønsket jeg en utskrift i programmet Word. Utskriften ville for meg vært til stor hjelp, da jeg på en slik måte lett kunne få tilgang til transkribert tekst av intervjuene.

Da jeg tok kontakt med tolketjenesten i forkant fikk jeg forståelsen av at dette ikke ville være problematisk å kunne gjennomføre. Slik skulle det dessverre ikke gå. Jeg fikk raskt tilbakemelding på at tolketjenesten ikke kunne bidra med hjelp, men at de hadde et nært samarbeid med tilretteleggingsavdelingen ved Universitetet i Stavanger. Tolketjenesten hadde sendt saken videre dit. Frem til nå, gjennom studiet bachelor i barnevern og nå master i sosialfag hadde jeg ikke hatt behov for bistand fra tolketjenesten. På bakgrunn av dette ble min forespørsel om bistand avslått. Å skrive en masteroppgave der forskningsgrunnlaget er dybdeintervju av informanter hvor jeg som forsker er hørselshemmet er da spesiell kontekst?

#### **3.3.2 Tilretteleggingsavdelingen ved Universitetet i Stavanger**

Jeg tok kontakt med tilretteleggingsavdelingen ved Universitetet i Stavanger for bistand. Her fikk jeg høre at de aldri hadde vært borti liknende problemstilling tidligere. Det ble presisert at masterstudentene selv transkriberte intervjuene, en prosess som var lik for alle, også meg. I utgangspunktet er dette riktig. Merarbeidet dette ville påføre meg som cerebral parese-rammet med hørselshemming som følgediagnose synes jeg ikke følger prinsippet om at det blir likt for alle. Det ble også foreslått om ikke noen av mine medstudenter kunne hjelpe meg. Flere av mine medstudenter er i full jobb. Tanken på å spørre dem om hjelp fremstod av den grunn som urimelig.

Frem til 1. november 2012 hadde jeg en medstudent ansatt som funksjonsassistent gjennom NAV. Å ansette en ny funksjonsassistent for resten av studieløpet kunne vært en løsning, men

erfaringsmessig er det svært vanskelig å finne gode funksjonsassistenter. Ansettelsesprosessen ville skje gjennom NAV, med ny søknad om ny funksjonsassistent, en behandlingsprosess som alene tar tre måneder. Skal jeg rekke å overholde tidsfristen for innlevering av oppgaven blir tre-fire måneders ventetid for lenge.

### **3.3.3 Lærings- og støttesenteret ved Universitetet i Stavanger**

Jeg tok kontakt med lærings- og støttesenteret ved Universitetet i Stavanger. Der ble det foreslått midlertidig ansettelse av transkriberingsassistent, et råd jeg fulgte. Annonse ble formulert og lærings- og støttesenteret hjalp til med å få publisert annonsen på *Its learning* ved Universitetet i Stavanger. Jeg fikk overraskende god respons, som medførte at en transkriberingsassistent raskt ble ansatt. Ved lærings- og støttesenteret fikk jeg gode tips til programvare og tilbehør slik at jeg enklest mulig kunne gjennomføre intervjuene. Dette skulle vise seg å være til stor hjelp.

### **3.3.4 Ordpredikeringsprogram**

En masteroppgave som denne er et omfattende arbeid. Jeg skriver oppgaven selv, men jeg skriver noe sakte. Gjennom min ergoterapeut fikk jeg høre at det finnes et ordpredikeringsprogram som kunne være til hjelp, som jeg gjennom NAV Hjelpemiddelsentralen burde søke på. Ergoterapeuten brukte lang tid for å kunne få rett person i tale hos NAV Hjelpemiddelsentralen om anbefaling av type program. Søknad ble sendt, men pr. 18. april 2013 skriver jeg som før – noe sakte og tidkrevende. Programmet fikk jeg etter tre måneders behandlingstid i NAV. Det som jeg trodde skulle være til hjelp ble i stedet hemmende. Tildelt ordpredikeringsprogram er for meg tungvint å bruke og skriveprosessen gikk betydelig saktere.

## **3.4 Utarbeidelse av databehandleravtale**

For å kunne få transkribert intervjuene måtte jeg som nevnt tidligere ansette en transkriberingsassistent. I min studie medfører det innsamling av person- og

helseopplysninger som er taushetsbelagte. Det er strenge regler for hvordan slike opplysninger skal behandles, lagres og når studien er slutført, makuleres.

En databehandleravtale mellom meg som forsker og transkriberingsassistent måtte utarbeides (vedlegg 3). Dette krevde at jeg nøye måtte sette meg inn i Personopplysningsloven (2000), § 13, jf. § 15 og Personopplysningsforskriftens kapittel 2 samt Helseregisterloven (2001), § 16, jf. § 18. Som man ser av vedlegg 3 er avtalen svært omfattende.

### **3.5 Melding sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)**

Før kontakt med potensielle informanter kunne opprettes måtte studie meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. I meldingen ble informasjonsskriv, intervjuguide og databehandleravtalen vedlagt. Etter noen uker fikk jeg brev fra NSD som tilrødde studie, samt kommentarer til vedleggene.

Etter at kommentarene fra min side ble tatt til etterretning og korrigert, valgte jeg å sende inn vedleggene på nytt. På en slik måte kunne jeg sikre at studie ble gjennomført på en forskriftmessig korrekt måte.

### **3.6 Hvordan finne potensielle informanter?**

Ved Universitetet i Stavanger har man ikke registre over studenter med ulike funksjonsnedsettelse og hjelpebehov. Av den grunn ble det vanskelig å vite hvor jeg kunne sende informasjonsskrivet til potensielle informanter. Jeg har selv vært i kontakt med tilretteleggingsavdelingen ved Universitetet i Stavanger ved gjennomføring av egne eksamener. Jeg henvendte meg til avdelingen pr mail med vedlagt informasjonsskriv. Jeg ytret et ønske om at min mail kunne bli videresendt til oppgavens målgruppe, studenter med nedsatt funksjonsevne som medførte avhengighet av rullestol. Jeg fikk en bekreftelse på at avdelingen ville videresende min mail til studenter som de kjente til. Jeg tok kontakt med studentorganisasjonen STOR på samme henvendelsesgrunnlag. Jeg fikk ingen henvendelser fra studenter som ønsket å være med som informanter i min studie. Å finne informanter ble mer utfordrende enn jeg hadde regnet med. Jeg måtte være mer kreativ.



Jeg tok turen opp til Universitetet i Stavanger for å lete. En som jeg kjente fra før ønsket å delta. Gjennom personlig å henvende meg i resepsjonen ved Universitetet i Stavanger sine ulike fakulteter, fikk jeg kontaktet informant nr to som også ønsket å delta. To informanter i min studie er for lite. Gjennom bekjente fikk jeg meldt interesse fra informant nr tre. Denne hadde nylig vært student ved Universitetet i Stavanger, men var ferdig uteksaminert. Grunnet problemene med å få informanter valgte jeg å ta med sistnevnte. Dette medførte at jeg måtte omformulere oppgavens begrensning. Selv om studiets utvalg er lite, kan det likevel være interessant. I utvalget har jeg med begge kjønn. Informantenes alder spenner seg fra tidlig i tjue-årene til begynnelsen av tretti-årene.

### **3.7 Intervjuet**

Ved utforming av intervjuguiden var jeg redd for å få komprimerte svar fra informantene. To av intervjuene hadde en varighet på 50 min., tredje intervju hadde en varighet på 1 time og 15 min. Etter mitt syn hadde jeg lyktes med utarbeidelsen av intervjuguiden. Under intervjuene klarte jeg på en grei måte å omfavne kategoriene jeg hadde formulert under hvert spørsmål.

Jeg dro nok en fordel av som intervjuer og selv å ha en funksjonsnedsettelse. Historiene informantene fortalte kjente jeg meg mye igjen i, noe jeg under samtalen bekreftet med et nikk, eller en liten kommentar. Hadde intervjueren vært funksjonsfrisk ville kanskje viktige detaljer ha uteblitt. Ut fra egen erfaring er det lettere å fortelle om vanskelige temaer til personer med lignende erfaringer og problemstillinger som en selv har. Det som også kan være en styrke, er at jeg som forsker sammen med mine informanter må kunne karakteriseres som likeverdige samtalepartnere under intervjuprosessen.

Grunnet min nedsatte hørsel var det ikke alltid jeg hørte hva informantene sa. Jeg gjorde dem oppmerksomme på at jeg av den grunn kanskje måtte be dem gjenta svaret. Dette hendte noen ganger, men jeg må betrakte intervjuprosessen som vellykket.

### **3.7.1 Ethiske retningslinjer**

I min studie hvor kvalitative dybdeintervjuer blir brukt som metode er det viktig å ivareta integriteten til informantene som skal intervjues både under intervjuet og i etterkant. Når resultatene skal fortolkes og presenteres i en studie må jeg følge informasjonsskrivets innhold. I denne prosessen må jeg anonymiserer gjenkjennelige detaljer, behandle sensitive opplysninger med varsomhet slik som beskrevet i databehandleravtalen.

Jeg må være meg selv bevisst at det i kvalitative studier som mitt kan være vanskelig å ivareta anonymiteten til informantene. Informantene i intervjuet forteller om hendelser han eller hun har opplevd med egne ord. Av den grunn må jeg vurdere hvorvidt enkelte sitater kan bli gjenkjennelige for andre lesere. Presentasjonen av enkelte sitater må i min studie vurderes nøye.

## **3.8 Analysemetodens utgangspunkt**

Under dette punktet vil jeg gjøre rede for mine valg for å kunne besvare oppgavens to problemstillinger. Jeg har i utgangspunktet et tema som jeg vil utforske nærmere. Da jeg begynte som student høsten 2008 ved Universitetet i Stavanger ble jeg noe overrasket. Jeg var den eneste i kullet som var rullestolbruker. Utenfor bygningen som rommer utdanninger innen helse- og sosialfag der jeg studerte og fortsatt studerer er det avsatt en rekke parkeringsplasser for bevegelseshemmede, såkalte handikaplasser. Men samtlige er mer eller mindre ledige uavhengig når på dagen jeg kommer. Vi hadde en del forelesninger i andre bygninger på universitetsområdet hvor samme fenomen gjentok seg, mange handikaplasser, men de fleste var ledige.

Jeg begynte med å lese gjennom forskning som kunne fortelle meg i hvor stor grad mennesker med nedsatt funksjonsevne er knyttet til utdannelse og arbeidsliv. Neste steg i prosessen blir å finne en forskningsmetode som best kan besvare det jeg i denne oppgaven ønsker å få svar på.

### **3.9 Kvalitativ forskningsmetode**

I et kvalitativt forskningsintervju blir kunnskap produsert sosialt, det vil si en interaksjon mellom meg som forsker og informantene jeg ønsker å intervju. I hvor stor grad kvaliteten blir på innsamlede data er i stor grad avhengig av min kunnskap om temaet. Kvaliteten er avhengig av i hvilken grad mine spørsmål klarer å gripe fatt i det jeg ønsker å få svar på (Kvale, et al., 2009, s. 99). Når jeg skal planlegge det kvalitative intervjuet vil jeg gjøre det ut i fra et hermeneutisk ståsted, da det med en slik tilnærming vil kreve at jeg som forsker har god kunnskap på temaet jeg gjennom studie ønsker å få mer kunnskap om (ibid., s. 69-70).

### **3.10 Hermeneutisk meningsfortolkning**

Hermeneutisk meningsfortolkning blir tradisjonelt brukt innen humaniora. Metoden har sin opprinnelse ved at man forsøkte å tolke gamle tekster, kanskje spesielt tekster fra Bibelen. Metoden har etter hvert utviklet prinsipper man følger i moderne fortolkningsarbeid. De mest sentrale er (ibid., s. 216-217):

Som fortolker går man frem og tilbake i teksten som en prosess mellom deler og helhet. Da teksten ofte for meg vil fremstå som uklar og tvetydig fortolker jeg dens forskjellige deler. Med bakgrunn i mine fortolkninger vil jeg bringe teksten tilbake som en sammenhengende helhet. Jeg bruker mitt begrepsapparat som er forankret i sosialpedagogikken både som teori og praksis. Metoden bærer preg av den hermeneutiske sirkel. Sirkelen fremstår som en spiral hvor jeg som fortolker stadig får en dypere forståelse for hva teksten ønsker å fortelle meg. Meningsfortolkningen i mitt arbeid er ferdig når jeg klarer å få frem en helhetlig historie uten motsigelser.

Som sosialpedagog vil jeg ha teorier som jeg hele tiden vil teste ut mot mine hypoteser. I denne oppgaven inngår også relevant forskning og lovverk. Mine hypoteser må kunne sammenfalle med sitater fra teksten. Kan de ikke det fremstår de som ugyldige. Mine presentasjoner av funn drøftet mot teori, forskning og lovverk må kunne bekrefte at jeg har kunnskap om denne oppgavens tematikk.

Spørsmål til teksten er nøye planlagt gjennom utforming av informasjonsskriv og intervjuguide hvor jeg synliggjør hva jeg forsøker å få kunnskap om. Spørsmålene jeg stiller må ikke være slik at jeg på forhånd vet hvilke svar jeg får.

Jeg kan ikke ta for gitt at min fortolkning bringer en riktig fortolkning. Jeg har min forforståelse som er annerledes enn andres. Andres fortolkninger kan kanskje berike tematikken ytterligere.

### **3.10.1 Å være seg bevisst egen fortolkningsramme**

Jeg har som vi har sett erfaring fra atføringssystemet, jeg er utdannet barnevernspedagog og har selv en funksjonsnedsettelse. Mine erfaringer fra atføringssystemet bærer i stor grad preg av mistillit til systemet. Gjennom grunnutdanningen som barnevernspedagog fikk vi et stort begrepsapparat som er begrunnet gjennom teori og praksis. Med min nedsatte funksjonsnedsettelse har jeg gjennom et langt liv kjent på kroppen barrierene jeg har møtt. Barrierer som har hindret meg å delta som medborger fullt ut. For meg har barrierene i stor grad vært holdninger som har fremstått som nedverdiggende og krenkende. Gjennom et langt liv har jeg forsøkt å tilstrebe meg de normalforventningene som har vært rettet mot meg.

Når jeg i denne oppgaven skal begynne å analysere datamaterialet vil min forforståelse være preget av mine erfaringer. Det vil være av klar betydning at jeg er meg dette bevisst, slik at mine erfaringer ikke bestemmer hvordan materialet blir tolket. Jeg skal så langt som mulig tilstrebe meg hva materialet kan fortelle meg, men helt objektiv vil jeg aldri bli da det nettopp er jeg som fortolker.

I fortolkningsarbeidet må jeg bestrebe meg til å bruke begrepsapparatet jeg gjennom grunnutdanningen og videreutdanningen har fått. Et begrepsapparat som er begrunnet med sosialpedagogikk som er forankret gjennom teori og praksis.

### **3.10.2 Utfordringer knyttet til analysen**

Da jeg leste gjennom den transkriberte teksten av intervjuene møtte jeg på to utfordringer. Da jeg har nedsatt hørsel ble den første utfordringen at jeg selv ikke kunne høre intervjuene. Ut i

fra tekstene fikk jeg av den grunn ikke med meg viktige elementer som; stemmeleie, oppstemthet, nedstemthet, latter, korte eller lange pauser. Slike elementer kan fortelle hvilken modus informantene var i under intervjuet. Den andre utfordringen var også knyttet til min hørselsnedsettelse. Når jeg leste teksten oppdaget jeg at jeg ikke hadde hørt viktige momenter informantene kom med, som jeg i ettertid ville ønsket en nærmere utdyping av. Hadde jeg fått hjelp av tolketjenesten slik jeg bad om, ville jeg selvfølgelig fått den utdypingen jeg trengte.

### **3.10.3 Fremgangsmåte for analysen**

Som man ser i intervjuguiden (vedlegg 2) hadde jeg ikke så mange åpne spørsmål, men under hvert spørsmål er det en del kategorier som jeg under intervjuet ønsket å belyse nærmere. Da jeg ikke selv hadde transkribert intervjuene hadde jeg kun teksten å forholde meg til. Jeg brukte metoden Kvale (2009) omtaler som meningsfortetting (ibid., s. 212). Metoden går ut på at jeg under analysearbeidet forkorter lange setninger ned til små setninger eller ord som jeg finner meningsbærende. Det er disse setningene og ordene som danner grunnlaget for min rapportering. Da rapporteringen blir gjort på grunnlag av mine fortolkninger vil det på en god måte bevare informantenes anonymitet. Bakgrunnen er at jeg gjennom fortolkningen skriver historien på nytt i form av en tykkere beskrivelse, som fremtrer annerledes enn hva informantene berettet under intervjuet. Historien blir ikke ny i den forstand, bare annerledes som resultat av min fortolkning.

Først leste jeg gjennom hele intervjuteksten i sin helhet. Deretter bestemte jeg meg for hvilke naturlige meningsenheter som kom til uttrykk fra intervjuteksten. Meningsenhetene hjalp meg å finne kategorier knyttet til analysen. Fra intervjuteksten trakk jeg ut setninger som passet inn i valgte kategorier etter egen fortolkning. Ut i fra teksten i kategorien kunne jeg til slutt se om dette passet inn i oppgavens problemstillinger. Til slutt i analysen forsøkte jeg å sette kategoriene i en naturlig rekkefølge. Under problemstillingen som omhandlet utdannelse delte jeg dette under i tre hovedkategorier; grunnskolen, den videregående skolen og Universitetet i Stavanger. Innen hver av kategoriene hadde jeg underkategorier som; enhetsskole/spesialskole, skolens utfordringer, assistenter, tilrettelegging/ikke innfridd tilrettelegging, tilpassing/ikke innfridd tilpassing, kontakt mellom skole og hjem, skolefaglighet, leksehjelp, normalforventninger, trening på skolen/i fritiden, sosialt medelever, mobbing, sosialt lærere, viktige andre, økt selvfølelse, tidlige målsettinger,

nettverk hjemme, viktig støtte for å kunne fullføre. Jeg laget underkategoriene underveis ved å fortolke ord og setninger i teksten som jeg deretter satte inn i underkategoriene.

Under problemstillingen NAV og arbeid ble ikke kategoriseringen så omfattende da spørsmålsformuleringene ikke var så mange. Her så jeg mest på hvor like eller ulike svarene jeg fikk og hvorfor. Deretter så jeg på fellestrekk og ulikheter hos informantene. Jeg føler selv jeg klarte å gjøre en grundig tekstanalyse da jeg under funnkapitlet på en grundig måte klarer å beskrive funnene jeg hadde gjort i tekstanalysen.

#### **3.10.4 Krav om reliabilitet**

På bakgrunn av tema og intervjuobjektene må studien anses å ha stor troverdighet. Under intervjuet ble det stilt en del ledende spørsmål. I og med at jeg har en hørselsnedsettelse hørte jeg ikke alltid hva som ble svart og kunne da heller ikke komme med oppfølgingsspørsmål. Troverdigheten under intervjuet må av den grunn anses som middels. Under analysedelen fulgte jeg prinsippene beskrevet i hermeneutisk meningsfortolkning, samt prinsippene for meningsfortetting noe som tilsier høy pålitelighet. Min studie har en tydelig ramme som ikke gir rom for kreativitet og romslighet i svarene, noe som påvirker graden av troverdighet (ibid., s. 250).

#### **3.10.5 Krav om validitet**

Validitet blir ofte omtalt som i hvor stor grad en studie kan betraktes å ha en riktighet, styrke eller sannhet. Validitet i kvalitativ studie kjennetegnes gjennom syv stadier (ibid., s. 253-254):

Tema og problemstilling i min studie kan argumenteres på to måter. Tema og problemstilling er hentet fra Statistisk sentralbyrå som innen forskning har stor tyngde.

Jeg har i min studie en hermeneutisk tilnærming med sosialpedagogikk som teori og praksis som kunnskapsbase. Min studie viser inkluderende og ekskluderende samfunnsmekanismer som rammer mennesker men nedsatt funksjonsevne.

Mine intervjuobjekter har stor grad av troverdighet. Informasjonsskriv og intervjuguide er utarbeidet etter en hermeneutisk tilnærming. I og med at jeg har en hørselsnedsettelse hørte jeg ikke alltid hva som ble svart og kunne da heller ikke komme med oppfølgingsspørsmål. Troverdigheten under intervjuet må av den grunn anses som middels.

Transkriberingen er ikke utført av meg. Kvaliteten kan ikke bedømmes.

Spørsmålsformuleringene og fortolkningsmåte ble foretatt på en gyldig måte. Min studie samsvarer med relevant forskning. Mine funn er testet opp mot teori, forskning og lovverk. Rapporteringen har teoretisk forankring. Rapporten vil bli bedømt av andre forskere. Etter min vurdering har min studie god validitet.

### **3.10.6 Generalisering**

Min studie har kun tre informanter. Likevel vil jeg hevde at på bakgrunn av studiets konklusjoner kan det foretas en analytisk generalisering. Mine funn kan brukes som en rettesnor hvis undersøkelsen ville blitt foretatt ved for eksempel Universitetet i Bergen. Jeg tror funnene ville hatt mange likhetstrekk (ibid., s. 266).

## **4 UTDANNING**

### **– POLITISKE FØRINGER OG EKSISTERENDE FORKNING**

#### **4.1 Hvorfor er utdanning som tema viktig?**

Gjennom forskning er det funnet klare sammenhenger mellom utdanning, materielle levekår og helse. Med vedvarende lav inntekt ser man gjennom gjentatte funn at mennesker i denne gruppen/situasjonen i større grad enn ellers havner i en risikogruppe som kan medføre arbeidsledighet og tidlig uføretrygd (Dahl, Nilsen, & Vaage, 2002). Funn viser også sammenheng mellom vedvarende lav inntekt, manglende mestringsfølelse, mangel på sosial støtte og økt risiko for psykiske lidelser (Myklestad, Rognerud, & Johansen, 2008).

I seg selv gir utdanning økt livskvalitet, samtidig som utdanning er viktig med hensyn til fremtidig arbeid og inntektssikring. For mennesker med nedsatt funksjonsevne synes utdanningens lengde å ha sammenheng med hvorvidt en klarer å få og hvor lenge en klarer å stå i arbeid (Finnvold & Pedersen, 2012, s. 41).

Enhetsskolen er først og fremst en arena hvor grunnleggende ferdigheter læres. Slik kan barn og unge på en best mulig måte etter hvert inntre i voksenrollen som gode borgere i vårt samfunn. Enhetsskolen må av den grunn betraktes som den største sosialiseringsarena for barn og unge. Læring skjer med jevnaldrende hvor venneforhold etableres. Enhetsskolen kan betraktes som en viktig innfallspport til andre arenaer hvor barn og unge ferdes gjennom kontinuerlig nettverksbygging. En kontinuerlig prosess som skjer i samspill med både voksne og jevnaldrende (Bø, 2000).

I norsk utdanningspolitikk har man en grunnleggende målsetting om at alle skal ha lik rett til utdanning. Tilrettelegging og tilpasset undervisning vil for målgruppen i denne oppgaven være nødvendig i tråd med Stortingsmeldingen så langt tilbake som 2001: *Gjør din plikt - krev din rett* (Kunnskapsdepartementet, 2001, s. 7, 31).



## 4.2 Innføring av nye skolereformer

Myndighetene har gjennomført ulike reformer med sterke føringer på at den norske skole skal være inkluderende for alle. I denne oppgaven synes to reformer å ha størst betydning:

## 4.3 Reform -97

Begrepet inkluderende skole i Norge ble for alvor innført i Stortingsmeldingen:

*Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole* (Kunnskapsdepartementet, 1995).

Grunntanken med den nye reformen var at grunnskolen skulle gi barn og unge opplæring i et samordnet, felles skolesystem, en enhetsskole. Grunnskolen skulle utvides til en ti-årig grunnskole som ville medføre en tidligere skolestart enn før. Grunnskolen skulle ha felles oppbygning og struktur i hele landet. Dette innebar at alle skulle følge det samme skoleløp, og på denne måten møte de samme fag og emner. Det ble vektlagt at opplæringen skulle tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, behov, bakgrunn og bosted. Alle barn og unge skulle nå kunne ta del i opplæring i skolen på hjemstedet og i vanlig klasse. Enhetsskolen skulle favne alle grupper, uavhengig av kjønn, bosted, sosial bakgrunn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsdyktighet. Skolefritidstilbud skulle ikke bare opprettes på småtrinnet. Tilbudet skulle også gis til barn og unge med særskilt behov også på mellom- og ungdomstrinnet. Reformen skulle gi alle rett på en tre-årig videregående utdanning. Retten til videregående utdanning ble tidligere bestemt ut i fra den enkeltes elev prestasjoner i grunnskolen. Mange stod derfor etter grunnskolen uten tilbud, noe som hadde ført til en økning i de sosiale forskjellene i Norge. På bakgrunn av dette skulle det innføres nye læreplaner i alle fag, både i grunnskolen og den videregående skolen. Enhetsskolen skulle nå bidra til at elevene utviklet sine evner til å vokse, til å lære, være og virke sammen, og til å bidra og medvirke etter egne evner og forutsetninger. Skolen kunne på en slik måte være en arena som kunne utjevne sosiale forskjeller og skape forståelse og samhørighet mellom de ulike grupper mangfold av elever (Kunnskapsdepartementet, 1995).

## 4.4 Kunnskapsløftet

I en presentasjonsbrosjyre<sup>3</sup> utgitt til foresatte stod det at målet for *Kunnskapsløftet* var at alle elever skulle utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne utvikle seg som gode samfunnsborgere i vårt samfunn. Det norske samfunnet fikk ved innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006 en ny definisjon; *kunnskapssamfunnet*. Enhetsskolen skulle fortsatt være en inkluderende skole der det skulle være rom for alle, med de samme mulighetene til å utvikle sine evner etter egne forutsetninger og behov. *Kunnskapsløftet* skulle ivareta tilpasset opplæring for alle elever. Det skulle dog legges større vekt på økt læring.

Stortinget har som følge av reformene justert og vedtatt Opplæringslova (1998) med dens forskrifter som i dag skal sikre en inkluderende skole på alle felt.

## 4.5 Hva viser nyere relevant forskning?

### 4.5.1 Spesialundervisning i grunnskolen og den videregående skolen

Elever med nedsatt funksjonsevne med særskilte behov kan etter Opplæringslova (1998) kapittel 5 ha rett på spesialundervisning. Ser man på § 5-1, 2. ledd tolker jeg det slik at det skal legges opp til et undervisningstilbud som skal vektlegge de sterke og positive sidene hos eleven. Undervisningen skal være av en slik karakter at det totale utbyttet eleven får kan likestilles med de andre elevene, dette må ikke forveksles med samme læringsutbytte. Jeg tolker dette slik hen at det ikke er eleven som skal tilpasse seg skolen, men det er skolen som skal tilpasse seg eleven. Undervisningen skal utføres av kvalifiserte personer, lærere med utdanning som lærere, og eleven skal ha samme antall faglige timer med lærerundervisning som elever ellers. Trenger eleven kanskje assistenter som kan bidra med skrivehjelp i undervisningen? Leksehjelp som på en god måte kan tilfredsstille elevens behov? Kan prøver og lignende gjennomføres muntlig eller ved hjelp av skrivehjelp? Kanskje eleven har behov for ekstra tid? Skolens kreativitet og vilje til nytenkning er klart avgjørende. Undervisningen skal kunne gjennomføres i et klassemiljø som eleven naturlig tilhører.

Opplæringslova (1998) § 5-3 omhandler sakkyndig vurdering. Sakkyndig vurdering blir gjort

---

<sup>3</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2006).

av PP-tjenesten<sup>4</sup>, etter foresattes samtykke. PP-tjenesten skal deretter hjelpe elev, foresatte og skole med utarbeidelse av individuell opplæringsplan til det beste for eleven. En opplæringsplan som skal tilfredsstillе Opplæringslovas krav.

I Opplæringslova (1998) § 5-4, 3. ledd heter det etter min forståelse; tilbudet, omfanget og innholdet skal utarbeides i samarbeid med elev og foresatte. Elev og foresattes meninger skal ved utarbeidelsen av planen prege innholdet sterkt. Samarbeid mellom elev, skole og elev, skole og foresatte skal prioriteres høyt. Jeg skriver her at jeg ikke trenger å tolke innholdet i § 5-4, 3. ledd da jeg mener ordlyden er klar nok.

Når elever får vedtak om spesialundervisning, utløses det som man ser i Opplæringslova (1998) § 5-9, en statlig plikt til økonomiske midler. Midlene skal være knyttet til den enkelte elev for å sikre optimale utviklingsmuligheter slik at den enkelte elev på best mulig måte skal kunne utvikle seg sosialt og faglig sammen med jevnaldrende.

I følge (Bachmann & Haug, 2006) foregår over halvparten av tilpasset undervisning som enten i ene-undervisning<sup>5</sup>, eller i smågrupper<sup>6</sup> i skolen. Prinsippet om tilpasset undervisning etter Opplæringslova møter liten motstand og kritikk i seg selv. Problemet synes å gjøre seg gjeldende når dette skal utøves i praksis. Å finne en god tilpasset undervisning er ikke en enkelt oppgave. Det som synes å være en god løsning for en elev er ikke nødvendigvis like god for andre elever. Elever med nedsatt funksjonsevne er forskjellige som elever ellers og behovene likeså (Kunnskapsdepartementet, 1995). Løsninger som er gode er derfor svært krevende å finne for dem som skal utarbeide disse. Det er heller ikke slik at de løsningene som var gode i går nødvendigvis er gode i morgen.

Det vil fremover vektlegges kompetanse hvor man gjennom en kontinuerlig prosess hele tiden må evaluere behovet og tilbudet tilpasset den enkelte elev. Skolens kompetanse og eventuelt

---

<sup>4</sup> Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) er regulert i Opplæringslova (1998) § 5-6. Tjenesten skal hjelpe skolene med å tilrettelegge undervisningen for elever med særlige behov. Opplæringslova understreker at PP-tjenesten har to oppgaver: Tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering når loven krever det, og skal samtidig bistå i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for barn og unge med særlige behov. Tjenesten skal være organisert slik at sakene kan utredes innen rimelig tid, og at oppgaver kan utføres på en forsvarlig måte.

<sup>5</sup> Med ene-undervisning menes undervisning der kun 1 elev og lærer har undervisning adskilt fra klassen.

<sup>6</sup> ATO-avdelinger eller alternativ opplæringsavdeling blir av enkelte skoler opprettet til bruk for tilrettelagt undervisning i smågrupper.

utviklingen av denne må derfor styrkes på flere plan. Læreplaner må derfor være i tråd med gjeldende lovverk slik at lokale og individuelle forutsetninger og behov på best mulig måte kan ivaretas.

#### **4.5.2 Kunnskapsdepartementet: Rett til læring**

Kunnskapsdepartementet kom i 2009 med en offentlig utredning: *Rett til læring*. På mange måter viser utredningen at vi har et godt stykke igjen før vi har en inkluderende enhetsskole i Norge. Utredningen underbygger funnene som (Bachmann & Haug, 2006) har gjort. Etter innføringen av *Kunnskapsløftet* sier Kunnskapsdepartementet (2009) sin utredning at utviklingen mot en inkluderende grunnskole ikke har forbedret seg. Tall sier at utviklingen går i feil retning. Noe som strider mot myndighetenes hensikt (ibid., s. 20).

Utredningen konkluderer med at Opplæringslova brytes. Dette blir også i stor grad synliggjort når det viser seg at tilpasset undervisning i hovedsak blir utført av miljøterapeuter og assistenter, ikke av lærere som Opplæringslova tilsier. Disse elevene synes derved ikke å bli prioritert i dagens skole (ibid., s. 67-70). Utredningen går så langt at den antyder at enkelte skoler heller ikke ser det som sin oppgave å ta seg av elever som av ulike årsaker ikke makter å henge med (ibid., s. 71).

## **5 UTDANNING – PRESENTASJON AV FUNN**

I dette kapittelet skal jeg presentere funn fra studien som omhandler problemstillingen om utdanning, og skal besvare følgende spørsmål:

- *Hvilke suksessvilkår i forhold til informantene har vært til stede for å kunne kvalifisere seg og fullføre høyere utdanning?*

### **5.1.1 Oppgavens begrensning**

I denne oppgaven har jeg som målsetting å skrive om mennesker med nedsatt funksjonsevne, spesielt med fokus på utdanning og arbeid. Mennesker med nedsatt funksjonsevne omfatter en stor gruppe. Jeg har derfor valgt å spisse inn målgruppen i min studie til å gjelde:

- *Studenter som studerer eller nylig har studert ved Universitetet i Stavanger med fysisk funksjonsnedsettelse, som medfører avhengighet av rullestol.*

Årsaken til begrensningen er at dette er en gruppe jeg selv kan identifisere meg selv i, med en antakelse om at vi i vår utdanning og til daglig kanskje har møtt eller møter de samme barrierene.

Studien i denne oppgaven har to problemstillinger, en med fokus på utdanning, og en med fokus på NAV og arbeid. Jeg vil under denne presentasjonen som omhandler utdanning dele mine funn i kategoriene; grunnskolen, den videregående skolen og Universitetet i Stavanger.

### **5.1.2 Fiktive navn**

For å bedre lesevennligheten i presentasjonen av funn med hvert sitt drøftingskapittel har jeg gitt mine informanter fiktive navn, henholdsvis Per, Kari og Marit.

## 5.2 Grunnskolen

### 5.2.1 Enhetsskolen eller spesialskolen

Alle informantene i studiet hadde fått vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslova (1998) kapittel 5.

Per begynte på grunnskolen han naturlig tilhørte på lik linje med andre barn. Han var ganske frisk da han begynte på skolen, klarte det meste selv. Sykdommen gjorde at han raskt fikk et større funksjonstap i løpet av barneskolen. Han begynte som rullestolbruker i alderen åtte år. Skolen ville gjerne ha ham overflyttet til spesialskole i 4. eller 5. klasse da funksjonstapet etter skolens syn ble for omfattende. Foreldrene var klar over innføringen av *Reform -97*. De gjorde det veldig klart over for skolen hvilke rettigheter sønnen deres hadde (sitat): ”(...) uten tvil mine foreldre som har stått på i ett bankende kjø, og jeg har sluppet veldig mye av de der diskusjonene. Og jeg tror jeg har tatt veldig mye for gitt, for jeg har kommet og fått det tilrettelagt av dem (...)”

Marit begynte først på en annen skole enn den hun naturlig tilhørte. Hun måtte hver dag ta taxi til skolen. Dette var en forsterket skole som best skulle ivareta hennes behov. Allerede i andre klasse begynte hun på den skolen hun naturlig tilhørte, enhetsskolen. Årsaken til at hun byttet skole var innføringen av *Reform -97*. Foreldrene hadde en aktiv rolle ved overgangen til enhetsskolen. Hun forteller det var et svært godt samarbeid mellom skole og hjem. Skolen var veldig opptatt av hva de kunne gjøre for å forbedre situasjonen (sitat): ”(...) altså det var jevnlig kontakt med skolen og hjemmet. Så de var klar over, de var veldig sånn, er det noe vi kan gjøre eller (...)” Hun har alltid vært avhengig av rullestol. Ved skolebyttet kunne hun selv kjøre til skolen i egen elektrisk rullestol.

Under intervjuet fikk jeg ikke spurt informantene om de hadde fått vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslovs (1998) kapittel 5. Da jeg en stund etter intervjuet traff Marit fikk jeg anledning til å spørre henne om dette. Hun svarte at det visste hun ikke men hun skulle spørre foreldrene. Etter en stund mottok jeg en mail fra henne hvor det stod (sitat): ”Pappa var litt usikker men han trodde det.” Ved vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslova (1998) kapittel 5 skal det sammen med elev, foresatte og skolen utarbeides en individuell opplæringsplan. Etter min tolkning var hverken Marit eller hennes foreldre tatt med ved utformingen av hennes individuelle opplæringsplan.

Etter min tolkning kan hennes individuelle opplæringsplan ha inneholdt hvordan enhetsskolen best kunne løse hennes praktiske utfordringer. Hennes faglige utfordringer synes å være helt utelatt.

Kari begynte på spesialskole. I tillegg til sin fysiske funksjonsnedsettelse hadde hun lese- og skrivevansker. Hun ble av den grunn derfor plassert i en klasse med fem elever. *Reform -97* ble innført da hun var i midten av den videregående skolen. Hun ble ikke avhengig av rullestol før i 6. klasse. Hun benyttet rullestolen kun utendørs da hun ble svært sliten av å gå lengre strekninger.

### **5.2.2 Tilrettelegging**

Skolen var gammel, med en del hinder forteller Per. Tilrettelegging ble gjort gradvis fordi sykdomsutviklingen var noe usikker. Man visste ikke hvor mye tilrettelegging det etter hvert ville bli behov for. Fra skolens side var det en stor godvilje. Det ble installert heis og dørene fikk automatiske døråpnere. I tillegg hadde han de samme assistentene rundt seg i hele tiden, noe han var veldig fornøyd med.

Skolen var gammel med tunge branndører forteller Marit. Hun hadde med seg assistent som hjalp henne med praktiske ting, som å åpne dører, toalettbesøk og når klassen skulle ut på tur. I klasserommet hadde hun tilrettelagt pult og stå apparat.

Tilretteleggingen ble svært utfordrende for skolen da de aldri hadde hatt elever med en fysisk funksjonsnedsettelse forteller Kari. Skolen prøvde å legge til rette så godt som mulig med vekslende hell. Utfordringen var at hun ikke ville skille seg ut, hun ville gjøre og være med på alt som alle andre elever. Hvor grensen lå før hun ble helt utslitt og fikk resten av dagen ødelagt klarte skolen ikke finne.

### **5.2.3 Faglige krav og tilpassing**

Assistentene var med i klasserommet. Både foreldrene og skolen var opptatt av at samme faglige krav skulle stilles til ham som andre forteller Per. Etter hvert som han gradvis ble svakere tok assistentene over mer av skrivearbeidet. Det var begrenset med tid på oppgavene

og prøvene som skulle utføres. Selv om han hadde PC skrev han for sakte. For å kunne klare forventningene måtte han i større grad diktere det assistentene skulle skrive. Det kan hende det gikk utover staveferdighetene, noe han i ettertid har tenkt på. Men oppgavene og prøvene ble gjennomført på en god måte. Matematikk klarte han selv, da det ikke var så mye skriving på barneskolen.

Både lærere og assistenter har i veldig stor grad forstått hvor viktig det var for ham å gjennomføre en god grunnskole. Både på den faglige arenaen og den sosiale.

Leseleksene gjorde han selv. I tillegg fikk han dobbel leksehjelp på skolen sammen med assistent i friperioder. De siste årene på grunnskolen kom det hjem folk fra frivillighetssentralen to ganger i uken for ytterligere leksehjelp.

Foreldrene til Marit var også opptatt at hun faglig skulle klare seg bra på skolen. Dette ble ikke imøtekommet på en god måte av skolen. Skolen hadde en forestilling om at alle elevene skulle gjøre oppgaver og prøver på samme måte. Ingen skulle få noen form for særbehandling. Assistentene bidro ikke med skrivehjelp i skoletimene eller under prøver. Hun skrev det meste selv på PC men det tok lang tid. Under matematikkprøvene gjorde hun det dårlig fordi hun ikke klarte å få ting beint. De hadde leksehjelp, men som hun sier (sitat): ”Ja, det var noe greier på SFO sikkert, men det ble aldri mye fordi jeg brukte jo så lang tid på leksene, så jeg ble jo aldri ferdig selv om jeg fikk leksehjelp til noe. I en periode.”

Både hun og foreldrene ble utslitt av leksene som måtte gjøres. Heldigvis bedret dette seg på ungdomstrinnet. Foreldrene tok kontakt med skolen hvor hennes rettigheter ble satt på dagsordenen. Hun fikk skrivehjelp og enkelte prøver ble tatt muntlig.

For å kunne holde et høyt faglig nivå, brukte hun andre strategier for å få med seg det faglige innholdet. En lærer sa til henne (sitat): ”(...) du jeg glemmer hele tiden at du skal ha lenger tid på det meste fordi du er alltid er så med i timene (...)”

Kari sier at klassen var aktiv, de var mye ute på turer. Hvert år var det en årlig sykkeltur. Hun fikk sykle det hun orket for deretter sitte på med en lærer som kjørte bil. Hun fikk oppleve veldig mye, noe hun satte pris på.

Hun ble ofte tatt ut i de faglige timene på grunn av sine lese- og skrivevansker. Som hun selv sier (sitat):



(...) det er jo alltid det der med å føle seg utenfor. Når du blir tatt ut i gym, spesielt på ungdomskolen, da tok de meg ut i en del timer. For det var ting jeg ikke kunne være med på. (...) jeg ser det jo nå, at en kan ikke være med på alt. Men det er jo det som med unger da, så det var ikke kjekt. Fordi at jeg ble jo alene, med en voksen. Det er jo aldri kjekt (...)

Hun fikk mye ene-undervisning i enkelte fag på grunn av sine lese- og skrivevansker, men i ettertid har hun innsett at det kanskje var til hennes beste. Hun var i en aktiv klasse, kanskje det var slik hun kunne få tilstrekkelig arbeidsro til læring? Leksene gjorde hun selv, men brukte lang tid, men som hun sa (sitat): ”(...) de måtte gjøres.”

#### **5.2.4 Trening i skolen**

Per fikk trening hver dag i eget rom sammen med assistent i eget rom. Assistenten hadde fått veiledning fra fysioterapeut hvordan treningen skulle gjennomføres.

Ekstra bassengtid gjorde veldig godt for kroppen forteller Kari. I tillegg til vanlig aktivitet sammen med de andre hadde også hun trening med fysioterapeut.

Jeg hadde fritak fra gym forteller Marit. I stedet trente hun med fysioterapeut, noe hun følte var svært viktig og ble godt ivaretatt.

#### **5.2.5 Mobbing**

Det forekom noe mobbing de første åra, mobbingen var rettet mot min utilstrekkelighet under fysisk lek forteller Per (sitat): ”(...) noe av årene på barneskolen var nok vanskelige (...) Jeg tenker mye av det du måler på barneskolen er fysikk og styrke. Hvem som hopper lengst, hvem springer raskest. Og det er klart, der stilte jeg bak (...)” En flink lærer oppdaget dette, fikk i gang samtalegrupper blant elevene. Dette resulterte i en økt forståelse av det å ha en funksjonsnedsettelse. Etter at mobbingen sluttet fikk han en god kamerat, som han har den dag i dag, noe han setter stor pris på. Etter at læreren raskt hadde grepet tak i mobbingen følte han seg som en del av gjengen på skolen.

Marit opplevde mobbing i en årrekke som var rettet mot hennes ufrivillige bevegelser. Hun måtte selv gi beskjed til lærerne før mobbingen sluttet, fordi hun følte det gikk på psyken løs. Men hun hevdet seg over det som hadde hendt, hun sier (sitat):

(...) nå hadde jo jeg den fordel at jeg var ganske sterk faglig. Det har jeg alltid vært. Så folk så jo det da. Og det var jo med mye på at jeg ble inkludert på den måten (...) for folk så at selv om jeg ikke har bein som fungerer, så fungerer toppen som den skal (...) det har alltid vært viktig for meg. Fordi jeg har vel egentlig alltid vært sterk faglig. Så det har jo vært en ting som har gjort at jeg har hevdet meg på det da.

Hun forteller videre (sitat): ”(...) selvfølgelig så hadde jeg jo støtte og noen som alltid var der og som jeg fremdeles har god kontakt med (...)”

### **5.2.6 Sosialt nettverk**

Utenom skolen var Per med i fotballgjengen. Han var et selvfølgelig medlem med sin store fotballinteresse, noe hans kamerater satte stor pris på (sitat): ”(...) var blant annet med fotballgjengen, ikke som spiller da selvfølgelig. Men var med som trener. De prøvde å inkludere meg også på andre måter, så jeg fikk være med som en del av gjengen (...)”

Det var ikke bare fotball han drev med. Han var også med i handikapidretten siden han var åtte år gammel, i grenene boccia og svømming. Dessuten kan han smykke seg med tittelen; norgesmester i boccia.

Marit forteller at hun hadde et sosialt nettverk både på skolen og hjemme. Hun hadde venninner som alltid var der og som hun også i dag har god kontakt med.

Jeg følte meg alltid inkludert på skolen forteller Kari. I hjemmesituasjonen hadde hun ikke noen fritidsaktiviteter. Å gjøre lekser opptok mye av hennes tid.

### **5.2.7 Viktig støtte**

Alle informantene vektla foreldrene stor støtte for å gjennomføre grunnskolen. Per og Marit vektla i tillegg lærere og assistenter som oppriktig var interessert i at de faglig gjennomførte grunnskolen best mulig.

## 5.3 Den videregående skolen

### 5.3.1 God planlegging

Allerede i 10. klasse tok flinke folk i grunnskolen kontakt med den skolen Per og Marit ville videre på. Begge hadde høye faglige ambisjoner og ville til byen. Det ble avtalt møte mellom informantene og foreldrene, lærere fra ungdomstrinnet og representanter fra den videregående skolen. Møtets tema var hvilke behov som måtte dekkes og hvordan disse kunne løses. Møtet ble en svært positiv opplevelse, som Per sier (sitat):

(...) du følte deg velkommen. Du følte ikke at du fikk sånn sjokk, at oi nå kommer det en i rullestol, nå må vi gjøre noe, pokker heller, sant. Men de gledet seg, og så på det som en utfordring å få en i rullestol og at dette skulle de klare. Så det ble jeg da veldig positivt overrasket over (...) du følte deg velkommen når du søkte (...)

Marit forteller det på denne måten (sitat): "(...) at jeg også fikk tilbud om å være med å ansette assistenten min. Sånn at jeg fikk noe å si i den, saken der. Og det var veldig greit, for da visste jeg det at de tok meg på alvor."

Kari gikk på spesialskole også på den videregående skolen. Det var en internatskole. Hun hadde veldig positive tanker fra den tida (sitat): "Jeg fikk det ekstra jeg trengte. Jeg hadde litt ekstra i engelsk på grunn av lese- og skrivevanskene (...) hvis klasserommene var for langt i fra hverandre, så la de til rette ved å flytte på andre klasser. Så jeg fikk det enklere. Det er sånn, fysisk (...)"

### 5.3.2 Tilrettelegging

Tilretteleggingen ble på den videregående skolen enklere for alle informantene. Behovene som skulle dekkes var nå mer åpenbare. Nå var det bare å få satt tingene på dagsordenen. Assistentordningen var lik den de hadde på grunnskolen. Kari sin opplevelse blir godt beskrevet under forrige punkt.

### 5.3.3 Studievalg, tilpassing og tidlig valg

Med høye faglige ambisjoner ble studievalget i teoretisk retning, økonomiske og administrative fag med studiespesialisering for Per. Han hadde lagt lista høyt, han så det ikke som realistisk å utdanne seg til tømmermann. For å gjøre det best mulig faglig ble den videregående skolen utvidet med ett år. Han fullførte standardfagene det 3. året og valgfagene 4. året.

Marit tok studiespesialisering, med valgfag rettet mot den utdannelsen hun i dag tar på Universitetet i Stavanger. Den videregående skolen ble gjennomført på tre år. Skolen bygget et helt nytt klasserom som var tilpasset henne. All undervisning foregikk der. Da hun klarte seg uten assistent 3. året fikk hun bruke personaltoalettet som lå like ved klasserommet. På den måten sparte hun tid. Hun hadde også to sett med bøker, slik at hun slapp å dra bøkene med seg til og fra skolen.

Kari kunne ikke ta allmenn fordi hun manglet tysk fra ungdomsskolen. Hun inngikk en avtale med skolen etter 2. klasse hvor hun fikk ta påbygg slik hun ønsket. På dette tidspunkt ble også *Reform -97* innført. Påbygg tok hun på to år slik at hun kunne kvalifisere seg til høyere utdanning som hun ønsket. Hun hadde alltid hatt interesse for faget matematikk (sitat): ”Jeg liker et fag der det er, som regel kan være to streker under svaret” (...), noe skolen oppdaget og ville utnytte sammen med henne. Hun brukte ikke hjelpemidler på den videregående skolen, hun ville være mest mulig lik alle andre, men det ble jo slitsomt som hun sier det.

### 5.3.4 Lekser og trening

Vi var inne og sjekket kravet til det studiet jeg ønsket på Universitetet i Stavanger forteller Per. For å kunne gjøre plass til lekser og trening ble han fritatt fra gymnastikk og religion. Det var ikke teolog han ønsket å utdanne seg til. Assistenten hjalp han med matematikken, resten gjorde han på egenhånd.

Kari forteller at de var veldig strenge på at leksene ble grundig gjort på internatskolen. Takket være gode medelever klarte hun å gjøre det bra, men brukte lang tid. Trening ble gjort i gymnastikktimene på lik linje med andre.

Jeg måtte kutte ned på treninga for å gjøre plass til det faglige på skolen og lekser forteller Marit. Det ble litt mer alvorlig nå (sitat): ”(...) på grunn av timeplanen som ikke stemte overens, på grunn av at jeg ville ikke la det gå utover timene. På videregående så ble jo ting mer alvorlig (...)”

### **5.3.5 Sosialt med venner**

Foreldrene var etter hans syn veldig tolerante forteller Per. De var veldig opptatt av at han ikke mistet sitt sosiale nettverk (sitat):

(...) men jeg tror bare de satte pris på at jeg hadde besøk i grunnen. Jeg har alltid hatt folk som har vært flinke å komme innom, og vi hadde LAN-partys<sup>7</sup> og diverse andre arrangement hjemme. Det var eneste som var praktisk mulig, og jeg hadde veldig tolerante foreldre. Skal ikke si noe annet, som hadde lagt det til rette for meg, at jeg skulle ha det best mulig.

Han hadde også venner på den videregående skolen, som han var venner med når han var på skolen. På grunn av dårlig tilpasset kollektivtilbud ble han mest i nærmiljøet hjemme.

Marit har mange likhetstrekk med Per. Men hun var veldig åpen da hun begynte. Hun reiste seg opp i stå bordet, sa hvorfor hun satt i rullestol, hvilke interesser hun hadde og at medelevene ikke måtte være redde for å stille spørsmål. Hun ble tatt godt imot fra første dag sier hun.

Kari hadde mest kontakt med medelever hun delte gang med. Det var et avgrenset skoleområde de fikk være på, så kontakt utover dette var vanskelig.

### **5.3.6 Viktig støtte**

Jeg sa ifra hva jeg selv ville og hvilke behov jeg hadde sier Per. Jeg ble mer selvstendig og bevisst hvilke valg jeg gjorde og hvorfor. Jeg hadde også en økende selvinnsikt som hjalp

---

<sup>7</sup> Ved LAN-partys blir interaktive dataspill tatt i bruk. Man spiller online enten mot de som er deltakere i partyet, eller mot andre rundt i verden som spiller samme spill. Deltakerne kan også opptre som et eget lag hvor man konkurrerer mot andre lag.

meg å godta mine faktiske forhold med en nedsatt funksjonsevne. I tillegg til seg selv fremhever han foreldrene og assistentene som viktig støtte for gjennomføringen.

Venner på skolen som holdt sammen var viktig støtte for gjennomføringen forteller Kari. Foreldrene var også viktige, men de bodde 35 mil unna skolen.

Jeg hadde utrolig flinke lærere som alltid spurte om det var noe jeg trengte hjelp til og som alltid hilste og var blide. Jeg kan heller ikke skryte nok av medelevene i klassen som hjalp meg med de små tingene forteller Marit. Foreldrene var også viktige. De spurte meg alltid ut rett før vi skulle ha prøver.

## **5.4 Universitetet i Stavanger**

### **5.4.1 Forberedelser**

Jeg sa jeg følte meg velkommen på den videregående skolen, men jeg har aldri følt meg mer velkommen enn på Universitetet i Stavanger forteller Per. Her har de egne folk som tar imot studenter med funksjonsnedsettelse. Jeg fikk tidlig en omvisning på området hvor vi diskuterte hvilke bygg som var best å ha forelesninger i. Jeg gikk ikke rett på det studiet jeg ønsket, tok et års studium i sosiologi for å kjenne på kroppen hvordan det var å studere.

Jeg var sliten etter den videregående skolen, og trengte et friår forteller Kari. Jeg tok et år på folkehøyskole først. Før jeg begynte på Høgskolen i Stavanger fikk jeg en kort omvisning og informasjon om hvilke rettigheter jeg hadde.

Rett etter den videregående skolen begynte jeg på Universitetet i Stavanger på det studiet jeg ønsket. Jeg hadde vurdert et friår, men fant ut at det kanskje ville være vanskeligere å begynne etterpå forteller Marit. Hun var veldig godt forberedt. Allerede siste året på den videregående skolen var forberedelsene igangsatt (sitat): ”Jeg hadde møte på forhånd, hvor jeg ble orientert siste året på videregående, men jeg hadde også et eget møte når jeg begynte her hvor jeg fikk vite litt om hva rettigheter jeg har, at jeg kan søke på lenger tid (...) Ja, så jeg ble møtt veldig godt.”

### 5.4.2 Tilrettelegging

Jeg fikk bygget egen garderobe med bad tilrettelagt for meg og assistentene mine.

Universitetet er forholdsvis godt tilrettelagt ellers forteller Per. Jeg fikk også tilbud om eget kontor, men jeg har jo egen bolig, så det var ikke nødvendig.

Da jeg bor hjemme hos mine foreldre, trengte jeg et eget kontor, noe jeg fikk, forteller Marit. Hun er også godt fornøyd med tilretteleggingen, men det var et par småting som måtte endres på (sitat):

(...) jeg fikk faktisk flyttet den ene døråpneren som er rett ved kontoret mitt, ved det bygget som jeg er i. (...) jeg sa at for rullestolbrukere så er den plassert alt for kronglete til. Så jeg fikk de til å flytte den. Jeg vil si at jeg i aller høyeste grad blir jeg hørt. I begynnelsen så fikk vi veldig mange sånne forelesningssaler som jeg følte jeg måtte sitte helt fremme i. Og det var veldig tung for nakken min, og tungt for øynene mine. Men jeg fikk, etter andre semester da, så fikk jeg mail der de spurte om det var noen rom som var bedre for meg. Og da skrev jeg det, og jeg fikk de aller fleste undervisningene på de rommene som jeg gav beskjed om var best.

### 5.4.3 Tilpassing

Alle skoleeksamener tar jeg og dikterer muntlig som folk ansatt av Universitetet skriver på PC. Under eksamener får jeg ekstra tid, også på hjemmeeksamener som jeg skriver selv, forteller Per. Han fikk også delt opp praksisen på grunnstudiet, da fulltidsjobb ble for mye. Studiet ble av den grunn fullført over fire år, en ordning han er fornøyd med. Notater fikk han av forelesere, men mest av medstudenter.

Kari fikk delt opp sitt toårige studie over fire år. Med antall mindre forelesningstimer enn de hadde på den videregående skolen hadde hun overskudd til å studere. Under eksamener hadde hun tilgang til PC og ekstra tid. Hun bemerket også at for henne var studiene lettere en hva det var på den videregående skolen. I studietiden var det mindre forelesninger og dermed bedre tid til selvstudier (sitat):

På en måte så gjorde det nok enklere, fordi jeg gikk ned på antall undervisningstimer. Fordi at jeg kunne ikke fortsette sånn som jeg hadde gjort. (...) etter de to første årene som jeg gikk normert på videregående, fant jeg ut at det gikk ikke. Jeg må ha mer liv i tillegg. Og etter den tiden så har jeg gått 50 % hvis du sier det sånn da. Og da fungerer det mye bedre.

Jeg har jo eget kontor hvor jeg dikterer skoleeksamener forteller Marit. Hun bruker kontoret mye til selvstudier og hjemmeeksamener. Hun får ekstra tid på begge eksamensformene.

#### 5.4.4 Medstudenter og venner

Det kommer litt an på hva du gjør det til selv forteller Per. Han forteller om sin opplevelse som medlem av studiegruppe (sitat):

Nei, altså. Jeg føler du gjør en del utav hva du vil ha det til selv. Altså, jeg spilte på mine sterke sider, jeg er glad i å diskutere, og å lage diskusjoner. Og jeg var veldig klar ovenfor mine medstudenter hva jeg kan og hva jeg ikke kan. Jeg kan ikke skrive en hel haug på kort varsel. Jeg kan ikke ta notater, og det var de inneforstått med. Og så lenge du er klar på beskjeder, så følte jeg ikke de hadde noe problem med det (...) jeg er faglig sterk. Jeg er sterk i diskusjoner, så jeg følte ikke noe sånn at jeg bare satt og mottok fra studentgruppen, men jeg følte også jeg var med og bidro.

Det skjer en del studentarrangementer sier Per. Som rullestolbruker blir dette vanskelig på grunn av dårlig tilrettelegging, men noen arrangementer var jeg med på. Gamlegjengen fra grunnskolen er fortsatt mine viktigste venner som jeg har mest kontakt med.

Det var midt i en omleggingsfase ved høgsolen, alt var kaotisk forteller Kari. Hun tok studiet over fire år og fikk egentlig ikke kontakt med noen. Hun syntes klassene var for store og uoversiktlige. Men som hun forteller (sitat): ”Vi var fire, fem stykker som jobbet en del i enkelte fag sammen. Men det ble jo vanskeligere fordi at jeg skiftet jo klasser hele tiden. Så det var ikke sånn veldig fast, men hadde noen som jeg ble kjent med som jeg jobbet litt i sammen med.”

Også hun hadde et miljø utenom. På den videregående skolen ble de venninnene hun delte gang med veldig viktige fordi de ble så sammensveiset. Det er de samme vennene hun i dag har nær kontakt med.

Jeg ble veldig positivt overrasket over forelesere og medstudentene jeg er i studiegruppe med forteller Marit (sitat):

(...) ingen som har stilt spørsmål om noen ting. Altså, da tenker jeg i forhold til hvorfor jeg er her, og hva gjør jeg her. Det var det jeg tenkt mye på, for jeg kom sikkert til å få veldig mye spørsmål om det. Hva gjør jeg her, liksom? Men både medstudenter og lærere har egentlig lært meg å se muligheter i stedet for begrensninger. (...) er i dag i gruppe med noen som jeg var med i den gamle gruppen (...) vi



øver til eksamen, lager oppgaver for hverandre og legger ut sånne ting. Facebook er en veldig fin ting, det er fordi vi legger ut informasjon. Kommer vi over en artikkel som er interessant for studiet, så legger vi ut der. Så, sånn er det veldig greit.

Hun sier at studiet nok har gått ut over vennekretsen hjemme. Hun prøver så godt hun kan, men studiene tar mye tid.

#### **5.4.5 Viktig støtte**

Jeg har en egen stå på vilje forteller Per. Han har også et stort konkurranseinstinkt på å kunne gjennomføre. Han slapper av med gamlegjengen som han får god sosial støtte ifra. Han vektlegger i tillegg de mange assistentene som har hjulpet ham med praktiske løsninger opp gjennom årene.

Mange av mine venner har studert, noe som ga inspirasjon forteller Kari. Det var egentlig ikke noe annet alternativ, jeg hadde bare den videregående skolen. Jeg måtte ha en jobb å gå til. Hun hadde ofte kontakt med foreldrene på telefon som oppmuntret henne.

Jeg har en venninne i samme situasjon som har gjennomgått samme studie som jeg nå tar. Hun er en mentor for meg forteller Marit. Foreldre og familie er også gode å ha når det røyner på forteller hun.

#### **5.4.6 Økonomi**

Alle informantene har/hadde arbeidsavklaringspenger eller attføringspenger under studiene. Ingen hadde studielån. Med arbeidsavklaringspenger eller attføringspenger så ingen av informantene et behov for å ta opp studielån.

Per har egen bolig og boliglån, men om økonomien sier han (sitat): ”Det går overraskende greit, men klart jeg tar visse forbehold. Nå har jeg fått arbeidsavklaringspenger fra NAV. Som gjør at jeg har en del utbetalt i måneden. Men sånn som lån på hus og sånt betaler jeg avdragsfritt nå i studieperioden. For å kunne lettere få en bedre økonomi til hverdagen.”

Marit har vært inne på tanken på å ta opp studielån, men som hun sier (sitat):

Nei, jeg vurderte det, for det var mange som sa jeg kunne få meg det. (...) jeg har krysset av sånn at hvis jeg plutselig vil få behov for det, så kan jeg få det. Jeg har alltid krysset av at jeg ønsker å bli satt opp på listen på det. Men det var vel en del av meg som var redd, for jeg vet jo ikke hvor raskt jeg kommer ut i jobb. Og det å sitte med en masse studielån som andre har mulighet til å minske på gjennom jobb ved siden av studiet, jobb om sommeren som jeg ikke har samme muligheten til. For nå vet jeg jo at som rullestolbruker så har du krav på lenger støttehjelp enn andre. Men allikevel så var jeg redd fordi at jeg skulle sitte for lenge med et lån som jeg ikke klarte å betale. Så jeg ville prøve om det var andre ting som kunne vært lettere for meg, så fikk jeg jo greie et stipend som var rettet spesielt mot rullestolbrukere som tok høyere utdanning. Og, så det benyttet jeg meg av, og så i tillegg så var det og det at jeg fikk jo ikke dette borteboerstipendet i og med at jeg bor hos mine foreldre. Derfor så følte jeg at lånet hadde blitt for stort. For jeg kunne ikke klart å sitte med så mye lån.

Ut fra utsagnene til Per og Marit tolker jeg det slik at begge er skeptiske til å ta opp studielån. Jeg vil anta at begge har vurdert det for å lette på sin økonomiske situasjon, selv om de mottar arbeidsavklaringspenger. Skepsisen er heller en antydning at begge, til tross for høyere utdanning, er svært usikre på fremtidige muligheter for å få arbeid. Det vil også være av betydning hvor stor stilling de av helsemessige årsaker kan ha og hvor lenge de kan stå i arbeid. Slike faktorer er i høyeste grad aktuelle. Fremtidig arbeidsinntekt vil for de fleste være av betydning når lån skal tas opp og betjenes.

## **6 UTDANNING – DRØFTING MED KONKLUSJON**

Som man ser under funndelen er det en rekke funn. Riktignok er ikke alle suksessvilkår, men det setter studien inn i en kontekst som gir større forståelse for tema og problemstilling. Under drøftingsdelen under dette kapittelet vil jeg trekke frem funn jeg synes er av avgjørende betydning for å besvare valgt problemstilling.

### **6.1 UNESCOs verdenskongress 1994**

Elever med nedsatt funksjonsevne skal i enhetsskolen betraktes som en ressurs, der nettopp ulikhetene skal utnyttes i skolens pedagogikk heter det i en FN-erklæring vedtatt på UNESCOs verdenskongress i 1994 (Madsen, et al., 2006, s. 149). I samme erklæring blir det lagt vekt på at den inkluderende skole er avgjørende for alle menneskers verdighet, samt å kunne nyte og praktisere sine menneskerettigheter (ibid.). Enhetsskolen kan betraktes som det mest effektive midlet som skaper solidaritet, hindrer diskriminerende holdninger, bidrar til å bygge gode fellesskap og samfunn (ibid.).

Etter min tolkning var det erklæringene fra UNESCOs verdenskongress i 1994 som førte til at Norge innførte *Reform -97*. Innføringen førte til radikale endringer i skolelovverket som gjenspeiler seg i dagens lovverk Opplæringslova (1998).

### **6.2 Opplæringslova**

Hensikten med Opplæringslova var at alle elever skulle gå på den grunnskolen de naturlig tilhørte, i tråd med erklæringene fra UNESCOs verdenskongress i 1994. Noe som er godt formulert allerede i formålsparafene i Opplæringslova (1998).

Formålsparafene i Opplæringslova (1998) legger stor vekt på at den demokratiske styringsformen vi i Norge har, også skal gjenspeiles i enhetsskolen. Noe jeg også oppdager blir sterkt vektlagt da jeg besøkte en del grunnskolors hjemmesider.

Ser vi på formålsparafen § 1-1, 5.-7. ledd og § 1-2 mener jeg at loven er formulert med den hensikt at all undervisning skal foregå sammen med jevnaldrende,

altså i det klassemiljøet den enkelte elev naturlig tilhører, dette gjelder også elever med rett til spesialundervisning. Videre i § 1-2 sies det veldig klart hvem loven gjelder for.

Ord i Opplæringslova (1998) formålsparagraf § 1-1 som bl.a.:

(...) opne dører mot verda og fremtida, (...) nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, (...) fremje demokrati, likestilling, (...) utvikle kunnskap, dugleik og holdningar, (...) å kunne delta i arbeid fellesskap, (...) medansvar og rett til medverknad, (...) gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst, (...) alle former for diskriminering skal motarbeidast (...)

gir vel ikke grunn til feiltolkning?

Per og Marit fikk ved innføringen av *Reform -97* anledning til å gå på enhetsskolen de naturlig tilhørte. Kari fikk ved innføringen av *Reform -97* anledning til å ta allmenn påbygg på den videregående skolen hun gikk på, noe som gjorde henne kvalifisert til å ta høyere utdanning. Med loven i hånd hadde Per og Marit rett til å begynne på den grunnskolen de naturlig tilhørte, men som vi skal se er det ikke noe som må tas for gitt.

I en undersøkelse gjort av Norges Handikapforbund viser at omtrent 80 % av grunnskolene i Norge verken er tilgjengelige eller tilpasset elever med nedsatt funksjonsevne (Norges Handikapforbund.) (2012), 2. avsnitt). I utredningen *Rett til læring* fra Kunnskapsdepartementet (2009, s. 16) blir funnene Norges Handikapforbund har gjort støttet. Videre sier utredningen på samme side at kommunene som grunnskoleeiere likevel har en plikt til individuell tilrettelegging og tilpassing for elever med nedsatt funksjonsevne. En plikt som vil medføre at elever med nedsatt funksjonsevne får et tilbud som er hjemlet i Opplæringslovas formålsparagrafer og i Opplæringslova (1998) kapittel 5.

I skrivende stund er vi kommet til år 2013. Det er seksten år siden *Reform -97* ble innført, likevel har vi på langt nær oppnådd en inkluderende grunnskole. Mye tyder på at grunnskolen selv, og kommunene som skoleeiere fortsatt synes at alt var så mye bedre da man hadde spesialskoler. Mange foreldre til elever med funksjonsnedsettelse blir tvunget til å velge forsterkede skoler andre steder i kommunen enn den skolen deres barn naturlig tilhører. En trend som har fordoblet seg de siste tjue årene (Norges Handikapforbund 2012, 3. avsnitt). Per og Marit har sterke funksjonsnedsettelse. Ville de fått et forsvarlig læringsutbytte ved de forsterkede skolene? ”Mange assistenters arbeidsoppgaver dreier seg helt eller delvis om avlastning for læreren med praktisk bistand til elevene i form av omsorg, pleie, mobilitet eller

ADL-trening (Activities of Daily Living). Slike typer arbeidsoppgaver kan karakteriseres som bistand til å få elevens skolehverdag til og fungere.” sier utredningen *Rett til læring* fra Kunnskapsdepartementet (2009, s. 67).

Alle mine informanter har særskilte behov og fikk etter Opplæringslova (1998) kapittel 5 rett til spesialundervisning. Ser man på § 5-1, 2. ledd tolker jeg det slik at det skal legges opp til et undervisningstilbud som skal vektlegge de sterke og positive sidene hos eleven.

Undervisningen skal være av en slik karakter at det totale utbyttet eleven får kan likestilles med de andre elevene, dette må ikke forveksles med samme læringsutbytte. Jeg tolker dette slik hen at det ikke er eleven som skal tilpasse seg skolen, men det er skolen som skal tilpasse seg eleven. Undervisningen skal utføres av kvalifiserte personer, lærere med utdanning som lærere, og eleven skal ha samme antall faglige timer med lærerundervisning som elever ellers.

Nå vil kanskje et motargument være at elever med nedsatt funksjonsevne tar for stor plass i enhetsskolen. De vil kreve mye oppmerksomhet fra lærerne, noe som kan gå ut over læringen til de funksjonsfriske elevene.

I Opplæringslova (1998), formålsparagraf 1-3, 1. ledd heter det: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)” Alle elever har etter denne paragraf samme rett til å bli møtt av skolen ut fra egne evner og forutsetninger. Ingen elever skal slik jeg tolker det få mindre læring på bekostning av andre.

### **6.3 Tilrettelegging etter egne behov**

Ingen av informantene var opptatt av full universell utforming. Skolene Per og Marit gikk på var gamle. Bygg var ikke tilrettelagt etter deres behov. Men som begge ga uttrykk for så var det heller ikke forventet. De fikk assistenter, heis ble innmontert og automatiske døråpnere installert. Det var en godvilje til en begynnelse på universell utforming. Det går an å jobbe rundt de fysiske hindringene som Per uttrykker.

### 6.3.1 Universell utforming

Tilpassing må ses på som et gode for alle, ikke bare de enkelte som trenger det. Universell utforming burde derfor blitt større vektlagt ved innføringen av *Reform -97* i skolen. Om hva universell utforming er har Norges Handikapforbund formulert følgende momenter (Norges Handikapforbund, 2011):

- Mennesker med funksjonsnedsettelse diskrimineres og stenges ute fra enhetsskolen i omfattende grad.
- Universell utforming er et politisk satsingsområde i Norge for å sikre funksjonshemmede full deltakelse og likestilling i enhetsskolen.
- Arbeidsmetodene er inkluderende og demokratiske, med vekt på medvirkning.
- Det er god samfunnsplanlegging og god samfunnsøkonomi å utforme ordinære løsninger i enhetsskolen.
- Utformingen er bærekraftig og man slipper fordyrende tilleggs løsninger.

Vi har i tillegg fått en Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008). I § 9 1.-4. ledd står det følgende:

Offentlig virksomhet skal arbeide aktivt og målrettet for å fremme universell utforming innenfor virksomheten. Tilsvarende gjelder for privat virksomhet rettet mot allmennheten.

Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, herunder informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), slik at virksomhetens alminnelige funksjon kan benyttes av flest mulig.

Offentlig og privat virksomhet rettet mot allmennheten har plikt til å sikre universell utforming av virksomhetens alminnelige funksjon så langt det ikke medfører en uforholdsmessig byrde for virksomheten. Ved vurderingen av om utformingen eller tilretteleggingen medfører en uforholdsmessig byrde skal det særlig legges vekt tilretteleggingens effekt for å nedbygge funksjonshemmende barrierer, hvorvidt virksomhetens alminnelige funksjon er av offentlig art, de nødvendige kostnadene ved tilretteleggingen, virksomhetens ressurser, sikkerhetsmessige hensyn og vernehensyn.

Brudd på plikten til å sikre universell utforming etter tredje ledd regnes som diskriminering.

På bakgrunn av denne paragraf synes jeg det er skremmende da Norges Handikapforbunds undersøkelse fra 2012 viser at 80 % av grunnskolene ikke er tilgjengelige for elever med nedsatt funksjonsevne. Mange foreldre blir tvunget til å velge forsterkede skoler andre steder i kommunen enn den skolen deres barn naturlig tilhører. En trend som har fordoblet seg de siste tjue årene (Norges Handikapforbund). (2012), 2. og 3. avsnitt).

## 6.4 Sosial integrering

Alle informantene i min studie opplevde at det ble rettet samme faglige arbeidskrav mot dem som elevers ellers. Jeg tolker det slik at alle ble møtt av normalforventninger både fra foreldre, skole og omgivelsene ellers. Per hadde assistenter som skrev det han dikterte for å kunne oppnå forventningene som krevdes. I tillegg hadde han mye leksehjelp. Kari brukte som Per og Marit veldig mye tid til lekser. Marit opplevde å få sine rettigheter til skrivehjelp i undervisning og prøver, samt å kunne ta muntlige prøver først i begynnelsen på ungdomstrinnet. Dette skulle vært et tilbud fra skolestart, noe som hadde vært i tråd med Opplæringslovas formålsparagrafer og i Opplæringslova (1998) kapittel 5.

På mange måter har Per og Marit gjennomgått det Madsen (Madsen, et al., 2006, s. 152-153) betegner som *sosial integrering*. Sosial deltakelse er den grunnleggende formen for læring i skolen. I hvor stor grad den enkelte elev klarer å tilegne seg læring er bestemt av hvilke læringsbetingelser eleven står overfor. Klarer eleven å mestre læringsbetingelsene som stilles til rådighet ved hjelp av sin *sosiale kompetanse* vil læringsutbyttet bære frukter. Det er den enkeltes elevs *sosiale kompetanse* sammen med elever ellers som er avgjørende om man blir ekskludert eller inkludert. Slik jeg forstår det må den *sosiale kompetansen* stå til skolens normalforventninger for å lykkes. Kari kviet seg for å bruke rullestol da hun ikke ville skille seg ut blant de andre. *Sosial integrering* må derfor forstås som et sosialpedagogisk virkemiddel for å hindre ekskludering. Individualpedagogikk som metode blir her ofte brukt for å forme eleven til det skolefellesskapet vil det skal være.

Prinsippet om *sosial inkludering* bygger på en forestilling hvor man forsøker å bygge opp det inkluderende hverdagslivet. Enhetsskolen er en viktig arena for barn og unge. I enhetsskolen vil sosialpedagogen spille en viktig rolle for at barn med nedsatt funksjonsevne kan få en mulighet for fullverdig deltakelse. Dette vil innebære at de selv får stor innflytelse over egen situasjon og hvordan vansker kan løses. Som sosialpedagoger er det vår rolle å kunne skape betingelser for likeverdig deltakelse. Den inkluderende skole kan ses på som et ønske om å forhindre mekanismer som fører til sosial ekskludering og stigmatisering (ibid., s. 173-174). Prinsippene i *sosial integrering* er at elever med nedsatt funksjonsevne i mindre grad får betingelser til å løse egne vansker. Det grunnleggende problemet er at de hele tiden må forholde seg til skolefellesskapets betingelser for å lykkes.

Per og Marit vektla assistenter og enkelte lærere avgjørende betydning for å kunne gjennomføre grunnskolen. *Sosial støtte* hos andre voksne enn foreldrene var viktig for begge. I tillegg betegner de seg selv tidlig som faglig sterke. Å være faglig sterk må ses på som en egenskap Per og Marit har opparbeidet seg i enhetsskolen. De har ofte fra andre fått bekreftet deres faglige styrke og opparbeider seg på den måten personlige ressurser. Begge har etter hvert knyttet gode relasjoner til sine assistenter og enkelte lærere. Det har oppstått et forhold bygd på gjensidighet, bekreftelse og trygghet som har virket motiverende. Både assistenter og enkelte lærere fikk dermed en viktig plass i Per og Marits formelle nettverk som *viktige støttepersoner*. Et klasserom kan ses på som et system som er formelt, samtidig som det er en *viktig sosialiseringsarena*. Når Per og Marit har mestret det faglige stoffet så bra, klarte de sammen med assistenter og enkelte lærere å utvikle et *støtteklima*, preget av vennlighet, solidaritet, hjelp og trygghet. Et godt *støtteklima* har ført til at medelever i klassen ønsker at begge skulle klare seg bra, noe som har skapt god kontakt med andre medelever gjennom sosial leting. Enhetsskolen som arena har for begge gitt økt trivsel, trygghet og sosial leting (Bø, 2000, s. 134).

På mange måter har *sosial integrering* vært eneste metodiske tilnærming for alle informantene i utdanningssystemet. Frem til i dag har ikke utdanningssystemet maktet å finne metoder som i større grad fører til *sosial inkludering* for elever med nedsatt funksjonsevne. Selv om Opplæringslova (1998) gir klare indikasjoner på at skolen skal fremstå som sosial inkluderende, har loven ikke fått videre gjennomslag.

Mine informanter har i stor grad lykkes i utdanningssystemet. De er blitt satt i bevegelse i en horisontal mobilisering. (Madsen, et al., 2006, s. 192-194) beskriver dette som en *horisontal dannelsesprosess*. Gjennom sitt utdanningsløp har informantene opplevd suksessfulle sosiale overganger. De har mestret inngangskriteriene, kodene, normer og verdier som må til for å bevege seg fra grunnskolen til høyere utdanning.

Enhetsskolen er først og fremst arena hvor grunnleggende ferdigheter læres. Slik kan barn og unge på en best mulig måte etter hvert inntre i voksenrollen som gode borgere i vårt samfunn. Enhetsskolen må av den grunn betraktes som den største *sosialiseringsarena* for barn og unge. Læring skjer med jevnaldrende hvor også venneforhold etableres. Enhetsskolen kan betraktes som en viktig innfallspport til andre arenaer hvor barn og unge ferdes gjennom *kontinuerlig nettverksbygging*. En kontinuerlig prosess som skjer i samspill med både voksne og jevnaldrende (Bø, 2000).



Mange vil hevde at gruppen i min studie kanskje ville klare å skape nettverk med jevnaldrende på en bedre måte blant likesinnede i spesialskolen.

Et norsk forskningsprosjekt fulgte åtti barn i fem forskjellige barnehager. Prosjektet gikk ut på hvordan barn fra et barneperspektiv kategoriserte hverandre og etter hvilke kriterier. Formålet med prosjektet var å kunne studere samhandlingen barna hadde med hverandre. Nitten av barna i utvalget hadde enten en annen hudfarge eller ulike former for funksjonsnedsettelse. Funksjonsnedsettelsene var synlige og ikke synlige. I undersøkelsen var det klare funn på at barn kategoriserte hverandre på en helt annen måte enn vi voksne gjør. Voksne definerer barn med ulike funksjonsnedsettelse etter standardiserte formelle diagnoser, som igjen utløser hvilke hjelpebehov som måtte trenges. Barns kategorisering av hverandre munn ut i hvilke erfaringer de får gjennom daglig lek og aktivitet. Barn bruker betegnelser som; snille, greie, syke, rare, slemme eller trege. Kategorier som går helt på tvers av voksnes diagnoseskjema.

For barn er alle barn potensielle lekekamerater. Barna har i utgangspunktet høy grad av tillit til hverandre, i den form at de i utgangspunktet alltid oppfatter andre barn som snille og greie. Det er først når et barn gjennom en bestemt atferd bryter meddelt tillit, at barn begynner å bli skeptiske. Det er da de deler hverandre inn i kategoriene som nevnt tidligere. Det er i stor grad den *sosiale kompetansen* i lek og aktivitet som bestemmer kategorien. De mer passive barna blir også positivt omtalt så lenge de respekterer dynamikken, rytmen og flyten når de deltar.

Barn blir omtalt som rare når de viser en uforutsigbar atferd. Det er de som ødelegger leken og aktiviteten når de ikke klarer å følge opp klart definerte spilleregler, eller går inn i roller på feil måte, eller nekter å ta roller de blir tildelt. Barn kan bli betegnet som rare og slemme eller rare og trege. Her vil for eksempel de trege være de som bremser leken, eller de slemme som bevisst saboterer leken eller aktiviteten. Det er disse barna som møter mest motgang i inkluderingsprosessen. De mangler den *sosiale kompetansen* som skal til for å bli inkludert (Ytterhus, 2003).

Det samme problemet fikk ikke mine informanter. De fikk riktignok betegnelsen rare og syke, men barn viser stor toleranse overfor barn med synlig funksjonsnedsettelse. Når den rare atferden kan knyttes til en synlig funksjonsnedsettelse er viljen til samhandling stor.

Undersøkelsen viste at å ha en funksjonsnedsettelse ikke på noen måter fører til at disse blir utestengt. Barna seg selv imellom viser økt solidaritet og stor vilje til kreative løsninger for å kunne inkludere alle i felles lek og aktiviteter. Forutsetningen ligger i hvordan barnas *sosiale*

*kompetanse* påvirket hverandre på en positiv måte (Ytterhus, 2003). Pers rolle som trener i fotballgjengen i fritida er et godt eksempel på dette samspillet.

## 6.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell

Som vi ser av funnene hadde både Per og Marit et *sosialt nettverk* blant jevnaldrene i sitt nærmiljø. Dette var personlige venner de hadde med seg fra skolen som dannet et *personlig nettverk*. Men hva innebærer sosiale nettverk? Hvorfor er de viktige og hvordan utvikles de?

Hvis vi ser på nettverkstenkning som pedagogikk kan vi studere figur 7.2 (Bø, 2000, s. 184) som omhandler hvordan *personlige nettverk* fungerer i *Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell* (ibid. s. 159).

*Personlige nettverk* finner vi i mikrosystemet, som innebærer arenaer som barn og unge ferdes på i ansikt til ansikt relasjoner. Dette er for eksempel arenaer som familie, barnehage, nabolag, skole, venner, altså arenaer hvor folk samhandler med hverandre i det daglige liv (ibid., s. 159).

Familiens medlemmer har ikke bare roller som mor og far, søster eller bror, tante og onkel for å nevne noen. De har også sine nettverk hvor rollene for eksempel kan være lærer eller sykepleier, elev på den videregående skolen eller kanskje student. Onkel og tante er kanskje med som ledere for fritidsaktiviteter i nærmiljøet? Disse har i tillegg sine *personlige nettverk*. Likeledes da jeg var inne på assistenters og enkelte læreres betydning for Per og Marit. Som elev i enhetsskolen treffer du kanskje disse i andre roller i nærmiljøet. Poenget er at alle disse som blir sett på som *viktige andre* i større eller mindre grad har fungert som *sosialiseringsagenter* i informantenes liv. Informantene har gjennom disse kanskje blitt introdusert for ukjente arenaer. Ny kunnskap har blitt fanget opp, nye normer og verdier som kjennetegnes den enkelte arena har blitt lært og fortsatt læres. På en slik måte kan vi si at sosialiseringsprosessen hos hver enkelt av oss skjer gjennom hele livet (ibid.).

En vennegjeng er også et *personlig nettverk*, men har sine helt spesielle egenskaper. Medlemmene er emosjonelt knyttet til hverandre. Maktbalansen er likeverdig, de er lett tilgjengelige for hverandre. Under krisesituasjoner er de svært *viktige* for hverandre som for

eksempel i mobbesituasjonen Marit nevnte, hvor hun sier (sitat): ”(...) selvfølgelig så hadde jeg jo støtte og *noen* som alltid var der og som jeg fremdeles har god kontakt med (...)”

Men vennegjengen fungerer også som *sosialiseringsagenter* for hverandre. De treffer hverandres familier, er på overnatting, reiser på turer, har LAN-partys som Per er inne på (sitat):

(...) men jeg tror bare de satte pris på at jeg hadde besøk i grunnen. Jeg har alltid hatt folk som har vært flinke å komme innom, og vi hadde LAN-partys og diverse andre arrangement hjemme. Det var eneste som var praktisk mulig, og jeg hadde veldig tolerante foreldre. Skal ikke si noe annet, som hadde lagt det til rette for meg, at jeg skulle ha det best mulig.

Kanskje de har mange vennegjenger eller aktiviteter som de inviterer hverandre inn i og lignende. Mulighetene for ny læring og nye innpulser er som man ser uendelig (ibid.).

## **6.6 Reell deltakelse og Reform -97**

Alle informantene opplevde overgangen til den videregående skolen som svært positiv, men på forskjellige måter.

Allerede i 10. klasse tok flinke folk i grunnskolen kontakt med den videregående skolen Per og Marit ville videre på. Begge hadde høye faglige ambisjoner og ville til byen. Det ble avtalt møte mellom informantene og foreldrene, lærere fra ungdomstrinnet og representanter fra den videregående skolen. Møtets tema var hvilke behov som måtte dekkes og hvordan disse kunne løses. Møtet ble en svært positiv opplevelse, som Per sier (sitat):

(...) du følte deg velkommen. Du følte ikke at du fikk sånn sjokk, at oi nå kommer det en i rullestol, nå må vi gjøre noe, pokker heller, sant. Men de gledet seg, og så på det som en utfordring å få en i rullestol og at dette skulle de klare. Så det ble jeg da veldig positivt overrasket over (...) du følte deg velkommen når du søkte (...)

Marit forteller det på denne måten (sitat): ”(...) at jeg også fikk tilbud om å være med å ansette assistenten min. Sånn at jeg fikk noe å si i den, saken der. Og det var veldig greit, for da visste jeg det at de tok meg på alvor.”

Kari gikk på spesialskole også på videregående. Det var en internatskole. Hun hadde veldig positive tanker fra den tida (sitat): ”Jeg fikk det ekstra jeg trengte. Jeg hadde litt ekstra i

engelsk på grunn av lese- og skrivevanskene (...) hvis klasserommene var for langt i fra hverandre, så la de til rette ved å flytte på andre klasser. Så jeg fikk det enklere. Det er sånn, fysisk (...)"

Per og Marit hadde *viktige andre* som gode støttespillere som spesielt Per er inne på. Marit fikk tilbud om *reell deltakelse* når assistent skulle ansettes, Kari fikk mulighet til å ta allmenn påbygg som hun ønsket. Som vi skal se blir grad av *reell deltakelse* tolket på forskjellige måter.

I hvor stor grad man har *reell deltakelse* kan vi se hvis vi tar i bruk deltakerstigen som vist under:

<b>Trinn 9</b> Barn som aktive beslutningstakere
<b>Trinn 8</b> Barn gis delegert makt
<b>Trinn 7</b> Barn som partnere
<b>Trinn 6</b> Barn som forhandlere
<b>Trinn 5</b> Barn konsulteres
<b>Trinn 4</b> Barn gis full informasjon
<b>Trinn 3</b> Barn gis utvalgt informasjon
<b>Trinn 2</b> Barn som dekor
<b>Trinn 1</b> Barn manipuleres

(Omre & Schjelderup, 2009, s. 44).

Omre og Schjelderups deltakerstige kan sees som en videreutvikling av Arnsteins stige om samfunnsborgeres deltakelse og Harts stige om barn og unges deltakelse. Stigen symboliserer på en god måte grad av makt i beslutningsprosesser hvor barn og unge deltar. De to nederste trinnene på stigen viser at barn og unge ikke blir tatt med i beslutningsprosessen. Trinn tre til seks kan det diskuteres hvorvidt de tilsynelatende er med i beslutningsprosessen eller om det kun kan forstås som *skinndeltakelse*. Fra trinn syv og oppover er det snakk om en *reell deltakermakt* i beslutningsprosessen (ibid.). Som vi ser fikk Marit *reell deltakermakt* da assistent skulle ansettes.

Alle informantene fikk tilbud om å dele opp den videregående skolen over fire år. Per og Kari valgte dette tilbudet fordi arbeidskravet ble for stort. Slik sett kan man konkludere med at de fortsatt var *sosialt integrert*.

## 6.7 Selvmestring og opplevd selvmestring

Etter min tolkning var det først på den videregående skolen at innføringen av *Reform -97* fikk positive effekter for Kari. Hun fikk tilrettelagt klasserommet og hun fikk tilpasset undervisning. Det viktigste var at hun fikk tilbud om å ta allmenn påbygg over to år, slik at hun kvalifiserte seg til høyere utdanning. Den videregående skolen hadde endelig sett hennes mestringspotensiale.

Det kan i denne sammenheng være nyttig å bruke begrepene; *selvmestring* og *opplevd selvmestring*. *Selvmestring*; alle mennesker har iboende evner til å mestre noe. Selv er de ofte ikke alltid klar over eget mestringspotensiale. Skolens oppgave blir her sammen med eleven å bevisstgjøre hva dette er. *Opplevd selvmestring*; skolens oppgave blir her å legge til rette og muliggjøre at elevene får en følelse av *opplevd selvmestring*, eller kanskje bedre sagt: *Ja, jeg klarte det*. Begge begrepene er hentet fra Bandura (1997).

### 6.7.1 Vygotskys sosiokulturelle teori

Kari opplevde *opplevd selvmestring* i den videregående skolen. Hun trives som hun sier best med fag det kan settes to streker under. For å ha kunnet kvalifisere seg til høyere utdanning er sannsynligvis ikke gode karakterer i matematikk nok. Ved innføringen av *Reform -97* tolker jeg det slik at hun av lærerne ved skolen fikk en tettere oppfølging. Hun sier selv at for henne var der ikke andre alternativer enn høyere utdanning. Hennes motivasjon til å lykkes faglig må i stor grad ha vært til stede, noe jeg antar lærerne har utnyttet.

Utviklingspsykologen Vygotsky hevder gjennom sin *sosiokulturelle teori* at elevers kognitive ferdigheter utvikles i samarbeid med andre. Han hevder at barn kommer til verden med bare noen få grunnleggende ferdigheter, oppmerksomhet, sansing, persepsjon og minne. Vygotsky var opptatt av det han beskrev som barns nærmeste (proksimale) utviklingszone. Med det

menes at oppgavens vanskelighetsgrad måtte være av slik art er at barnet ikke på egenhånd kunne utføre den alene. Ved hjelp av instruksjon, veiledning og støtte fra andre ville barnet etter hvert kunne gjennomføre oppgaven alene. Vanskelighetsgraden kan dermed økes gradvis på denne måten. *Stillasbygging* spiller her en viktig rolle. Hjelp og støtte må til en hver tid være av slik karakter at barnet gradvis kan forstå og mestre et problem eller oppgave. Først da kan en vente det vil skje en intellektuell vekst hos barnet. Vygotskys teori om barns kognitive utvikling utfordret dermed en annen kjent utviklingspsykolog, Piaget. Piaget hevder i sine studier at barns kognitive utvikling måtte komme først. Han mente det var en forutsetning til at læring kunne få ønsket effekt. Nyere forskning på dette området deler Vygotskys syn (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 126-129).

Kanskje det var denne metoden lærerne brukte for å hjelpe Kari. Grunnet sine lese- og skrivevansker ble hun som *stillasbygging* gradvis bygget opp faglig slik at hun etter hvert fikk *opplevd selvmestring* og dermed økt *selvtillit* og motivasjon?

Vygotsky hevder videre at *språket* har en viktig funksjon i den kognitive utviklingen. Han observerte at barn særlig snakket til seg selv når de løste oppgaver. Jo vanskeligere oppgaven var, jo mer intens ble også snakkingen. Men setningene barnet sier til seg selv må jo ha et opphav, de kommer ikke av seg selv. Vygotsky mener at barn forsøker å gjenfortelle det veileder, støttespiller eller lærer sa eller viste når disse i samarbeid med barnet løste liknende oppgaver. Barnet forsøker på den måten å finne løsningen. Det er derfor viktig at når for eksempel en lærer skal lære i fra seg noe at elevene forstår det som blir formidlet. Det kan synes som når barn snakker med seg selv under løsning av vanskelige oppgaver egentlig er til hjelp for hjernen til å tenke (ibid.).

Jeg synes at det i denne oppgaven kan være nyttig å se på læring som en *dialogisk samtale*, en samtaleform hvor det først og fremst arbeides med å gi eleven frihet til å uttrykke seg ved å støtte opp egen motivering til å ville fortelle og forklare seg om sine tanker og erfaringer rundt ett tema eller oppgave. På denne måten kan en motivere eleven til å bli deltaker ved å føle seg som subjekt, ikke objekt, i en undervisningssituasjon. Objekter studerer vi, mens subjekter samspiller vi med. En samtale er en levende prosess og samspillet er å finne frem til *dialogegenskaper* hos eleven og i oss selv. Det å ha en bred forståelse i møte med elever kan hindre at de stenger for undervisningen eller at vi får en intrasubjektiv prosess. Dette innebærer at elever fort kan svare til våre forventninger både i positiv og negativ retning, eller

til *andre viktige* personers forventninger (Øvreeide, 2009). Det bør tilstrebes at elever i større grad svarer ut fra sine egne erfaringer og opplevelser over tema eller oppgaver.

Medopplevelse og samforståelse er det vi søker når vi skal undervise. Det er viktig å respektere elevens perspektiv og erfaring i situasjonen, dette kan gjøre samarbeidet bedre (Øvreeide, 2009).

## 6.8 Mead og selvet

Som vi har sett har det vært tilstede en rekke *suksessvilkår* for å kunne kvalifisere seg og fullføre høyere utdanning. Informantenes *selvoppfatning* kan av den grunn ses på som positiv, noe som i seg selv er en styrke. Det finnes flere teorier om selvoppfatning. Jeg synes Meads teori er mest fruktbar. Mead skiller vår selvoppfatning som et *jeg* og *meg*. Begge begrepene er subjektive da begge eksisterer i vår indre personlighet. Mead sier at *jeg* er vår dypeste del som er tilstedeværende i hovedsak i vår ubevissthet, i våre drømmer og når vi tenker på oss selv *eller ikke*. Det er *jeget* som er drivkraften i vår motivasjon, gjennom våre planlegginger og handlinger. I det øyeblikket jeg går ut av *jeget* og betrakter mine følelser, spør meg selv hva jeg duger til, og lurer på hvordan andre oppfatter meg, da inntreer *meget*. Da gjør vi oss om til et objekt for egne betraktninger gjennom *meg*. Det er denne prosessen som danner grunnlaget for selvet eller vår *selvoppfatning* (Bø, 2000, s. 239-240).

Selvoppfatningen har vanligvis to sider, *det egentlige meg* og *meg for meg*. Den ene siden går på hvilke oppfatninger vi danner av oss selv ved selvvurdering. Den andre siden går på hvordan vi tror andre oppfatter oss.

En av de viktigste kildene til *dannelsen av selvet* skjer gjennom samhandling med andre sier Mead. Vi oppfatter oss selv gjennom våre handlinger i samspill med andre mennesker. Vi tolker det vi ser, hører og opplever, som vi tar inn i oss. Dette avgjør vår reaksjon mot våre omgivelser. Reaksjonen bærer preg som positiv eller negativ. Vårt *selvbilde* dannes ved at vi *ser oss selv i de andre* gjennom intersubjektivitet. Vi er imidlertid særlig sensitive på respons fra personer som står oss nær. Dette er personer som er våre *viktige andre*, som foreldre, familie, lærere, venner med flere. *Sosiale nettverk* som dette kan betraktes som et *speil* som hele tiden korrigerer vår atferd (ibid., s. 241-242).

Informantene i min studie har fått positive signaler og positive bekreftelser fra sine *viktige andre* i sine *sosiale nettverk*. Dette er med på å forsterke deres *selvbilde* på en positiv måte som igjen har ført til økt motivasjon.

## 6.9 Konklusjon

Det er noen helt avgjørende momenter som gjorde at alle informantene ble i stand til å kvalifisere seg og fullføre høyere utdanning.

Alle informantene ble på ulike tidspunkt i sin grunnutdanning positivt påvirket ved innføringen av *Reform -97*. For Per og Marit er det viktigste suksessvilkåret at de i hovedsak tidlig fikk begynne i *enhetsskolen*. Der fikk de følge det samme skoleløp, og på denne måten møte de samme fag og emner som elever ellers. Kari fikk på den videregående skolen tilbud om å kunne fullføre allmenn påbygg. Dette medførte til at hun fikk utviklet sine evner til å vokse, til å lære og til å bidra og medvirke etter egne evner og forutsetninger. Gjennom å fullføre allmenn påbygg fikk hun det Bandura (1997) kaller for *opplevd selvmestring*.

Alle informantene i min studie opplevde at det ble rettet samme faglige arbeidskrav mot dem som elevers ellers. Jeg tolker det slik at alle ble møtt av normalforventninger både fra foreldre, skole og omgivelsene ellers. Per hadde assistenter som skrev det han dikterte for å kunne oppnå forventningene som krevdes. I tillegg hadde han mye leksehjelp. Kari brukte også hun veldig mye tid til lekser. Marit opplevde å få sine rettigheter til skrivehjelp i undervisning og prøver, samt å kunne ta muntlige prøver først i begynnelsen på ungdomstrinnet. Tilbudet skulle vært gitt allerede ved skolestart, noe som hadde vært i tråd med Opplæringslovas formålsparagrafer og i Opplæringslova (1998) kapittel 5.

På mange måter har alle informantene gjennomgått det Madsen (Madsen, et al., 2006, s. 152-153) betegner som *sosial integrering*. Sosial deltakelse er den grunnleggende formen for læring i skolen. I hvor stor grad den enkelte elev klarer å tilegne seg læring er bestemt av hvilke læringsbetingelser eleven står overfor. Klarer eleven å mestre læringsbetingelsene som stilles til rådighet ved hjelp av sin *sosiale kompetanse* vil læringsutbyttet bære frukter. Det er den enkeltes elev *sosiale kompetanse* sammen med elever ellers som er avgjørende om man blir ekskludert eller inkludert. Slik jeg forstår det må den *sosiale kompetansen* stå til skolens normalforventninger for å lykkes. Ut i fra prinsippene om *sosial integrering* lykkes alle



informantene, da de lot seg forme og behersket de normalforventningene skolefelleskapet krevde.

Det har betydd at alle informantene, kanskje spesielt Per og Marit har brukt og fortsatt bruker veldig mye av sin fritid til skolearbeid/studier. De har hele tiden fra foreldre og familie, lærere og assistenter og ikke minst fra venner fått bekreftelse på sin faglige dyktighet. Når man stadig får positive tilbakemeldinger fra omgivelsene øker samtidig *selvtilliten* og motivasjonen. Alle informantene i min studie hadde tidlig valgt sitt utdannelsesløp. Det er kanskje ikke så rart. De har hele tiden gjennom utdannelsessystemet i kraft av sin *selvmestring* fått *opplevd selvmestring* hvis vi bruker begreper hentet fra Bandura (1997).

Informantene i min studie har gode *sosiale nettverk* i form av foreldre, familie, lærere og assistenter samt venner som de har fått positive signaler og positive bekreftelser fra. Dette har i stor grad forsterket deres *selvbilde* på en positiv måte som igjen har ført til økt motivasjon.

Per og Marit gikk på gamle skoler både i grunnskolen og den videregående skolen. Skolene bar på ingen måte karakter av å være universell utformet. Informantene var likevel fornøyd da skolene ble tilrettelagt etter deres behov.

## 7 NAV OG ARBEID

### – POLITISKE FØRINGER OG EKSISTERENDE FORSKNING

#### 7.1 Hvorfor er arbeid som tema viktig?

Å kunne ha et arbeid er en viktig arena for samfunnsdeltakelse. Dette vil ha stor betydning både for den enkeltes økonomiske ressurser og deltakelse på samfunnets sosiale arena. Å inneha arbeid er av stor betydning for å kunne etablere og opprette et selvstendig liv. Samtidig er arbeidsarenaen en god mulighet til å treffe andre mennesker og kunne knytte kontakter. I husholdninger flest kan arbeid være den viktigste inntektskilden, som samtidig senere er med å sikre opptjente pensjonsrettigheter. Å ha et arbeid preger også synet på seg selv. Det er viktig for hver enkelts *selvfølelse* å vite at å ha arbeid bidrar med noe for samfunnet, samtidig som samfunnet setter pris på hver enkeltes *kompetanse* som arbeidstaker.

Mennesker med nedsatt funksjonsevne viser en del av mangfoldet i det norske samfunnet, noe som også i større grad bør gjenspeiles i arbeidslivet. Å gjøre det mulig for alle som ønsker, uavhengig av funksjonsevne må etter mitt syn være et overordnet politisk mål som er i tråd med begrepet *arbeidslinja*<sup>8</sup> som man høyt verdsetter i det norske politiske landskapet.

Å kunne delta i arbeidslivet er kanskje spesielt viktig for å kunne avkrefte nåværende barrierer som hindrer arbeidsdeltakelse for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Jeg tenker da spesielt på barrierer som; diskrimineringsbarriere, kostnadsbarriere, produktivitetsbarriere og informasjons- og holdningsbarrieren (Arbeidsdepartementet, 2012).

Mennesker med nedsatt funksjonsevne møter ikke så sjelden diskriminerende holdninger og handlinger som er ubegrunnet. Arbeidslivet er ofte innrettet med fysiske, miljømessige og teknologiske løsninger som ikke er universelt utformet (Arbeidsdepartementet, 2012). Til tross for innføringen av Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008) har arbeidslivet fortsatt motforestillinger mot å ansette mennesker med nedsatt funksjonsevne. Gjennom forskning ser man at også høyt kvalifisert arbeidskraft blant denne gruppen blir ignorert. Avkrysningsfeltet i elektroniske søknader som mennesker med nedsatt funksjonsevne oppfordres til å bruke når de søker arbeid, blir kanskje brukt til utsiling? Her har særlig offentlig sektor et ansvar til å kunne gå foran som gode eksempler (Solheim & Berg, 2012).

---

<sup>8</sup> Overordnet politisk mål at alle skal ha rett til arbeidsdeltakelse, samt gjennom samarbeid mellom Regjeringen og partene i arbeidslivet sikre høy arbeidsdeltakelse og lav arbeidsledighet.

NAV har en rekke ordninger som kan motvirke kostnadsbarrieren og produktivitetsbarrieren. Dessverre viser forskning på dette området at NAV selv, spesielt arbeidslivssentrene må ta et større medansvar. Det er arbeidslivssentrene som rekrutterer virksomheter til å inngå IA-avtale og er rådgivere for IA-virksomhetene. Fokus er i for stor grad rettet mot IA-avtalens delmål 1 som omhandler sykefraværsreduksjon (Reegård, et al., 2011).

Gjennom å opprette flere praksisplasser i arbeidslivet kan informasjons og holdningsbarrieren motvirkes. Gjennom systematisk arbeidstrening og systematisk utprøving av ulike tilrettelegginger vil man ofte finne optimale løsninger. Mennesker med nedsatt funksjonsevne er verdifull arbeidskraft som blir ignorert. Med økt innslag av mennesker med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet vil kanskje motviljen endre seg (Arbeidsdepartementet, 2012).

## **7.2 Hva viser nyere relevant forskning?**

### **7.2.1 Statistisk Sentralbyrås tilleggsundersøkelse om mennesker med nedsatt funksjonsevne**

Statistisk Sentralbyrå (2012) viser i sin tilleggsundersøkelse om mennesker med nedsatt funksjonsevne 2. kvartal 2012 i arbeidskraftundersøkelsen følgende:

214 000 mennesker i alderen 15-66 år med nedsatt funksjonsevne var i arbeid, 16 000 færre enn i 2011. Dette kan skyldes at mennesker med mindre alvorlige helseproblemer som samtidig har den høyeste arbeidsdeltakelsen ikke lenger anser seg selv å ha en funksjonsnedsettelse. Ut i fra undersøkelsen var det 21 000 færre som oppgav å ha en funksjonsnedsettelse. Slike forhold vil selvfølgelig ha innvirkning på arbeidsdeltakelsen når den skal undersøkes. Denne undersøkelsen blir vanligvis foretatt 2. kvartal hvert år. Utvalget 2. kvartal 2011 var 17 % mindre enn tidligere år, også for undersøkelsen i 2012. Dette vil medføre en usikkerhet vedrørende endringstallene.

I hele gruppen i alderen 15-66 år var totalt 41 % i arbeid mens den i hele befolkningen var på ca. 75 %. På undersøkelsens tidspunkt var det i gruppen ca. 84 000 av totalt 307 000 som ikke var i arbeid som oppgav at de ønsket å komme ut i arbeidslivet, eller 27 %. I hele befolkningen var dette tallet 34 %. Andelen i gruppen med ønske om arbeid har de fire siste årene ligget stabilt på samme nivå, altså 27 %. Dette til tross for at arbeidsmarkedet i Norge i

samme periode har mangel på arbeidskraft. Et fenomen som gjenspeiler seg i den økte arbeidsinnvandringen som ofte blir presentert i nyhetsbildet.

I gruppens utvalg kom det frem at av de som hadde arbeid hadde nær halvparten deltidsarbeid. Andelen målt mot hele befolkningen var betydelig større, 48 % mot 25 %.

I gruppen for de som var i arbeid hadde 58 % fått arbeidssituasjonen tilrettelagt egen funksjonsnedsettelse mot 21 % som ikke hadde fått noen tilrettelegging. Selv om dette var et tydelig behov. 15 % oppgav at de hadde fått noe tilrettelegging, men fortsatt hadde behov for mer.

### **7.2.2 NTNU Samfunnsforsknings levekårsanalyse for mennesker med nedsatt funksjonsevne**

NTNU Samfunnsforskning utførte på oppdrag fra Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne en levekårsanalyse som ble presentert i 2009. Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne hører inn under Likestillings- og diskrimineringsombudet (Molden, et al., 2009).

I denne levekårsanalysen begrenser man utvalget til kun å omfatte mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse. Slik jeg tolker dette, er dette et utvalg med mennesker som til daglig møter reelle hindringer og barrierer på grunn av sin funksjonsnedsettelse. Med et slikt utvalg får man en reduksjon av andelen yrkesaktive som er vesentlig lavere enn det SSBs Arbeidskraftundersøkelse for 2007 viste. SSBs AKU viste at 40 % i undersøkelsens utvalg ikke var yrkesaktive, mens tallet i NTNUs levekårsanalyse var 45 % (ibid., s. 25).

Av de som hadde uføretrygd svarte to av tre, 64 %, at de hadde ønske om å komme i arbeid, et vesentlig høyere tall enn hva SSBs tall for 2012 viser (ibid., s 39).

### **7.2.3 Speilbildet 2/2012**

I en forskningsartikkel viste en studie at de i utvalget som hadde høyere utdanning lettere får innpass i arbeidslivet, men at andelen med høyere utdanning dessverre er svært lav.

Forskningsartikkelen i Speilbildet 2/2012 utgitt av SSB viste at kun 36 % av studiens utvalg som hadde cerebral parese eller ryggmargsbrokk<sup>9</sup> i 2010 var i arbeid. For befolkningen ellers var andelen 87 % (Finnvold & Pedersen, 2012, s. 39).

Artikkelen viste at graden av utdanning var avgjørende for om en hadde arbeid eller ikke. Prosentandelen av å være uten arbeid sank fra 72 % til 22 % av de med kun grunnskole versus de som har universitets- eller høyskoleutdanning. Samtidig var det svært få i utvalget som hadde høyere utdanning. 64 % oppgav grunnskole som høyeste utdanning mot 17 % i befolkningen ellers. Gjennom forskning ser vi at utdanning i sterk grad påvirker den enkeltes evne til å kunne bli sosialt inkludert i samfunnslivet generelt (ibid., s. 41).

Arbeidsdeltakelsen har nær sammenheng med sosial mobilitet, som blant annet er betinget av foreldrenes utdanning. Forskning viser at hvis mor eller far kun har grunnskoleutdanning er faren stor for at barna følger i foreldrenes spor, og dermed med stor sannsynlighet havner utenfor arbeidsmarkedet. I artikkelens utvalg er ikke dette like tydelig. Andelen i gruppen som stod utenfor arbeidsmarkedet var også høyt selv om foreldrene har høyere utdanning.

Forståelsen av å ha en funksjonsnedsettelse har frem til i dag endret seg. Tidligere ble det sett på som et individuelt problem – der tilnærming bar preg av å ha en medisinsk tilnærming. Målet var da at mennesker med nedsatt funksjonsevne i best mulig grad skulle tilpasse seg omgivelsene. I dag er det bred enighet om at dette heller er et samfunnsproblem, noe man ser blant annet gjennom krav om universell utforming. Et økende krav som nettopp skal ivareta og realisere mennesker med nedsatt funksjonsevne med sine ressurser og muligheter. Ut fra en slik holdningsendring skulle en tro at viktige aktører som foreldre, helsevesen og NAV nå i større grad ville være sitt ansvar bevisst. Overraskende viste artikkelen at arbeidsdeltakelsen ligger på samme nivå for de i utvalget som startet sitt utdanningsløp på 1970-tallet i forhold til de som startet ti år senere.

---

<sup>9</sup> "Ryggmargsbrokk, medfødt misdannelse, nevrallrørsdefekt, der det på ryggsiden er en feil i skjelett og bløtdeler slik at ryggmargen kan pose seg ut på en måte som kan ligne på et brokk. Begrepet omfatter også meningomyelocoele (myelomeningocele), en tilstand der så vel ryggmargens hinner som ryggmargen poser seg ut gjennom defekten. Tilstanden fører oftest til lammelser nedenfor det området hvor ryggmargsbrokket sitter, og ofte til komplikasjoner i sentralnervesystemet. Ryggmargsbrokk kan påvises ved prenatal diagnostikk (fosterdiagnostikk)." (Store norske leksikon. (2005-2007), avsnitt 1).

I utvalget er det fortsatt en stor andel som har ulike offentlige stønader som eneste inntekt (ibid., s 42-43).

Artikkelen peker på at man i dagens arbeidsliv stiller høyere krav til utdanning, noe som selvfølgelig vil slå negativt ut for grupper med lav utdanning. Til tross for en positiv holdningsendring overfor mennesker med nedsatt funksjonsevne, hvorfor er andelen med lav utdanning fortsatt høy?

Arbeidsdeltakelse og utdanning er sentrale levekårsfaktorer. Gjennom forskning både i Norge og andre land har man erkjent at vanskelige levekår fører til sykdom og tidlig død. Manglende sosial inkludering og lave inntekter er ofte knyttet til dårlig helse. Kontrastene mellom utvalget og befolkningen i samme alder ellers er store. I studien ble det konstatert en overdødelighet som kan skyldes vanskelige levekår.

Avslutningsvis etterspør artikkelen forskning på hvordan helsetjenesten, utdanningssystemet og arbeidslivet fungerer for mennesker med nedsatt funksjonsevne (ibid., s. 45), noen tema jeg i min studie ønsker å få svar på. Dette bidrog til å øke min nysgjerrighet både til oppgavens tema og problemstilling. Hva er årsaken til at noen med nedsatt funksjonsevne fullfører høyere utdanning?

Min forforståelse er preget av min egenerfaring, men det er ikke det denne oppgaven har til hensikt å belyse. Gjennom denne oppgaven vil jeg forsøke å belyse hvordan andre med nedsatt funksjonsevne er i ferd/har klart å fullføre høyere utdanning.

### **7.3 Samsvarer de ønskede intensjonene om økt inkludering for mennesker med nedsatt funksjonsevne med virkeligheten?**

#### **7.3.1 Jobbstrategi for mennesker med nedsatt funksjonsevne**

Fra 2012 vil Regjeringen arbeide etter en *strategi* som er utarbeidet av Arbeidsdepartementet. *Strategien* tar utgangspunkt i visjonen om at alle som kan skal ha mulighet til å delta i arbeidslivet. Regjeringen vil sette inn ekstra ressurser rettet mot mennesker med nedsatt funksjonsevne under tretti år. Spesielt i overgangen utdanning og arbeid. Undersøkelser har vist at det er vanskelig for denne gruppen å komme inn på arbeidsmarkedet.

Arbeidsdeltakelsen for denne gruppen synes alltid å ha vært lav. Lav også i gode tider

med svært liten arbeidsledighet, en tid Norge har opplevd lenge (Arbeidsdepartementet, 2012, s. 7).

I *strategien* blir det pekt på *fire barrierer* som hindrer arbeidsdeltakelse for mennesker med nedsatt funksjonsevne; diskrimineringsbarriere, kostnadsbarriere, produktivitetsbarriere og informasjons- og holdningsbarrieren (ibid., s. 22-23).

Målet til Regjeringen med *jobbstrategien* er å kunne komme tidlig inn i prosessen. På en slik måte kan unge med nedsatt funksjonsevne, slippe å oppleve å bli utestengt eller utstøtt fra arbeidslivet. Lykkes vi med dette arbeidet vil det medføre store gevinster både for den enkelte og samfunnsøkonomisk. *Strategien* skal ha et langsiktig perspektiv. Ulike virkemidler og tiltak må testes ut slik at ny kunnskap om hva som virker og ikke virker kan etableres.

Det anses som viktig at partene i arbeidslivet og funksjonshemmedes organisasjoner blir sett på som viktige aktører ved utforming av virkemidler og tiltak. Forskning og erfaringer fra andre land vil være viktig å studere når virkemidler og tiltak skal utprøves (ibid., s. 26-27).

Både private og offentlige virksomheter må erkjenne at de har et samfunnsansvar i dette arbeidet. Arbeidspraksisplasser må stilles til disposisjon slik at unge med nedsatt funksjonsevne får anledning til å prøve seg i arbeidslivet. *Jobbstrategien* må ses som et ekstra supplement til allerede etablerte ordninger som *jobbstrategiens* målgruppe også kan dra nytte av (ibid., s. 30-31).

### **7.3.2 Går offentlige virksomheter frem som gode eksempler?**

Høgskolen i Lillehammer la i 2012 frem en forskningsrapport. Rapporten omhandler blant annet delmål 2 i IA-avtalen som uttrykker et ønske om økt innslag av mennesker med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet. Rapporten beskriver hvordan det står til i statlige virksomheter (Solheim & Berg, 2012, s. 38-42).

I en evaluering av IA-avtalen (Ose, 2009) synes dette delmålet i statlige virksomheter å være det vanskeligste. I 2007 kom det en presisering av hva som i dette arbeidet var myndighetenes ansvar og hva som var virksomhetenes ansvar.

I arbeidet måtte flere forhold avklares (Solheim & Berg, 2012, s. 38):

- Oppfølgings- og tilretteleggingsarbeid for egne ansatte med nedsatt funksjonsevne, slik at disse ble værende i arbeid.
- At langtidssykemeldte raskere kom over i yrkesrettet atferd.
- Øke andelen av mennesker med nedsatt funksjonsevne som får mulighet til å gå fra trygdeytelser til arbeid. Virksomhetene skal bistå med IA-plasser og lignende for å kunne nå dette målet.

Det skulle satses på at egne ansatte med nedsatt funksjonsevne ble værende i arbeid, samt inkludering av mennesker med nedsatt funksjonsevne som stod utenfor arbeidslivet. Statens handlingsplan var at ved ansettelse i statlige virksomheter skulle minst 5 % være mennesker med nedsatt funksjonsevne. 5 % målsettingen var ikke oppnådd, selv om rekrutteringsansvarlige ved virksomhetene var klar over målsettingen i rekrutteringsprosessen. Selv om mennesker med nedsatt funksjonsevne i stillingsannonser ble oppfordret å søke, oppgav informantene i rapporten at dette hadde liten effekt. I rapportens utvalg ved seks virksomheter synes det å være uklare meninger om hvem som falt inn under gruppen mennesker med nedsatt funksjonsevne. Kategoriene var svært forskjellige; innvandrere, rullestolbrukere, døve, blinde og svaksynte, psykiske lidelser, konkrete diagnoser som astma, diabetes og lignende. Delmålet syntes derfor for flere av informantene å være vanskelig. Det kan diskuteres om innvandrere faller inn under delmål 2 i IA-avtalen. For mange av rapportens virksomheter ble dårlig norskbeherskelse sett på som en funksjonsnedsettelse (ibid., s. 39). Statens vegvesen er et eksempel som aktivt prøver å rekruttere innvandrere og mennesker med nedsatt funksjonsevne. Etaten samarbeider blant annet med NAV, høyskoler, interesseorganisasjoner som for eksempel ALARGA. De har dessuten knyttet kontakt med NTNU for å få søkere til praksisplassene sine. Etaten har behov for kompetanse, så målgrupper som innvandrere og mennesker med nedsatt funksjonsevne er potensielle ressurspersoner. Som etatens informant selv sier (sitat):

Hvis de blir holdt utenfor arbeidslivet fordi de har feil navn eller redusert funksjonsevne så er det jo dumt. Så her er egentlig en vinn-vinn-situasjon sånn vi ser det. Så det er ikke for å drive sosialt arbeid eller veldedighet. Vi ønsker å knytte kontakter opp mot de miljøene der de menneskene er (ibid., s. 40).

Etatens erfaring er at det ikke er lett å få tak i denne målgruppa.

Informantenes forhold til delmålet handlet i stor grad om å tilrettelegge for egne ansatte slik at disse kunne fortsette i virksomheten etter at de hadde fått en sykdom eller skade.



Tilretteleggingen for denne gruppen viser at viljen hos virksomhetene for å beholde egne ansatte kan betraktes som rimelig stor (ibid., s. 41):

- Fysiske forhold som kontorforhold og utstyr.
- Regulering av arbeidstid og arbeidsforhold.
- Nye arbeidsoppgaver.

Flere av virksomhetene hadde hatt mennesker med nedsatt funksjonsevne som lærlinger eller på NAV-tiltak, hvor enkelte hadde fått fast arbeid. Innsatsen på dette området virket svært variabel fra virksomhet til virksomhet. Noen hadde tolv-fjorten praksisplasser i regionen, plasser som stadig ble arbeidet med for å opprettholdes. En annen virksomhet hadde som målsetting å ha en NAV-tiltaks plass pr tjuefem ansatte hvor arbeidsevnen kunne utprøves. Satsing som nevnt ovenfor var likevel i liten grad utbredt. Det forelå liten oversikt over hvor de som hadde hatt lærlingeforhold eller praksisplass til slutt endte. Rapportens hovedinntrykk var at det på dette feltet ble arbeidet lite systematisk i de fleste virksomhetene (ibid., s. 39).

Men hvordan forklare det begrensede engasjementet? Virksomhetene har forskjellige typer arbeid som stiller krav til kompetanse og til fysiske og psykiske forutsetninger. Mange stillinger krever at man er 100 % funksjonsfrisk for å kunne gjøre en tilfredsstillende jobb. Eksempel her vil være politi, fengselsbetjent og lignende.

Mange virksomheter holder til i eldre bygg der tilrettelegging vanskelig lar seg gjennomføre. Likevel strakk virksomhetene seg svært lang i tilpassingen for å kunne beholde egne ansatte. Virksomheter som hadde universell utforming rapporterte at man av den grunn ikke hadde ansatt flere mennesker med nedsatt funksjonsevne enn tidligere, men at det i fremtiden kunne skje.

Høye effektivitetskrav i arbeidet ble sett på som en barriere. Mennesker med nedsatt funksjonsevne ble av virksomhetene erfart å måtte trenge tettere, ressurskrevende lederoppfølging. Små enheter i virksomhetene med få ansatte uttrykte effektivitetskravet som svært problematisk.

Stillingsannonser der mennesker med nedsatt funksjonsevne ble oppfordret til å søke, blant annet ved å krysse av en rute i den elektroniske søknaden ble lite brukt. Virksomhetene hadde inntrykk av at mennesker med nedsatt funksjonsevne unnlot å synliggjøre dette i søknaden. En antakelse var at mange på den måten var redd for å bli ignorert fremfor prioritert.

Praksisen synes å vise at prioriterings-aspektet ikke i vesentlig grad ble fulgt opp (ibid., s. 41-42).

#### **7.4 Sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv**

Alle verdier blir i samfunnsøkonomisk sammenheng skapt gjennom arbeid, sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv. Dette gjelder i høyeste grad for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og COWI, Danmark ble av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet bedt om å lage en samfunnsøkonomisk analyse med utgangspunkt i Regjeringens *jobbstrategi* for å øke sysselsettingen blant unge med nedsatt funksjonsevne. Bakgrunns materialet i analysen er mennesker med nedsatt funksjonsevne i alderen 15-54 år. Beregningene er foretatt ut i fra en forutsetning hvorledes målgruppen endret status, det vil si om de i 2009 og 2010 var i yrkesaktivitet, under utdanning eller var stønadsmottakere.

Analysens resultater viser at ved en økning på 5 % i sysselsettingsandelen av mennesker med nedsatt funksjonsevne oppnås en samfunnsøkonomisk gevinst på ca. 13 mrd kr over en tiårsperiode. Hver enkelt ny sysselsatt vil, sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv, kunne bidra med en gevinst på ca. 900 000 kr. Dette tallet vil selvsagt variere alt etter type arbeid den enkelte utfører, endrede mottak av stønadsytelser og hvordan man i fremtiden verdsetter samfunnsøkonomiske gevinster (Steen, Legard, Jessen, Anker, & Madsen, 2012, s. 13-14).

Ved en økning på 5 % i sysselsettingsandelen vil dette slå positivt ut på offentlige budsjetter. Reduserte stønadsytelser, økte skatter og arbeidsgiveravgifter vil bespare det offentlige med ca. 10 mrd kr i samme tiårsperiode (ibid., s. 16).

Selv om analysen kombinerer alle negative forutsetninger, oppnås likevel betydelige samfunnsøkonomiske og statsfinansielle gevinster (ibid., s. 19).

## 8 NAV OG ARBEID – PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet skal jeg presentere funn fra studien som omhandler problemstillingen om NAV og arbeid og skal besvare følgende spørsmål:

- *Hvilke forventninger har/hadde studiets informanter til NAV når de skal/skulle ut i arbeidslivet?*

Grunnen til at jeg har en denne problemstillingen er at da jeg selv var i attføringssystemet gjennom tjueto år aldri ble kontaktet av den gang Arbeidskontoret, A-etat, nå NAV for å kunne komme meg ut av attføringssystemet og over i ordinært arbeid.

Av den grunn ønsker jeg å finne ut hvilke forventninger informantene i min studie i denne oppgave har til NAV når de blir/ble uteksaminert.

### 8.1 Oppgavens begrensning

I denne oppgaven har jeg som målsetting å skrive om mennesker med nedsatt funksjonsevne, spesielt med fokus på utdanning og arbeid. Mennesker med nedsatt funksjonsevne omfatter en stor gruppe. Jeg har derfor valgt å spisse inn målgruppen i min studie i denne oppgave til å gjelde:

- *Studenter som studerer eller nylig har studert ved Universitetet i Stavanger med fysisk funksjonsnedsettelse, som medfører avhengighet av rullestol.*

Årsaken til begrensningen er at dette er en gruppe jeg selv kan identifisere meg selv i, med en antakelse om at vi til daglig kanskje har møtt eller vil møter de samme barrierene.

Studien i denne oppgaven har to problemstillinger, en med fokus på utdanning, og en med fokus på NAV og arbeid. Jeg vil under presentasjonen av funn under dette kapitlet ha fokus på NAV og arbeid.

## 8.2 NAV og arbeid

Hverken Per eller Marit vil be NAV om hjelp i arbeidssøkerprosessen. De mener begge at NAV ikke har et ansvar med å finne jobb til dem. Begge mente derimot at NAV hadde et ansvar med å tilrettelegge arbeidsplassene deres. Marit sier (sitat):

Nei. Jeg føler ikke de har ansvar for det. Eneste jeg føler er at de har ansvar for er at hvis jeg ser eller føler jeg har behov for tilrettelegging, så vil jeg at de skal komme på banen. (...) Men, først og fremst så vil jeg prøve å klare det gjennom bekjente, og gjennom min egen søking. Men selvfølgelig så kan NAV hjelpe meg mye med det, og selvfølgelig, jeg kommer ikke til å la være hvis jeg føler at jeg trenger hjelp. Da kommer jeg selvfølgelig til å be om hjelp. Men jeg føler ikke at det er NAV sitt ansvar. Det gjør jeg ikke.

Per mener dessuten at han ikke så det som en menneskerett å få jobb. På grunn av hans sterke funksjonsnedsettelse reflekterer han slik (sitat):

Men jeg føler NAV har et delvis ansvar til å gjøre noen grep. De har ansvaret med å bygge ned noen av de hindringene som finnes ute i samfunnet. Men jeg synes det er vanskelig å si at det er en menneskerett å ha en jobb, på en måte. Fordi jeg innser selv at jeg er har en såpass sterk funksjonshemming, som kan gjøre det ekstremt vanskelig for meg å få arbeid. Og å kunne gjøre en god jobb uten ekstremt mye tilrettelegging. Så er spørsmålet hvor langt skal NAV gå, og hvor mye skal jeg forvente at NAV strekker seg? Og hvor mye penger, hvor mye ressurser skal jeg forvente at samfunnet bruker på meg fordi jeg skal få en jobb?

NAV var i kontakt med Kari under hele studieperioden. De skaffet henne praksisplass og tilrettela arbeidsplassen, noe hun var svært fornøyd med (sitat):

(...) fordi før jeg var ferdig med eksamen, så var de (...) eller de hadde jo vært inne i bildet hele tiden. På grunn av at jeg var gikk jo på atføring. Sånn at jeg hadde samtaler med dem også mens jeg studerte, også helt på slutten da, så hadde jeg samtaler med dem, så de ville se om de kunne finne frem for meg. Da hadde jeg mine tanker, og mine krav. Og de synes det var helt greit. Også, jeg husker ikke når, om jeg fikk den før sommeren eller hva jeg gjorde. Det husker jeg ikke. Men det endte i alle fall opp med at jeg begynte 15. september.

Da praksistiden var over fikk hun en 50 % stilling fast, men som hennes sjef sa (sitat): ”Dere må bevise mer enn andre at dere duger i den jobben dere får.”

Utover samtalen om dette temaet kan det se ut som Marit korrigerer sitt første utsagn noe (sitat): ”En har ikke garanti for at det går bra, og at jeg kommer meg i jobb. Det er det ingen

som har garanti for. Men jeg, prøver. (...) Men det er jo klart, jeg ønsker jo hjelp, selvfølgelig.”

Både Per og Kari har eller har hatt arbeidsavklaringspenger eller attføringspenger under studiet. Vi har sett at Kari fikk tett oppfølging av tidligere A-etat under hele studieløpet. Per sier han ikke hadde problemer med å få arbeidsavklaringspenger under studiet, men han legger til at han ikke har en jevnlig kontakt med fast saksbehandler hos NAV.

Informantene vet at de hadde rett til å få arbeidsplassen sin tilrettelagt av NAV. Hvordan NAV arbeider for å få mennesker med nedsatt funksjonsevne ut i arbeidslivet hadde informantene liten kunnskap om. Marits utsagn på dette spørsmålet viser dette tydelig (sitat): ” Det er jo jobb med bistand, som jeg vet om. Og så er det jo at hvis du ser at jeg klarer bare å jobbe 80 %, så er det vel en ordning med at da kan de kompensere for den prosenten du ikke klarer.” Dette vil jeg under drøftingsdelen komme tilbake til.

Det er ikke en selvfølge at NAV følger mennesker med nedsatt funksjonsevne inn i et studieløp selv om de er kvalifisert. Det kan synes som at sjansene for å kunne komme i arbeid av enkelte NAV-kontor i større grad blir vektlagt. Marit forteller (sitat):

Men, NAV har vært en demper for studiet mitt, fordi det tok veldig lang tid før de innså at dette var noe jeg ville. (...) Ja, hvert fall i begynnelsen. Det tok veldig lang tid. Jeg mener at det er mer lønnsomt for dem å hjelpe meg, enn å sette en demper. (...) Men jeg, prøver. Og det, håper jeg at de kommer til å verdsette dette fremover også. Nei, altså det er jo det jeg føler at de har jo vært veldig. Nå har vi fått en grei lov, men i starten så var de veldig negative. (...) Så følte jeg meg som eneste personen på jordkloden som sitter i rullestol som skulle studere. Og gjennom hele studiet så har jeg vel egentlig slitt meg mer ut enn selve studiet generelt. Så, jeg håper at nå når jeg kommer med utdannelsen at de faktisk kan se, at dette er noe jeg vil. Dette er noe jeg jobber hardt for. Og jeg jobber hardt. Det sliter meg ut til tider, når jeg er ferdig med både prøver og eksamener og oppgaver så har jeg nesten ikke mer energi igjen. Det er bevisst at jeg bruker denne energien, fordi jeg trives så godt. Jeg vil at andre også skal se det. (...) Ja, det var jo en sånn skikkethetsvurdering som de gjorde. Nei, altså. Jeg vet ikke for å være ærlig. Jeg har aldri helt forstått det, for i mine øyne så er det bedre om de hadde latt meg prøve å ta en utdanning, prøve å gjøre meg kvalifisert til arbeidslivet. (...) i og med at jeg klarer meg så godt intellektuelt, og er egentlig veldig mobil. Bortsett fra at jeg har en stor rullestol. Så føler jeg det er verre i en attføringsbedrift eller sånne ting. Det er fint for de som vil det, og som har behov for det. Men, for meg så tror jeg ikke at jeg hadde hatt psyken til det. For jeg tror jeg hadde følt at det var ressurser som jeg, ikke fikk brukt.

Sitatet viser på mange måter at Marit har mistet troen på at NAV kan hjelpe henne som arbeidssøker. Dette ligner veldig mye på holdningene jeg selv ble møtt med da jeg var under

attføring ved en attføringsbedrift før jeg begynte som student ved Universitetet i Stavanger. Jeg prøvde i mange år å nedkjempe holdningsbarrieren til ingen nytte. Når man blir av NAV behandlet slik Marit ble, kan jeg av egen erfaring anta at hennes *selvtillit* ble satt på prøve.

Hun hadde fullført den videregående skolen på normal tid med karakterer gode nok til å kvalifisere seg til høyere utdanning. Likevel valgte NAV å etterprøve hennes arbeidsevne. Hennes gode prestasjoner gjennom grunnskolen og den videregående skolen var ikke noe NAV tilsynelatende ønsket å arbeide videre med. Etter lange diskusjoner med NAV fikk heldigvis Marit økonomisk støtte av NAV i form av arbeidsavklaringspenger til å kunne starte studiene slik hun ønsket.

## 9 NAV OG ARBEID – DRØFTING OG KONKLUSJON

Som man ser under funndelen er svarene noe uklare, men de setter studien inn i en kontekst som gir større forståelse for tema og problemstilling. Under drøftingsdelen under dette kapitlet vil jeg trekke frem funn jeg synes er av avgjørende betydning. Jeg vil drøfte hva jeg ut i fra enkeltsitatene har fortolket hvordan enkelte informantene ble møtt av NAV og hvorfor. Deretter hva de kan forvente av NAV når de skal ut i arbeidslivet.

For meg var det veldig overraskende at NAV allerede før studiene foretok en arbeidsevnevurdering av Marit. Hun hadde store problemer med å få NAV til å støtte henne økonomisk under studiet på bakgrunn av resultatene fra arbeidsevnevurderingen. NAV ville ha henne på uføretrykt og i arbeid med bistand etter sitatet å dømme.

Det synes for meg at begrepet arbeidsevne innad i NAV blir oppfattet ulikt alt etter hvilket NAV-kontor en tilhører og hvilken saksbehandler en får. I Marits tilfelle vil jeg si at NAVs holdning bærer preg av å være krenkende og diskriminerende.

I innledningskapittelet i denne oppgaven sa jeg at jeg valgte bachelor i barnevern i den tro at holdningene i sosial sektor i arbeidslivet kanskje er mer inkluderende. Gjennom utdanningen både som barnevernspedagog og sosionom blir ønsket om et mer inkluderende samfunn sterkt vektlagt. Begge disse yrkesgruppene er representert i dagens NAV.

Yrkesgrupper i NAV er dermed med å opprettholde og vedlikeholde *mekanismer* som kan føre til *marginalisering, utstøting og ekskludering*. Målet har kanskje vært et forsøk på *integrering* på NAVs premisser. Med metoder og praksis som her synes ønsket, ville i Marits tilfelle i verste fall ført til en forverret *sosial posisjon*, en *devaluering*. Heldigvis fikk Marit NAV til å endre holdning.

### 9.1 Sosial devaluering

Fafo ga i 2011 ut en rapport: *Med NAV på laget?* (Reegård, et al., 2011) som beskriver hvordan NAV følger opp unge med nedsatt funksjonsevne. Holdningen som Marit først ble møtt med blir også av andre i NAV sett på som legitimt. En informant som arbeider som saksbehandler i NAV sier i denne rapporten (sitat):

Her er det viktig å se på helheten – fra begynnelsen av et studieløp til orientering mot arbeidslivet. Kanskje kan foreldrenes forventninger være for høye. Man må være realitetsorientert fra begynnelsen. I NAV er vi ”skvist” på ressurser og ”trenger” folk som er selvgående for å lykkes med formidling. Yteevnen skal helst være 100 prosent. Jeg kunne ønske det var plass til flere i arbeidslivet (ibid., s. 31).

Hvordan kan man, med slike utsagn, oppnå et mer inkluderende arbeidsliv i tråd med IA-avtalens delmål 2 hvor en ønsker en høyere deltakelse av mennesker med nedsatt funksjonsevne?

Arbeidsevnetesten som av NAV ble utført på Marit er hva Madsen (2006) beskriver som en *sosial devaluering*. Mekanismen gjenspeiler seg her som en prosess, i form av hva Madsen (2006) kaller for en *ekskluderende faglige kultur*. En kultur som kan synes som en tradisjonell måte enkelte ansatte i NAV tenker på, og som synes svært vanskelig å endre på.

Hvordan virker noen av slike mekanismer? Marit oppsøkte i forkant av sine studier NAV for å be om økonomisk støtte i form av arbeidsavklaringspenger under ønskede studie. NAV på sin side er i tvil om Marit overhodet er i stand til å ta arbeid i det ordinære arbeidsliv. Med sin funksjonsnedsettelse blir Marit av NAV ansett som svært vanskelig å formidle til ordinært arbeid. Resultatene fra arbeidsevnetesten underbygger NAVs syn. NAVs fokus er hele tiden rettet mot Marits manglende ferdigheter sammenlignet med normalforventningene. Hennes sterke sider som hun har vist gjennom gode faglige prestasjoner i grunnskolen og den videregående skolen blir av NAV ikke særlig vektlagt.

NAV har i Marits tilfelle en vesentlig rolle som definisjonsmakt. Det er hvilke vedtak NAV treffer som vil være svært avgjørende om Marit kan settes i stand til å fullføre eget livsprosjekt. Hun har et ønske om høyere utdanning, som kan gjøre henne bedre kvalifisert til det ordinære arbeidsmarkedet.

Arbeidsevnetesten viser at det er bedre at Marit får uføretrygd og tilbud om arbeid med bistand. Men hvorfor ble denne løsningen foretrukket? Hvorfor ble ikke alternative løsninger valgt? I en inkluderingsprosess må Marit settes i stand til å kunne bevege seg i forhold til tid og rom. Hun må ha egenskapen til å innta sosiale posisjoner som er forskjellig fra arena til arena. En horisontal bevegelse vil innebære hvorvidt hun er inkludert i en arena eller er ekskludert, noe som er avgjørende for å kunne fullføre sine livsprosjekt. Begrepene *integrering* og *marginalisering* kan ses på som en vertikal bevegelse som i stor grad synliggjør hvilken sosial posisjon Marit har i det store fellesskapet. Definisjonsmakt finnes i



et hvert fellesskap, tilsynelatende også i NAV. Definisjonsmakten legger føringer på hvilke normer og verdier som er gjeldende for å kunne være inkludert eller ekskludert. Man kan godt være inkludert i fellesskapet ved å inneha en posisjon på bunn i fellesskapets makthierarki. Ved ikke å kunne fullføre sitt livsprosjekt, ville Marit mistet muligheten til å kunne forbedre sin sosiale posisjon i vertikal retning.

Madsen (2006) forklarer at NAVs håndteringen av Marit skjer gjennom en prosess hvor mange aktører ønsker å delta med hver sine interesseområder for best å kunne gi Marit den hjelpen hun trenger.

Dette kan ses som en kollektiv prosess hvor Marit som individ ikke lenger er det viktigste. Det er snarere NAVs kalkuleringer over hvordan Marit av det ordinære arbeidslivet vil bli mottatt når hun uteksamineres. I en slik kalkulering ligger det også føringer på hvor mye ressurser NAV skal bruke for å formidle Marit inn i arbeidslivet.

Slik Marit først ble behandlet av NAV har man som Madsen (2006) beskriver, lykkes i å *stemple* Marits funksjonsnedsettelse som lite attraktiv i det ordinære arbeidslivet.

Stemplingsteorien bygger på hvorvidt de ulike aktørene i de ulike sosiale konstruksjonene velger å definere hennes egenskaper som gode eller dårlige. Prosessen skjer i en antakelse om hvordan forholdet mellom Marit og arbeidslivet skal være. Det blir i denne sammenheng snakk om makt og avmakt, hvor NAV har definisjonsmakten.

Gjennom en slik prosess har mange faglige aktører vært til stede. De har hver på sitt vis interesse av å definere konsekvensene av Marits funksjonsnedsettelse. I NAV arbeider det en rekke mennesker som er spesialister på sine forskjellige områder. Deres virksomhet er blant annet rettet mot hvilke kvalifikasjoner en bør ha for å mestre det ordinære arbeidslivet. Etter mange års erfaring har de utarbeidet metoder og nettverk for å kunne stille adgangskriteriene. De har samtidig også definert ekskluderingskriteriene.

Det kan synes som at enkelte aktører i NAV trenger et system som kan kategorisere arbeidssøkere med nedsatt funksjonsevne. En arbeidsevnetest kan i dette tilfellet ses på som en prosess for lettere å sile Marit ut som kompetent arbeidssøker. En prosess som av mange kanskje blir oppfattet til det beste for fellesskapet?

Madsen (2006) mener her at *faglige ekskluderingsprosesser* virker som vedlikeholdsprosesser for at ønskede systemer skal kunne eksistere.

Marit har ifølge Madsen (2006) nå gjennomgått en *sosial devaluering*. Hun har gått gjennom en prosess fra å være en fullverdig inkluderende deltaker i en mulig fremtidig studenttilværelse, *stigmatisert* av NAV som annerledes med sin funksjonsnedsettelse, *marginalisert* ved å bli kategorisert med en gruppe med tilsvarende funksjonsnedsettelser, *ekskludert* av hensyn til hva som forventes i det ordinære arbeidslivet. Hva gjør en slik prosess med *selvfølelsen* til Marit? Selvfølgelig føler Marit seg mindreverdig i forhold til de andre. Hun vil sannsynligvis ikke føle seg verdsatt på lik linje som andre. Hun vil føle seg sviktet av et NAV som hun trodde kunne hjelpe henne.

Å inneha en *ekskludert posisjon* ville på sikt gjort noe med Marits *selvfølelse*. Etter som tiden går blir hennes selvfølelse forsterket i negativ forstand. Hun er ikke lenger inkludert i fellesskapet hun så hardt hadde jobbet for. Hun har ikke lenger tilgang til mulighetene hun tidligere hadde. Tidligere *mestringsfølelser* uteblir. Hun vil i større grad enn tidligere blir omtalt som annerledes. Arenaer hvor hun tidligere ble sett på som velfungerende blir hun grunnet sin funksjonsnedsettelse nå betraktet som mistilpasset. Å ha et arbeid preger også synet på seg selv. Det er viktig for hver enkelts selvfølelse å vite at ved å ha et arbeid bidrar med noe for samfunnet, samtidig som samfunnet setter pris på hver enkeltes kompetanse som arbeidstaker. Hadde NAV opprettholdt sitt første standpunkt overfor Marit kunne vi fått det scenarioet beskrevet over (Madsen, et al., 2006).

## 9.2 Økt krav om spesialisering

Sosiologen Durkheim beskriver vårt moderne samfunn som en prosess med økt sosial differensiering og individualisering. I arbeidslivet vil arbeidsdelingen bære preg av en økende spesialisering innen yrkene. Nye yrker oppstår innen det som tidligere ble oppfattet som et helhetlig yrke. Der hvor arbeideren i sitt yrke var delaktig med sin kunnskap under hele arbeidsprosessen, får arbeideren i dag bare være med i deler av arbeidsprosessen. Krav om effektivisering og kvalitet har i vår moderne tid presset frem et ønske om at arbeiderne må kunne ha spisskompetanse på spesifikke områder i arbeidsprosessen. Med en oppsplitting av tidligere yrker får man en økt sosial differensiering da nye fellesskapsformer blir dannet på grunnlag av samfunnets krav om økt spesialisering. Nye verdier og normer blir i våre nye yrker opprettet. Samtidig blir modernitetens nye fellesskap mindre, noe som svekker den tidligere kollektive solidariteten. Det som i moderne samfunn holder menneskene sammen, er

den økende gjensidige avhengigheten av hverandres spesialiserte ytelser og tjenester hevder Durkheim (Andersen, Kaspersen, & Guneriusen, 1996).

Slik jeg tolker Durkheim har Kari klart å spesialisere seg i et bestemt yrke som av samfunnet blir oppfattet som attraktivt og nyttig. At hun ikke i vesentlig grad blir hemmet av sine funksjonsnedsettelse gjorde henne desto mer attraktiv både for A-etat og det ordinære arbeidsliv. Likevel ble hun ikke ansatt før hun hadde gjennomgått en praksisperiode. Hun var kvalifisert, men dette var ikke godt nok. Gjennom praksisplassen måtte hun kanskje bevise at hun var bedre enn andre søkere ellers?

For Per og Marit er situasjonen helt annerledes. De blir i større grad hemmet av sine funksjonsnedsettelse når de av NAV og arbeidsliv skal vurderes. Dette har vi allerede sett et eksempel på fra Marits møte med NAV

### **9.3 De inkluderte og de ekskluderte**

Sosiologen Luhmann kan med sin beskrivelse av vårt moderne samfunn gi en forklaring på hvilke utfordringer Per og Marit som arbeidssøkere kan møte. Han beskriver et samfunn som er funksjonelt differensiert. Han hevder at det moderne samfunnet består av en rekke delsystemer som fungerer uavhengig av hverandre. I vårt moderne samfunn vil man ikke finne en altomfattende sosial orden. Vi lever i et samfunn med en rekke delsystemer som opprettholdes gjennom sine helt bestemte former for sosial orden. Nye delsystemer vil bli dannet som en prosess for å kunne løse nye samfunnsoppgaver. Selv mennesket som individ må betraktes som et delsystem i vårt moderne samfunn hevder Luhmann. Delsystemene kommuniserer med hverandre etter helt bestemte koder. Denne kommunikasjonen er viktig fordi det kun er gjennom kommunikasjon handlinger kan begrunnes.

De viktigste delsystemene vil være familien, økonomien, politikken, rettssystemet, vitenskapen, utdanningssystemet og det sosiale hjelpesystemet i følge Luhmann. Disse vil ha en helt avgjørende posisjon i vårt moderne samfunn. De yter spesifikke tjenester som samfunnet er avhengig av og verdsetter. Kommunikasjonen foregår gjennom egne medier og i bestemte koder. I familien vil mediet være *kjærlighet* og koden for kommunikasjon vil være *å elske eller ikke elske*. I politikken vil mediet være *makt*. I vårt sosiale hjelpesystem vil koden være *rett til hjelp* eller *ikke rett til hjelp*. Poenget til Luhmann er at kodene ikke kan

anvendes av andre delsystemer, med begrunnelsen av at det er grenser på hvilke spørsmål det enkelte delsystem kan besvare.

Å kunne være sosial deltaker i delsystemer er betinget om man kan delta i delsystemenes kommunikasjon. Tolker jeg Luhmann riktig vil NAV og arbeidsliv kunne betraktes som hvert sitt delsystem. *Rett til hjelp* eller *ikke hjelp* vil være koden i NAV. I arbeidslivet vil mediet være *arbeidskraft* og koden vil eksempelvis være *attraktiv arbeidskraft* eller *ikke attraktiv arbeidskraft*. For å bli synlig i NAV eller i arbeidslivet må man kjenne til disse delsystemenes medier og koder. Den kunnskapen er helt avgjørende hvorvidt en blir *inkludert* eller *ekskludert*. Eller sagt med en annen formulering, kjennskap til delsystemenes medier og koder bestemmer hvordan delsystemene betrakter oss å være *deltaker* eller *ikke-deltaker* (Madsen, et al., 2006).

Per og Marit kan godt lære seg mediet og kodene i NAV og i arbeidslivet. Men slik jeg tolker Luhmann vil det ikke være nok å være kvalifisert. Med sine funksjonsnedsettelse kan det synes at Per og Marit må være overkvalifisert for å kunne bli *relevante* i NAV og *relevante* som deltaker i arbeidslivet. De må besitte egenskaper eller kunnskap som svært få i samfunnet har og som blir sett på som attraktiv. På den måten klarer de kanskje å kompensere i positiv forstand sin funksjonsnedsettelse. Kanskje det var dette Kari gjennom sin praksisperiode måtte bevise? Etter utsagnet fra hennes sjef er det mye som tyder på det.

I Fafos rapport: *Med NAV på laget?* (Reegård, et al., 2011, s. 36) får jeg støtte for mine antakelser. Flere av informantene i rapporten sier at arbeidsgivere ikke uten videre er interessert i å ansette mennesker med nedsatt funksjonsevne. Søkere med nedsatt funksjonsevne må i større grad enn søkere ellers overbevise potensielle arbeidsgivere at de har kvalifikasjonene som etterspørres. En informant fra NAV sier (sitat): ”Funksjonshemmede må ha litt ekstra kompetanse, de må rett og slett være litt overkvalifiserte. Arbeidsgivere må føle at de får noe mer for pengene når de ansetter en person med nedsatt funksjonsevne.” (ibid., s. 36).

## 9.4 De pedagogiske aspektene av sosialt liv

Natorp hevder at sosialpedagogikk egentlig er en tosidig sak. Det blir i for stor grad drevet sosialpedagogikk som nødpedagogikk, eller kanskje individualpedagogikk er et mer

dekkende begrep. Natorp hevder derfor at begrepet *sosial pedagogikk* er et bedre begrep, hvor man kan bruke det pedagogiske i det sosiale. Natorp mener, slik jeg tolker det, at sosial nød i hovedsak handlet om makt og politikk. Den sosiale nødens årsak ligger med andre ord på det politiske planet. Nødpedagogikk er viktig, men for sosialpedagogen handlet det desto mer å forhindre at nødpedagogikk blir nødvendig. Et mer rettferdig samfunn for alle, lik rett til utdanning og arbeid, likeverd og menneskeverd må bli sentrale spørsmål i politikken (Mathiesen, 2008).

Dersom jeg skal beskrive forholdet mellom individ og samfunn kommer vi her til et kritisk punkt. Per og Marit har gjennom oppdragelsen og utdanningen tilfredsstilt samfunnets krav, men ønsker nå å innta arbeidsmarkedet. Eksisterende normer og verdier blir nå satt på prøve. Vil arbeidslivet overhodet slippe Per og Marit inn på arbeidsmarkedet? Arbeidsdeltakelse er en viktig betingelse for å kunne fremme sosial mobilitet nettopp for mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Med *IA-avtalen* og Regjeringens *Jobbstrategi for mennesker med nedsatt funksjonsevne* som begge tar utgangspunkt i visjonen om at alle som kan, skal ha mulighet til å delta i arbeidslivet, har Per og Marit et godt utgangspunkt. En forskningsartikkel i *Speilbildet 2/2012* utgitt av SSB viser at graden av utdanning var avgjørende for om en hadde arbeid eller ikke. Prosentandelen fra å være uten arbeid sank fra 72 % til 22 % fra de med kun grunnskole versus de som har universitets- eller høyskoleutdanning. Samtidig viser studien som er omtalt i *Speilbildet 2/2012* at svært få i utvalget hadde høyere utdanning. 64 % oppgav grunnskole som høyeste utdanning mot 17 % i befolkningen ellers. Grad av utdanning har en gjennom forskning sett på som viktig faktor som påvirker den enkeltes evne til å kunne bli sosialt inkludert i samfunnslivet generelt (Finnvold & Pedersen, 2012, s. 41).

Vi har sett på noen av de politiske tiltakene som er satt i verk for å øke yrkesdeltakelsen for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Jeg tenker i denne anledningen spesielt på *IA-avtalen* som ble innført i 2001. Som vi har sett er det NAV som er en del av vårt norske forvaltningsorgan som har fått som oppgave å inngå *IA-avtale* med virksomheter. Det er også NAVs oppgave å påse at *IA-virksomhetene* oppfyller *IA-avtalens* tre delmål:

- Å redusere sykefraværet.
- Å øke rekrutteringen av personer med redusert funksjonsevne.
- Å øke den reelle pensjonsalder (avgangsalderen) (Reegård, et al., 2011, s. 25).

Per nevner under funndelen i denne oppgaven at NAV har et ansvar med å bygge ned noen av barrierene mennesker med nedsatt funksjonsevne møter i samfunnet. IA-avtalen kan ses på som en avtale hvor NAV har mulighet til å motvirke barrierer mennesker med nedsatt funksjonsevne møter i arbeidslivet. Det vil av den grunn være interessant å se hvordan NAV arbeider med IA-avtalen. Jeg vektlegger da spesielt IA-avtalens delmål 2 da det fra sentralt hold er et ønske om økt yrkesdeltakelse rettet mot mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Høgskolen i Lillehammer la i 2012 frem forskningsrapport som omhandler blant annet delmål 2 i IA-avtalen, med fokus på hvordan det står til i statlige virksomheter (Solheim & Berg, 2012, s. 38-42). Statens handlingsplan er at ved ansettelser i statlige virksomheter skal minst 5 % være mennesker med nedsatt funksjonsevne. 5 % målsettingen er ikke oppnådd, selv om rekrutteringsansvarlige ved virksomhetene var klar over målsettingen. Selv om mennesker med nedsatt funksjonsevne i stillingsannonse blir oppfordret å søke, oppgav informantene i rapporten at dette hadde liten effekt i rekrutteringsprosessen (ibid., s. 39).

## 9.5 Med NAV på laget?

Fafo ga i 2011 ut en rapport: *Med NAV på laget?* (Reegård, et al., 2011) som beskriver hvordan NAV følger opp unge med nedsatt funksjonsevne.

Det er NAV arbeidslivsentrene<sup>10</sup> som rekrutterer virksomheter til å inngå IA-avtale. Deretter er arbeidslivssentrene ment å være kompetansesentre for å støtte virksomhetene til å oppnå alle tre delmålene i IA-avtalen. Ansatte ved arbeidslivssentrene er i hovedsak rådgivere som skal bidra med støtte, veiledning og råd, samt kompetanseoverføringer. IA-virksomheter får ved arbeidslivssentrene egen kontaktperson (ibid., s. 24).

Det siste rolledokumentet som gjelder for perioden 2011-2013 sier at minst 2/3-deler av rådgivernes arbeidstid skal brukes til å kunne gi råd, slik at virksomhetene får gode forutsetninger til kunne oppnå IA-avtalens tre delmål.

Rådgivningen skal gjøre virksomhetene i stand til å lage gode rutiner og systemer som fremmer IA-arbeid. Da arbeidslivssentrene ikke har formidlingsansvar har rådgiverne liten

---

<sup>10</sup> Er underlagt NAV Fylke og er etablert i hvert fylke.

kontakt med arbeidssøkere med nedsatt funksjonsevne. Det enkelte NAV-kontor kan derimot søke bistand hos arbeidslivssentrene på vegne av arbeidssøkere med nedsatt funksjonsevne. Hensikten er at arbeidslivssentrene kan opprette kontakt med aktuelle IA-virksomheter, opprette IA-plasser, samt tilrettelegge arbeidssituasjonen (ibid., s. 46-47).

I rapporten fra Fafo kommer det frem at rådgiverne ved arbeidslivssentrene i stor grad retter sitt fokus mot delmål 1 i IA-avtalen med sikte på å få en sykefraværsreduksjon. Rådgiverne selv mener dette bør prioriteres. De sier videre at det fra sentralt hold kommer signaler om at arbeid mot en sykefraværsreduksjon skal prioriteres. Rådgiverne har også måtte deltatt på dialogmøte to i sykefraværsoppfølgingen, da de lokale NAV-kontorene har begrenset med kompetanse og ressurser (ibid., s 48).

I Sintefs evaluering av IA-avtalen ser det ut som IA-virksomhetene selv mest ønsker en sykefraværsreduksjon. På spørsmål om hvilke motiv som lå til grunn for å inngå IA-avtale svarte 92 % at de ønsket en sykefraværsreduksjon. 16 % svarte at de ønsket å rekruttere mennesker med nedsatt funksjonsevne (Ose, 2009, s. 247).

Dette står i sterk kontrast til hva NAV selv på egen hjemmeside formulerer hva IA-avtalen er og hvilke formål den har (NAV, 2013):

Hva er IA? IA er forkortelsen for ”et inkluderende arbeidsliv” og stammer fra Intensjonsavtalen om et mer inkluderende arbeidsliv, som er inngått mellom partene i arbeidslivet og regjeringen.

Avtalens hovedmål er å gi plass til alle som kan og vil arbeide. Virksomheter som inngår en samarbeidsavtale med NAV blir IA-virksomhet med tilgang til spesielle tjenester og virkemidler.

Et samarbeid med NAV. Hovedarenaen for IA-arbeidet er arbeidsplassen, og hovedaktørene er arbeidsgiver og arbeidstaker. NAV har fått i oppgave å bistå virksomheter som vil arbeide for å nå målene i Intensjonsavtalen.

Samarbeidsavtalen. Samarbeidsavtalen bygger på Intensjonsavtalen, og er en avtale mellom NAV og den enkelte virksomhet som ønsker å være en IA-virksomhet. Samarbeidsavtalen klargjør ansvars- og oppgavefordelingen. Samarbeidsavtalen endres i tråd med endringer i ny Intensjonsavtale.

IA-virksomheter. Når en virksomhet signerer en samarbeidsavtale med NAV, blir de en IA-virksomhet. IA-virksomheter får sin egen kontaktperson i NAV arbeidslivssenter i sitt fylke og får tilgang på noen tjenester og virkemidler forbeholdt IA-virksomheter. Kontaktpersonen gir råd og veiledning i IA-arbeidet og kan bidra til at virkemidler utløses raskt og effektivt. Kontaktpersonen kan også ha en koordinerende rolle overfor andre i NAV og andre offentlige instanser. Det koster ingenting å signere en samarbeidsavtale.

Betingelsen for å bli en IA-virksomhet er at arbeidsgiver og de ansatte er enige om dette og forplikter seg til å samarbeide systematisk for å nå målene om et mer inkluderende arbeidsliv. IA-virksomheter har til gjengjeld rettigheter som bare er forbeholdt disse virksomhetene:

Tilretteleggingstilskudd

Honorar til bedriftshelsetjeneste

Utvidet egenmelding

Nav har veldig gode ordninger for å få mennesker med nedsatt funksjonsevne ut i arbeidslivet viser rapporten fra Fafo *Med NAV på laget?* (Reegård, et al., 2011).

De lokale NAV-kontorene er i NAV-organisasjonen det første kontoret mennesker med nedsatt funksjonsevne møter når de ønsker seg arbeid. Det vil si førstelinjetjenesten i arbeids- og velferdsforvaltningen. Førstelinjetjenesten forvalter en rekke ytelser og tiltak for å oppnå *arbeidslinja* i norsk velferdspolitikkk med sine tre politisk gitte mål:

- Øke andelen i arbeid og aktivitet, minske andelen som er på ulike offentlige ytelser.
- Økt brukermedvirkning.
- Et NAV som fungerer helhetlig og effektivt.

Tiltaksaktivitetene som er rettet mot mennesker med nedsatt funksjonsevne har de siste årene vært stabil. Tildeling skjer individuelt på bakgrunn av brukerens behov. Dette kan være behov som gjenspeiles i hvorvidt brukeren er under utdanning, står i en mellomfase mellom utdanning og arbeid eller er arbeidsledig. Tiltak som NAV kan gi for at en rask kan komme i arbeid er:

Avklaring – Arbeidsrettet rehabilitering – Arbeidspraksis – Opplæring – Arbeid med bistand – Oppfølging – Bedriftsintern oppfølging – Tidsbegrenset lønnstilskudd – Tidsubestemte lønnstilskudd – Tiltak i arbeidsmarkedsbedrift – Varig tilrettelagt arbeid – Tilskudd til tiltaksarrangør – Behandlingstilbud for personer med psykiske og sammensatte lidelser (ibid., s. 22).

NAVs Hjelpemiddelsentraler<sup>11</sup> har en sentral rolle ved tildeling av hjelpemidler til mennesker med nedsatt funksjonsevne som er på vei eller allerede er i arbeidslivet. Folketrygdlovens kapittel 10 som omhandler stønad som kompensasjon for å kunne bedre funksjonsevnen og arbeidsevnen i det daglige ligger under Hjelpemiddelsentralens ansvarsområde. Rundskriv § 10-5 legges det stor vekt på at Hjelpemiddelsentralen skal være en viktig aktør for å fremme

---

<sup>11</sup> Hjelpemiddelsentralen er andrelinjetjeneste som finnes i alle fylker.



et ønske om et mer inkluderende arbeidsliv. Hjelpemiddelsentralen skal også være et ressurs- og kompetansesenter for andre instanser i forvaltningen. Instanser som også jobber med tilrettelegging av arbeidsplasser. Terskelen for å komme inn under Hjelpemiddelsentralens ulike ytelser er at man har en varig nedsatt funksjonsevne, varighet over to år, hvor det fra NAVs side foreligger et avklart hjelpebehov. Målgruppen i min studie vil et avklart hjelpebehov sannsynligvis være til stede, og mange har allerede et etablert forhold til Hjelpemiddelsentralen i sitt fylke (ibid., s. 23).

Hjelpemiddelsentralen har to ordninger som kan anvendes ved tildeling av hjelpemidler og tilrettelegging.

- Brukerpass.
- Tilretteleggingsgaranti.

Brukerpasset er rettet mot brukere der målet er å øke brukermedvirkningen i hjelpemiddelprosessen. Forutsetningen for ordningen er at vedtak om tildelte hjelpemidler foreligger. Med denne ordningen kan brukeren selv rekvirere utprøving, reparasjon og lignende direkte med forhandler uten at NAV på forhånd godkjenner dette. Ordningen gjør det lettere for den enkelte til å leve et selvstendig liv uten hele tiden å måtte gå gjennom NAV-systemet (ibid., s. 23).

Tilretteleggelsesgarantien er rettet mot arbeidstaker og arbeidsgiver. Garantien skal sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne etter tidsfrister for sakshåndtering i NAV raskt får på plass hensiktsmessige og nødvendige hjelpemidler, tilrettelegging og oppfølging. Garantien er ment som en forhåndsgaranti som kan gis både arbeidstaker og arbeidsgiver (ibid., s. 23).

En studie av (Hansen, Hyggen, & Nuland, 2009) viste at kun 3 % av saksbehandlingen i fylkenes hjelpemiddelsentraler omhandlet tilretteleggingsgarantien i arbeidslivet.

Tilbakemeldingene var likevel klare på at disse sakene ble behandlet i tråd etter sentrale retningslinjer. Studien gav likevel klare indikasjoner på at hjelpemiddelsentralene i liten grad bidro i IA-arbeid eller aktivt arbeidet for et inkluderende arbeidsliv, noe som er viktig for mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Per spør seg selv hvor mye ressurser NAV og samfunnet skal bruke for å holde han i arbeid. Med sin sterke funksjonsnedsettelse er dette for mange et logisk spørsmål, hvis vi tenker på

produksjonsbarrieren og kostnadsbarrieren. Settes dette i et samfunnsøkonomisk perspektiv kan vi få noen indikasjoner.

## 9.6 Sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv

Alle verdier blir i samfunnsøkonomisk sammenheng skapt gjennom arbeid. Sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv også for mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og COWI, Danmark ble av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet bedt om å lage en samfunnsøkonomisk analyse med utgangspunkt i Regjeringens *jobbstrategi* for å øke sysselsettingen blant unge med nedsatt funksjonsevne. Bakgrunns materialet i analysen er mennesker med nedsatt funksjonsevne i alderen 15-54 år. Beregningene er foretatt ut i fra en forutsetning hvorledes målgruppen endret status, det vil si om de i 2009 og 2010 var i yrkesaktivitet, utdanning eller stønadsmottakere.

Analysens resultater viser at ved en økning på 5 % i sysselsettingsandelen ville man oppnå en samfunnsøkonomisk gevinst på ca. 13 mrd kr over en tiårsperiode. Hver enkelt ny sysselsatt vil, sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv, kunne bidra med en gevinst på ca. 900 000 kr. Dette tallet vil selvsagt variere alt etter type arbeid som av den enkelte blir utført, endrede mottak av stønadsytelser og hvordan man i fremtiden verdsetter samfunnsøkonomiske gevinster (Steen, et al., 2012, s. 13-14).

Ved en økning på 5 % i sysselsettingsandelen vil dette slå positivt på offentlige budsjetter. Reduserte stønadsytelser, økte skatter og arbeidsgiveravgifter vil bespare det offentlige med ca. 10 mrd kr i samme 10-årsperiode (ibid., s. 16).

Selv om analysen kombinerer alle negative forutsetninger, oppnås likevel betydelige samfunnsøkonomiske og statsfinansielle gevinster (ibid., s. 19).

Analysen har sett på i hvor stor utstrekning man kan gi lønnstilskudd for at det skal svare seg samfunnsøkonomisk. Beregningene viste at lønnstilskuddet kan være så høyt som 314 400 kr for å gi samfunnsøkonomisk gevinst. Dette forutsetter at ingen andre økonomiske bidrag fra det offentlige er til stede (ibid., s. 21-22).

Hvis et lønnstilskudd på 300 700 kr gis, kan innsatsen mennesker med nedsatt funksjonsevne være 16 % av det som normalt forventes å være optimal arbeidsinnsats. Lønnstilskuddet vil her utgjøre 84 % av gjennomsnittlønnen (ibid., s. 22).

Hvis man i beregningen antar at mennesker med nedsatt funksjonsevne vil trenge funksjonsassistent for å kunne arbeide vil man oppnå en samfunnsøkonomisk gevinst dersom man bruker 289 600 kr på dette tiltaket. Her ligger verdien i større grad hos funksjonsassistenten. Så lenge midlene har en verdi som utløser et arbeid og verdien er større enn hva det koster å få mennesker med nedsatt funksjonsevne ut i arbeid vil det gi en samfunnsøkonomisk gevinst (ibid., s. 24).

## 9.7 Hva kan mennesker med nedsatt funksjonsevne selv gjøre?

Det er Likestillings- og diskrimineringsombudet som er klageinstans hvis mennesker med nedsatt funksjonsevne blir oversett i jobbsøkerprosessen eller føler seg diskriminert på sin arbeidsplass. Denne klageretten bør av mennesker med nedsatt funksjonsevne oftere tas i bruk. Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2013, 1.-3. avsnitt presiserer Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven slik:

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008) gir personer med nedsatt funksjonsevne et todelt vern mot diskriminering i arbeidslivet:

For det første gir loven et generelt vern mot direkte og indirekte diskriminering.

For det andre gir den et vern mot diskriminering på grunn av manglende individuell tilrettelegging.

## 9.8 Konklusjon

Vi lever i et prestasjonssamfunn, noe vi også ser antydninger til i NAV. Arbeidsevnetesten som av NAV ble utført på Marit er hva Madsen (2006) beskriver som en *sosial devaluering*. Mekanismen gjenspeiler seg her som en prosess, i form av hva Madsen (2006) kaller for en *ekskluderende faglige kultur*. En kultur som kan synes som en tradisjonell måte enkelte ansatte i NAV tenker på, og som synes svært vanskelig å endre på.

Sosiologen Durkheim beskriver vårt moderne samfunn som en prosess med økt sosial differensiering og individualisering. I arbeidslivet vil arbeidsdelingen bære preg av en økende

spesialisering innen yrkene. Nye yrker oppstår innen det som tidligere ble oppfattet som et helhetlig yrke. Krav om effektivisering og kvalitet har i vår moderne tid presset frem et ønske om at arbeiderne må kunne ha spisskompetanse på spesifikke områder i arbeidsprosessen. (Andersen, et al., 1996). Kari klarte med sin utdanning å spesialisere seg i et bestemt yrke som av samfunnet blir oppfattet som attraktivt og nyttig.

For Per og Marit er situasjonen helt annerledes. De blir i større grad hemmet av sine funksjonsnedsettelse når de av NAV og arbeidsliv skal vurderes. Sosiologen Luhmann kan med sin beskrivelse av vårt moderne samfunn gi en forklaring på hvilke utfordringer Per og Marit som arbeidssøkere kan møte. Tolker jeg Luhmann riktig vil NAV og arbeidsliv kunne betraktes som hvert sitt delsystem. *Rett til hjelp* eller *ikke hjelp* vil være koden i NAV. I arbeidslivet vil mediet være *arbeidskraft* og koden vil nødvendigvis være *attraktiv arbeidskraft* eller *ikke attraktiv arbeidskraft*. For å bli synlig i NAV eller i arbeidslivet må man kjenne til disse delsystemenes medier og koder. Den kunnskapen er helt avgjørende hvorvidt en blir *inkludert* eller *ekskludert*. Eller sagt med en annen formulering, kjennskap til delsystemenes medier og koder bestemmer hvordan delsystemene betrakter oss å være *deltaker* eller *ikke-deltaker* (Madsen, et al., 2006).

Per og Marit kan godt lære seg mediet og kodene i arbeidslivet. Men slik jeg tolker Luhmann vil det ikke være nok å være kvalifisert. Med sine funksjonsnedsettelse kan det synes at Per og Marit må være overkvalifisert for å kunne bli deltaker i arbeidslivet. Dette måtte kanskje Kari bevise gjennom sin praksisperiode.

Mennesker med nedsatt funksjonsevne blir som vi ser møtt med en rekke barrierer i NAV og i arbeidslivet. Etter mitt syn ligger hovedutfordringen hos NAV arbeidslivssentre. Det er rådgiverne som er ansatt ved arbeidslivssentrene som rekrutterer virksomheter til å inngå IA-avtale. Som oppgave har rådgiverne en vesentlig rolle når de skal hjelpe IA-virksomhetene til å kunne oppnå alle tre delmålene i IA-avtalen. Som vi ser er hovedfokuset rettet mot delmål 1 i IA-avtalen som omhandler sykefraværsreduksjon. NAV har gode ordninger for å inkludere mennesker med nedsatt funksjonsevne inn i arbeidslivet, men ordningene brukes i liten grad (Reegård, et al., 2011). Det er kanskje ikke så rart, da behovet ikke er til stede. Arbeidslivssentrene med sine rådgivere skal påse at IA-virksomhetene oppfyller alle delmålene i IA-avtalen. Som vi har sett blir ikke dette i vesentlig grad oppfylt. Det opprettes ikke kontakt mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og IA-virksomhetene.

IA-virksomhetene får av den grunn ikke informasjon hvorvidt mennesker med nedsatt funksjonsevne har akkurat den spisskompetansen som etterspørres.

Praksisplasser hvor mennesker med nedsatt funksjonsevne kan prøve seg i arbeidslivet blir ikke opprettet i IA-virksomhetene. Mennesker med nedsatt funksjonsevne trenger praksisplasser hvor de kan prøve ut sin arbeidsevne. Praksisplasser er også optimale plasser for utprøving av forskjellige typer tilrettelegging og tilpassing.

Kun 3 % av saksbehandlingen i fylkenes hjelpemiddelsentraler omhandlet tilretteleggingsgarantien i arbeidsplassaker. Tilbakemeldingene var likevel klare på at disse sakene ble behandlet i tråd etter sentrale retningslinjer (Hansen, et al., 2009). Dette forsterker mine antakelser. Evalueringen av IA-avtalen viser at IA-virksomhetene er flinke til tilretteleggingsarbeid for egne ansatte som av ulike årsaker får en funksjonsnedsettelse (Solheim & Berg, 2012). Kanskje en stor del av de 3 % hjelpemiddelsentralene bruker i arbeidsplassaker nettopp går til dette formålet?

Når arbeidslivssentrene ikke i vesentlig grad oppretter kontakt mellom IA-virksomhetene og mennesker med nedsatt funksjonsevne, faller behovet for tilrettelegging og tilpassing bort. Av den grunn blir tilrettelegging og tilpassing heller ikke etterspurt. Det er riktig som Regjeringen med sin *Jobbstrategi for mennesker med nedsatt funksjonsevne* påpeker. NAV må komme tidlig inn i prosessen. På en slik måte kan unge med nedsatt funksjonsevne, slippe å oppleve å bli utestengt eller utstøtt fra arbeidslivet. Lykkes vi med dette arbeidet vil det medføre store gevinster både for den enkelte og samfunnsøkonomisk.

Mennesker med nedsatt funksjonsevne har selv et ansvar for at arbeidslivet kan bli mer inkluderende. Det er Likestillings- og diskrimineringsombudet som er klageinstans hvis mennesker med nedsatt funksjonsevne blir oversett i jobbsøkerprosessen eller føler seg diskriminert på sin arbeidsplass. Denne klageretten bør av mennesker med nedsatt funksjonsevne oftere ta i bruk. (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2013, 1.-3. avsnitt) presiserer Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven slik:

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008) gir personer med nedsatt funksjonsevne et todelt vern mot diskriminering i arbeidslivet:

For det første gir loven et generelt vern mot direkte og indirekte diskriminering.

For det andre gir den et vern mot diskriminering på grunn av manglende individuell tilrettelegging.

## 10 OPPGAVENS KONKLUSJONER SETT UNDER ETT

Oppgavens to problemstillinger som omfatter; utdanning, NAV og arbeid med deres konklusjoner vil jeg i dette kapitlet drøfte samlet. Som en naturlig del vil jeg komme med forslag som kan forbedre betingelsene for mennesker med nedsatt funksjonsevne i utdanningssystemet og i arbeidslivet. Først vil jeg minne leserne om de sosialpedagogiske perspektivene jeg som sosialarbeider tidlig i oppgaven nevner. Perspektiver som er viktige betingelser for utdanning og for deltakelse i arbeidslivet for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Noe som Natorp på en god måte beskriver:

Ut i fra Mathiesens (2008) tolkning av Natorp vil den sosialpedagogiske vitenskapens tema *være å undersøke og analysere faktorer og forhold i samfunnet (de sosiale betingelsene) som hemmer eller fremmer dannelsen av det enkelte mennesket, og å utvikle dannelsesteori* på grunnlag av sosialpedagogisk analyse, som kan *veilede i oppdragelsen og utdannelsen* (dannelsesbetingelsene) av samfunnets medlemmer, for at de skal bli mennesker som sammen kan forme det sosiale livet som fellesskap (ibid., s. 74).

Jeg tror at hovedutfordringen er *informasjons- og holdningsbarrieren* som vi finner i vårt utdanningssystem, NAV og arbeidsliv.

Opplæringslova (1998) kapittel 5 kan gi elever med nedsatt funksjonsevne rett til spesialundervisning. Ser man på § 5-1, 2. ledd tolker jeg det slik at det skal legges opp til et undervisningstilbud som skal vektlegge de sterke og positive sidene hos eleven.

Under intervjuet fikk jeg ikke spurt informantene om de hadde fått vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslovs (1998) kapittel 5. Da jeg en stund etter intervjuet traff Marit fikk jeg anledning til å spørre henne om dette. Hun svarte at det visste hun ikke men hun skulle spørre foreldrene. Etter en stund mottok jeg en mail fra henne hvor det stod (sitat): ”Pappa var litt usikker men han trodde det.” Ved vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslova (1998) kapittel 5 skal det sammen med elev, foresatte og skolen utarbeides en individuell opplæringsplan. Etter min tolkning var hverken Marit eller hennes foreldre tatt med ved utformingen av hennes individuelle opplæringsplan.

Etter min tolkning kan hennes individuelle opplæringsplan ha inneholdt hvordan enhetsskolen best kunne løse hennes praktiske utfordringer. Hennes faglige utfordringer synes å være helt utelatt.

Det er med stor sannsynlighet å anta at Per og Karis individuelle opplæringsplan i hovedtrekk hadde samme innhold som Marits individuelle opplæringsplan.

Med vedtak på spesialundervisning er det Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) som er regulert i Opplæringslova (1998) § 5-6 som skal hjelpe skolene med å tilrettelegge undervisningen for elever med særlige behov. Opplæringslova understreker at PP-tjenesten har to oppgaver: Tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering når loven krever det, og skal samtidig bistå i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for barn og unge med særlige behov. Tjenesten skal være organisert slik at sakene kan utredes innen rimelig tid, og at oppgaver kan utføres på en forsvarlig måte.

Vi har sett at elever med nedsatt funksjonsevne i større grad blir henvist til forsterkede skoler. Jeg er ikke i tvil at PP-tjenesten sammen med skolen har god kompetanse og erfaring med å utarbeide individuelle opplæringsplaner tilpasset den enkelte elev. Etter mitt syn kan det virke som om de individuelle opplæringsplanene som utarbeides kan virke skjermene da elever ikke får den kompetansen som etterspørres av samfunnsliv og arbeidsliv.

Individuell opplæringsplan er hjemlet i Opplæringslova (1998) § 5-4, 3. ledd hvor det heter: ”Tilbudet, omfanget og innholdet skal utarbeides i samarbeid med elev og foresatte. Elev og foresattes meninger skal ved utarbeidelsen av planen sterkt prege innholdet. Samarbeid mellom elev, skole og elev, skole og foresatte skal prioriteres høyt.” Jeg skriver her at jeg ikke tolker innholdet i § 5-4, 3. ledd da jeg mener ordlyden er klar nok. Etter vedtak om spesialundervisning skal individuell opplæringsplan utarbeides.

Jeg leste en del individuelle opplæringsplaner i praksistiden under grunnstudiet bachelor i barnevern. Jeg var våren 2010 utplassert ved en forsterket skole. Planene beskrev i hovedtrekk elevenes manglende egenskaper sammenlignet med normalforventningene. Positive sider ble derimot sterkt nedtonet. I planene ble det vektlagt at samme lærebøker skulle brukes. Samme prøvene skulle gjennomføres, også de nasjonale prøvene. Etter mitt syn kan de individuelle opplæringsplanene jeg leste gjennom ses på som en bekreftelse på at PP-tjenesten og skolen mangler kunnskap. Har PP-tjenesten og enhetsskolen kanskje ikke nok ressurser og erfaringsbasert praksis til å fremme den enkeltes elev positive sider?

Opplæringslova (1998) § 5-4, 3. ledd sier at undervisningen skal tilpasses og styrke elevens positive og sterke sider. Den skal imøtekomme den enkeltes elev behov og evner. Det er dette

som etter min tolkning skal være hovedinnholdet i en individuell opplæringsplan. Fremdriften om hvordan målene best kan oppnås skal også være beskrevet i planen. Det synes gjennom forskning at elever med nedsatt funksjonsevne knapt fullfører den videregående skolen. Kan dette tolkes som at den individuelle opplæringsplanen som PP-tjenesten sammen med elev, foresatte og skole på sikt virker hemmende?

Mine informanter ble heldigvis positivt berørt av innføringen av *Reform -97*. Hvordan mine informanter klarte å kvalifisere seg og er i stand til å fullføre høyere utdanning bør få en større oppmerksomhet hos PP-tjenesten og enhetsskolen. Kunnskap gjennom erfart praksis bør i større grad tilegnes, men det oppnår man i mindre grad ved å henviser om lag 80 % av elever med nedsatt funksjonsevne til forsterkede skoler.

Arbeidsdepartementet (2012) med sin *Jobbstrategi for mennesker med nedsatt funksjonsevne* påpeker sammen med andre barrierer *informasjons- og holdningsbarrieren* som viktig å nedkjempe (Arbeidsdepartementet, 2012, s. 23).

Vi lever i et prestasjonssamfunn, noe som kan gjenspeiles i barrierene mennesker med nedsatt funksjonsevne møter i arbeidslivet. Barrierene vi også ser antydninger til i NAV.

Arbeidsevnetesten som av NAV ble utført på Marit er hva Madsen (2006) beskriver som en *sosial devaluering*. Mekanismen gjenspeiler seg her som en prosess, i form av hva Madsen (2006) kaller for en *ekskluderende faglige kultur*. En kultur som kan synes som en tradisjonell måte enkelte ansatte i NAV tenker på, og som synes svært vanskelig å endre på.

Sosiologen Durkheim beskriver vårt moderne samfunn som en prosess med økt sosial differensiering og individualisering. I arbeidslivet vil arbeidsdelingen bære preg av en økende spesialisering innen yrkene. Nye yrker oppstår innen det som tidligere ble oppfattet som et helhetlig yrke. Krav om effektivisering og kvalitet har i vår moderne tid presset frem et ønske om at arbeiderne må kunne ha spisskompetanse på spesifikke områder i arbeidsprosessen. (Andersen, et al., 1996). Kari klarte med sin utdanning å spesialisere seg i et bestemt yrke som av samfunnet blir oppfattet som attraktivt og nyttig.

For Per og Marit er situasjonen helt annerledes. De blir i større grad hemmet av sine funksjonsnedsettelse når de av NAV og arbeidsliv skal vurderes. Sosiologen Luhmann kan med sin beskrivelse av vårt moderne samfunn gi en forklaring på hvilke utfordringer Per og Marit som arbeidssøkere kan møte. Tolker jeg Luhmann riktig vil NAV og arbeidsliv kunne betraktes som hvert sitt delsystem. *Rett til hjelp* eller *ikke hjelp* vil være koden i NAV.



I arbeidslivet vil mediet være *arbeidskraft* og koden vil eksempelvis være *attraktiv arbeidskraft* eller *ikke attraktiv arbeidskraft*. Per og Marit kan godt lære seg mediet og kodene som trengs i NAV og i arbeidslivet. Men slik jeg tolker Luhmann vil det ikke være nok å være kvalifisert. Med sine funksjonsnedsettelse kan det synes at Per, Kari og Marit må være overkvalifisert for å kunne bli deltaker i arbeidslivet (Madsen, et al., 2006).

Høgskolen i Lillehammer la i 2012 frem forskningsrapport som omhandler blant annet delmål 2 i IA-avtalen som omhandler et ønske om økt innslag av mennesker med nedsatt funksjonsevne. Et av fokusene var hvordan det står til i statlige virksomheter (Solheim & Berg, 2012, s. 38-42). Statens handlingsplan er at ved nytilsetninger i statlige virksomheter skal minst 5 % være mennesker med nedsatt funksjonsevne. 5 % målsettingen er ikke oppnådd, selv om rekrutteringsansvarlige ved virksomhetene var klar over målsettingen. Selv om mennesker med nedsatt funksjonsevne i stillingsannonsene blir oppfordret å søke, oppgav informantene i rapporten at dette hadde liten effekt i rekrutteringsprosessen (Solheim & Berg, 2012).

Jeg mener at det først og fremst er offentlige virksomheter som må gå foran som gode eksempler i å motvirke informasjons- og holdningsbarrieren. Hvordan kan arbeidslivssentrene i NAV få et større fokus mot IA-avtalens delmål 2? Staten har ved innføringen av IA-avtalen i 2001 hatt en intensjon at ved ansettelse i statlige virksomheter skal minst 5 % være mennesker med nedsatt funksjonsevne. Forskning viser at intensjonen ikke er oppnådd (Solheim & Berg, 2012). Dette kan ses på som en antydning at ansvarlige ved statlige virksomheter bevisst motvirker Statens intensjon. På hvilke grunnlag kan da arbeidslivssentrene forvente at privat sektor skal imøtekomme IA-avtalens delmål 2?

For å kunne få kunnskap om hvordan man best kan legge til rette for mennesker med nedsatt funksjonsevne, må man nødvendigvis ansette eller tilby praksisplasser til denne gruppen. Det er først da man gjennom praksis erfaring kan erkjenne denne kunnskapen? Kanskje arbeidslivssentrene da først kan henvise til noe som virker?

NAV lokalt som første instans bør i større grad enn de gjør i dag opparbeide seg kunnskap om mennesker med nedsatt funksjonsevne. Mennesker med nedsatt funksjonsevne bør kunne møte personer som har en viss kompetanse som er rettet mot denne gruppen. Ingen institusjon kan romme et menneske alene. NAV lokalt, NAV hjelpemiddelsentralene og NAV arbeidslivssentrene besitter både kunnskap og virkemidler som mennesker med nedsatt

funksjonsevne kan trenge når de møter arbeidslivet. En koordinator fortrinnsvis i NAV lokalt med oversikt over hvem som gjør hva vil, etter mitt syn, bidra til en mer helhetlig tjeneste. En slik koordinasjon vil fremme tverrfaglig samarbeid i NAV. På en slik måte kan en oppnå en bredere kunnskapsbase om hva som virker, og hvorfor det virker for gruppen mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Med et så lite innslag av mennesker med nedsatt funksjonsevne i vårt arbeidsliv, medfører det ringvirkninger. Mennesker med nedsatt funksjonsevne tar i mindre grad høyere utdanning. Det er kanskje ikke så rart når NAV og arbeidsliv sender negative signaler som i større eller mindre grad kan oppfattes som diskriminerende.

Informantene i min studie og meg selv inkludert har bestrebet oss gjennom vårt utdanningssystem for nettopp å kunne motvirke informasjons- og holdningsbarrieren. Betingelsene for i hvor stor grad vi lykkes er i hvor stor grad arbeidslivet er villig til å slippe oss inn.

Litteratur hevder at synet på mennesker med nedsatt funksjonsevne har endret seg. Frem til i dag heter det at det har vært en økende erkjennelse av at det er samfunnet selv som er årsak til de ulike sosiale problemene og skjevhetene som i nyere tid har vært økende. Den norske samfunnsformen var bygget opp omkring antakelser, normer og verdier man tilskrev det norske gjennomsnittsmennesket. Vi hadde dermed bygget opp et samfunn som ikke alle passet inn i, og heller ikke fullt fikk ta del i (Stamsø & Hjelmtveit, 2009). Etter gjennomgang av nyere relevant forskning og egne funn fra studien i denne oppgaven synes det for meg veldig klart. Synet på mennesker med nedsatt funksjonsevne i vårt utdanningssystem, NAV og arbeidsliv har i mindre grad endret seg i positiv retning.

## **10.1 Forslag til videre forskning**

Fra 2012 vil Regjeringen arbeide etter en *strategi* som er utarbeidet av Arbeidsdepartementet. Vi har fra før *IA-avtalen* og Statens *intensjoner* at ved ansettelse i statlige virksomheter skal minst 5 % være mennesker med nedsatt funksjonsevne. Det vil være av interesse å se hvordan og i hvor stor grad Arbeidsdepartementets *Jobbstrategi for mennesker med nedsatt funksjonsevne* er i stand til å bygge ned *barrierer* som; diskrimineringsbarriere, kostnadsbarriere, produktivitetsbarriere og en informasjons- og holdningsbarriere i tiden

fremover. I forhold til mennesker med nedsatt funksjons evne og utdanning ville det være relevant å foreta samme undersøkelse som er gjort i denne masteroppgaven ved andre høyskoler eller universiteter. Informantene i min undersøkelse har brukt en rekke strategier for å kunne kvalifisere seg og fullføre høyere utdanning. Etter mitt syn er det disse strategiene det i fremtiden bør arbeides videre med slik at det kan bli lettere for nye elevgrupper. Ved en ny undersøkelse, gjerne med andre målgrupper enn i denne oppgaven vil man kanskje finne andre strategier.

## Litteraturliste:

- Andersen, H., Kaspersen, L. B., & Guneriussen, W. (1996). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzel.
- Arbeidsdepartementet. (2012). *Jobbstrategi for personer med nedsatt funksjonsevne*. (Vedlegg til Prop. 1 S). (2011–2012). Lokalisert på [http://www.regjeringen.no/pages/35160671/AD\\_Jobbstrategi.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/35160671/AD_Jobbstrategi.pdf)
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy*. W. H. Freeman and Company, New York.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforl.
- Dahl, S.-Å., Nilsen, Ø. A., & Vaage, K. (2002). *Gender differences in early retirement behaviour* (vol. no. 27/02). Bergen: The Institute.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, LOV-2008-06-20-42. (2012). Lokalisert på <http://www.lovdatab.no>
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforl.
- Finnvold, J. E., & Pedersen, H. E. (2012). *Integrering av fysisk funksjonshemmede. Alle skal med? Utdanning og arbeid for fysisk funksjonshemmede* (Vol. 2/2012). Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Hansen, I., Hyggen, C., & Nuland, B. (2009). *Hjelpemidler og tilrettelegging i arbeidslivet*: Oslo: Fafo.
- Helseregisterloven, LOV-2001-05-18-24. (2012). Lokalisert på <http://www.lovdatab.no>
- Jerstad, L. (s.a). *Cerebral parese. Store medisinske leksikon*. Lokalisert på [http://snl.no/.sml\\_artikkel/cerebral\\_parese](http://snl.no/.sml_artikkel/cerebral_parese)
- Kunnskapsdepartementet. (1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole : ny læreplan* (vol. nr 29 (1994-95)). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/stmeld-nr-29-1994-95.html?id=464078>
- Kunnskapsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt - krev din rett : kvalitetsreform av høyere utdanning : tilråding fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet av 9. mars 2001, godkjent i statsråd samme dag* (vol. nr 27 (2000-2001)). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247>

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring?* Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/bro/2006/0002/ddd/pdfv/283071-kunnskapsloftet2006.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009* (vol. NOU 2009:18). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A. R. J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsombudet (2013). *Lover og regler*. Lokalisert på <http://www.ldo.no/no/forebygg/arbeidsliv/Tilrettelegging/Nedsatt-funksjonsevne/Lover-og-regler>
- Madsen, B., Kvaran, I., Sivertsen, K. J., & Fosland, O. H. (2006). *Sosialpedagogikk : integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforl.
- Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Miljøverndepartementet. (2007). *Regjeringens miljøpolitikk og rikets miljøtilstand* (vol. nr 26 (2006-2007)). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/md/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-26-2006-2007-.html?id=465279>
- Molden, T. H., Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2009). *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Myklestad, I., Rognerud, M., & Johansen, R. (2008). *Utsatte grupper og psykisk helse : levekårsundersøkelsen 2005* (vol. 2008:8). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- NAV (2013). *Hva er IA?* Lokalisert på <http://www.nav.no/Arbeid/Inkluderende+arbeidsliv/Hva+er+IA>
- Norges Handikappforbund (2011). *Hva er universell utforming?* Lokalisert på <http://www.nhf.no/novus/upload/product/universell-til%20nett.pdf>
- Norges Handikappforbund (2012). *Skole*. Lokalisert på <http://www.nhf.no/index.asp?mal=3&id=61492>
- Omre, C., & Schjelderup, L. E. (2009). *Barn i barnevernet: en studie om barns deltakelse og styrkeprosesser i familieråd*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Ose, S. O. (2009). *Evaluerings av IA-avtalen* (vol. SINTEF A11947). Trondheim: SINTEF.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2012). Lokalisert på <http://www.lovdata.no>
- Personopplysningsloven, LOV-2000-04-14-31. (2012). Lokalisert på <http://www.lovdata.no>

- Reegård, K., Bogen, H., & Hansen, I. L. S. (2011). *Med NAV på laget? Oppfølging av unge bevegelseshemmede i NAV.* (vol. 2011:24). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Solheim, L. J., & Berg, A. M. (2012). *Godvilje i motvind?* (vol. nr 151/2012). Lillehammer: Høgskolen.
- SSB (2012). *Arbeidskraftundersøkelsen. Tilleggsundersøkelse om funksjonshemmede, 2. kvartal 2012.* Lokalisert på <http://www.ssb.no/emner/06/01/akutu>
- Stamsø, M. A., & Hjelmtveit, V. (2009). *Velferdsstaten i endring : norsk sosialpolitikk ved starten av et nytt århundre.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Steen, A. H., Legard, S., Jessen, J. E., Anker, N., & Madsen, P. G. (2012). *Samfunnsøkonomisk analyse av økt sysselsetting av personer med nedsatt funksjonsevne* (Vol. AFI-rapport 5/2012). Oslo.
- Store norske leksikon. (2005-2007). Ryggmargsbrokk. *Store norske leksikon.* Lokalisert på <http://snl.no/ryggmargsbrokk>
- Ytterhus, B. (2003). *Socialt samvær mellem børn: inklusion og eksklusion i børnehaven:* Gyldendals Akademiske Bogklubber.
- Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner.* Kristiansand: Høyskoleforl.

## Vedlegg 1: Innformert samtykke

Hei

Mitt navn er Bjørnar Fattnes, og skal frem til sommeren 2013 slutføre min masteroppgave i sosialfag. Jeg trenger i den anledning informanter som har anledning til å bistå med informasjon i form av et intervju med en varighet på ca 45 minutter.

Intervjuets tema:

Forskning viser at over 70 000 mennesker med funksjonsnedsettelse er ufrivillig ekskludert fra arbeidsmarkedet. Mennesker med nedsatt funksjonsevne med høyere utdanning kommer lettere inn på arbeidsmarkedet. Forskningen viser derimot at denne andelen med høyere utdanning er svært liten.

I min studie ønsker jeg å undersøke:

Hvilke suksessvilkår har vært/er til stede for at for at du kunne kvalifisere deg og fullføre høyere utdanning?

Hvilke forventninger har du til NAV når du skal ut i arbeidslivet?

Eventuelle spørsmål angående studien kan, hvis ønskelig, rettes til min veileder ved UiS:

Førsteamanuensis Anne Grete Jenssen, tlf.: 51 83 42 34 eller e-post: [anne.g.jenssen@uis.no](mailto:anne.g.jenssen@uis.no).

Studien er meldt til personvernombudet for forskning ved NSD.

Det må presiseres at UiS er behandlingsansvarlig for studien.

Målgruppe:

Studenter ved UiS med fysisk funksjonsnedsettelse som medfører avhengighet av rullestol.

Hvis det er i orden for deg ønsker jeg å gjøre lydopptak av intervjuet. Da jeg selv har Cerebral Parese og er hørselshemmet har sett meg nødt til å ansette en transkriberingsassistent som vil være underlagt taushetsplikt etter gjeldende lover om person- og helsevern. Deltakelse er selvsagt frivillig, du kan når som helst trekke deg fra intervjuet. Datamaterialet anonymiseres og opptak vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent. Det vil heller ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i masteroppgaven. Etter min analyse av deres intervju, vil dere få dette tilsendt for eventuelle korreksjoner.

Sted:

Ved mitt kontor ved Helse- og Sosialfaginstittet ved UiS. Årsaken er rett og slett at kontoret er lett tilgjengelig og stort. Jeg har selv Cerebral Parese og bruker elektrisk rullestol. Av plasshensyn vil jeg at alle, også eventuelle assistenter, skal ha god plass under intervjuet.

Tidspunkt:

I løpet av desember 2012 og januar 2013.

Informanter som ønsker å delta kan ta kontakt med meg pr mail: [bjornar.fattnes@lyse.net](mailto:bjornar.fattnes@lyse.net).

Mvh Bjørnar Fattnes

Dato: .....

Signatur: .....

Jeg har forstått informasjonen nevnt over og ønsker å delta som informant.



## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

Alder:

Kjønn:

Sivil status:

### **Har du alltid vært avhengig av rullestol? Eventuelt når ble du det?**

Hvilke konsekvenser fikk eventuelt dette for deg?

### **Kan du fortelle om din opplevelse av grunnskolen?**

Hvordan møtte skolen deg?

Tilpassing og tilgjengelighet?

Ble hjelpebehov innfridd? Hvilke? Hvordan? Hvorfor ikke?

Medelever og lærere – hvordan oppleves dette?

Følelsen av å være inkludert?

Hjelpebehov hjemme?

Tid/hjelp til lekser?

Trening, fritidsaktiviteter?

Å være sammen med venner?

Viktige støttepersoner/pådrivere for å kunne gjennomføre skolegangen?

Hvis du vil trekke frem positive faktorer fra gjennomføringen av grunnskolen, hva vil du vektlegge?

Tilpassing/tilrettlegging?

Sosialt?

Faglig?

Hvorfor?

Noe du spesielt vil tilføye som vi ikke har snakket om?

### **Kan du fortelle om din opplevelse av videregående?**

Hvordan møtte skolen deg?

Studieretning? Hvorfor?

Tilpassing og tilgjengelighet

Ble hjelpebehov innfridd? Hvilke? Hvordan? Hvorfor ikke?

Medelever og lærere – hvordan oppleves dette?

Følelsen av å være inkludert?

Hjelpebehov hjemme?

Tid/hjelp til lekser?

Trening, fritidsaktiviteter?

Å være sammen med venner?

Viktige støttepersoner/pådrivere for å kunne gjennomføre skolegangen?

Hvis du vil trekke frem positive faktorer fra gjennomføringen av videregående, hva vil du vektlegge?

Tilpassing/tilrettlegging?

Sosialt?

Faglig?

Hvorfor?

Noe du spesielt vil tilføye som vi ikke har snakket om?

### **Begynte du på Universitetet i Stavanger rett etter videregående?**

Hva gjorde du eventuelt?

Har du tatt/begynt på høyere utdanning før?

Hva skjedde/hvorfor?

Omskolering?

### **Hvorfor har du valgt Universitetet i Stavanger som studieplass?**

Kunne andre plasser vært aktuelle?

Hvilke hindringer ser du for deg ved å velge en annen studieplass?

Hvilke fordeler ser du for deg ved å velge en annen studieplass?

Hvilke studie har du valgt?

Hvor langt har du kommet i studiet?

Hvorfor har du valgt nettopp dette studiet?

Tidsperspektiv?

Har eventuelt rådgivere anbefalt studiet?

Hvordan har din opplevelse av å være student til nå vært?

Hvordan tok UiS imot deg?

Tilpassing og tilgjengelighet

Ble hjelpebehov innfridd? Hvilke? Hvordan? Hvorfor ikke?

Medstudenter og forelesere – hvordan oppleves dette?

Studiegruppe?

Følelsen av å være inkludert?

Hjelpebehov hjemme?

Tid/hjelp/plass til studier?

Trening, fritidsaktiviteter?

Å være sammen med venner?

Viktige støttepersoner/pådrivere for å kunne gjennomføre studiet?

Hvis du vil trekke frem positive faktorer fra gjennomføringen til nå, hva vil du vektlegge?

Tilpassing/tilrettlegging?

Sosialt?

Faglig?

Hvorfor?

Jobber du ved siden av studiene?

Hvordan er det økonomisk å være student?

Noe du spesielt vil tilføye som vi ikke har snakket om?

**Hvordan ser du for deg arbeidslivet når du er uteksaminert?**

Hvor ønsker du å jobbe? Fulltid/deltid?

Er det å ha en jobb viktig for deg? Hvorfor/hvorfor ikke?

**Kommer du til å be om hjelp fra NAV som jobbsøker? På hvilken måte?**

Hvis ikke, hvorfor?

Føler du NAV har et spesielt ansvar med å finne jobb til deg? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Kjenner du til hvilke tiltak NAV kan tilby deg som jobbsøker?

Kjenner du til hvilke tiltak NAV kan tilby deg som arbeidstaker?

Noe du spesielt vil tilføye som vi ikke har snakket om?

### **Vedlegg 3: Databehandleravtale**

## **Databehandleravtale**

I henhold til personopplysningslovens § 13, jf. § 15 og personopplysningsforskriftens kapittel 2 og helseregisterlovens § 16, jf. § 18.

mellom

behandlingsansvarlig  
Universitetet i Stavanger v/daglig ansvarlig Anne  
Grete Jenssen og student Bjørnar Fattnes

og

Odd Eivind Evensen  
databehandler

## **1a. Avtalens hensikt**

Avtalens hensikt er å regulere rettigheter og plikter etter Lov av 14. april 2000 nr. 31 om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) og forskrift av 15. desember 2000 nr. 1265 (personopplysningsforskriften). Avtalen skal sikre at personopplysninger om de registrerte ikke brukes urettmessig eller kommer uberettigede i hende.

Avtalen regulerer databehandlers bruk av personopplysninger på vegne av den behandlingsansvarlige, herunder innsamling, registrering, sammenstilling, lagring, utlevering eller kombinasjoner av disse.

## **1b. Avtalens hensikt**

Avtalens hensikt er å regulere rettigheter og plikter etter Lov av 18. mai 2001 nr. 24 om helseregistre og behandling av helseopplysninger (helseregisterloven) og forskrift av 15. desember 2000 nr. 1265 (personopplysningsforskriften). Avtalen skal sikre at personopplysninger om de registrerte ikke brukes urettmessig eller kommer uberettigede i hende.

Avtalen regulerer databehandlers bruk av personopplysninger på vegne av den databehandlingsansvarlige, herunder innsamling, registrering, sammenstilling, lagring, utlevering eller kombinasjoner av disse.

## **2. Formål**

I forbindelse med min masterstudie ønsker jeg å undersøke:

Hvilke suksessvilkår har vært/er til stede for at for at du kunne kvalifisere deg og fullføre høyere utdanning?

Hvilke forventninger har du til NAV når du skal ut i arbeidslivet?

Målgruppe:

Studenter ved UiS med fysisk funksjonsnedsettelse som medfører avhengighet av rullestol.

Undersøkelsen gjøres gjennom lydopptak av intervjuer. Da jeg selv har Cerebral Parese og er hørselshemmet har sett meg nødt til å ansette en transkriberingsassistent. Assistenten vil få intervjuene brent over på CD, levert personlig, for transkribering. Jeg vil få ferdig transkriberte filer tilbake på samme vis, personlig.

## **3. Databehandlers plikter**

Databehandler skal følge de rutiner og instruksjoner for behandlingen som behandlingsansvarlig til enhver tid har bestemt skal gjelde.

Databehandler plikter å gi behandlingsansvarlig tilgang til sin sikkerhetsdokumentasjon, og bistå, slik at behandlingsansvarlig kan ivareta sitt eget ansvar etter lov og forskrift.

Behandlingsansvarlig har, med mindre annet er avtale eller følger av lov, rett til tilgang til og innsyn i personopplysningene som behandles og systemene som benyttes til dette formål.

Databehandler plikter å gi nødvendig bistand til dette.

Databehandler har taushetsplikt om dokumentasjon og personopplysninger som vedkommende får tilgang til iht. denne avtalen. Denne bestemmelsen gjelder også etter avtalens opphør.

## **4. Bruk av underleverandør**

Dersom databehandler benytter seg av underleverandør eller andre som ikke normalt er ansatt hos databehandler skal dette avtales skriftlig med behandlingsansvarlige før behandlingen av personopplysninger starter.

### **Avtale med underleverandører**

En slik avtale skal gjøres som et tillegg til denne avtalen hvis underleverandør blir nødvendig.

Samtlige som på vegne av databehandler utfører oppdrag der bruk av de aktuelle personopplysningene inngår, skal være kjent med databehandlers avtalemessige og lovmessige forpliktelser og oppfylle vilkårene etter disse.

## **5. Sikkerhet**

Databehandler skal oppfylle de krav til sikkerhetstiltak som stilles etter personopplysningsloven og personopplysningsforskriften, herunder særlig personopplysningslovens §§ 13 – 15 med forskrifter. Databehandler skal dokumentere rutiner og andre tiltak for å oppfylle disse kravene. Dokumentasjonen skal være tilgjengelig på behandlingsansvarliges forespørsel.

Avviksmelding etter personopplysningsforskriftens § 2-6 skal skje ved at databehandler melder avviket til behandlingsansvarlig. Behandlingsansvarlig har ansvaret for at avviksmelding sendes Datatilsynet.

## **6. Sikkerhetsrevisjoner**

Behandlingsansvarlig skal avtale med databehandler at det gjennomføres sikkerhetsrevisjoner jevnlig for systemer og lignende som omfattes av denne avtalen.

### **Revisjon**

Revisjonen vil i dette tilfellet omfatte gjennomgang av rutiner, stikkprøvekontroller, mer omfattende stedlige kontroller og andre egnede kontrolltiltak.

## **7. Avtalens varighet**

Avtalen gjelder så lenge databehandler behandler personopplysninger på vegne av behandlingsansvarlig.

eller

avtalen gjelder til 1. februar 2013

Ved brudd på denne avtale eller personopplysningsloven kan behandlingsansvarlig pålegge databehandler å stoppe den videre behandlingen av opplysningene med øyeblikkelig virkning

Avtalen kan sies opp av begge parter med en gjensidig frist på 14 dager, jf. punkt 8 i denne avtalen.

## 8. Ved opphør

Ved opphør av denne avtalen plikter databehandler å slette/markulere alle personopplysninger, helseopplysninger som er mottatt på vegne av den behandlingsansvarlige og som omfattes av denne avtalen. databehandler skal slette eller forsvarlig destruere alle dokumenter, data, disketter, cd-er mv, som inneholder opplysninger som omfattes av avtalen. Dette gjelder også for eventuelle sikkerhetskopier.

I dette prosjektet innebærer det å ødelegge cd-er, lyd-spor, sikkerhetskopier og papirutskrifter.

Databehandler skal skriftlig dokumentere at sletting og eller destruksjon er foretatt i henhold til avtalen innen rimelig tid etter avtalens opphør.

## 9. Meddelelser

Meddelelser etter denne avtalen skal sendes skriftlig til:

Bjørnar Fattnes

Varen 30B

4070 Randaberg

## 10. Lovvalg og verneeting

Avtalen er underlagt norsk rett og partene vedtar ..... tingrett som verneeting.  
Dette gjelder også etter opphør av avtalen.

Valg av verneeting kan avtales

\*\*\*

Denne avtale er i 2 – to eksemplarer, hvorav partene har hvert sitt.

Sted og dato

Behandlingsansvarlig

Databehandler

.....

.....

(underskrift)

(underskrift)