

# **Masteroppgave**

*En studie av læringsmiljøet ved Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger*

*Med fokus på studenter med dysleksi/ lese- og skrivevansker*

Av

Mette Karine Sakkestad Olsen

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

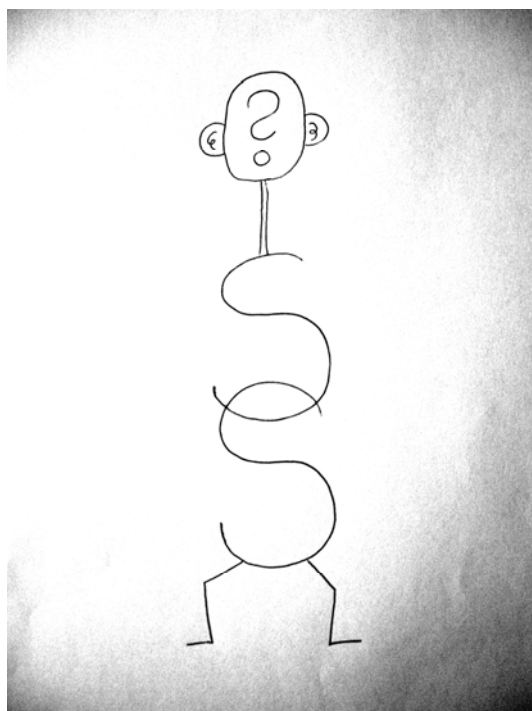
Veileder: Jan Thorsvik

Universitetet i Agder, Kristiansand

28.04.2008

En studie av læringsmiljøet  
ved  
Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger

Med fokus på studenter med dysleksi/ lese- og  
skrivevansker



(Illustrasjon: Mette Karine S. Olsen)

## Forord

Denne oppgaven er den avsluttende delen av mitt mastergradsstudium i offentlig politikk og ledelse. Arbeidet med mastergradsoppgaven har vært en utfordrende og spennende prosess, og min nysgjerrighet for læringsmiljøet til studenter med dysleksi/ lese- og skrivevansker har blitt forsterket i løpet av dette arbeidet.

Jeg vil spesielt få lov til å takke min veileder professor Jan Thorsvik for hans konstruktive veiledning og faglige støtte i arbeidet. Jeg vil også rette en stor takk til Fredrik Volden for hjelp med løsninger av IT-relaterte problemer som har oppstått underveis.

Kristiansand, april 2008

Mette Karine Sakkestad Olsen

# Innhold

Forord .....	s. 3
Innhold .....	s. 4
Tabelliste .....	s. 6
Figurliste .....	s. 7
1. INNLEDNING .....	s. 8
1.1. Problemstilling .....	s. 9
1.2. Disposisjon .....	s.10
2. TEORETISK RAMMEVERK .....	s. 11
2.1. Virkemidler, begrensninger og handlingsfrihet .....	s. 12
2.2. Modell og sammenhenger .....	s. 19
3. METODE .....	s. 22
3.1. Den kvantitative tilnærmingen .....	s. 25
3.2. Den kvalitative tilnærmingen .....	s. 30
3.3. Metodetriangulering .....	s. 35
3.4. Sentrale begreper og operasjonaliseringer .....	s. 36
3.5. Gyldighet og pålitelighet .....	s. 43
3.6. Forskningsetiske betraktninger .....	s. 46
4. DYSLEKTIKERE OM DYSLEKSI .....	s. 49
5. PRESENTASJON AV RESULTATER .....	s. 51
5.1. Bakgrunnsinformasjon .....	s. 51
5.2. Tilrettelegging .....	s. 53
5.3. Forholdet til instanser ved lærestedene .....	s. 67
5.3.1. En annen virkelighet? .....	s. 92
5.4. Mottakelsens betydning .....	s. 94
6. HOVEDFUNN OG AVSLUTNING .....	s. 101
7. LITTERATURLISTE .....	s. 108

VEDLEGG 1: Forespørsel om deltakelse i spørreskjemaundersøkelse ....	s. 111
VEDLEGG 2: Spørreskjemaundersøkelse .....	s. 113
VEDLEGG 3: "Screenshot" fra spørreundersøkelsens web- side .....	s. 128
VEDLEGG 4: Brev fra Kunnskapsdepartementet av 02.04.08 .....	s. 129

## Tabelliste

Tabell 3.1	Oversikt over respondentene i den kvantitative studien	s. 28
Tabell 3.2	Oversikt over respondentene i den kvalitative studien	s. 32
Tabell 5.1	Kvalitativt – hvordan forelesningene oppleves	s. 52
Tabell 5.2A	Kvantitativt – teknisk hjelp på eksamen	s. 57
Tabell 5.2B	Kvalitativt – teknisk hjelp på eksamen	s. 57
Tabell 5.3	Kvantitativt – plass ved eksamen	s. 58
Tabell 5.4	Kvantitativt – eksamensoppgaven opplest	s. 60
Tabell 5.5A	Kvalitativt – problemer knyttet til opplesing av eksamensoppgave	s. 60
Tabell 5.5B	Kvantitativt – problemer knyttet til opplesing av eksamensoppgave	s. 61
Tabell 5.6	Kvantitativt – forhold til ansvarlige til stede under eksamen	s. 62
Tabell 5.7	Kvalitativt – type ønsket tilrettelegging	s. 65
Tabell 5.8	Kvantitativt – henvendelser til instanser ved lærestedene	s. 69
Tabell 5.9	Kvantitativt – forekomst av mobbing/ trakassering ved lærestedene	s. 70
Tabell 5.10	Kvantitativt – henvendelser til instanser for å få informasjon	s. 71
Tabell 5.11	Kvantitativt – henvendelser til instanser for å få støtte	s. 72
Tabell 5.12	Kvantitativt – møtt ved henvendelser til eksamenskontoret	s. 73
Tabell 5.13	Kvantitativt – møtt ved henvendelser til instituttansvarlig	s. 77
Tabell 5.14	Kvantitativt – forekomst av mobbing/ trakassering fra instituttansvarlig	s. 78
Tabell 5.15	Kvantitativt – møtt ved henvendelser til studieveileder	s. 79
Tabell 5.16	Kvantitativt – møtt ved henvendelser til foreleser	s. 80
Tabell 5.17	Kvantitativt – møtt ved henvendelser til medstudenter	s. 85
Tabell 5.18	Kvantitativt – forekomst av mobbing/ trakassering fra medstudenter	s. 86
Tabell 5.19	Kvantitativt – forekomst av typer mobbing/ trakassering	s. 89
Tabell 5.20	Kvantitativt – studier fullført på normert tid	s. 95
Tabell 5.21	Kvantitativt – mottakelsens positive betydning for eksamensresultater	s. 96
Tabell 5.22	Kvantitativt – mottakelsens negative betydning for eksamensresultater	s. 97
Tabell 5.23	Kvalitativt – respondentenes forslag til tiltak for å forbedre læringsmiljøet	s. 100

## Figurliste

Figur 2.1	Modell over forholdet mellom hvordan universitetene fungerer og ”læringsmiljø”	s. 20
Figur 3.1	Operasjonalisert modell av variabelen ”læringsmiljø”	s. 38

## 1. INNLEDNING

Saker som angår rettigheter og tilgjengelighet for funksjonshemmede søker i våre dager inn i mediebildet med jevne mellomrom. Mange forbinder tilrettelegging for funksjonshemmede som først og fremst *fysisk* tilrettelegging fordi man ofte tenker på funksjonshemmede personer med fysiske begrensninger. Også ved høyere læresteder virker det som om dette er den dominerende tankegangen. Hvordan passer så studenter med dyslektiske vansker inn i dette bildet? Dysleksi innebærer først og fremst fonetiske og kognitive begrensninger ved at informasjon i skriftlig format vanskelig lar seg oversette til reell kunnskap. I arbeidet med å omsette informasjon til kunnskap foregår det en slags tolkningsprosess som ikke enkelt lar seg gjennomføre uten en tilrettelegging av de ytre forhold som er med på å begrense denne prosessen. Tilrettelegging kan bidra til at en student med dyslektiske vansker kan bli i stand til å studere med likere forutsetninger som de hos en såkalt gjennomsnittsstudent.

I løpet av flere år som student, har jeg hatt det privilegium å erfare mye positivt ved henvendelser til kontorer, ansatte og medstudenter ved mitt lærested. Under studietiden er det likevel vanskelig å unngå å legge merke til enkelte som av ulike årsaker ikke ser ut til å passe like godt inn i studiesammenheng. Funksjonshemninger generelt kan være med på å komplisere en allerede stresset studiehverdag, og lese- og skrivevansker er intet unntak i denne sammenheng. Viktigheten av et godt læringsmiljø for å få gode resultater for samtidig å bli godt skikket for arbeidslivet som kommer etterpå, er stor. Mitt mål med denne masteroppgaven, er å sette på dagsorden de endringer som kan gjøres for å nå de mål som Universitets- og høyskoleloven i § 4-3 setter for læringsmiljø for alle studenter. Målsetningen for denne avhandlingen er å få frem forhold ved læringsmiljøet ved de to universitetene som kan være ukjente for de fleste. Den *egentlige* utfordringen ligger i å anvende teori og empiri i praksis, og vil ofte innebære endringer i en eller annen retning for organisasjonen.

Empiriske og teoretiske resultater som kommer fram i denne mastergradsoppgaven vil søke å gi svar på om endring i tilfellene hos UiA og UiS er nødvendig, og hva slags endringer som eventuelt må finne sted for å imøtekomme de forhold som respondentene oppfatter som problematiske i forhold til opplevelsen av et godt læringsmiljø.

På bakgrunn av den stadig økende interessen for iverksetting av tiltak mot mobbing i skoleverket, ønsket jeg også å fange opp eventuell mobbing som foregår ved lærestedene.



Sentralt i denne oppgaven står derfor følgende begreper: læringsmiljø, gjennomsnittsstudenten, dysleksi og mobbing.

Teorien i denne avhandlingen møtes i et krysningspunkt mellom organisasjonsteori, pedagogikk og jus.

### **1.1. Problemstilling**

Følgende problemstilling ble utformet for best mulig å kunne belyse temaet for denne mastergradsoppgaven:

*Hvordan fungerer Universitetet i Stavanger og Universitetet i Agder i forhold til å oppfylle Universitets- og høyskolelovens krav om "godt læringsmiljø" for studenter med dysleksi/ lese- og skrivevansker?*

Problemstillingen ble utviklet gradvis over en lang periode med stadige konkretiseringer av problematikken jeg ønsket å undersøke nærmere. Den ble utformet med tanke på at den kunne gi meg en dypere forståelse av læringsmiljøet til studenter med dyslektiske vansker.

Jeg så på problemstillingen som både praktisk og teoretisk interessant idet den på den ene siden innebærer en teoretisk sammenstilling av empirien med aktuell organisasjonsteori som allerede finnes på dette feltet. Praktisk sett la problemstillingen, på den annen side, opp til gjennomføring av undersøkelser av en forholdsvis lite utforsket gruppe studenter. Det var dermed også et ønske fra min side at funnene fra undersøkelsene kunne få en praktisk betydning for videreutviklingen i dette fagfeltet.

## **1.2. Disposisjon**

I de følgende 5 kapitlene har jeg behandlet temaet om hvordan UiA og UiS fungerer med hensyn til å legge til rette for et godt læringsmiljø for studenter med dysleksi. Dette har jeg gjort ved å analysere empirien i lys av teori på fagområdet.

I **kapittel 2** gjør jeg rede for teorien som ligger til grunn for de videre drøftelsene av de resultater som er kommet fram gjennom undersøkelsene som er foretatt og for relevante sammenhenger mellom hvordan universitetene fungerer og læringsmiljøet til studenter med dysleksi.

**Kapittel 3** inneholder en redegjørelse for hvordan jeg har samlet inn informasjon og hvilke metodiske valg og operasjonaliseringer som har blitt gjort.

I **kapittel 4** presenterer jeg noen av respondentenes tanker omkring de erfaringer de har hatt med dysleksi som funksjonshemming..

**Kapittel 5** gir en presentasjon av de resultatene som har kommet fram av spørreundersøkelsen og intervjuene som er foretatt. Disse blir drøftet i lys av aktuell teori på området.

I **kapittel 6** presenterer jeg de teoretiske og empiriske hovedfunn som er blitt gjort samt en avslutning på denne mastergradsoppgaven.

## 2. TEORETISK RAMMEVERK

Jeg vil i presentasjonen av resultatene og drøftingen av disse vise til at flere av studentene med dysleksi som har deltatt i undersøkelsene jeg har foretatt, har ulike vansker med å forholde seg til forskjellige kontorer og personer knyttet til lærestedene. Som en av respondentene fra UiS i intervju uttrykker det:

*”Det er vanskelig for personer som ikke har kjennskap til hvordan tingene fungerer, å få den hjelpen de trenger. Jeg har vokst opp med to pedagoger til foreldre og vet at det eneste som hjelper er å stå på for å få den informasjonen man trenger.”*

En person med dysleksi/ lese- og skrivevansker vil ofte ha vanskeligheter med å tilegne seg informasjon fra ulike instanser og å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Personen er dermed avhengig av tilrettelegging og en klar formidling av den informasjonen som er aktuell for hans situasjon. Dersom han ikke får tilgang til informasjonen, kan dette føre til en reell forskjellsbehandling mellom studentene, og en person med dysleksi/ lese- og skrivevansker kan risikere å gå glipp av goder som han i utgangspunktet har krav på, så som for eksempel muntlig avleggelse av eksamen.

Med støtte i tidligere undersøkelser som er gjort på området (Synneva Helland 2002), kan man anføre at det er av stor samfunnsmessig betydning hvordan høgskoler og universiteter tilrettelegger forholdene for dyslektikere. Gjennom å peke på disse forholdene ved hjelp av resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen og intervjuene som er foretatt, vil det være interessant å se nærmere på hvordan UiA og UiS fungerer med hensyn til å oppfylle de lovmessige krav til studenters læringsmiljø.

Som et bakteppe for individenes tenkning og atferd og organisasjonsstrukturen/ – kulturens innvirkning på læringsmiljøet til studentene med dyslektiske vansker, ligger de politiske mål som er satt gjennom lokal iverksetting av sentrale juridiske, økonomiske og normative virkemidler. Dette utgangspunktet anvendes direkte i den følgende teoretiske introduksjonen, og vil også være retningsgivende for drøftingen av resultatene som er kommet fram i de undersøkelsene som her er foretatt.

Ved at jeg har valgt å sette universitetene inn i et organisasjonsteoretisk perspektiv, settes fokuset på de organisasjonsstrukturelle og kulturelle forhold, som er antatt å være av betydning for hvordan organisasjonene fungerer. Denne måten å studere høyere læresteder på, er nyttig for å få en dypere innsikt i ulike påvirkningsforhold som legger til rette for ulike funksjoner og dysfunksjoner ved universitetenes praksis i henhold til oppfyllelsen av den politiske målsetningen om godt læringsmiljø som er hjemlet i lov om universiteter og høyskoler av 2005. Med grunnlag i en evidensbasert tilnærming, som baserer seg på et grunnprinsipp om at teori utvikles ved stadige konfrontasjoner med empiri (Jacobsen og Thorsvik 2007), er det overordnede målet med denne mastergradsoppgaven å vise til hvordan de to lærestedene fungerer i forhold til å legge til rette for et godt læringsmiljø for studenter med dyslektiske vansker.

### **2.1. Virkemidler, begrensninger og handlingsfrihet**

Universitets- og høyskolelovens § 4-3 gir handlingsfrihet samtidig som den også strukturerer aktiviteten ved lærestedene ved at norske læresteder er forpliktet til å oppfylle kravet om et ”godt læringsmiljø” på studieplassen. Universitetsstyret har det overordnede ansvar for studentenes læringsmiljø, og Det lovfestede Læringsmiljøutvalget (heretter: LMU) ved lærestedene har ansvaret med å bidra til at bestemmelsene om læringsmiljø blir gjennomført. Arbeidstilsynet fører tilsyn med at kravene til fysisk og psykisk arbeidsmiljø blir overholdt (Universitets- og høyskoleloven 2005: § 4-3, sjette ledd, annet pkt).

Paragrafen tar langt på vei sikte på å regulere de forhold som angår den såkalte ”normalstudenten” på lærestedene. I paragrafens femte ledd finner vi bestemmelsen om at institusjonen i tillegg, så langt det er mulig, skal legge studiesituasjonen til rette for studenter med særskilte behov. I hvor stor grad er så lærestedene forpliktet til å legge til rette for denne bestemte studentgruppen? Ankepunktet for problematiseringen av tolkningen av uttrykket ”så langt det er mulig og rimelig” er at dette kan tolkes ulikt fra lærested til lærested, fra kontor til kontor og fra saksbehandler til saksbehandler.

Under Stortingsbehandlingen av Universitets- og høyskolelovens § 4- 3 under punktet om læringsmiljø, ble det fra SVs side fremholdt at forpliktelsene til institusjonene med hensyn til studenters arbeidsmiljø burde være mer ubetingede. SV foreslo den gang at forbeholdet ”... så

langt det er mulig og rimelig” ble strøket. De øvrige partiene sluttet ikke opp om forslaget. Konklusjonen ble dermed at studentene etter bestemmelsen ikke kan ”... kreve at de samme individuelle tilpasninger som en arbeidstaker har krav på etter Arbeidsmiljøloven.” Hva er så konsekvensen av at studentenes læringsmiljø fortsatt betinges av lærestedenes vilje og mulighet til å legge til rette for denne studentgruppen? Man kan anta at det, på grunnlag av formuleringen ligger til rette for at det kan oppstå en del ulikheter hva gjelder læringsmiljøet ved de ulike lærestedene.

Jeg har her pekt på et eksempel på at statlige virkemidler, her juridiske, i seg selv kan virke begrensende på effekten av måloppnåelsen i en organisasjon. Hvilke andre årsaker kan man så peke på for å bedre kunne forklare eventuell manglende oppnåelse av hovedmålsetningen i den aktuelle paragrafen? I tillegg til den juridiske begrensningen som følger av forbeholdet i § 4-3, vil jeg i det følgende rette oppmerksomheten mot visse eksisterende strukturelle forhold ved lærestedenes organisering som kan være med på å ytterligere vanskeliggjøre en vellykket lokal iverksetting av de juridiske, økonomiske og normative virkemidlene som innføres fra statlige myndigheters hold for å stimulere til lokal måloppnåelse (Svardal i *Forvaltningskunnskap* 1997: 43). En vanlig betegnelse av universiteter som hierarkisk organiserte institusjoner med ulik grad av makt fordelt på ulike nivåer i organisasjonene står i motsetning til et syn på høyere læresteder som ”organiserte anarkier”. Den formelle organisasjonsstrukturen som blant annet visualiseres gjennom universitetenes organisasjonskart gir ikke et realistisk og fullstendig bilde av hvordan organisasjonene i praksis fungerer. Påstanden styrkes gjennom definisjonen av universiteter som organiserte anarkier.

Effekten av den eksisterende lovgivningen og av de økonomiske rammetilskuddene som statlige myndigheter bidrar med, begrenses på grunn av lærestedenes anarkiske natur. Denne måten å betrakte universitetene på, knytter seg direkte til de strukturelle forholdene ved organisasjonene. Det første begrensende elementet er de tvetydige måloppfatninger og ulike prioriteringer som organisasjonene preges av. Andre elementer som er med på styrke de anarkiske elementene ved lærestedene, er den store vertikale og horisontale desentraliseringen, som fører til begrenset oversikt over helheten i organisasjonene. Stor grad av spesialisering kan i tillegg føre til lite kommunikasjon og samhandling mellom de ulike kontorene på tvers av ulike fagfelt. Videre kan et høyt kunnskapsnivå hos personalet også stimulere til større avstand mellom eksempelvis kontoransatt og student, mens selvstyre blant

personalet, uklare ansvars- og myndighetsområder og generelt løse koplinger mellom individ og organisasjon også er med på å svekke en kollektiv og samlet målforståelse (Stensaker 1998).

Spørsmålet som følger, er om lærestedene med sin nåværende organisering og uavhengighet overfor statlige myndigheter, kan nå hovedmålsetningen som ligger i § 4-3. Jeg argumenterer i det følgende for at dette er problematisk. Beslutningssituasjonene ved universitetene er, som vi tidligere har vært inne på, ustrukturerte, noe som gir studenter muligheten til å øve innflytelse på avgjørelser ved at de gir utførlig og tilpasset informasjon om sin egen situasjon. Dette forutsetter imidlertid, for det første, at klienten har kjennskap til det formelle regelverket og til hvilke kriterier som tjenestemannen vektlegger. For det andre, forutsetter det en evne til å fremskaffe tilstrekkelig informasjon, samt til å presentere denne informasjonen, skriftlig så vel som muntlig. Dette vil være av avgjørende betydning for det resultat som en klient oppnår (Bleiklie et al 1997).

Når lærestedet har mennesker med nedsatt funksjonsevne som studenter, må høyskolen eller universitetet legge til rette spesielt for disse. De karakteristiske strukturelle trekkene ved læresteder kan være med på å vanskeliggjøre tilretteleggingen for denne gruppen, da tvetydighet, stor grad av desentralisering, uklare ansvars- og myndighetsområder samt mangel på koordinering og løse koblinger til organisasjonen kan være med på å eksempelvis forsinke eller hindre nye tiltak eller endringer som skal iverksettes.

Dersom målet om et godt læringsmiljø for alle studenter skal bli nådd, må statlige myndigheter gripe sterkere inn i organisasjonene, med flere og mer inngripende virkemidler, på flere områder i organisasjonene. Strukturelt sett, kan en mer omfattende innlemming av studentene i Arbeidsmiljøloven eller en bedre konkretisering av studentenes rettigheter i Universitets- og høyskoleloven, sammen med økonomiske tiltak som innføring av øremerkede midler fremfor den utstrakte bruk av rammetilskudd vi har i dag, kunne være med på å redusere de strukturelle begrensningene i organisasjonene betraktelig. Ved at myndighetene griper sterkere inn i lærestedenes autonome sfære, for eksempel ved å bidra med øremerkede midler, kan myndighetene blant annet stimulere til tettere samarbeid mellom kontorene og instansene ved universitetene på tvers av strukturelle grenser. Ved å ta i bruk ulike typer virkemidler kan myndighetene søke å stimulere til at universitetene når de politiske mål som regjeringen har satt, noe som også kan medvirke til en utglating av forskjellene mellom

lærestedene i forhold til oppnåelsen av et godt læringsmiljø. Ved Universitetet i Oslo og Bergen har man arbeidet med et prosjekt for best mulig å tilrettelegge for disse studentene både på studiet og til eksamen. Departementet har her kommet inn med øremerkede ressurser<sup>1</sup>. Initieringen av dette prosjektet viser at man i økende grad er opptatt av denne typen problemstillinger.

I forbindelse med dette, har jeg henvendt meg til Kunnskapsdepartementet om spørsmål om mål og virkemidler for å fremme læringsmiljøet for studenter med dyslektiske vansker. I Departementets svar til undertegnede av 2.4.2008 (se vedlegg nr.4) skrives det at de ikke har sett det som aktuelt å etablere ordninger med øremerkede midler som følger den enkelte student med behov for tilrettelegging. Departementet slår i tillegg fast at det er lærestedene selv som har ansvaret, innenfor sine rammer, for å nettopp:

*”... prioritere nødvendige tiltak knyttet til læringsmiljøet, og gjennom det også bygge opp en tilfredsstillende rådgivningstjeneste for funksjonshemmede studenter.”*

Det reelle handlingsrommet til lærestedene ”... avhenger av ressurstilgang, styringspraksis og andre forhold som ikke er regulert i loven.” (NOU 2006: 19). Myndighetene ønsker et godt læringsmiljø og har klare mål for dette, men når lærestedet har mennesker med nedsatt funksjonsevne som studenter, må høgskolen eller universitetet legge til rette spesielt for disse.

Når organisasjonen selv må prioritere mellom ulike behov på lærestedet, vil det fordi det alltid er svakere og sterkere grupper som kjemper om midlene, etter all sannsynlighet føre til at gruppen av studenter med dyslektiske vansker vil komme svakere ut enn gjennomsnittsstudenten. I tillegg vil ”... den faktiske fordelingen av goder...” ofte ikke svare til brukernes persiperte behov og forventninger, da reglene ofte vil bli oppfattet som ”... urettferdige og lite formålstjenelige”. En type teori som nettopp har vært opptatt av denne type spørsmål, er tilgjengelighetsteorien (Bleiklie et al 1997:308). Vi skal senere i denne oppgaven se at teori og empiri på dette punktet i stor grad er overensstemmende med hverandre.

---

<sup>1</sup> <http://www.hsh.no/nyheter/index.php?arkiv=1999020000000128>

Styringsvirkemidlene har, som vi har sett, en begrenset innvirkning på de lokale forholdene på institusjonene. En studie av Stensaker fra 2004 om endringer i organisasjoners identiteter i norsk høyere utdanning i 1990-årene, bekrefter dette poenget ved at han, gjennom dette studiet, viser til hvordan høyere utdanningsinstitusjoner i Norge responderte ganske ulikt på politikken som åpnet opp for undervisning og læring (Maasen og Stensaker 2005). Det kan derfor være rimelig å anta at også læringsmiljøet til studentgruppen som jeg setter søkelys på, vil variere avhengig av institusjonenes evne til å implementere sentrale virkemidler. Dette underbygges av empiri på saksområdet, og Synneva Helland (2002) viser gjennom sin undersøkelse hvordan læringsmiljøet og tilretteleggingen for studenter med dyslektiske vanskeligheter, varierer i større eller mindre grad fra lærested til lærested.

Det er likevel viktig å være oppmerksom på den tette koplingen mellom en organisasjons strukturelle og kulturelle elementer. Læringsmiljøet til gjennomsnittsstudenten kan påvirkes av mange ulike faktorer, og flere samtidige individuelle og kollektive prosesser foregår inne i den organisasjonsmessige konteksten som universitetene befinner seg i. Den strukturelle organiseringen på lærestedet har sammen med kulturelle og sosiale forhold, betydning for hvordan universitetene fungerer i forhold til oppfyllelsen av sentrale målsetninger. Mens vi ovenfor redegjorde for at det strukturelle styringspotensialet ved lærestedet er begrenset, utdypes nå bildet ved måten tilgjengelighetsteori setter fokus på hvordan kulturelle og sosiale forhold ved lærestedene kan påvirke effektene av strukturelle styringstiltak.

I handlingsplanen til UiA for studenter med nedsatt funksjonsevne 2006- 2009, blir det understreket at målet nettopp er å oppnå et likeverdig tilbud for alle studenter. I forordet sies det:

*”Tilgjengeligheten til våre studie- og velferdstilbud er ikke bare et spørsmål om fysisk tilrettelegging og bygningsmessige forhold, men også et spørsmål om holdninger, verdier, prioriteringer, likestilling og menneskeverd. Det vil være viktig å arbeide med holdnings- og samarbeidsspørsmål og bevisstgjøring for alle ved universitetet om et felles løft som gir lik mulighet for utdanning for alle grupper studenter.”*

Statlige, normative virkemidler i form av forbud og påbud kan være med på å fremtvinge endringer i universitetenes handlemåte dersom lærestedene selv ikke, gjennom sin autonome stilling, makter å nå de overordnede mål som sitatet ovenfor er et uttrykk for. Eckhoff (1983) trekker et skille mellom normative og pedagogiske virkemidler. Respondentene i



undersøkelsene kommer med flere forslag til forbedringer av pedagogiske fremgangsmåter lokalt ved lærestedene som kan bedre forhold både i og utenfor undervisningssituasjonen (se tabell 5.23). Dette er pedagogiske virkemidler som statlige myndigheter normativt kan oppmuntre til ved å gi utfyllende retningslinjer til universitetene. Begrepene normative og pedagogiske virkemidler i denne forbindelse er til en viss grad sammentvunnet med hverandre. For at statstiltak i form av informasjon og holdningspåvirkning skal kunne iverksettes lokalt ved universitetene, vil det ofte, etter mine antakelser, være nødvendig å styre iverksettingen med ulike påbud. Som eksempel kan nevnes en juridisk innlemming av studenters rettigheter i Arbeidsmiljøloven, noe som ville legge forholdene bedre til rette for utarbeidelse av utfyllende bestemmelser som direkte angår læringsmiljøet til studenter med funksjonsnedsettelse. I Stortingsmelding nr. 40 omtales også normative virkemidler. Begrepet blir her definert på følgende måte:

*”... organisering, bevisstgjøring gjennom krav til utredning og saksbehandling og kompetanseheving gjennom informasjon og opplæring.”<sup>2</sup>*

Mange lover er også vedtatt ut fra slike langsiktige, sosial- psykologiske betraktninger (Svardal 1997). Problemer med hensyn til eventuell mobbing/ trakassering ved lærestedene er et tema som jeg, gjennom spørreskjemaundersøkelsen, ønsket å fange opp. Temaet er tett knyttet til teorien om bruk av normative virkemidler lokalt på institusjonene. Endringer i holdninger, i tjenestens innhold og i organiseringen av arbeidet fører til at rollene endres, noe som igjen får betydning for holdninger og atferd (Johnsen 1997).

Jeg vil i senere kapitler i oppgaven vise til at dette er områder hvor de to universitetene har en del forbedringspotensiale. Det er definisjonen av normative virkemidler som vi finner i Stortingsmelding nr. 40 som jeg baserer min tilnærming til problemstillingen på.

Innvirkningen av styringsvirkemidler begrenses, i tillegg til de elementer som er nevnt tidligere, av måten ledere tolker sitt sosiale ansvar på (Bleiklie 2005). I telefonintervju med leder for LMU på UiS, settes hensynet til kvaliteten på lærere i lærerutdanningen opp mot hensyn til tilrettelegging for studenter med dyslektiske vansker:

---

<sup>2</sup> Stortingsmelding nr. 40:33

*”Å definere dysleksi er ikke helt problemfritt. For å ta et eksempel med lærerutdanning, allmennfaglig retning. Hvem sitt hensyn skal man ta? Kvaliteten på lærerne er viktig, og i et slikt tilfelle vil studentens hensyn være underordnet hensyn til eventuelle fremtidige elevers.”*

Dette synet støttes av Kunnskapsdepartementet i samme brev som referert ovenfor av 2.4.2008 (se vedlegg 4), som skriver at de ikke har sett det som nødvendig å innføre øremerkede midler da de i størst mulig grad ønsker å ivareta universitetenes egne beslutningsmuligheter på dette punktet.

*”Studieopplegg, undervisning og undervisningsanlegg skal være slik at alle i størst mulig utstrekning kan studere ved lærestedene, og uten at de faglige kravene som stilles ved det enkelte studium blir redusert.”*

Departementets svar viser at det her er stor samstemmighet mellom det lokale ståstedet ved UiS og synspunktene til de statlige myndighetene. Man kan stille spørsmål om hva den grunnleggende antakelsen som ligger til grunn for disse to uttalelsene, er. Argumenteres det her for at det eksisterer et motsetningsforhold mellom tilrettelegging for studenter med dyslektiske vansker og kvalitet på utdanningen som disse sitter igjen med etter endt studieløp, eller er det slik at man er bekymret for at tilretteleggingen skal skape en faglig skjevhet i favør av studenter som mottar tilrettelegging?

Presisert ytterligere på bakgrunn av det som tidligere har blitt nevnt om tilgjengelighetsteori, legges det til grunn et relativt forhold mellom den enkelte bruker og organisasjonen. Dette innebærer at lærestedene kompenserer for ressursvakheten som studenter med dyslektiske vansker har, gjennom særskilt tilrettelegging. Dette *likestiller* i så måte studentene som har dyslektiske vansker med den såkalte ”gjennomsnittsstudenten”. Dette ståstedet skiller seg tydelig fra synet hos ledelsen ved LMU ved UiS og Departementet da jeg her viser til at tilrettelegging for studenter med dyslektiske vansker ikke bidrar til å svekke kvaliteten på utdannelsen, men tvert imot, til å styrke deres faglige kompetanse så utbyttet av utdanningen blir optimalt.

Jeg vil i forlengelsen av dette, hevde at en endring i organisasjonskulturen ved lærestedene er helt nødvendig for at alle delene i organisasjonene, fra makro- til mikronivå, skal kunne jobbe med samme mål for øye. De uformelle trekkene ved en organisasjon, som personlige egenskaper, normer og sosiale relasjoner mellom ansatte i en org, kan nemlig påvirke en

organisasjons atferd og prosesser i stor utstrekning. Likeledes kan gruppenormer, sosialt samhold, gruppepress og verdier, enten styrke eller svekke organisasjonens målsetning (Jacobsen og Thorsvik 2002).

Disse forholdene, som altså er knyttet til organisasjonskulturen ved universitetene er like viktige om ikke viktigere, enn forholdene rundt organisasjonsstrukturen ved de to lærestedene, i drøftelsen av forholdene rundt læringsmiljøet til studenter med dyslektiske vansker. Håndhevelsen av de formelle reglene og retningslinjene som instansene har å forholde seg til, avspeiler nemlig også den eksisterende kulturen i organisasjonene. Konkluderende kan man si at de overordnede reglene som universitetene skal forholde seg til, er vage, noe som fører til at den enkelte på universitetet blir gitt stor handlefrihet. Dette leder til ulikhet mellom studentene idet vanskeligstilte studenter blir nedprioritert. Mer byråkratisk styring er dermed nødvendig for å motvirke disse tendensene.

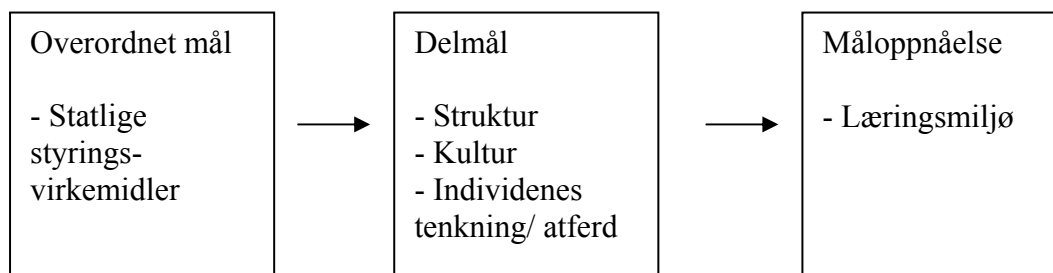
Hva slags tiltak foreslår så respondentene i de ulike undersøkelsene som jeg har gjennomført, i forhold til org. struktur? Kan opprettelse av nye stillinger være veien å gå, dersom målet er å koordinere atferden til flere personer ved at nye rutiner tas i bruk eller gamle rutiner blir brukt på en annen måte? Hvordan påvirker uformelle trekk ved organisasjonene, UiAs og UiS' atferd og prosesser? Hvordan styrker eller svekker trekk ved kulturen på lærestedene organisasjonenes målsetning? Er endring nødvendig, etter respondentenes mening? Jeg vil argumentere for at endringene på de to lærestedene, sett på bakgrunn av respondentenes uttalelser, må påstartes i organisasjonskulturen, da endringer her ofte i tillegg vil påvirke organisasjonenes strukturelle forhold. Som et underliggende poeng ligger spørsmålet om hvordan sentrale virkemidler satt i en lokal sammenheng fungerer i praksis for læringsmiljøet for denne gruppen på de to lærestedene.

## **2.2. Modell og sammenhenger**

Modellen nedenfor er utviklet med tanke på å synliggjøre sammenhengene mellom empiriske funn og teori i forhold til organisasjonsteori, pedagogikk og jus. Modellen gir en sammenfatning av noen av de sammenhengene vi i kapitlet ovenfor allerede har vært inne på.

En organisasjon består av mennesker som arbeider ut fra et ønske om å nå bestemte mål. Hvor godt en organisasjon fungerer, bestemmes ofte av i hvor stor grad den makter å nå sine mål (Jacobsen og Thorsvik 2002). Motstridende delmål blant individene i organisasjonen kan vanskeliggjøre en oppnåelse av organisasjonens hovedmålsetting. Strukturelle, kulturelle og sosiale forhold kan i tillegg, som vi skal se eksempler på i kapittel 5, fungere som hindre for kollektiv måloppnåelse.

Figur 2.1: Sammenheng mellom hvordan universitetene fungerer og læringsmiljøet



Som et bakenforliggende premiss ligger teori om at statlige myndigheter kan ta i bruk juridiske, økonomiske og normative virkemidler for å nå de overordnede politiske målsettinger som er satt. Som et utgangspunkt kan dette her betraktes som uavhengig variabel. Statlige myndigheter ønsker, som tidligere nevnt ved å ta i bruk styringsvirkemidler, å stimulere til oppnåelse av de politiske og overordnede mål om et "godt læringsmiljø" som kommer til uttrykk gjennom Universitets- og høyskolelovens § 4-3. De statlige styringsvirkemidlene antas dermed å ha en effekt på den måten universitetene fungerer.

Mellomliggende variabel utgjør her universitetene som i denne oppgaven skal undersøkes nærmere. Organisasjonskulturen, organisasjonsstrukturen og den individuelle atferden til medlemmene av organisasjonene påvirker organisasjonenes evne til å nå de hovedmål som er satt av statlige myndigheter. Elementene som organisasjonene består av knyttes direkte til de statlige virkemidlene som vi tidligere har vært inne på.

Læringsmiljø behandles i utgangspunktet som den avhengige variabelen i denne oppgaven. Måten som studentene beskriver sine opplevelser av læringsmiljøet på, vil være avgjørende i vurderingen av om et godt læringsmiljø for studenter med dyslektiske vansker er nådd ved UiA og UiS.

De strukturelle, kulturelle og sosiale elementene i organisasjonene kommer til uttrykk i studentenes læringsmiljø blant annet i forhold til hvordan studentene blir møtt av instanser ved lærestedene og i forhold til hvordan ansatte ved lærestedene velger å tolke og iverksette tiltak i henhold til formelle regler og retningslinjer som saksbehandlerne må forholde seg til, eksempelvis i forhold til tildeling av hjelpemidler og hjelpetiltak. En nærmere redegjørelse for innholdet i begrepet læringsmiljø følger i kapittel 3.4 om sentrale begreper og operasjonaliseringer.

### 3. METODE

Et nytt blikk på problemstillingen i denne oppgaven kan være hensiktsmessig når vi nå skal se nærmere på de valg som er blitt gjort i forhold til bruk av metodiske verktøy.

*Hvordan fungerer Universitetet i Stavanger og Universitetet i Agder i forhold til å oppfylle Universitets- og høyskolelovens krav om "godt læringsmiljø" for studenter med dysleksi/ lese- og skrivevansker?*

Utforming av problemstilling er for øvrig ofte en tidkrevende prosess, noe som skulle vise seg å stemme også i mitt tilfelle. Parallelt med utforming av problemstilling arbeidet jeg med utforming av spørreskjemaundersøkelsen. Dette var svært nyttig, da de to arbeidene virket som katalysatorer på hverandre. Da problemstillingen var ferdig utviklet kunne jeg gjøre de siste endringene på spørreskjemaundersøkelsen.

En metodisk tilnærming til problemstillingen fordrer for det første at man klargjør hva slags type informasjon som skal samles inn for å belyse de forskningsmessige spørsmålene best mulig. Det er deretter nødvendig med en redegjørelse for hvordan jeg konkret har valgt å gå frem for å skaffe denne informasjonen.

Som det presiseres i lærebøkene i metode, er en undersøkelses gyldighet avhengig av at man velger riktig undersøkelsesopplegg. Skal studiene baseres på kvalitative eller kvantitative data? Skal studien gå i bredden (ekstensivt) eller i dybden (intensivt)? Er studiene beskrivende eller forklarende (kausal)? Jeg vil i de følgende kapitlene gjøre rede for de metodiske valg jeg har gjort i forhold til mine undersøkelser.

Aller først må vi imidlertid sette oss nærmere inn i hva som kjennetegner UiA og UiS, som er undersøkelsesenheter i denne oppgaven. Jeg vil i det følgende gi en kort fremstilling av universitetenes strategier og etiske grunnlag, da en mer inngående kjennskap til lærestedene er nødvendig for å kunne vurdere hvordan disse fungerer i henhold til tilrettelegging for et godt læringsmiljø for studentene med dyslektiske vansker.

Universitetet i Stavanger, med sine omkring 8000 studenter og 1000 ansatte, ble formelt vedtatt etablert i en kongelig resolusjon 29.oktober 2004 og offisielt åpnet av kong Harald V

17. januar 2005. Ett av fagområdene ble etablert allerede i 1912, samtidig som bredden i undervisningstilbud og forskningsaktiviteter har økt sterkt fra starten av 70-tallet frem til i dag. Universitetet i Stavanger har tre fakulteter.

Høgskolen i Agder ble først etablert i 1994 etter sammenslåing av 6 høgskoler i Kristiansand, Grimstad og Arendal. Høgskolen ble universitet 1. september 2007 og ble offisielt åpnet av H.K.H. Mette- Marit november 2007. Som Norges yngste universitet, bygger lærestedet likevel på undervisningsinstitusjoner som har historie tilbake til 1839. UiA er med sine 8000 studenter og 840 ansatte, i likhet med UiS, en av de største høyere utdannings- institusjonene i Norge. Universitetet i Agder har fem fakulteter og har fast virksomhet i Kristiansand, Grimstad og Arendal.

Universitetsstyret fungerer som øverste organ både på UiA og UiS. Læringsmiljøutvalgene ved lærestedene er lovfestet, og skal blant annet bidra til at lovens bestemmelser blir gjennomført.

I handlingsplanen til UiA for studenter med nedsatt funksjonsevne 2006- 2009, blir det understreket at målet er å oppnå et likeverdig tilbud for alle studenter. I forordet sies det:

*”Tilgjengeligheten til våre studie- og velferdstilbud er ikke bare et spørsmål om fysisk tilrettelegging og bygningsmessige forhold, men også et spørsmål om holdninger, verdier, prioriteringer, likestilling og menneskeverd. Det vil være viktig å arbeide med holdnings- og samarbeidsspørsmål og bevisstgjøring for alle ved universitetet om et felles løft som gir lik mulighet for utdanning for alle grupper studenter.”*

Tallet på studenter med funksjonsnedsettelse som ønsker tilrettelegging har, ifølge handlingsplanen, økt betraktelig de siste årene. Ved å øke bevilgninger og flere stillingsandeler har man forsøkt å komme den økte arbeidsbelastningen på Kontor for Funksjonshemmede i møte. UiA har i tillegg til dette deltatt i arbeidsgruppen til Nasjonal pådriver i forhold til funksjonshemmede og høyere utdanning. Det understrekes at Kvalitetsreformen medfører nye utfordringer, men at LMU er kommet til og at nytt lovverk nå inkluderer studenter med funksjonsnedsettelse i større grad enn før. UiA ønsker å legge vekt på inkludering av flest mulig i ordinære løsninger som tilbys, samtidig som de ønsker å foreta tilpasninger for den enkelte der det er behov for det.

I Strategidokumentet for UiS for 2005- 2008 tilkjennegjør de universitetets visjon:

”Vi vil utfordre det velkjente og utforske det kjente, vinne innsikt og finne visdom, til beste for samfunn, studenter og ansatte.”

Mangfold og fellesskap er verdier som UiS setter høyt, ifølge Strategidokumentet. De skal, ifølge dokumentet, være ”... inkluderende overfor individuelle, kulturelle og sosiale ulikheter.” Verdier som skal kjennetegne arbeidsfellesskapet er åpenhet, engasjement, respekt og redelighet. De ønsker å fremme både faglig utbytte, sosialt engasjement og trivsel hos studenter og ansatte.

UiS ønsker, først og fremst gjennom å tilrettelegge fysisk for de studentene som trenger det, og at studentene skal stå i sentrum for virksomheten ved universitetet. Om kvalitet i læringsmiljøet skriver de at dette er noe som skal prioriteres, og at det skal utvikles et læringsmiljø som vektlegger så vel individuell læring og talentutvikling som institusjonell kunnskapsutvikling.

UiS fortsetter med å si at dette stiller store krav til studentenes egeninnsats, faglig og pedagogisk kompetanse og erfaring hos undervisnings- og veiledningspersonalet, og til organiseringen av støttetjenestene ved universitetet. Lesesenteret ved UiS er organisert under det humanistiske fakultet og har landsdekkende oppgaver som spesialpedagogisk kompetansesenter for lese- og skrivevansker/ dysleksi.

Om universitetets etiske grunnlag utdypes det:

*”Menneskenes likeverd skal prege den etiske grunnholdning hos studenter og ansatte. Det skal utvikles det universitet bygd på den demokratiske og humanistiske kulturarven. Universitetet skal preges av raus toleranse, men der respekten for andre og krav til intellektuell redelighet samtidig setter grenser.”*

Universitetene har, følge Bleiklie, Jacobsen og Thorsvik (1997), opplevd en voldsom økning i etterspørsel etter studenter samtidig som de har vært utsatt for press fra reformpolitikk. I dette ligger, som UiA også uttrykker det, store utfordring knyttet til ivaretagelse av læringsmiljøet, kanskje spesielt for de mest utsatte gruppene av studenter, som dem med behov for særskilt tilrettelegging.



Nivået av detaljstyring har minsket ved norske universiteter, og den styrkede autonomien ved lærestedene kommer først og fremst til uttrykk gjennom desentralisert beslutningsautoritet som har gitt universitetsledere muligheten til å ta beslutninger uavhengig av sentrale myndigheter, da særlig i budsjettsaker (Bleiklie et al 2000).

Større autonomi for institusjonene innebærer også større frihet for dem til å sette inn ressurser der ledelsen selv ser som mest nødvendig. I dette ligger likevel en antakelse om at ledelsen har full kjennskap til de forholdene ved eksempelvis læringsmiljøet på lærestedet, ved fakultetene og på ulike studier. Dersom det finnes negative trekk ved læringsmiljøet ved læringsmiljøet og ledelsen ikke har kjennskap til disse, kan dette føre til at ressursene blir satt inn på såkalt ”feil” område, hvor det kanskje er mindre eller ingen problemer.

### **3.1. Den kvantitative tilnærmingen**

Jeg har i denne mastergradsoppgaven forholdt meg til både kvantitative og kvalitative sett med data. I tillegg til at jeg har gjennomført kvalitative dybdeintervjuer, er respondentene også kvalitativt integrert i spørreskjemaundersøkelsen. Denne kvalitative informasjonen hadde som formål å utdype det kvantitative tall- materialet.

Etttersom jeg startet undersøkelsene med utsendelse av spørreskjemaundersøkelsen, vil jeg også i denne redegjørelsen begynne med å gjøre rede for de metodiske valg jeg har gjort i forhold til det kvantitative undersøkelsesopplegget. Derneft, i neste kapittel, følger en gjennomgang av de valg jeg har gjort i henhold til den kvalitative metodebruken i denne oppgaven.

Bryman (2004) mener den kvantitative metoden har en orientering rundt et deduktivt utgangspunkt om forholdet mellom teori og undersøkelse hvor vekten ligger på testing av teorier. Denne type metode blir også ofte kalt for ekstensiv. Begrunnelsen er at den tar for seg mange enheter, og den er relativt lukket, det vil si at informasjonen som samles inn på forhånd er definert av forskeren. Den kvantitative metodens utgangspunkt er at man bruker metoder og instrumenter som kan gi oss informasjon i form av tall som mål på den sosiale

virkeligheten. Spørreskjemaet med sine faste svaralternativer er det klassiske kvantitative måleinstrumentet (Jacobsen 2005).

Det passer best å benytte seg av kvantitativ metode når problemstillingen er relativt klar og man har god forhåndskunnskap om temaet man har valgt å undersøkes og er best egnet til å beskrive omfanget og hyppigheten til et fenomen. Kvantitative metoder vil i tillegg ofte være individualistiske, det vil si at man får informasjon fra enkeltindivider, ikke grupper.

Informasjonen man får om konteksten er samtidig begrenset, det er derfor best å ta i bruk denne metoden når konteksten ikke er det mest interessante. Vi kan, ifølge Jacobsen (2005), gjennom bruk av denne metoden, si noe om summen av enkeltindivider og ikke først og fremst enkeltindividets budskap.

Under prosessen med å utforme spørreskjema tok jeg først kontakt med tre læresteder: UiO, UiS og UiA. Alle tre ga meg først en uformell beskjed om at de ønsket å delta i undersøkelsen, men UiO gav senere beskjed om at de likevel ikke hadde mulighet til å delta i undersøkelsen. Jeg henvendte meg til lærestedene via E- post, og beskrev prosjektet og bakgrunnen for undersøkelsen.

Hovedutfordringen lå i å finne en måte å nå respondentene på, studentene som har spesifikke lese- og skrivevansker, da det ikke finnes noen offisiell oversikt over disse noe sted på lærestedene. I samråd med veileder, IT- konsulent Fredrik Volden og Eksamenskontoret på de to lærestedene kom jeg likevel frem til en god løsning. Ettersom lærestedene har oversikt over alle studenter som har mottatt/ mottar hjelpemidler – eller hjelpetiltak, ble vi enige om at det beste var å sende ut en forespørsel via E-post til *samtlig*e av disse studentene om forespørsel om å delta i undersøkelsen.

Jeg utformet et brev til respondentene med en innføring i undersøkelsens formål og dens bakgrunn. I brevet plasserte jeg en web- link til en ekstern web- side hvor de som ønsket å delta i undersøkelsen kunne skrive inn sitt navn, adresse, E- postadresse, lærested og eventuelle kommentarer de måtte ha. Jeg oppgav også min egen E- postadresse slik at de som ønsket det, kunne henvende seg til meg dersom de skulle ha noen flere spørsmål rundt undersøkelsen. Det var bare meg selv som hadde tilgang til brukernavnet og passordet som var nødvendig for å få tilgang til den eksterne websiden. Brevet ble godkjent og sendt ut i E- post av Eksamenskontorene ved UiA og UiS.

UiA sendte ut mail til 1847 studenter med forespørsel om å delta i min spørreundersøkelse til alle som noen gang har mottatt noen form for tilrettelegging på noe som helst tidspunkt i studietiden fra 1996- 2007, mens UiS sendte ut til 1061 personer. Utsendelsene ble gjort i samarbeid med Eksamenskontorene ved de to lærestedene via dataprogrammet FS. De til sammen 2908 personene inkluderte både nåværende og tidligere studenter ved UiA og UiS i perioden 1996-2007. Dette er studenter som mottar eller har mottatt en eller annen form for tilrettelegging på eksamen (en eller flere ganger) i denne perioden. Dette inkluderte altså alle former for tilrettelegging på eksamen, og ble sendt ut til studenter med alle typer funksjonshemninger, ikke bare de med dysleksi/ lese- og skrivevansker, da det ikke finnes noen formell oversikt over disse studentene. Av de 2908 E -postene som ble sendt ut ved de to lærestedene, fikk jeg 96 positive svar tilbake på web- siden som var opprettet for anledningen.

Etter at de potensielle respondentene hadde informert om at de ønsket å delta i undersøkelsen, sendte jeg ut spørreskjemaundersøkelser til i alt 82 personer. Jeg så bort i fra hele 14 registreringer på web- siden, og sendte dermed ikke spørreskjemaundersøkelse ut til disse. Det kunne se ut som om de 96 registreringene på websiden var fullstendige navn og adresser som spørreskjemaundersøkelsen kunne sendes ut til. Det viste seg imidlertid at noen av personene hadde registrert seg flere ganger. Enkelte opplyste også om at de ikke hadde dysleksi, men at de likevel ønsket å bidra dersom dette var av interesse, hadde boligadresse i utlandet eller var åpenbart useriøse i sine henvendelser. Dette er årsakene til at jeg valgte å unnlate å sende ut spørreskjema til disse personene.

Jeg kunne ikke på forhånd vite hvor mange av disse som hadde dyslektiske vanskeligheter fordi det altså ikke finnes noe arkiv eller oversikt over disse personene ved lærestedene og eliminerte dermed de respondentene som svarte negativt på dette andre spørsmålet i spørreskjemaundersøkelsen. Metodene for utvalg som ble brukt i forhold til enhetene i denne brukerundersøkelsen, var altså en kombinasjon av selvutvelgelse (enhetene) og skjønnsmessig utvalg fra undertegnedes side.

Jeg fikk 52 svar tilbake på spørreskjemaene jeg sendte ut. 6 av de som svarte hadde ikke lese- og skrivevansker i betydning dyslektiske vansker, og falt dermed utenfor målgruppen til undersøkelsen. De 6 som falt utenfor målgruppen var enten personer som led av andre funksjonshemninger enn dysleksi, hadde generelle problemer med å lese og skrive som de

opplyste at ikke hadde tilknytning til dysleksi, eller var av utenlandsk opprinnelse og hadde et annet morsmål og oppgav dette som årsak til sine lese- og skrivevansker.

Jeg stod dermed tilbake med 46 personer, 24 svar fra UiA og 22 fra UiS, som danner selve undergruppen av populasjonen, altså selve utvalget som jeg kunne bruke for å belyse problemstillingen jeg på forhånd hadde utformet. Utvalget er presentert i tabellen nedenfor. Dyskalkuli og eventuelle tillegglidelser har jeg valgt å fokusere på i mindre grad i denne avhandlingen, selv om jeg ser at dette også kunne være interessant å se nærmere på. Av hensyn til problemstillingens karakter har jeg likevel valgt å beholde hovedfokus på dyslektiske vansker basert på definisjonen som jeg har lagt til grunn i kapitlet om begrepsavklaringer.

Tabell 3.1: Respondentene i den kvantitative studien

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Personer besvart	24	100	22	100
Personer med dysleksi/ lese- og skrivevansker	24	100	22	100
Personer med dyskalkuli	2	8,3	1	4,5
Personer med tillegglidelser	2	8,3	5	22,7

På nettsiden hvor respondenten kunne legge inn spørsmål og kommentarer til undersøkelsen, fikk jeg mange positive tilbakemeldinger fra respondentene som indikerte at spørreskjemaundersøkelsen var et etterlengtet prosjekt. Her er to eksempler:

*”Spennende prosjekt. Bra noen tar tak i problemstillingen!”*

*”Bra at noen forsker i dette feltet. Stå på!”*

Tatt i betraktning forventet dårlig respons og deltakelse i undersøkelsen på grunn av generell lav svarprosent ved gjennomføring av lignende undersøkelser, ble jeg meget positivt overrasket over den interesse og høye svarprosent som kom fra respondentene.

Kvantitativ metode standardiserer informasjonene og gjør den lett å behandle i dataprogrammer, så som SPSS. Man kan ved hjelp av slike tekniske virkemidler få oversikt over et stort og komplekst materiale på en enkel måte. Sammenlignet med en kvalitativ tilnærming blir også kostnadene ofte mindre enn med en kvantitativ tilnærming. Man kan derved undersøke et stort antall respondenter og slik få et representativt utvalg. Muligheten for å generalisere fra respondenten til alle vi er interessert i å uttale oss om, blir dermed større, og dette medfører at undersøkelsen får en høy ekstern gyldighet.

Det er også en fordel at man kan gjennom denne type undersøkelser kan beholde en kritisk avstand til respondentene. Dette kan føre til at fokuset på de mer generelle, upersonlige forholdene styrkes. Dette er også det man er mest orientert rundt i denne type undersøkelser (Jacobsen 2005).

Denne formen for undersøkelse betraktes av mange som den *egentlige* kvantitative metoden. Metoden tvinger den informasjonen vi søker inn i en kategori. Disse forhåndskategoriene gjør det mulig å standardisere informasjonen i form av tall. Dette gjør at vi kan lage en effektiv statistisk analyse, der vi trekker inn mange enheter. Målet er, i følge Jacobsen (2005), ikke å se enhetene unikt, men å se på mange enheter samlet, noe som er både en styrke og en svakhet ved denne metoden. Styrken er at man får analysert et stort antall enheter, mens svakheten ved metoden er at man tvinger respondentene til å svare på lukkede forhåndsbestemte kategorier.

Man kan også risikere å få et overfladisk preg på undersøkelsen fordi metoden er utviklet for å nå mange enheter. Ettersom svaralternativene blir forhåndsdefinert av forskeren, kan dette også være en svakhet ved metoden. Respondenten og forskeren kan, ifølge Jacobsen (2005), for eksempel ha ulike oppfatning av spørsmål i undersøkelsen. Begrepsgyldigheten kan dermed ofte bli et problem. Selv om dette er et poeng jeg har forsøkt å ta med meg i utformingen av undersøkelsen, så ser jeg at dette på enkelte spørsmål kan være et problem.

Ettersom dette er noe jeg er bevisst på og søker å gjøre leseren av undersøkelsen oppmerksom på, vil imidlertid gyldigheten etter min oppfatning likevel ikke bli svekket i særlig stor grad.

Spørreundersøkelsen som ble sendt ut til respondentene hadde lukkede svaralternativer samtidig som den også hadde et intensivt preg ved at respondenten kunne utdype svarene på flere ulike spørsmål etter eget ønske. En student ved UiS oppgir at han synes det av og til var litt vanskelig å vite om jeg skulle ha ett svaralternativ eller om han kunne sette flere kryss på samme spørsmål. Dette kan man i etterkant se at kunne vært forhindret ved at jeg hadde opplyst om hvor mange kryss respondentene kunne sette, i forkant av hvert spørsmål i undersøkelsen. Undersøkelsen var imidlertid på hele 15 sider, og på tidspunktet for utformingen av undersøkelsen vurderte jeg dette som unødvendig for tolkningen av spørsmålene i spørreskjemaet da skjemaet ellers var preget av god plass og klar oversikt over temaer og spørsmål. Dette var forhold jeg la ekstra stor vekt på med tanke på målgruppen for undersøkelsen.

Den kvantitative metoden krever god forberedelse og planlegging for å operasjonalisere de begrepene man bruker (Jacobsen 2005). Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittelet sentrale begreper og operasjonaliseringer nedenfor.

### **3.2. Den kvalitative tilnærmingen**

Kvalitativ metode for datainnsamling kan deles inn i fire hovedkategorier. Den første kategorien er det individuelle, åpne intervjuet. Denne blir av Jacobsen (2005) beskrevet som den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor den kvalitative metode. Dernest finner vi gruppeintervjuet. En tredje metode er observasjon, mens vi finner dokumentundersøkelse som en fjerde aktuell datainnsamlingsmetode.

Det finnes fire ulike tradisjoner innenfor kvalitativ forskningsmetode. I denne sammenheng kan man vise til Gubrium og Holsteins (1997) tilnærming til tradisjonene, idet de først trekker fram ”*naturalismen*”, som søker å forstå den sosiale virkeligheten ”som den virkelig er”. Tradisjonen som betegnes som ”*ethnomethodology*” tar sikte på å utforske hvordan sosial orden blir skapt gjennom samtale og samhandling, og har en naturalistisk orientering, mens

”*emotionalism*” orienterer seg om subjektivitet og muligheten til å skaffe seg erfaring fra ”innsiden”. Denne tradisjonen er i tillegg opptatt av den indre virkeligheten hos mennesker. Den fjerde og siste tradisjonen som nevnes, er ”*postmodernismen*”, som først og fremst er opptatt av hvordan sosial virkelighet kan bli konstruert på ulike måter.

Jeg nærmet meg intervjuobjektene med en holdning om at de kunne gi meg en subjektiv beskrivelse av det jeg stilte spørsmål om. Man kan kanskje si at min holdning i forhold til situasjonen har elementer av en ”etnometologisk” tradisjon, hvor samfunnskritikk er et sentralt element. Jeg ser at den konteksten respondentene befinner seg i, samt det ståstedet de innehar, også har betydning for hvordan respondentene vil beskrive virkeligheten (Bryman 2004). Dette vil vi da også kommenteres nærmere senere i oppgaven.

Kvalitativ forskning bidrar i mye større grad enn kvantitativ forskning med beskrivende detaljer når funnene fra undersøkelsen blir kommunisert. Mange kvalitative studier bidrar også med detaljerte beskrivelser av hva som skjer i selve den settingen som blir undersøkt. Detaljene kan være tilsynelatende trivielle, man kan vise seg å ha stor betydning for forskeren fordi detaljene er viktige for respondenten samt at detaljene gjør det mulig å få oversikt over den sammenhengen respondenten befinner seg i.

Kvalitativ forskning har en tendens til å se på det sosiale livet i form av prosesser. En av måtene dette kommer til uttrykk på er at det ofte er et poeng å vise hvordan hendelser og mønstre utvikler seg over tid. Prosess blir i Bryman (2004) definert som ”*en sekvens der individuelle og kollektive hendelser, handlinger og aktiviteter utfolder seg over tid i sammenheng.*” Etnografer er typiske eksempler på forskere som forblir orientert rundt samme sosiale setting over en lang periode, ofte år. Det er likevel ikke bare etnografer som har evne til å formidle en følelse av fremskritt inn i vår forståelse av det sosiale livet. Dette kan også bli oppnådd gjennom semi- strukturerte og ustrukturerte intervjuer ved å spørre deltakerne om de vil reflektere over de prosessene som har ledet frem til eller ført til en hendelse.

Intervjuer i kvalitativ metode skiller seg fra intervjuer i kvantitativ metode på flere måter. Fremgangsmåten i kvalitative intervjuer er mye mindre strukturert enn i kvantitative intervjuer. I kvantitative undersøkelser, er framgangsmåten strukturert for å gjøre reliabiliteten og validiteten (påliteligheten og gyldigheten) til et best mulig mål. En annen årsak til at det er mer strukturert er at undersøkeren har et klart sett med spørsmål som skal

belyses. I kvalitativ forskning er spørsmålene ofte mer generelle og mer preget av intervjuerens egne perspektiver.

Enhetene som undersøkelsene dreier seg om, er Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger. For å få fram den nødvendige informasjonen, har jeg valgt å undersøke flere grupper av respondenter som er trukket inn i spørreundersøkelsen og i intervjuene som er foretatt. Disse respondentene utgjør studenter og tidligere studenter tilknyttet UiA og UiS og lederne for Læringsmiljøutvalgene ved de to lærestedene. En oversikt over de studentene tilknyttet UiA og UiS følger i tabellen nedenfor:

Tabell 3.2: Respondentene i den kvalitative studien

Respondent	Tilhørighet:	Funksjonshemning:	Utgangspunkt for refleksjon:
1	Universitetet i Stavanger	Dysleksi	Tidligere student
2	Universitetet i Stavanger	Dysleksi	Tidligere student
3	Universitetet i Stavanger	Dysleksi	Nåværende student
4	Universitetet i Agder	Dysleksi	Nåværende student
5	Universitetet i Agder	Dysleksi	Nåværende student
6	Universitetet i Agder	Dysleksi/ diabetes	Tidligere student

Noen av respondentene var tidligere studenter som ikke lenger studerer ved lærestedet, mens andre igjen er personer som studerer ved lærestedet i dag. Dette kan antas å ha innvirkning på svarene som respondentene gav. En av respondentene uttrykker: "...For fire år siden var det i hvert fall vanskelig" og "... men for ca to år siden søkte jeg på muntlig eksamen og fikk beskjed tilbake om at det var umulig pga ressursmangel. Jeg tror det har endret seg nå, tror det skal være lettere. Muntlig eksamen har blitt mer populært, og det går i hvert fall an nå på en måte". Det er dermed viktig å merke seg at intervjuene som er foretatt samlet sett ikke nødvendigvis representerer den nåværende situasjonen på de to lærestedene, men beskriver både en tidligere situasjon i tillegg til den nåværende situasjonen. I utvalget finnes det tre respondenter som er tidligere studenter og tre studenter som studerte ved lærestedet på tidspunktene da intervjuene ble foretatt.



Det er også mer fokus på intervjuobjektets synspunkter innen kvalitative intervjuer. Det blir ofte oppmuntret til digresjoner og forfølgelse av ”stier” i samtalen i kvalitative intervjuer, dette for å bedre kunne få innblikk i hva intervjuobjektet anser å være relevant og viktig. I mine intervjuer kan man se at respondentene som er studenter eller tidligere studenter i større grad enn lederne for læringsmiljøutvalgene er preget av digresjoner og uttalelser som ikke er direkte knyttet til problemstillingen. Dette kan ha sammenheng med at ”student”- intervjuene var av en mer åpen karakter sammenlignet intervjuene av lederne for LMU. Dette har dermed sammenheng med det neste punktet som Bryman (2004) trekker frem, nemlig at man i kvalitative intervjuer har større anledning enn i kvantitative intervjuer, til å fravike intervjuguiden som blir brukt ved å stille oppfølgingsspørsmål og variere spørsmålsstillingen. Dette kjenner jeg igjen fra de 8 intervjuene som jeg har gjennomført. Jeg kunne nok i større grad enn det jeg gjorde, ha benyttet meg av disse poengene i intervjuene av lederne for LMU på de to universitetene.

Hensikten med undersøkelsen var å komme i kontakt med mennesker som jeg mente kunne gi meg mye og god informasjon om temaet jeg ønsket å undersøke nærmere. Det var også dette som var styrende for mitt utvalg av respondenter til dybdeintervjuer. I det gjeldende utvalget var dette personer som virket villige til å gi fra seg informasjon og som virket til å ha mye å fortelle i et eventuelt intervju. Et slikt utvalgs-kriterium er likevel ikke helt enkelt å bruke fordi vi først må vite noe om hvor gode informasjonskilder de ulike respondentene er (Jacobsen 2005).

På nettsiden hvor personene meldte sin interesse for spørreundersøkelse og intervju, var det også en kommentar- rubrikk hvor de kunne stille eventuelle spørsmål eller gi eventuell utfyllende informasjon. Jeg valgte å ta utgangspunkt i disse kommentarene da jeg gjorde utvalget. Jeg valgte ut aktuelle respondenter som jeg trodde kunne bidra med mye informasjon for å belyse den aktuelle problemstillingen. Kommentarfeltet på nettsiden gjorde dette noe enklere å bedømme, selv om man aldri kan være helt sikker på at en person som gir utfyllende beskrivelser i forkant av intervjuet vil gjøre det samme i en faktisk intervjusituasjon. Det kan være at personer som kommer med mange opplysninger i forkant av intervjuet, og blir valgt ut på basis av dette, også har mest negative ting å rapportere om. Dette avspeiles til en viss grad i de gjennomførte intervjuene i denne undersøkelsen, dersom man sammenligner svarene fra intervjuene med svarene fra spørreskjemaundersøkelsen. Man

ser da at en større del av intervjuobjektene rapporterer om ulike problemer knyttet til læringsmiljøet på institusjonene i forhold til respondentene fra spørreskjemaundersøkelsen. Sammenlagt mener jeg likevel at dette ikke er med på å svekke undersøkelsens troverdighet, da de to metodene er ment å utfylle hverandre.

Kvalitative intervjuer bærer preg av å være fleksible ved at man tilpasser seg til den retningen intervjuobjektet har og kanskje justerer problemstillingen i forhold til den informasjonen som måtte komme frem under intervjuet. Man ønsker seg rike og detaljerte svar i motsetning til i strukturerte intervjuer, hvor hensikten er å generere svar som kan bli kodifisert og behandlet på løpende bånd. Intervjuobjektet kan bli intervjuet mer enn en gang i kvalitative intervjuer, noe jeg også i ett av intervju- tilfellene har benyttet meg av, mens det i kvantitative intervjuer er mest hensiktsmessig å intervju respondenten en gang (Bryman 2004).

43 personer ønsket til sammen å delta i telefonintervju. Jeg sendte ut E- post med avtale om telefonintervju til 10 av disse personene. Dette var 8 kvinnelige og 2 mannlige studenter. 6 kvinnelige og 1 mannlig student ga meg tilbakemelding om ønsket dag og tidspunkt for gjennomføring av intervju via E- post. 2 av de 10 jeg forsøkte å avtale intervju med, svarte altså ikke på E- posten som jeg sendte til dem angående intervju- avtale. Dette var også årsaken til at jeg sendte ut E- post til et såpass stort antall studenter. –Jeg ønsket å forsikre meg om at jeg minst fikk tilbakemelding fra halvparten av dem jeg kontaktet. En av dem jeg intervjuet viste seg for eksempel ikke å ha dysleksi da jeg foretok intervjuet, og jeg valgte dermed å se bort fra dette intervjuet i sin helhet. Jeg stod da igjen med seks intervjuer. I tillegg intervjuet jeg også lederne for Læringsmiljøutvalgene ved de to universitetene. Mine respondenter i den kvalitative metode er dermed 8 personer til sammen.

Omtrent to måneder etter endt intervjurunde ble jeg kontaktet av en respondent som ønsket å utdype de svarene han hadde gitt, ytterligere. Respondenten kontaktet meg på telefon og formidlet et ønske om å utdype de svar han allerede hadde gitt. Intervjuet bar preg av stor grad av åpenhet og dybde. I samråd med respondenten bestemte jeg å presentere resultatet i et narrativ, gjengitt i kapittel 5.3.1.

Intervjuene ble alle foretatt via telefon og med utgangspunkt i en på forhånd utarbeidet intervjuguide. Intervjuguiden tjente kun som en retningsgivende hjelp til selve intervjuene, som i all vesentlighet var åpne og bar preg av en samtale. Respondentene fikk frihet til å styre

samtalen i den retningen de ville, fordi målet med intervjuene var å kartlegge en subjektiv oppfatning av læringsmiljøet til studentene. Det var dermed en del forskjeller i hva respondentene valgte å understreke og utdype i samtalene.

Jeg foretok, i etterkant av gjennomføringen av studentintervjuene, kvalitative telefonintervjuer av de to lederne for LMU på begge universitetene. I forkant av dette, gjennomførte jeg en spørreskjemaundersøkelse som ble sendt ut til alle respondentene etter en selvutvelgelsesprosess. Etter at jeg foretok en skjønnsmessig utvelgelse av seks respondenter i dette utvalget, utførte jeg seks kvalitative dybdeintervjuer over telefon.

Leder for LMU på UiA har bakgrunn som nestleder for Studentorganisasjonen i Agder (SiA). Leder for LMU på UiS er prorektor, førsteamanuensis og dr. philos.

De to lederne skiller seg fra hverandre på de fleste områder. Ledervervet for LMU skal være rullerende, og det ligger i dets natur at ulike utgangspunkt skal være representert i LMU med jevne mellomrom. Jeg vil hevde at det derfor vil være naturlig å anta at de to lederne også ville har en ulik tilnærming til problematikken knyttet til læringsmiljøet for studenter med dyslektiske vansker.

### **3.3. Metodetriangulering**

Metodetriangulering innebærer at man bruker mer enn en metode eller datakilde i studier av et sosialt fenomen (Bryman 2004). De ulike metodene er for øvrig jevnbyrdige i forhold til å få en bedre forståelse av samfunnet når de blir brukt i riktig sammenheng (Jacobsen 2005: 81).

For det første kan det, dersom man sammenligner data om samme fenomen med grunnlag i ulike metoder, tyde på at data som er innsamlet, er gyldige. For det andre kan tilliten til analyseresultatene styrkes dersom det viser seg at resultatene ikke har sitt grunnlag i særskilte forhold ved de metoderedskapene vi har brukt. Et tredje poeng er at ulike metoder kan føre til forskjellige analyseresultater, noe som igjen kan føre til nye tolkinger. Dette kan i sin tur føre til at man utvikler nye tilnæringsmåter til fenomenet. For det fjerde kan alt dette føre til at man får en mer nyansert og helhetlig forståelse av ulike politiske og sosiale fenomener som man studerer ved at fenomenene blir undersøkt fra ulike synsvinkler.

Et siste poeng som Holme og Solvang (2004) trekker fram, er den motsatte funksjonen som metodetriangulering kan ha ved at man kan prøve hvilken av to eller flere teorier som er mest holdbar.

Flere forskere har valgt å kombinere utsendelse spørreskjemaundersøkelse med kvalitative intervjuer. Wajcman og Martin (2002) nevnt av Bryman (2004), gjennomførte en spørreundersøkelse av mannlige og kvinnelige ledere, i alt 470 til sammen, i 6 Australske bedrifter. Forskerne så nærmere på karriereretning og holdning. De gjennomførte i tillegg semi- strukturerte intervjuer med 136 ledere i hver bedrift. Resultatene fra undersøkelsen viste blant annet at det var flere likheter enn ulikheter mellom mannlige og kvinnelige ledere generelt. Dette er et eksempel på at valg av metodene var bestemt av det fenomenet de var interessert i å undersøke nærmere, nemlig karriere- orientering.

Oppsummerende i forhold til de metodiske valg jeg har tatt, vurderte jeg metodetriangulering som den best egnete metoden for å belyse den aktuelle problemstillingen fordi en kombinasjon av kvalitative og kvantitative undersøkelser best mulig ville belyse hvordan UiA og UiS fungerer i henhold til å legge til rette for et godt læringsmiljø for studenter med dyslektiske vansker. Jeg kunne valgt utelukkende en kvalitativ metode for å søke å belyse problemstillingen, men ønsket imidlertid også å foreta ”i- bredden”- undersøkelser for å få et best mulig bilde av det fenomenet jeg ønsket å se nærmere på. Ved først å ta i bruk en kvantitativ metode, kunne jeg få et tallmessig bilde og beskrivelse av den faktiske situasjonen ved lærestedene angående læringsmiljøet til studenter med dysleksi. Ved så å følge opp med bruk av den kvalitative metoden fikk jeg muligheten til å få et dypere innblikk i den informasjonen som allerede forelå og slik søke å forstå den spesielle situasjonen som studenter med dyslektiske vansker befinner seg i. Det lå dermed til rette for både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming til problemstillingen.

### ***3.4. Sentrale begreper og operasjonaliseringer i undersøkelsen***

Jeg vurderte problemstillingen min som klar og forholdsvis lett å kategorisere fordi den for det første uttrykker et konkret ønske om å finne ut hvordan lærestedene fungerer i henhold til å legge best mulig til rette for læringsmiljøet til studenter som har dysleksi. I

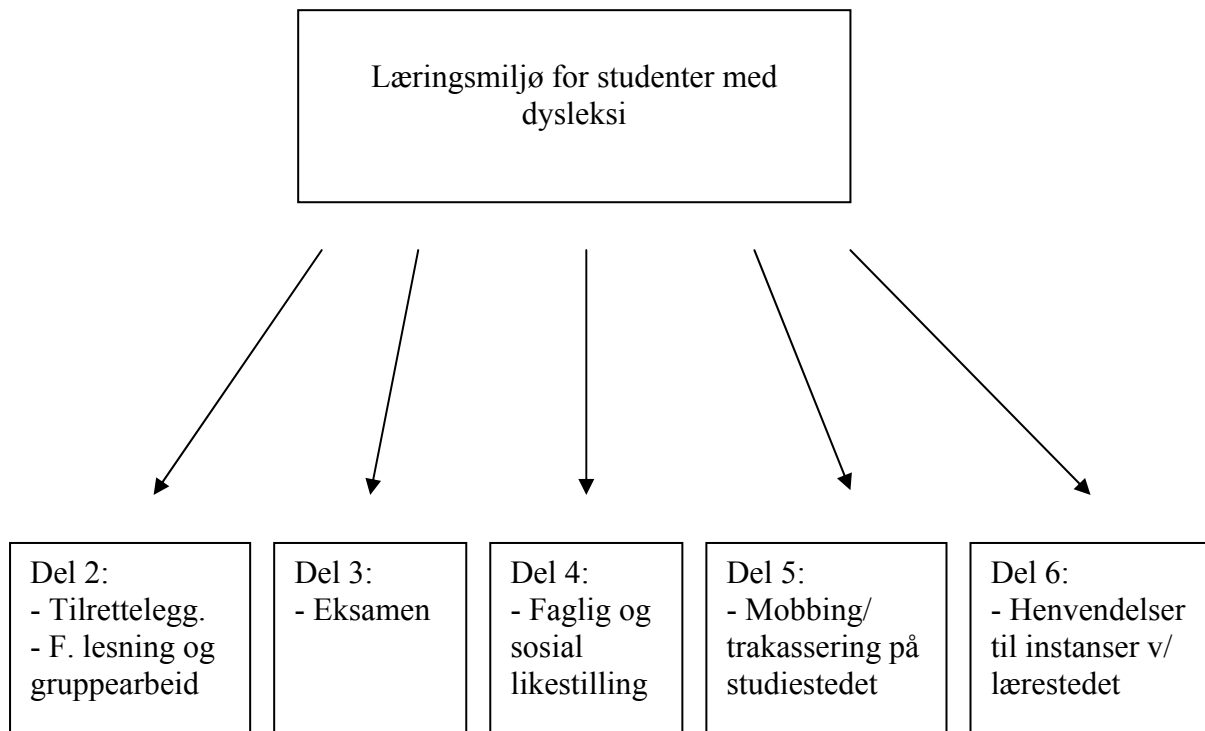
problemstillingen ligger også et krav om å kartlegge studentgruppens læringsmiljø for så å ta stilling til hvordan lærestedene kan organisere seg strukturelt og kulturelt for å foreta eventuelle endringer som, ifølge undersøkelsene, eventuelt skulle vise seg å være nødvendige for å bedre læringsmiljøet for studenter med dyslektiske vansker.

I dette lå det visse forutsetninger. Jeg måtte presisere hva som karakteriserer et godt læringsmiljø i henhold til myndighetenes krav og sammenhenger mellom måten lærestedene fungerte på og de ulike karakteristika på et godt læringsmiljø. Jeg kunne deretter spisse fokus mot de særlige problemer som studenter med dysleksi har, og de tiltak som kan kompensere for slike problemer. Det foreligger aktuell empiri og teori på området som jeg kunne ta utgangspunkt i for det videre arbeidet med og rundt undersøkelsene.

Problemstillingen er for vag til å brukes i et spørreskjema som den er, og må derfor konkretiseres bedre for å kunne anvendes. Jeg ønsket altså først og fremst å se nærmere på hva som lå i begrepet *læringsmiljø* for å få innsikt i temaet i problemstillingen. Gjennom utarbeidelsen av spørreskjemaet og tilegnelse av kunnskap om innholdet i Universitets- og høyskoleloven og Arbeidsmiljøloven, la jeg til grunn en inndeling av begrepet *læringsmiljø* i 6 ulike deler, som utgjorde selve spørreskjemaet.

Den første delen av spørreundersøkelsen omhandlet generelle spørsmål som var nødvendig for en grunnleggende kartlegging av respondenten, og regnes ikke her med som en del av selve forklaringen av innholdet i begrepet læringsmiljø. Jeg har likevel tatt med delen i fremstillingen nedenfor, da den på mange måter danner grunnlaget for resten av delene i spørreskjemaet. Dette kan illustreres ved å ta utgangspunkt i Jacobsens (2005) modell, her brukt for operasjonalisering av variabelen *læringsmiljø*:

Figur 3.1: Operasjonalisert modell av variabelen læringsmiljø



Del 2 i spørreskjemaet tar for seg den del av læringsmiljøet som omhandler den særskilte tilretteleggingen som respondentene oppgir å ha mottatt eller ikke å ha mottatt ved lærestedet. Del 3 omhandler forholdene rundt og ved eksamen, del 4 dreier seg om det opplevde psykososiale læringsmiljøet. Mobbing/ trakassering på studiestedet og mottakelse fra de ulike instansene ved lærestedet utgjør henholdsvis del 5 og 6. Det er altså disse konkretiseringene som utgjør forståelsen av hva variabelen *læringsmiljø* innebærer.

Man kan argumentere for at læringsmiljø er både en uavhengig og avhengig variabel. Som vi så i kapittel 2.2., var utgangspunktet vårt en behandling av variabelen som avhengig, fordi læringsmiljøet til studentene med dyslektiske vansker for det første, blir påvirket av de virkemidlene som blir initiert av statlige myndigheter og ved at det, for det andre påvirkes av de strukturelle, kulturelle og sosiale forholdene ved lærestedene. Den kan likevel også behandles som uavhengig variabel ettersom jeg tar utgangspunkt i læringsmiljøet når jeg

peker på de ulike konsekvensene som et mangelfullt læringsmiljø kan få for studenter med dyslektiske vansker i kapittel 5 i denne oppgaven.

Et viktig punkt som Jacobsen (2005) trekker fram, er om problemstillingen kan generaliseres eller ikke. Ettersom min problemstilling fordrer en undersøkelse av læringsmiljøet til studenter med dysleksi, ønsket jeg å ha mulighet til å generalisere ut fra de svarene jeg fikk fra spørreundersøkelsen. Jacobsen definerer en populasjon slik: "... alle de undersøkelsesenheterne vi ønsker å uttale oss om." Populasjonen er i denne sammenheng de personene som faller inn under målgruppen for undersøkelsen, nemlig studentene med dyslektiske vansker.

Utvalget må være av en viss størrelse før man kan vurdere muligheten for å generalisere. Utvalget må også foregå på en spesiell måte. Dette er to grunnleggende krav til generalisering som forfatteren trekker fram. Ved at 82 personer fikk tilsendt spørreskjemaundersøkelsen, og at utvalget ble bestemt av hvem som valgte å svare på henvendelsen om deltakelse i spørreundersøkelsen, kan man si at kravene til generalisering er oppfylt. Det lå dermed til rette for gjennomføring av et ekstensivt undersøkelsesopplegg.

At jeg vurderte problemstillingen som klar, gjorde at det også var gjennomførbart å operasjonalisere problemstillingen inn i et spørreskjema som vist ovenfor. Dette ville også gi meg en breddeforståelse av temaet i problemstillingen. Det var samtidig nødvendig å foreta flere undersøkelser i dybden så resultatene fra de kvantitative data kunne underbygges best mulig intensivt. Jeg ønsket på denne måten å få en dypere forståelse for fenomenet som jeg ville undersøke. Ved å benytte metodetriangulering ønsket jeg altså å få innsikt i både bredden (ekstensivt) og dybden i forhold til læringsmiljøet til studenter med dysleksi på UiA og UiS.

I forkant av behandlingen av resultatene fra undersøkelsene, er det nødvendig å avklare et utvalg sentrale begreper som følger logisk av innholdet i den valgte problemstillingen. Begrepene som i det følgende vil bli nærmere avklart, er henholdsvis: "læringsmiljø", "gjennomsnittsstudenten", "dysleksi/ lese- og skrivevansker" og "mobbing".

Forståelsen av begrepet "læringsmiljø" må sees på bakgrunn av den vide definisjonen som ligger til grunn i Universitets- og høyskolelovens § 4-3, 6.ledd:

*”Begrepet ”læringsmiljø” omfatter alle faktorer som kan påvirke studentene i en studiesituasjon.”*

I kommentarutgaven til universitets- og høyskoleloven 2005 § 4-3, sjette ledd understrekes det videre at institusjonene bare har ansvar for de elementene av læringsmiljøet som

*”... med rimelighet kan anses å være innenfor utdanningsinstitusjonens kontrollsfære. Kravene til ”fullt forsvarlig” læringsmiljø må fastsettes i lys av teknisk og sosial utvikling i samfunnet, og arten av det aktuelle studium og studieopplegg.”*

I lovens femte ledd fremholdes det at institusjonen så langt det er mulig og rimelig, skal

*”... legge studiesituasjonen til rette for studenter med særskilte behov. Tilretteleggingen må ikke føre til en reduksjon av de faglige krav som stilles ved det enkelte studium”.*

Hva innebærer en god læringssituasjon for funksjonshemmede studenter, nærmere bestemt for studenter med dysleksi og lese- og skrivevansker? Arbeids- og inkluderingsdepartementet slo i sin tid fast i Stortingsmelding nr.40 (2002-2003) regjeringens visjon:

*”Mennesker med nedsatt funksjonsevne skal ha muligheter til personlig utvikling, deltakelse og livsutfoldelse på linje med andre samfunnsborgere.”*

Jeg har, gjennom å konkretisere begrepet læringsmiljø ytterligere, latt de 6 kapitlene i spørreskjemaundersøkelsen avspeile hva jeg legger i dette uttrykket for best mulig å kunne fange opp respondentenes erfaringer med sitt læringsmiljø. Delene i spørreskjemaet har jeg presentert nærmere ovenfor.

Sentralt i de drøftelsene er foretatt i denne mastergradsoppgaven, finner vi argumentasjonen for at en student med dyslektiske vansker ofte vil måtte tilpasse seg forholdene ved lærestedet på en annen måte og under andre forutsetninger enn en såkalt ”gjennomsnittsstudent”, fordi lærestedene først og fremst er opptatt av å legge til rette for læringsmiljøet til denne ”ordinære” studentgruppen.

Det finnes mange levekårsundersøkelser som har som oppgave å kartlegge ”gjennomsnittsstudentens” studiesituasjon og læringsmiljø. Man kan kanskje si at høyere læresteder som offentlig institusjon, er et speilbilde av samfunnet for øvrig. På samme måte



som samfunnet i all hovedsak er organisert i forhold til en ”normalpersons” behov, kan man hevde at høyere læresteder også er organisert. Det er nærliggende å anta at en såkalt ”normalstudent” ofte ikke vil se de samme problemene på et lærested som det en person med dysleksi/ lese- og skrivevansker, vil gjøre.

Men hva er egentlig dysleksi/ lese- og skrivevansker? Dysleksi og lese- og skrivevansker kommer inn under definisjonen av funksjonshemninger og er en spesiell form for lese- og skrivevansker som er forbundet med en svikt i det fonologiske systemet. Ordet dysleksi betyr rett oversatt ”vansker med ord”<sup>3</sup>.

Funksjonshemning kan defineres på denne måten:

*”Varig redusert funksjonsevne, fysisk, psykisk eller sosialt, i forhold til aktuelle forventninger og livsførsel, utdanning og yrke eller kulturell aktivitet”<sup>4</sup>*

Ettersom definisjonene av dysleksi er noe flytende, vil man få ulike vurderinger av dyslektikere i forskjellige undersøkelser.

Førstelektor Synneva Helland (2002) fra Høgskolen i Sogn og Fjordane viser til en økning av antall studenter med dyslektiske vanskeligheter. En undersøkelse i England viser at antall studenter med slike vansker økte fra 150 studenter i 1981 til opp mot hele 3000 i 1991. Hun slår fast at dette også bekrefter den økningen man finner ved norske universiteter og høyskoler.

Kapittelet ”dyslektikere om dysleksi” nedenfor, behandler temaet dysleksi nærmere, da intervjuobjektene her får muligheten til selv å gi uttrykk for hvordan de ser på begrepet og de problemene de dyslektiske vanskene og diagnostiseringen av denne har medført og medfører for dem personlig. For øvrig vil jeg i det følgende, av letthetsgrunner, omtale dysleksi/ lese- og skrivevansker som ”dysleksi” eller ”dyslektiske vansker”.

Sett på bakgrunn av den stadig økende interessen for iverksetting av tiltak mot mobbing i skoleverket, ønsket jeg også å fange opp eventuell mobbing/ trakassering som skjer ved de to universitetene. Det finnes utallige definisjoner på begrepet mobbing. Jeg har valgt å legge til

---

<sup>3</sup> [www.dysleksiforbundet.no](http://www.dysleksiforbundet.no)

<sup>4</sup> [www.ordnett.no](http://www.ordnett.no)

grunn Arbeidstilsynets<sup>5</sup> definisjon, som baserer seg på følgende forståelse av begrepet:

*”Det er mobbing når en person gjentatte ganger og over tid utsettes for negative handlinger. Dette kan dreie seg om trakassering, plaging, utfrysing, sårende erting o.l. Det er typisk for situasjonen at offeret ikke er i stand til å forsvare seg. Dersom partene som står mot hverandre er like sterke eller det handler om enkeltstående episoder, defineres det ikke som mobbing.”*

Jeg nærmer meg resultatene som foreligger med en antakelse om at studenter med dyslektiske vansker har vanskeligere for å hevde seg faglig i studiesituasjonen dersom de ikke får tilgang på den nødvendige informasjon og tilrettelegging som bidrar til å likestille dem med den såkalte ”gjennomsnittsstudenten”.

Arbeidsmiljølovens § 4-3 slår fast i første, tredje og fjerde ledd at arbeidet skal tilrettelegges ”... slik at arbeidstakers integritet og verdighet ivaretas”, at arbeidstaker ikke skal ”... utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden” og sist, at arbeidstaker så langt det er mulig, skal ”... beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre”<sup>6</sup>. Studenter er ikke dekket av denne loven. Det finnes heller ingen paragraf i Universitets- og høyskoleloven som konkret dekker temaet om mobbing/ trakassering ved lærestedet. Hva innebærer så rettssikkerhet i praksis for studenter som blir utsatt for dette?

Det knytter seg også andre implikasjoner til definisjonen av begrepet mobbing. For det første finnes det, som allerede nevnt, mange definisjoner av begrepet. For det andre kan disse definisjonene tolkes ulikt. Tolkningen er, for det tredje, avhengig av individuelle forhold hos den som tolker begrepet, som dermed vanskelig lar seg forklare universelt. Jeg har, på bakgrunn av Arbeidstilsynets definisjon av mobbing, gjort et bevisst valg om å overlate til respondentene å avgjøre om mobbing faktisk har forekommet ved lærestedene. Dette baserer seg kun på respondentenes uttalelser, noe om i seg selv kan være problematisk da man ikke får innsikt i begge sidene av saken. Samtidig er det brukerne, studentene med dyslektiske vansker, som står i sentrum for mine undersøkelser, og det vil derfor være naturlig å basere seg på deres oppfatning av situasjonene i studiehverdagen som de opplyser å ha stått overfor.

---

<sup>5</sup> <http://www.arbeidstilsynet.no/c26976/faktaside/vis.html?tid=28225>

<sup>6</sup> <http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-062-004.html#4-3>

### 3.5. Gyldighet og pålitelighet

I undersøkelsen er det nødvendig å være oppmerksom på trekk som kan ha innflytelse på påliteligheten og gyldigheten - reliabiliteten og validiteten. Dette er gjeldende for alle faser av undersøkelsen, og i alle de valg som foretas (Jacobsen 2000). Det har vært diskusjoner om hvordan disse begrepene er relevante for kvalitative metoder, og det har vært lansert alternative tilnærminger for å kvalitetssikre troverdighet (Bryman 2004). Jeg har imidlertid valgt å la pålitelighet og gyldighet være mitt mål for å ha gjennomført en god undersøkelse.

Kvalitative undersøkelser utføres ofte på en slik måte at de ikke har gyldighet utover det emne eller den tidsperiode som vi velger å undersøke. Det vil derfor sjelden være grunnlag for å generalisere til en større populasjon. Det ligger i metodens natur at vi ønsker å gå i dybden framfor å se på de mange. Et slikt intensivt studie kan imidlertid være ansatsen til nye teorier fordi vi har oppnådd en god innsikt i et fenomen. En slik type gyldighet kan refereres til som *den eksterne gyldigheten* (Bryman 2004, Jacobsen 2000).

Den kvalitative metoden har derfor mer styrke i *den interne gyldigheten* (Bryman 2004). Jeg forstår intern gyldighet som en god overensstemmelse mellom forskerens observasjoner og de teorier som han utvikler. Nærheten til kilden gir muligheter for å få fram en god forståelse av det man ønsker å undersøke. Dette kan kanskje bedre forstås som at en undersøkelse har en intern gyldighet når man har fått de data som man har ment å hente fram, når resultatene oppfattes som ”riktige”. Gjennom å kontrollere denne undersøkelsen mot andre eller selv foreta en kritisk gjennomgang, tester vi den interne gyldigheten (Jacobsen 2000).

Det er også viktig å være oppmerksom på hva som kan påvirke undersøkelsens pålitelighet. *Den interne påliteligheten* kvalitetssikres dersom det er samsvar mellom ulike forskeres behandling av dataene. Det kan for eksempel dreie seg om at to ulike medlemmer av gruppen velger å kategorisere data på tilsvarende måte (Bryman 2004). Intern pålitelighet sikres ved at undersøkelsens arbeid utvises ved kompetanse og nøyaktighet (Jacobsen 2000).

*Den eksterne påliteligheten* refererer til i hvilken grad en undersøkelse lar seg gjenta og om de samme resultater oppnås. Dette befinner seg i hjertet av den samfunnsvitenskapelige debatt og har røtter i epistemologisk og ontologisk ståsted. Spørsmålet er i hvilken grad det er mulig å

gjenskape eksakt tilsvarende forhold for en ny undersøkelse. Dette er jo særlig aktuelt når vi behandler samfunnsvitenskapelige fenomen (Bryman 2004).

Hele undersøkelsens troverdighet hviler på om jeg har lyktes i å oppfylle kravene til pålitelighet og gyldighet. Påliteligheten og gyldigheten kan bedre sikres dersom man velger å triangulere, det vil si at man velger å kombinere ulike innsamlingsmetoder. Det er flere måter kvantitativ og kvalitativ metode kan utfylle hverandre på (Jacobsen 2005). Jeg har i min spørreskjemaundersøkelse lagt vekt på en kombinasjon av begge metodene, først ved at undersøkelsen inneholder standardiserte spørsmål som kan omgjøres til tall og deretter at den inneholder åpne spørsmål som brukeren kan svare på ved å bruke egne ord. I tillegg har jeg så gjennomført kvalitative intervjuer for å ytterligere utdype de svar jeg har fått gjennom spørreskjemaundersøkelsen.

Siden jeg allerede hadde avklart tema for oppgaven og problemstillingen var ferdig utformet, ønsket jeg å starte med å sende ut spørreskjemaundersøkelsen til respondentene først. Dersom jeg hadde hatt behov for en ytterligere avklaring av temaet i forkant av undersøkelsen, kunne jeg ha startet med å gjennomføre de kvalitative intervjuene. Kunnskapen jeg tilegnet meg her, kunne jeg brukt for ytterligere å forbedre spørreskjemaet (Jacobsen 2005).

For å motvirke svakheten som ligger i at respondentene gjennom et relativt lukket spørreskjema blir tvunget til å svare på lukkede forhåndsbestemte kategorier, la jeg inn muligheter for respondentene til kvalitativt å utdype nærmere de svarene de gav ved avkrysning i skjemaet. Slik oppnådde jeg å få mer dybde i det kvantitative materialet i undersøkelsen. Jeg valgte også å benytte meg av kvalitative dybdeintervjuer, noe som ville være med på å gi en enda dypere forståelse og innsikt i problemstillingen som jeg har valgt.

Når kvalitative undersøkelser følger opp kvantitative undersøkelser, som jeg valgte å gjøre i mitt tilfelle, fungerer de kvantitative data som en forundersøkelse eller som første del av undersøkelsen. De kvalitative data fungerer supplerende til det kvantitative. Etter endte undersøkelser sitter jeg dermed igjen med tre sett av data, både kvalitativt og kvantitativt materiale, som kan være med på å styrke oppgavens gyldighet.

Jeg har valgt å forsøke å være kritisk til meg selv og mine valg i alle deler av undersøkelsen. Dette betegnes som en refleksiv tilnærming (Jacobsen 2000). Ved at man velger å være åpen

og reflekterende i framstillingen, gir det andre mulighet til betrakte resultatene kritisk. Dette vil høyne undersøkelsens troverdighet (Jacobsen 2000).

I en spørreskjemaundersøkelse er det viktig å være klar på om man faktisk spør etter det man er ute etter, man må etterstrebe en begrepsmessig gyldighet. Dette vil si at man er sikker på at de begrepene en bruker tolkes av respondentene på samme måte som de tolkes av en selv (Jacobsen 2005). Ved at jeg utformet spørreskjema og problemstilling parallelt og at jeg hadde samtaler med pårørende til en tidligere student med dysleksi om innholdet i spørreskjemaet, samt at jeg dro nytte av mye veiledning fra veileder, vil jeg påstå at den begrepsmessige gyldigheten er høy. Der jeg har sett at det likevel kan være tvil om begrepstolkning, har jeg lagt inn opplysende kommentarer om dette i forbindelse med presentasjonen av resultatene fra spørreundersøkelsen. For ytterlige å høyne gyldigheten kunne jeg foretatt en pre- studie.

Undersøkelsens høy svarprosent, på 100 %, er med på å heve den interne gyldighet og tillater en generalisering utover det gjeldende utvalget.

Den eksterne gyldigheten generaliserer i denne type undersøkelser som oftest til annen teori og empiri funnet om studenter med dysleksi, læringsmiljø og organisasjonsteori knyttet til høyere læresteder. I dette tilfellet kan jeg si de funn jeg har gjort til en viss grad kan gjenspeile empiri jeg har funnet ellers om temaet.

Proessen i databehandlingsprogrammet SPSS med å punche data er en prosess som kan redusere datas gyldighet og pålitelighet. Det er en risiko for at man puncher feil ved at man for eksempel trykker 1 i stedet for 2 og dermed endrer verdien fra UiA til UiS. Jeg foretok univariate analyser for å se om det var noen uklare svar. Blant annet "luket jeg ut" de ved UiS som hadde svart at de hadde forholdt seg til Kontor for Funksjonshemmede. Dette er trolig respondenter som ikke har lest spørsmålet nøye nok eller som kan ha forholdt seg til et lignende kontor ved UiS siden dette kontoret ikke eksisterer ved dette lærestedet, men kun ved UiA. Dette veides likevel opp av at jeg hadde en tilleggskategori, "andre", hvor respondentene kunne nevne andre instanser og kontorer som de hadde forholdt seg til ved lærestedet som ikke var nevnt i spørreskjemaet.

For å sikre påliteligheten ennå mer, kunne man foretatt undersøkelsen en gang til. Siden jeg har foretatt en metodetriangulering, som innebærer at man bruker flere metoder sammen for å se om man får de samme svarene på de ulike undersøkelsesmetodene, mener jeg likevel at denne undersøkelsen har et høyt nivå av gyldighet.

### **3.6. Forskningsetiske betraktninger**

Man skal alltid, i den grad det er mulig, søke å gjengi resultater ”... fullstendig og i riktig sammenheng.” (Jacobsen 2005: 50). Sitater og svarfordelinger på enkeltspørsmål bør settes inn i en større kontekst fremfor å ta dem ut av en større sammenheng fordi respondenten har krav på en fullstendig gjengivelse. Samtidig er det ikke mulig å presentere all analyse av data. En presentasjon av data vil innebære at man reduserer detaljer og mangfold. Jacobsen understreker at meningen er at man skal ”... presentere data fullstendig der vi mener at dette er viktig for å forstå et resultat. Og det vi skal unngå, er å bruke et resultat som er tatt ut av sin sammenheng, til å argumentere for noe som respondenten helt klart ikke har ment opprinnelig” (Jacobsen 2005: 50).

Overraskende nok, viser undersøkelser at forfalskning av resultater skjer innen de fleste vitenskaper. Dette er i strid med samtlige forskningsmessige prinsipper. For å hindre mistanker om forskningsjuks, kan man si at all informasjon og data som er samlet inn i forbindelse med undersøkelsen, er tilgjengelig for andre. Slik har også andre mulighet for å vurdere om forskningsjuks har funnet sted. Replikasjon av undersøkelser kan også være en god garanti mot juks, selv om resultater ofte, særlig i forhold til kvalitative intervjuer, vil kunne variere fordi utvalget for eksempel kan være endret siden sist (Jacobsen 2005).

Åpenhet er dermed et definitivt krav til forskningsformidlingen. Dette innebærer at man så langt som det er mulig tydeliggjør de valg som er blitt gjort i løpet av forskningsprosessen. Valg kan kritiseres først når de er gjort eksplisitte, og kvaliteten på forskningen kan deretter vurderes av andre (Jacobsen 2005).

I forbindelse med gjennomføring av både intervjuer og spørreskjemaundersøkelser er det visse konkrete hensyn man må ta i betraktning, både i forkant, under og i etterkant av undersøkelsene.

Holme og Solvang (2004) presenterer 4 kriterier for forsvarlig forskning. Det første er kravet om *fullstendighet*. Dette innebærer at respondentene, når de gir opplysninger om seg selv, kan ha tillit til at opplysningene blir mest mulig fullstendig presentert.

Det andre punktet Holme og Solvang (2004) trekker fram, er kravet om vern om psykisk og fysisk integritet. Det er viktig å legge opp undersøkelsen på en slik måte at den ikke får skadelige konsekvenser for undersøkelsespersonens psykiske og fysiske helsesituasjon. Bryman (2004: 509) definerer skade som fysisk, utviklingsmessig, skade på selvtilit, stressartet skade og fremkalling av klanderverdig opptreden hos deltakeren. Milgram-eksperimentet fra 1963 er et eksempel på dette. Dette prinsippet er ikke direkte aktuelt i forhold til mine undersøkelser.

Et tredje punkt er det om *diskresjon* som gjelder forskerens håndtering av de data han samler inn. Like viktig er det at kravet om taushetsplikt og anonymisering etterleves av forskeren. Det kan oppstå problemer der det brukes EDB i tilknytning til undersøkelsen (Jacobsen 2005). I forhold til mine undersøkelser ble det opprettet en midlertidig nettside med mulighet for personene til å oppgi navn, adresse og E- postadresse så spørreundersøkelsen kunne bli sendt til dem til den postadressen som de hadde oppgitt. Etter at dette ble oppgitt og undersøkelsene sendt, ble nettsiden med all informasjon den inneholdt, som navn, adresser og E- postadresser, slettet i sin helhet. En del av informasjonen som kom fram i spørreundersøkelsene og intervjuene, er *sensitiv* og må behandles deretter. Dette gjelder særlig i de tilfellene der respondentene forteller om mobbing og andre situasjoner fra studietiden som de har opplevd som ubehagelige. Mobbing er, som jeg har nevnt tidligere i kapitlet om operasjonaliseringer og begrepsavklaringer, et problematisk begrep. Hvem bestemmer når mobbing eller trakassering har funnet sted? At respondentene opplyser om at de har blitt mobbet, er ingen garanti for at dette faktisk har skjedd. Dette er viktig å være klar over i forhold til de resultatene som blir presentert i denne oppgaven. Som jeg tidligere har understreket, vil mine drøftelser av påstandene om mobbing og trakassering sammen med de øvrige resultatene, preges av at jeg ser disse situasjonene fra respondentenes ståsted, da problemstillingen også legger opp til dette.

*Informert, frivillig samtykke* er et tredje punkt som Jacobsen (2005) trekker frem. Bryman (2004) utdyper dette poenget videre: Eventuelle deltakere i en undersøkelse skal gis så mye informasjon som trengs for at de skal kunne ta en informert beslutning om de ønsker å delta i studien eller ikke. Det innebærer også at selv om personene vet at de blir bedt om å delta i undersøkelsen, skal de være fullt ut informert om forskningsprosessen. Respondentene skal ikke få inntrykk av at deres deltakelse er påkrevd. De skal også være klar over sin rett til å nekte på ethvert steg i undersøkelsen av hvilken som helst årsak. Informasjon som kan påvirke eventuelle respondenters vilje til å delta i undersøkelsen, skal ikke tilbakeholdes med hensikt.

Jeg har gjennom å plassere et kommentarfelt på nettsiden hvor personene som ønsket å registrere seg for å få tilsendt spørreskjema, åpnet for tilbakemeldinger på fremgangsmåten. Samtidig ble det i den første E- posten som ble sendt ut til alle eventuelle deltakere med forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelsen, gitt god informasjon om undersøkelsens formål, funksjon og bakgrunn. Jeg oppgav også fullt navn og E- postadresse i følgebrevet til undersøkelsen, hvor personene kunne kontakte meg dersom de hadde noen spørsmål knyttet til denne.

Bryman (2005), fremholder faren for å *invadere privatlivet* til de eventuelle undersøkelsesobjektene. Dette punktet er tett knyttet til punktet om manglende informert samtykke, da informert samtykke blir gitt basert på en detaljert forståelse av hva deltakernes rolle i undersøkelsen skal være. Dermed godtar han eller hun på en måte å oppgi retten til privatliv på det bestemte området. Dette blir likevel modifisert ved eksempelet med intervjusituasjoner hvor den som blir intervjuet, ofte likevel vil nekte å besvare enkelte spørsmål av ulike personlige grunner.

I løpet av de seks telefon- intervjuene som jeg foretok av studenter og tidligere studenter ved UiA og UiS, holdt jeg intervjuene så åpne som mulig fordi jeg ville gi respondentene muligheten til å prate om det de syntes var viktig. Slik kunne de også styre intervjuene i den retning de ønsket, og dermed også velge å la være å prate om det de av ulike årsaker ikke ønsket å prate om. Intervjuene var på mange måter en balansegang mellom bruk av intervjuguide og åpenhet. Man kan si at intervjuguiden var et nyttig verktøy for ”å ta opp igjen tråden” fra utfall av digresjoner og fullstendig åpenhet i intervjuene.



## 4. DYSLEKTIKERE OM DYSLEKSI

Målet er gjennom dette kapitlet å fremstille noen av respondentenes egne refleksjoner omkring det å ha dyslektiske vansker og slik stimulere til en dypere innsikt i problemstillingen. Tre respondenter fra UiS og en fra UiA har i telefonintervjuer gitt utfyllende beskrivelser av hvordan det å ha dysleksi oppleves for dem.

En av studentene fra UiS forteller at hans dysleksi ble oppdaget på et tidlig stadium, så studenten har alltid visst om rettighetene sine. Han forteller om problemer på sitt studium, hvor de hadde både norsk og nynorsk oppgaveskriving, og forteller:

*”Tospråklige studenter slipper nynorsk, mens de med dysleksi ikke slipper. Flere av oss har aldri hatt nynorsk og fått fritak for dette både på ungdomsskolen og på videregående. På UiS ble jeg tvunget til å skrive tre oppgaver på nynorsk. Jeg fikk ingen hjelp, det eneste var at jeg kunne spørre medstudenter.”*

En annen student ved UiS vokste opp med pedagogiske foreldre og var elleve år da han først lærte å lese, men opplevde likevel ingen spesielle problemer knyttet til manglende leseferdigheter. Respondenten fortsetter:

*”Det er en verdifull ressurs. Mange deler av samfunnet fungerer slik at de som ikke har slike ressurser har vanskelig for å få den hjelpen de trenger.”*

En tredje respondent ved UiS fikk ikke vite om dysleksien sin før på forkurset til studiet sitt:

*”Jeg hadde lenge hatt mistanke om at noe ikke var som det skulle være, og en dag rant det bare over for meg og jeg gikk i rent sinne til rådgiveren og spurte om råd om hva jeg skulle gjøre for å finne ut av om jeg hadde dysleksi. Det var en utdannet spesialpedagog som hjelp meg med å utrede dysleksien min, og jeg hadde veldig sterk dysleksi. Helt siden ungdomsskolen fikk jeg høre av andre ”må du spørre om alt?” Jeg tror de ville forstå det, men ingen visste om dysleksi da. Jeg måtte ofte stille spørsmål i klassen om pensum fordi jeg ikke fikk med meg det jeg leste i bøkene. Jeg har lært at hvis det er ting man ikke forstår, så spør.”*

Hun avslutter med å si at hun synes det har gått greit med karakterene sine etter forholdene.

*”Det er verre under jobbintervjuer når jeg må vise fram vitnemål med dårlige karakterer når jeg vet at jeg har jobbet hardere med studiene enn nitti prosent av klassen.”*

Studenten ved UiA gir svært opplysende og utfyllende beskrivelser av dysleksi som funksjonshemming og forteller også om nyere behandlingsmetoder for ulike typer av dysleksi. Det er tydelig at respondenten har god kunnskap rundt dette temaet. Han skiller mellom to ”typer” dysleksi, dysleksi 1 og dysleksi 2:

*”Dysleksi er en genetisk feil. Kognitiv lagring er dysleksi 2 og går ut på at tre deler i hjernen er berørt av dysleksi. Men det er stadig nye undersøkelser på dette feltet. En undersøkelse viste at dyslektikere lærte seg kinesisk, fordi det går på tegn og ikke på alfabet. Dette viste at dyslektikere ikke hadde problemer med å skille mellom tegn, men bare bokstaver. En annen undersøkelse viste at øye-fargede linser kunne oppheve dysleksien. - Ved å bruke rosa bakgrunn og sort skrift så kan man kode informasjon. Dette er dysleksi 1, og man kan se bedre ved å bruke denne fremgangsmåten. Dysleksi 2 er vanskeligere. Det er ikke undersøkt nøye i Norge, men mer forskning er gjort i Australia på saken. De har skoler som tester det med linser og farger og sånn. Noen farger skaper større kontraster.”*

Videre skiller studenten også mellom dysleksi og konsentrasjonsvansker:

*”Når det gjelder problemer med å uttrykke seg muntlig, går dette på konsentrasjonsvansker, som er noen annet. Istedenfor at personene med konsentrasjonsvansker fokuserer på det den andre personen i en samtale sier, så tenker han/hun på hvordan man skal formulere setningene sine og svare den andre personen. Når den andre personen har stilt spørsmålet, har han/hun glemt det han selv har sagt og hva han skal svare. Dette kan føre til depresjon ved at man sliter med hukommelsen, og dette kan gi inntrykk på den andre. Hvis man skal se på en kobling mellom dysleksi og depresjon må det være slik at ikke alle med dysleksi har konsentrasjonsvansker, heller enn at det er en «bivirkning» av det du opplever.”*

Til sist kommer en av studentene med en klar oppfordring:

*”Vi er alle forskjellig. Ta personen som den er, man må tenke at man trenger ikke å uttale seg så komplisert i ett og alt.”*

## 5. RESULTATENE

I dette hovedkapittelet vil jeg presentere resultatene av de kvalitative og kvantitative undersøkelsene som jeg har foretatt. I kapittel 5.1. blir bakgrunnsinformasjonen for de følgende resultatene presentert. Hvordan lærer respondentene best, hvilke særskilte problemer har de, og hvordan opplever de forelesninger og det å samarbeide i grupper? Kapittel 5.2. tar for seg den del av læringsmiljøet som angår tildeling av hjelpetiltak og hjelpemidler og hvorvidt respondentene oppfatter at de ulike formene for tilrettelegging fungerer slik de skulle ønske. Det omhandler også gjengivelser av respondentenes møte med kontorer og instanser ved lærestedene. I kapittel 5.3. blir forholdet mellom studentene med dyslektiske vansker og de instansene de forholder seg til, behandlet nærmere. Hvordan blir respondentene møtt, og hvordan ønsker de eventuelt å bli møtt? Kapittel 5.4. dreier seg om hvorvidt den generelle mottakelsen som studentene opplever å ha fått ved henvendelse til instansene ved lærestedene, har hatt positiv, negativ eller rett og slett ingen effekt på de eksamensresultatene som de har fått.

Gjennomgående i de ulike kapitlene blir også spørsmålet om respondentene har opplevd mobbing/ trakassering behandlet nærmere.

### **5.1. Bakgrunnsinformasjon**

Dette kapittelet gir en kort innføring i forhold til hvordan studentene best tilegner seg kunnskap og hvilke særskilte problemer de har i forhold til sine dyslektiske vansker knyttet til forelesninger og gruppesamarbeid på studiestedet.

Majoriteten av respondentene ved UiA og UiS oppgir at de lærer best ved å delta i forelesninger. Få oppgir det samme om bruk av læringsplattformene It's Learning og Fronter. Halvparten av de som har svart oppgir at de lærer best ved å delta i gruppearbeid. Rundt 30 % av respondentene ved begge lærestedene oppgir at de lærer best ved å lese pensum. Det er for øvrig ingen merkbare forskjeller på disse punktene mellom respondentene ved de to universitetene. Omtrent halvparten av respondentene oppgir at de har problemer med å lese, formulere setninger og gjengi lærestoff på eksamen.

Respondentene har få eller ingen problemer med å uttrykke seg muntlig. Svarene tyder på at respondentene har problemer som er typiske for personer med dysleksi. Det er samtidig naturlig å anta at det kan være store variasjoner i grad av dysleksi hos den enkelte respondent.

Hva synes respondentene så om hvordan forelesningene ved universitetene fungerer for dem? Svarene på dette spørsmålet er fremstilt i oversikten nedenfor:

Tabell 5.1: Hvordan forelesningene oppleves

Kvalitative svar UiA:	Kvalitative svar UiS:
<p>”Ja, stort sett går det bra, men noen ganger føler en seg litt dum når en ikke får med seg alt.”</p>	<p>”It's Learning fungerte bra. Jeg kan ikke notere under forelesningene. Bruker plansjer fra It's Learning og har PC-en foran meg. Det er forskjell fra foreleser til foreleser- de fleste viser stor forståelse i forhold til hvor mye pensum du kan klare å komme igjennom.”</p>
<p>”Nei, sitter trangt og skriver notater. Andre ser på disse, og de er gjerne fulle av feil. Lite hyggelig. Skriver derfor ofte stygt slik at det kan tolkes ulikt.”</p>	<p>”Nei, det er tungt med forelesninger, går ofte fort. Får ikke tid til å notere og samtidig høre alt som blir presentert. (Bra når notater er laget på forhånd eller kommer på nett- It's Learning etterpå).”</p>

Bare 2 av de spurte ved UiA oppgir at de ikke føler seg komfortable på forelesningene, mens 4 av de spurte ved UiS opplyser om det samme. Til tross for at det er flest respondenter som oppgir at de lærer best ved å delta i forelesninger og at det er få personer, særlig ved UiA, som ikke føler seg komfortable i forelesningssituasjonen, opplyser mange av respondentene om forhold ved forelesningene som gjør at disse ikke fungerer optimalt for dem. Felles for mange av de tilbakemeldingene som gis, er at mange opplever store problemer i forhold til å notere

under forelesningene. Mange understreker også et stort behov for at foreleserne legger ut notater i forkant av forelesningene.

Gruppearbeid blir av mange sett på som gunstig for læringsmiljøet. Pedagogisk teori på området slår fast at gruppearbeid er en effektiv studie- og læringsmåte (Hofset 1992). Stemmer dette også i forhold til de erfaringene som respondentene har med gruppearbeid? 50 % av respondentene ved UiA og 59 % ved UiS oppgir at de lærer best ved å delta i gruppearbeid. Samtidig oppgir 8 av 24 personer ved UiA og 6 av 22 personer ved UiS at de ikke føler seg komfortable i gruppearbeidssituasjonen. Respondentene forklarer dette ut fra konsentrasjonsproblemer som virker hemmende på gruppens felles framdrift og ut fra erfaringer med mobbing fra både medstudenter og fra lærerhold. Manglende kunnskap hos medstudenter antas å være en av hovedårsakene til at problemer oppstår i gruppearbeid. En av respondentene oppgir at det å være åpen om dysleksien hjelper i forhold til å bli møtt med forståelse fra medstudentene.

## **5.2. Tilrettelegging**

Det gis flere tilbakemeldinger ved begge lærestedene på at det burde holde å søke om å få tildelt hjelpetiltak eller hjelpemidler en gang fordi det innebærer mye ekstra- arbeid for studentene å søke om tilrettelegging flere ganger. En av respondentene fra UiA sier det slik:

*”Problemet mitt vil alltid være der og systemet bør ha oversikten.”*

Fremmer organisasjonsstrukturen her en utilsiktet atferd hos studentene med dysleksi ved at de må søke gjentatte ganger på hjelpetiltak som de tidligere allerede har fått innvilget på et annet tidspunkt i studieløpet? Dersom dette er tilfelle, innebærer det at søkingsprosessen som studentene, ifølge retningslinjene på dette punktet, må igjennom, medfører såpass store ulemper for de det gjelder at man må kunne tale om en reell dysfunksjon ved universitetenes strukturelle funksjon og dennes påvirkning på læringsmiljøet for studenter med dyslektiske vansker (Jacobsen og Thorsvik 2007).

Studenten i eksemplet ovenfor trekker også fram et viktig punkt som angår universitetets koordinerende funksjon når han nevner at systemet burde ha mer oversikt over de som har

behov for særskilt tilrettelegging så man slipper å søke flere ganger i samme studieløp. Her ligger et behov for en bedre samkjøring av atferden til kontorene og instansene ved lærestedene, noe som delvis kan oppnås ved å innføre flere og andre typer rutiner for behandling av søknadene.

En kartlegging som en slik oversikt fordrer, oppleves likevel problematisk fra mange hold fordi man er redd for at dette kan føre til en uheldig stigmatisering og ”stempling” av studenter som har dysleksi. Man kan i denne forbindelse peke på en sammenheng mellom dysfunksjoner i organisasjonskulturen ved lærestedene og nettopp denne ”stemplingsfaren”. I dette ligger et behov for ytterligere bevisstgjøring og kompetanseheving ved informasjon og opplæring om dysleksi og de problemene som oppstår tilknyttet studiene. Ved å iverksette slike normative virkemidler der det trengs, vil man på sikt kanskje ha muligheten til å rette opp de eksisterende dysfunksjonene i organisasjonskulturen som nettopp er knyttet til grunnleggende antakelser, verdier og normer hos både ansatte og studenter (Jacobsen og Thorsvik 2007).

Når det gjelder tildeling av retten til muntlig avleggelse av eksamen, så er det ikke her noen store forskjeller mellom lærestedene. Det er også den tilretteleggingen som opptrer minst hyppig etter kategorien ”Se- penn kombinert med ordscanner”.

Hvorfor blir så denne type tilrettelegging tildelt studenter med dysleksi i så liten grad? Som vi senere skal se av respondentenes uttalelser, fremgår det at eksamenskontoret overfor enkelte respondenter grunngir avslag på søknad om denne type tilrettelegging, med at lærestedet ikke har økonomiske midler til rådighet for dette formålet, at det er ”juks”, eller at det er urettferdig i forhold til de andre studentene som ikke har dysleksi som avlegger ordinær skriftlig eksamen. Årsakene bunner både i strukturelle og kulturelle forhold ved organisasjonene, men gir kanskje i størst grad et inntrykk av klare dysfunksjoner knyttet til selve organisasjonskulturen. Dette er både fordi formelle regler og retningslinjer knyttet til tildeling av dette tiltaket virker inn på atferden til den enkelte saksbehandler, men kanskje særlig fordi man her ser at selve håndhevelsen av de formelle reglene og retningslinjene avspeiles i kulturen i organisasjonene.

En av de 3 personene ved UiA som har fått dette hjelpetiltaket, skriver:

*”Her begås de groveste overgrepene i form av mobbing da det ikke er klagemulighet eller vitneobservasjoner av menneskene, som støtter folk i min situasjon.”*

Det er et problem dersom det ikke finnes noen reell klagemulighet ved muntlig eksamen. Dersom studenter føler seg urettferdig behandlet under en slik eksamen, må man anta at klagen blir redusert til ”påstand mot påstand”.

I forbindelse med dette spørsmålet, henvendte jeg meg til Eksamenskontoret ved Universitetet i Agder. Jeg fikk vite at, ved muntlige eksamener som særordning, skal en representant fra Eksamenskontoret alltid komme til eksamenslokalet og levere en i- pod med opptaksfunksjon, eller lignende, som skal brukes til å ta opp den muntlige eksamensbesvarelsen på lyd. Etter endt eksamen skal besvarelsen brennes over på CD- rom og arkiveres sammen med de øvrige ordinære, skriftlige eksamenene. Jeg stilte så spørsmål om det, etter hennes erfaring, noen gang hadde skjedd at en slik besvarelse ikke ble tatt opp på lyd. Dette svarte representanten benektende på.

Respondenten som er sitert ovenfor, er likevel et eksempel på at slike strukturelle dysfunksjoner kan forekomme. Man får kunne håpe og anta at denne type svikt i rutine fra Eksamenskontorets side ikke opptrer med større hyppighet enn det som her er kommet frem.

Et annet problem som blir trukket fram av respondenten, er at han opplevde mobbing under selve eksamenssituasjonen fra faglærers side. Slik opptreden må møte sanksjoner som klart signaliserer at dette er uønsket atferd, da dette klart strider mot både universitetenes og myndighetenes politiske hovedmålsetning om et ”godt læringsmiljø” for alle studenter. Temaet om mobbing og trakassering vil bli behandlet mer inngående under senere kapitler.

Når det gjelder bruk av PC på eksamen, så har nærmere 80 % av de spurte ved UiA svart at de har mottatt denne type tilrettelegging, mens litt over halvparten av de spurte ved UiS har fått dette tildelt. Det har kommet blandede tilbakemeldinger om evalueringen av tiltaket. De fleste respondentene gir inntrykk av at de synes tiltaket er nødvendig, men at det ikke fungerer optimalt av ulike årsaker. Det kan være at nynorsk- og bokmålsord er lagt inn i samme ordliste eller at eksamenskandidaten ikke har fått mulighet til å prøve PC- en før avleggelse av eksamen, så tiltaket får redusert effekt. Noen har også opplevd at det ikke er nok PC- er med

retteprogrammer på selve eksamensdagen, noe som kanskje kunne vært rettet opp ved et tettere samarbeid mellom Eksamenskontoret og IT- avdelingen.

En av respondentene fra UiA er opptatt av nettopp samhandlingen mellom ulike kontorer og instanser ved lærestedet. Studenten forteller at det var vanskelig da hun studerte ved UiA for fire år siden fordi ”... ingen visste noe om noen ting”. Hun fortsetter:

*”Veiene er ikke så lange. KFF kunne informert fakultetet, eksamenskontoret og biblioteket. KFF burde utvides med folk og være et styrende bindeledd mellom dyslektiker og kontorene. Dataavdelingen og KFF jobber ikke i praksis sammen. Det er ikke ett eneste taleprogram på PC-ene. De ligger bare ett semester, så er de borte igjen. Handlingsplanen som ligger der ute er fin og pen, men ikke særlig realistisk og praktisk.”*

Man kan kanskje si at leder for LMU ved UiA på mange måter bekrefter studentens oppfatning om handlingsplanens funksjon idet hun gir følgende svar på hva som konkret er LMU sitt arbeidsområde:

*”LMUs arbeidsområde er egentlig litt diffust. Det legger planer og utarbeider handlingsplaner. Det er få faste ting som skjer der. Det godkjenner rapporter om læringsmiljø. I det siste har vi jobbet mye med psykisk helse.”*

I forlengelsen av dette stilte jeg spørsmål i spørreskjemaet om respondentene får hjelp dersom teknisk eller andre uforskyldte problemer skulle oppstå under eksamen i forbindelse med bruk av PC eller andre tekniske hjelpemidler på eksamen. Som man kan se av tabellen nedenfor, er det her et stort sprik mellom de som opplyser om at de ikke får slik teknisk hjelp ved UiA sammenlignet med UiS.



Tabell 5.2A: Teknisk hjelp på eksamen

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=21	Svar i %	Antall N=20	Svar i %
Ja	10	48	11	55
Nei	7	33	1	5
Bruker ikke	4	19	8	40

Ved hjelp av en gjengivelse av kvalitative svar som har kommet fram i samme undersøkelse ser vi at problemene som oppleves hovedsakelig ser ut til å ha sammenheng med eksamensvaktens manglende kompetanse og for vanskelig fysisk tilgjengelighet til den hjelpen som faktisk finnes:

Tabell 5.2B: Teknisk hjelp på eksamen

Kvalitative svar fra spørreskjema UiA	Kvalitative svar fra spørreskjema UiS
<i>"Ja og nei. Problemet er at hjelpen kan være langt borte når jeg trenger den som mest!"</i>	<i>"Så godt de som sitter vakt der kan."</i>
<i>"Eksamensvakt skal passe på mange studenter og har ikke kapasitet. Mangel på penger og folk."</i>	<i>"Eksamensvaktene har stort sett lite peiling på data."</i>

En av respondentene fra UiA peker i tillegg på at årsaken til disse problemene kan ligge i dårlig forarbeid fra Eksamenskontorets side, noe som er et uttrykk for et strukturelt problem som kanskje, som jeg tidligere har vært inne på, kan løses ved å utbedre koordineringen mellom IT- avdelingen og Eksamenskontoret.

Fysiske forhold ved eksamen har mye å si for konsentrasjonen på eksamensdagen. Kanskje spesielt for studenter med dysleksi, vil mindre tilfredsstillende fysiske arbeidsforhold på eksamen være avgjørende for resultatet på eksamen, nettopp fordi denne gruppen ofte allerede sliter med store konsentrasjonsvansker.

Det første spørsmålet jeg stilte i denne forbindelse, var: Er det god nok plass der du sitter ved eksamen til eventuelle bøker, andre hjelpemidler som du anvender?

Tabell 5.3:Plass ved eksamen

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Ja	16	67	14	64
Nei	6	25	4	18
Vet ikke	2	8	4	18

Det var ingen store forskjeller her mellom de to lærestedene. Godt over halvparten av respondentene ved UiA (67 %) svarte bekreftende på dette spørsmålet. Tallene på de som har svart benektende på spørsmålet, er noe høyt ved begge lærestedene. En av de 6 respondentene ved UiA som har svart nei på spørsmålet, opplever at det er for mange studenter i for lite rom.

64 % av de spurte ved UiS gir tilbakemelding om god plass i eksamenslokalet, mens 4 av de spurte uttaler seg negativt i så måte. Utdypende forklaringer på dette finner vi i funnene fra intervjuene, hvor en av respondentene kan fortelle at PC- rommet har liten plass til bøker og til å skrive ved siden av tastaturet

På spørsmålet om studentene synes det er rolig nok i/ rundt lokalet på eksamen, svarer 15 av 23 ved UiA bekreftende på dette, sammenlignet med 12 av 22 ved UiS. En av respondentene ved UiS sier det slik:

*”Jeg trenger total stillhet, ellers mister jeg konsentrasjonen.”*

7 av 23 av de spurte ved UiA mener at det ikke er rolig nok på eksamen. Respondentene her synes at for mange PC-er på ett sted, mye generell uro og altfor mange røykepauser er med på å skape dette problemet. 9 av 22 personer ved UiS, altså et noe høyere antall enn ved UiA, mener det ikke er rolig nok på eksamen. Enkelte av respondentene oppgir at de til og med har begynt å bruke ørepropper for å stenge ute bråket.

Tre respondenter fra UiA og to fra UiS har mottatt andre hjelpetiltak eller hjelpemidler. Ett av disse tiltakene, som en student ved hvert lærested omtaler, er *opplesing av eksamensoppgave på eksamen*. En av respondentene fra UiA peker på problemer knyttet til manglende kunnskap om tiltaket hos eksamensvaktene:

*”Jeg tok en eksamen i internasjonal politikk. Da jeg fikk oppgaven skjønnte jeg raskt at den var forstått, men ble med en vakt ut for opplesning likevel- hun visste ingenting. Først trodde hun jeg skulle ha forelesning - det skjer jo under eksamen! Så trodde hun jeg skulle være med noen andre studenter. Da jeg endelig fikk henne inn på rommet der oppgaven skulle bli opplest for meg, hadde hun glemt brillene, så jeg måtte lese selv. Poenget er at jeg skal høre oppgaven lest av andre, for så å se om jeg forstår. Det gikk bra for jeg forstod heldigvis teksten av meg selv. Da hun fulgte meg til muntlig eksamen ville hun gå fra meg før eksaminator var kommet, da sa jeg at da ville jeg bli tatt for juks så hun måtte bli til eksaminator kom. Det gikk fint, men hadde jeg vært mer stresset, eller oppgaven vanskeligere hadde jeg fått panikk.”*

En respondent ved UiS bekrefter dette:

*”Dette har jeg fått innvilget, men det fungerer heller dårlig. Stort sett har ingen av eksamensvaktene fått info om det og vil ikke hjelpe før jeg har brukt mye tid på å forklare situasjonen og vist attest.”*

I begge disse tilfellene blir et gjennomgående problem tilknyttet eksamenssituasjonen til studentene, satt fokus på. Det ser ut til at eksamensvaktene mangler nødvendig kunnskap og kompetanse for å håndtere eksamenssituasjonen for studenter som har en eller annen form for særskilt tilrettelagt eksamen. Mer ekspertise rundt dysleksi ser ut til å være et gjennomgående behov hos studentene, og vil også, som vi tidligere har vært inne på, være en medvirkende faktor til at organisasjonsstrukturen i seg selv blir et virkemiddel for å fremme stabilitet ved universitetene.

Et lignende spørsmål som er stilt i spørreskjemaundersøkelsen er det følgende: ”Får du hjelp til opplesing av eksamenstekst, evt. forklaring av ord du ikke forstår i oppgaveteksten ved eksamen?” ”Opplesing av oppgavetekst” blir her, sett på bakgrunn av de svarene som respondentene har gitt, tolket både som et hjelpetiltak som man må søke på og få innvilget, og som en ordinær mulighet til å få oppgaven forklart nærmere når faglærer kommer innom eksamenslokalet i løpet av eksamensdagen.

Tabell 5.4: Eksamensoppgave opplest

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Ja	6	25	10	45
Nei	18	75	12	55

Et noe høyere antall respondenter ved UiS sammenlignet med UiA, opplyser om at de får hjelp til dette, enten i form av innvilget hjelpetiltak eller som standard hjelp ved eksamen.

Basert på de kvalitative funnene fra spørreskjemaene, kan man se at respondentene opplever en rekke problemer knyttet til opplesing av eksamenstekst. Det var her gitt en del flere tilbakemeldinger fra studentene ved UiA enn fra studentene ved UiS. Problemene ved UiA er presentert i tabellen nedenfor:

Tabell 5.5A: Problemer mht opplesing av oppgavetekst

Registrerte problemer ved UiA
<i>”Ja, opplesning fungerte greit noen ganger, men forklaring går ikke. ”Jukse” eller ”vet ikke”, alle ganger har oppleseren ikke vært fagkyndig.”</i>
<i>”Nei, føler meg veldig dum når jeg får en tekst opplest også må jeg alltid søke om det på nytt.”</i>

*”Nei, jeg har opplevd at den som skulle lese for meg ikke kunne lese eller forstå teksten noe bedre enn meg. Jeg misforstod også oppgaveteksten, noe som trakk ned karakteren.”*

*”Nei, håper jeg får hjelp til å forstå hva de spør om. Noe som ikke er like enkelt, for lærerne er ikke der, bare gamle pensjonister som passer på.”*

*”Nei, min verste sort for eksamen er multiple choice, alt ser likt ut.”*

Personer med dyslektiske vansker kan ha problemer med koblingen mellom lytte- og leseforståelse da de ofte har problemer med avkoding av informasjonen som de leser<sup>7</sup>. Ved opplesing av eksamensoppgaven kan dette problemet ofte unngås, og personen vil dermed kunne forstå oppgaveteksten. Ved UiA ser man at det er et ønske at de som er til stede under eksamen har kompetanse og forståelse for dette problemet, og at denne formen for hjelp til studenter med dysleksi ikke blir sett på som juks, men som nødvendig hjelp til å kunne besvare eksamensoppgaven.

Det var ikke like mange kvalitative tilbakemeldinger fra studentene tilknyttet UiS, men det kom likevel også her, fram ulike typer kvalitative svar på spørsmålet:

Tabell 5.5B: Problemer mht opplesing av oppgavetekst

Registrerte problemer ved UiS
<i>”Ja, lærer var til stede ved utlevering av oppgaver. Men det er ubehagelig å spørre om hjelp til høytlesning. Svært forstyrrende.”</i>
<i>”Nei, følte ikke faglærer var så ivrig til å forklare.”</i>

Svarene ved UiS avspeiler også et stort behov for at de som er til stede under eksamen som skal hjelpe til med å lese oppgaven høyt for studentene, både har kunnskaper om hvordan dyslektiske vansker arter seg i tillegg til den nødvendige fagkunnskap.

<sup>7</sup> Rapport publisert 15.11.2000 av innstilling fra arbeidsgruppe oppnevnt av Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

Det er også behov for at atferden hos dem som bidrar med hjelp til studentene, avspeiler en legitimering av studentenes behov for å få teksten opplest og at de praktiske forholdene blir lagt til rette for dette, for eksempel ved at studenten får opplest teksten i et annet rom enn eksamenslokalet så dette ikke virker forstyrrende inn på medstudentenes konsentrasjonsbehov.

Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO) uttaler seg i en artikkel på egen hjemmeside at de er svært skuffet over Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) ... Og ingen stod igjen, fordi funksjonshemmede i høyere utdanning her er fullstendig utelatt. ”Fokuset fra departementets side har til nå vært avgrenset til fysisk tilgjengelighet, og FFO mener at dette ikke er nok” fortsetter de<sup>8</sup>. Stortingsmeldingen sementerer Regjeringens syn på lærestedene som autonome enheter. Dette synet kommer blant annet klart til uttrykk i Kunnskapsdepartementets brev til undertegnede av 2.4.2008. Det er derfor av interesse å se nærmere på følgende resultater av spørsmålet:

Hvordan fremtrer foreleser/ sensor eller andre ansvarlige som er til stede under eksamen, for studentene?

Tabell 5.6: Ansvarlige til stede under eksamen

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=23	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
... imøtekommende og hjelpsomme	9	39	12	55
... nøytrale	7	30	7	32
... mindre imøtekommende og mindre hjelpsomme	7	30	3	14

Som man kan se ut fra tabellen, er de positive svarene noe høyere på UiS enn på UiA. Dette ser ut til å være en gjennomgående tendens i funnene som er blitt gjort generelt i forhold til

<sup>8</sup> <http://www.ffo.no/no/Arkiv/Ukeseddel-72007/>

undersøkelsene i denne oppgaven. Det er 16 % flere som blir møtt med imøtekommenhet og hjelpsomhet fra personer til stede under eksamen på UiS enn på UiA. En av respondentene ved UiS sier dette om de som er til stede:

*”Hadde ikke klart meg uten deres forståelse for problemet.”*

Nøytralitet tolkes i denne sammenheng også som positiv atferd, og her er tallene ganske like ved begge lærestedene. 30 % av de spurte ved UiA opplever de som er til stede under eksamen som mindre imøtekommende og mindre hjelpsomme. Dette står i en viss kontrast til opplevelsen av situasjonen ved UiS, hvor bare 14 % rapporterer om det samme.

R35 ved UiA uttrykker en mening som tilsluttes av flere respondenter, nemlig at

*”... Det er veldig stor forskjell på forelesere og sensorer. Noen er utrolig dyktige og hjelpsomme, mens andre ikke dukker opp i det hele tatt.”*

I intervju med en av respondentene fra UiS uttrykker studenten et behov om at ”alle” burde vite at dersom man har dysleksi, så har man også automatisk rett på den og den eksamensformen.

*”... En skulle ikke måtte søke, eller diskutere i hytt og pine... Jeg ville fått bedre karakterer underveis gjennom semesteret enn det jeg får på en enkelt eksamen.”*

Funnene som er gjort her avspeiler et stort behov for at de som er til stede under eksamen skal hjelpe til med å lese oppgaven høyt for studentene, både har kunnskaper om hvordan dyslektiske vansker arter seg i tillegg til den nødvendige fagkunnskap. Det er også behov for at atferden hos dem som bidrar med hjelp til studentene, avspeiler en legitimering av studentenes behov for å få teksten opplest og at de praktiske forholdene blir lagt til rette for dette, for eksempel ved at studenten får opplest teksten i et annet rom enn eksamenslokalet så dette ikke virker forstyrrende inn på medstudentenes konsentrasjonsbehov.

En av respondentene fra UiA forteller om andre, mer kritikkverdige forhold ved en tilrettelagt, skriftlig eksamen:

*”På eksamen så satt jeg på eget rom og skrev med retteprogram på pc. Det kom inn lærere under eksamen. Alle tre lærerne ble sendt inn under mine første 5 minutter av*

*eksamen og spurte om det gikk greit. Den ene læreren spurte om jeg trengte hjelp, og gav meg alle svarene. Jeg skrev jo selvfølgelig ned det han sa. Alle svarene viste seg å være feil, og førte til at jeg strøk på eksamen.”*

Ved et annet eksamenstilfelle forteller respondenten at han opplevde mobbing som direkte angikk hans utseende og person. Han opplevde å få strykkarakter på denne skriftlige oppgaveeksamenen som han da klagde på. Han gikk opp to karakterer etter at oppgaven ble sendt til ny sensur til en ekstern, hemmeligholdt sensor.

Respondentens opplevelse som vist i disse konkrete eksemplene kan tyde på at det finnes både strukturelle og kulturelle dysfunksjoner ved lærestedet. Det er rimelig å anta at dysfunksjonene varierer fra fakultet til fakultet og fra studie til studie og til og med fra person til person. Man ser av det siste eksempelet at Ledelsen ved lærestedet utviste handlekraft ved at personen ble tatt på alvor og trodd ved at oppgaven ble sendt til ny, hemmeligholdt sensor. Eksempelet er likevel såpass grovt at man kan sette spørsmålstegn ved om denne håndteringen av situasjonen er god nok fra ledelsens side i forhold til å unngå at liknende situasjoner oppstår igjen i fremtiden.

På det kvalitative spørsmålet i spørreskjemaet: ”Vet du om noen hjelpetiltak eller hjelpemidler som du kunne hatt behov for, men som du likevel ikke får?”, kom flere respondenter med ulike svar på spørsmålet. Ett av svarene fra en respondent fra UiA omhandler igjen behovet for forståelse og aksept, her mer enn et faktisk hjelpetiltak, og knytter seg dermed tett til organisasjonenes kultur:

*”Få forklart hva de spør [om] uten at de tror at jeg ikke kan det. Skjønner bare ikke alltid hva de spør om.”*

Flere respondenter, en av dem fra UiA, uttrykker et lignende ønske:

*”Ville vært greit om noen kunne hjelpe til å forklare de ulike spørsmålene ved eksamen. Kan mye, men ikke alltid en forstår/ man misforstår spørsmålene.”*

Under følger en uttømmende liste over type tilrettelegginger som etterlyses av respondentene. Alle tiltakene er eksempler på tiltak eller hjelpemidler som opptrer sjeldent eller aldri i hos respondentene i undersøkelsene.



Tabell 5.7: Ønsket tilrettelegging

UiA	UiS
<p>”Retteprogrammer (Ling right, Natural Reader 6.5), ordscanner.”</p> <p>”Faglitteratur på lydbok, kun de få de har hos NLB.”</p> <p>”Muntlig eksamen - bedre retteprogram.”</p> <p>”Se- penn kombinert med ordscanner.”</p> <p>”Jo flere forelesninger jo bedre for meg.”</p> <p>”Sekretær”</p> <p>”Teksten lest inn på for eksempel i- pod, så jeg kan høre den når jeg har behov! Og mulighet for muntlig- skriftlig 50/ 50, ”lufteturer” med evt. utvidet tid.”</p>	<p>”Muntlig eksamen (får beskjed om at det er urettferdig for de andre studentene), og slippe multiple choice eksamen, det er en svært vanskelig eksamensform for de med dysleksi. Men det vil ikke lærerne forstå...”</p> <p>”Se- penn kombinert med ordscanner eller at en person leste oppgavene for meg. PS.: Se- penn må utvikles videre.</p> <p>”Notater fra foreleser, mer utfyllende da jeg har problemer med å skrive ned det selv.”</p>

Enkelte av respondentene ved begge lærestedene opplyser også at de ikke har hatt tid til å undersøke hvilke tiltak som kunne vært nyttige eller at man ikke vet hva som finnes eller hva man har krav på. Årsakene til at enkelte studenter har problemer med å få tilgang på informasjon om tilrettelegging som de mener de har krav på, kan ha sammenheng med at de ikke har kjennskap til de aktuelle kriteriene som blir vektlagt av saksbehandlere eller at de har begrenset evne til å fremskaffe og presentere skriftlig og muntlig informasjon. En av respondentene viser til strukturelle forhold ved UiA som bidrar til å begrense tilgangen til informasjon:

*”Samarbeidet mellom ulike avdelinger fungerer ikke fordi budsjettet ikke kan overføres til andre avdelinger. Dataavdelingen har ikke tid til å styre med det. Det skulle vært KFF som har peiling på dataprogrammer og kan anbefale. Dette er ikke på plass. KFF sitt budsjett er stort, men de vet ikke å bruke det på en ordentlig måte. Pengene går til ulike avdelinger og ikke på tvers av avdelingene. Det er for mange avdelinger. Kommunikasjonene mellom menneskene stemmer overhodet ikke. Da hadde de fått noe til. KFF vil gjerne, men det stopper opp med IT-avdelingen. Det er et vanskelig nettverk. Men sånn er det bare - noen personer er flinkere enn andre til å bråke. Jeg vet jeg har krav på ting, men jeg liker ikke å bruke makt for å få ting. For to år siden møtte jeg mye stengte dører. Er man heldig nok, treffer man på de riktige folkene. Jeg blir engasjert for dørene er åpne en dag og stengte en annen dag, det er strevsomt. Det er behov for at noe virkelig skjer.”*

Når jeg beskriver respondenters oppfattede problemer knyttet til kommunikasjon mellom administrasjon og studenter med dysleksi/ lese- og skrivevansker, gir leder for LMU ved UiA en svært generell beskrivelse av hennes oppfatning av situasjonen:

*”Jeg er fornøyd med hvordan kontorene er organisert. Nå har vi studenterservice med eksamenskontoret, FS og Fronter og Infosenteret på den andre siden. Jeg har ikke hørt noe spesielt om noen studenter med dysleksi på skolen som har opplevd noen problemer i forhold til kontorene eller andre ting. Eksamenskontoret har svært gode rutiner og det er god kommunikasjon over det hele.”*

En annen respondents erfaringer med kontorene ved lærestedet står i sterk kontrast til lederens oppfatning av situasjonen:

*”Jeg opplever at informasjonen holdes mest mulig skjult. De vil helst ikke gi noen hjelpetiltak fordi det innebærer ekstrakostnader for skolen. Jeg vil si det er vanskelig å henvende seg til instanser. Jeg blir ikke tatt seriøst, de vil ikke hjelpe. Jeg har opplevd mobbing, det virker som de ønsker å ødelegge og gjøre det vanskelig for de med dysleksi fordi de koster mer for skolen. Føler meg satt i bås som mindreverdige. Første gang jeg skulle prate med noen om å få pc med retteprogram så ble jeg ikke tatt seriøst, de fnøs av meg og jeg følte meg mindreverdig.”*

Også en av respondentene ved UiS rapporterer om de særlige vanskene som studenter med dyslektiske vansker står overfor knyttet til informasjonstilgang og organiseringen av kontorene ved lærestedet:

*”Jeg opplever at det er lite informasjon mellom fakultetet og organisering av eksamenene. Problemet er at informasjon dette vekk mellom alle leddene fra de som har ansvar for dyslektiskernes rettigheter gjennom fakultetets administrasjon til jeg skal ha eksamen. Det er greit å spørre på kontorene når jeg lurert på noe, men det tar mye tid og energi som jeg ikke har til rådighet. Jeg må lese mer enn alle andre fordi jeg har dysleksi, og det er veldig hektisk fra mandag til og med lørdag.”*

Disse forholdene er i stor grad bestemmende for om studentene får det eller de tiltakene som de skulle hatt i forhold til sine behov (Jacobsen og Thorsvik 2007). Igjen kan man argumentere for at det er behov for en betraktelig høyere grad av bevissthet rundt dyslektiske vansker og at dette må følges opp i praksis lokalt ved lærestedene.

### **5.3. Forholdet til aktuelle instanser ved lærestedet**

I et tenkt tilfelle som godt kunne være beskrivende for en situasjon fra virkeligheten, mottar Eksamenskontoret ved et av universitetene en irritert henvendelse fra en student. Studenten følte ikke at hjelpemiddelet som han fikk tildelt, bruk av PC på eksamen, hadde ønsket effekt fordi noe gikk galt teknisk under eksamen, og studenten fikk ikke nok teknisk assistanse til å løse problemet hurtig nok. På eksamenskontoret har man vært klar over problemene med PC-ene og har sett til at disse ble utbedret uken før. Det kan derfor se ut som om studenten selv har gjort noe som har ført til problemene på eksamen og vil begynne å krangle selv om alt tilsynelatende i utgangspunktet var i orden med PC- en fra universitetets side.

Dette fiktive, dog virkelighetsnære eksempelet, kan vise hvordan saksbehandlere ved Eksamenskontor eller andre instanser ved et lærested, har mulighet til å nærme seg problemstillinger de står overfor. Det er ifølge Johnsen (1997) tre ulike måter som saksbehandleren kan velge å takle denne situasjonen på:

Dersom personen som tar seg av henvendelsen har en reaktiv opptreden, vil vedkommende bli irritert og synes det er unødvendig å klage på noe som, etter hans synspunkt, er selvforskyldt. En refleksiv opptreden legger til grunn at vedkommende regner med at det må være en grunn til reaksjonen, forklarer situasjonen med de reparerte PC- ene, hører hva studenten har å fortelle om hva som skjedde under eksamen og beroliger studenten. En generativ opptreden vil si at vedkommende som mottar henvendelsen ser at det må være en grunn til reaksjonen, han vet at en av PC- ene ikke er reparert og forteller til studenten at han kan levere inn klage og at han vil gjøre alt han kan for å forhindre at liknende ting skjer i fremtiden.

Begrepene reaktiv, refleksiv og generativ kan her tjene som en teoretisk introduksjon til hva jeg i det følgende kapittel søker å få svar på, nemlig spørsmålet om hvordan brukerne i de herværende undersøkelsene opplever møtet med serviceinstanser og kontorer ved lærestedene. Bruk av begrepene i statsvitenskapelig litteratur viser at temaet om forholdet mellom bruker og tjenestemann lenge har vært aktuelt. Ved å presisere begrepene ytterligere, med en erstatning av begrepene ovenfor med ”imøtekommenhet og hjelpsomhet”, ”nøytralitet” og ”mindre imøtekommenhet og hjelpsomhet”, er målet å kunne beskrive dette forholdet på en tydelig og klar måte som de fleste mennesker kan relatere seg til.

Å arbeide for å innfri publikums forventninger innenfor de krav som myndighetsutøvelse og fellesskapet sette, er en del av forvaltningens ansvar. Dette kan gjøres på mange måter, og ikke alle er "... like egnet til å ivareta den menneskelige siden ved service".

Serviceorganisering er en måte å innrette arbeidet på så det kommer både fellesskapet og den enkeltes interesser til gode (Reichborn et al 1986:15).

Jeg er i første rekke interessert i å se nærmere på forholdet mellom studentene og de kontorer og instanser ved lærestedene som de forholder seg oftest til. Eksamenskontorene, instituttansvarlige, studieveiledere, forelesere og medstudenter ved lærestedene peker seg klart ut i denne sammenheng, da særlig henvendelsene fra studenter til eksamenskontorene og instituttansvarlige ved UiA og UiS opptrer ofte i resultatene.

"For all offentlig virksomhet må det være et mål å skape et menneskelig system, hvor den enkelte føler likeverd i møtet med systemet, hvor den enkelte får en personlig behandling og god service, og føler seg trygg på at han eller hun får en rettferdig og effektiv saksbehandling. Det er bare dette som kan skape tillit til byråkratiet på lang sikt, og gjøre det mulig å opprettholde det høye fellesforbruket som vi har. Hvis vi arbeider mot dette målet, da tar vi byråkratikritikken på alvor" (Gjertsen 1986:13).

Servicens kvalitet er, ifølge Gjertsen, avhengig av samspillet mellom publikum, den enkelte funksjonær og systemet. Uttalelsen sementerer det vi tidligere har vært inne på som berører faren for redusert tilgjengelighet på informasjon og service for svakere grupper som befinner seg i en anarkisk organisert sammenheng, her representert ved de to universitetene.

Organisering av service kan betraktes som å sette publikum i forgrunnen, men dette betyr ikke heller ikke at andre hensyn skal underprioriteres. Forfatterne understreker at dette heller innebærer "... å lete etter måter å innfri kundens forventninger på, samtidig som vi tar hensyn til regelverk, rettssikkerhet og likebehandling" (Reichborn et al 1986: 13).

På denne bakgrunn er det interessant å se nærmere på resultatene fra dette kapittelet i spørreskjemaet, og få besvart følgende spørsmål: Hvor synlig er hjelpeinstansene på de ulike institusjonene? Er det behov for sterkere grad av individualiserte hjelpetiltak for å redusere problemene til de rammede studentene? Hvordan opplever studentene at de blir møtt, og hvordan ønsker de eventuelt å bli møtt?

Første spørsmål lyder som følger: ”Til hvilke instanser på studiestedet ditt henvender du deg?”

Tabell 5.8: Henvendelser til instanser

Beskrivelse	UiA		UiS		
	Antall N=24	Svar i %	Antall	N=	Svar i %
Inntakskontoret	13	54	15	22	68
Eksamenskontoret	22	92	18	22	82
Ansvarlig for ditt institutt	19	79	19	22	86
Studieveileder	17	71	19	22	86
Foreleser(e)	19	79	18	21	86
Kontor for funksjonshemmede	17	71	0	22	0
Psykiatrisk sykepleier	4	17	2	22	9
Sosionomtjenesten	2	8	2	22	9
Medstudenter	21	88	19	22	86
Andre	4	17	5	22	23

Ved UiA er det eksamenskontoret som får flest henvendelser fra respondentene. Deretter er det medstudenter som scorer høyest på henvendelser. Instituttansvarlig blir også kontaktet i stor grad. På UiS får instituttansvarlig, studieveileder, forelesere og medstudenter omtrent like mange henvendelser. Eksamenskontoret blir også oppsøkt i stor grad av studentene.

Vi ser altså at henvendelsene i all hovedsak fordeler seg nokså jevnt på 5 av instansene. Man kan stille spørsmålet om det fremstår som noe uklart for studentene hvor de skal henvende seg til ved ulike anledninger siden fordelingen på disse fem instansene er såpass jevn. Fordelingen kan også være et uttrykk for at respondentene må henvende seg flere steder for å svar på forskjellige spørsmål som de har knyttet til sin studiehverdag. Eksamenskontorene og instituttansvarlig er likevel de instansene som ser ut til å få aller flest henvendelser

4 ved UiA og 5 ved UiS henvender seg til andre instanser. Ved UiA nevnes ledelsen ved UiA, IKT- ansvarlig og logoped/ PP- tjenesten som eksempler på andre som studentene henvender seg til. Ved UiS henvender respondentene seg til studentinformasjonen, studiekoordinator, studenter og fagpersoner, Dysleksiforbundet og Norsk Lyd- og Blindeskrifts Bibliotek.

I forbindelsen med at vi nå ser nærmere på hvilke instanser studentene oppgir å forholde seg til, vil jeg her også presentere en oversikt over forekomsten av mobbing/ trakassering ved de to lærestedene blant respondentene. Når oversiktene over de instansene som respondentene har opplevd å bli mobbet/ trakassert over, etter hvert blir presentert utover i dette kapittelet, er det viktig å være klar over at respondentene kan gi flere svar på at de er blitt mobbet av flere instanser og at de ulike instansene, for eksempel ”instituttansvarlig” må forstås som den respondenten *oppfatter* er ansvarlig for instituttet da oppfatningen kan variere fra respondent til respondent.

Tabell 5.9: Mobbing/ trakassering

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Ja	8	33	4	18
Nei	15	63	17	77
Vet ikke	1	4	1	5

Funnene viser at et overraskende stort antall av de spurte ved UiA opplever å ha blitt utsatt for mobbing eller trakassering i løpet av sin studietid ved lærestedet. Tallet på studenter som har følt seg utsatt for dette ved UiS er dobbelt så lite. Er det bare individuelle forhold hos den som mobber eller blir mobbet som innvirker på resultatet, eller kan kulturelle forhold ved lærestedene også være en medvirkende faktor? Jeg antar at for å få svar på dette spørsmålet, må man vite noe mer om hvem studentene henvender seg til i studiesituasjonen og på hvilken måte de blir møtt av representanter for de ulike kontorene ved lærestedene. Hvor henvender så studentene seg når de søker informasjon i forhold til aspekter ved sin studiesituasjon?

Tabell 5.10: Henvendelser til instanser for informasjon

Beskrivelse	UiA			UiS	
	Antall	N=	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Info- Inntakskontoret	11	23	48	12	55
Info- Eksamenskontoret	19	21	90	16	73
Info- Ansvarlig for ditt institutt	16	23	70	15	68
Info- Studieveileder	12	23	52	18	82
Info- Foreleser(e)	15	23	65	18	82
Info- Kontor for funksjonshemmede	13	24	54	0	0
Info- Psykiatrisk sykepleier	2	24	8	1	5
Info- Sosionomtjenesten	1	24	4	2	9
Info- Medstudenter	14	22	64	14	64
Info- Andre	3	22	14	4	18

Hele 90 % av de som svarte ved UiA henvender seg til eksamenskontoret for å få informasjon. Et nokså høyt tall finner vi også ved UiS på samme kontor, selv om tallet er noe lavere (73 %).

Et ganske likt antall ved begge universitetene henvender seg til instituttansvarlig for å få informasjon. Det er også ved denne instansen at rapporteringen om mobbing/ trakassering er høyest totalt sett ved de to lærestedene, noe jeg vil komme tilbake til under avsnittet nedenfor om respondentenes forhold til instituttansvarlig.

Mange synes det er vanskelig å få tilgang på den informasjonen de trenger og opplyser om at dette har påvirket eksamensresultatene deres i negativ forstand (tabell 5.22). Dette kan indikere at instansenes problemer i forhold til informasjonsformidling hovedsakelig ligger hos Eksamenskontorene, instituttansvarlige, studieveiledere og forelesere.

Jeg ønsket videre å få et inntrykk av hvor studentene henvender seg dersom de søker støtte i forhold til aspekter av sin studiesituasjon.

Tabell 5.11: Henvendelser til instanser for støtte

Beskrivelse	UiA			UiS	
	Antall	N=	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Støtte- Inntakskontoret	2	23	9	2	9
Støtte- Eksamenskontoret	2	21	10	4	18
Støtte- Ansvarlig for ditt institutt	7	23	30	10	45
Støtte- Studieveileder	7	23	30	10	45
Støtte- Foreleser(e)	7	23	30	6	27
Støtte- Kontor for funksjonshemmede	11	24	46	0	0
Støtte- Psykiatrisk sykepleier	2	24	8	1	5
Støtte- Sosionomtjenesten	0	24	0	0	0
Støtte- Medstudenter	13	22	59	14	64
Støtte- Andre	2	22	9	4	18

Det er, kanskje ikke så overraskende, flest studenter som henvender seg til medstudenter når de søker støtte i studiehverdagen på både UiA og UiS. Dernest kommer KFF med 46 % på UiA og studieveileder/ instituttansvarlig ved UiS. Eksamenskontoret får forholdsvis lav oppslutning ved UiA ved at 2 av 21 personer opplyser om at de henvender seg hit for å få støtte i studiehverdagen. Tallet er noe høyere ved UiS med hensyn til dette kontoret, hvor 4 av 22 opplyser om det samme. Det er like mange som søker støtte hos forelesere som hos instituttansvarlig og studieveileder på UiA. Tallet ved UiS er omtrent det samme her (6 personer) som ved UiA (7 personer).



Det rapporteres også om manglende støtte som negativt medvirkende årsak på respondentenes eksamensresultater. Det kunne vært av interesse å undersøkt nærmere om det er noen sammenheng mellom de instansene studentene oppsøker og faktisk opplevd støtte fra disse instansene. Det neste spørsmålet i undersøkelsen kan medvirke til å belyse denne sammenhengen nærmere: ”Hvordan blir du møtt av de ulike instansene på lærestedet?”

Resultatene fra inntakskontoret kan tolkes som et positivt signal på den måten at det ikke har oppstått noen særlige komplikasjoner i forhold til inntak til studiene, og studentene derved ikke har behøvd å henvende seg til denne instansen. Tallene kan, på den annen side, også tolkes som at studentene har manglende kjennskap til hvor kontoret befinner seg fysisk på lærestedet eller hvordan de skal henvende seg hit. Dermed kan også den fysiske strukturen ha noe å si for muligheten til studentene til å få tak i informasjon som de søker. Hva gjelder henvendelsenens natur, ser det ut til at studentene ved begge lærestedene hovedsakelig kontakter inntakskontoret for å få informasjon fremfor støtte omkring aspekter ved egen studiesituasjon.

Kun 1 av 24 personer ved UiA og ingen ved UiS har følt seg mobbet/ trakassert av representanter for inntakskontoret. Personen som rapporterer om mobbing fra denne instansen kommer imidlertid med denne uttalelsen, som dermed avviker sterkt fra resten av funnene i denne kategorien:

*”Ved opptak til studiet var jeg tydeligvis ikke velkommen og ble nærmest kjeftet ut.”*

Tabell 5.12: Møtt ved henvendelse til Eksamenskontoret

Eksamenskontoret	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
-Imøtekommenhet og hjelpsomhet	11	46	8	36
-Nøytralitet	5	21	7	32
-Manglende imøtekommenhet og	5	21	3	14

hjelpsomhet				
-Annet	1	4	0	0
-Ikke henvendt	2	8	4	18

5 av 24 ved UiA og 3 av 22 ved UiS opplever å bli møtt med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet av representanter for Eksamenskontoret ved UiA.

En av respondentene fra UiA skriver utdypende i spørreskjemaet at han opplevde manglende forståelse i forhold til uforutsette problemer under en skriftlig semesteroppgave. En annen respondent forteller at Eksamenskontoret ved UiS bare gav ham noen papirer som han måtte fylle ut, og fikk ingen hjelp til utfylling av skjemaene og at de på kontoret var ”sure”.

Det er tydelig at flere av respondentene oppfatter saksbehandlerne som lite forståelsesfulle på flere måter. En av respondentene grunngir en kontoransatts uttalelse om at muntlig eksamen er urettferdig for andre studenter uten dyslektiske vansker, på denne måten:

*”Dette er urimelig, for de tenker ikke på at vi med dysleksi har det urettferdig hele livet. De har ikke forståelse for hvordan dysleksi virker inn.”*

I intervjuer med seks respondenter fra de to lærestedene, fortelles det om liknende erfaringer som beskrevet ovenfor knyttet til kommunikasjonen med Eksamenskontoret. Det vises til at Eksamenskontoret ved UiA har manglende kunnskaper om tilrettelegging, det er uklart hvem man skal forholde seg til, og man blir sendt rundt ”... hit og dit”. Problemene er knyttet til både strukturelle og kulturelle mangler ved begge lærestedene som organisasjoner.

I intervjuene forteller eksempelvis respondentene at søknader om muntlig eksamen blir blankt avskrevet av eksamensansvarlige, som oppgir årsaker som at muntlig eksamen er ”juks” eller at de ikke har ressurser til å innvilge søknader om dette. Da en av respondentene henvendte seg til Eksamenskontoret ved UiA for å forhøre seg om muntlig eksamen, fikk han beskjed om at ”... man må kunne skrive i en jobb...”, derfor må man bare gjennom det. ”Dette presser folk...” fortsetter respondenten,

*”... Jeg gikk inn i en fase hvor jeg ble deprimert og lurte på om jeg i det hele tatt ville klare å skaffe meg en jobb. Hvis man strever med å skrive og lese så er man liksom fortapt.”*

3 av 22 personer av respondentene ved UiA rapporterer om mobbing fra eksamenskontorets side, sammenlignet med ingen ved UiS. 1 respondent ved hvert lærested har krysset av for ”vet ikke”, mens 2 personer ved UiA og 4 ved UiS ikke har henvendt seg til denne instansen. De som oppgir at de har blitt mobbet av kontoret, svarer dette utfyllende:

*”En saksbehandler spurte meg om hvem som skulle ta merkostnaden hvis jeg skulle ha muntlig eksamen i stedet for skriftlig. Møtte total mangel på forståelse. Orket aldri å oppsøke henne igjen.”*

*”Ble behandlet som mindreverdig som følge av mitt handikap.”*

*”De nektet å gi meg PC og ekstra tid pga min diagnose ble stilt etter at søknaden for tilrettelagt eksamen var gått ut. De gav seg først når min mor ringte og truet dem.”*

Hva kan man så si om årsakene til at såpass mange av respondentene oppgir å bli møtt på denne måten? Vi ser her at respondentene har en klar oppfatning av at den faktiske fordelingen av goder (her: tilrettelegging og informasjon) ikke svarer til deres behov og forventninger. Samtidig oppleves reglene som de ansatte videreformidler til brukerne, som lite formålstjenelige og urettferdige (Jacobsen og Thorsvik 2002).

På den ene siden kan man se på kommunikasjonsproblemene mellom studentene og representantene for eksamenskontorene som et strukturelt problem da respondentenes oppfatning av problemet synliggjør et sterkt behov for at mer ekspertise rundt dyslektiske vansker kommer inn i organisasjonene. Det gis også et inntrykk av at oppgavene til den enkelte ansatte er for lite definert og at tvetydige måloppfatninger og ulike prioriteringer mellom ansatte ligger til grunn for regelanvendelsen hos den enkelte. Samtidig kan det i tillegg gis inntrykk av at den strukturelle organiseringen ved lærestedene, er preget av uklare ansvars- og myndighetsområder, noe som vil være forklarende i forhold til respondentenes erfaringer med å bli sendt fra kontor til kontor uten å få svar på sine spørsmål.

Likevel kan man også se et gjensidig påvirkningsforhold mellom strukturen og kulturen i organisasjonene da selve iverksettelsen av de regler som de ansatte skal håndheve, som tidligere nevnt, også til en viss grad vil avspeile kulturen i organisasjonene. Som eksempel på dette kan nevnes at det kan synes som at enkelte ansatte også er preget av synet på at det finnes et motsetningsforhold mellom kvalitet på utdanning og tildeling av ulike former for særskilt tilrettelegging. Uformelle trekk ved organisasjonene, som gruppenormer og verdier,

kan være med på å svekke universitetenes og myndighetenes hovedmål som ligger i Universitets- og høyskolelovens § 4-3.

En av respondentene fra UiA som har krysset av på at han blir møtt med imøtekommenhet og hjelpsomhet, sier dette om kontoret:

*”Men eksamenskontoret er en del ganger ”litt rotete”. De har ved noen anledninger mistet dokumentasjon som jeg har levert.”*

Eksempelet ovenfor sammen med de resultatene vi har sett som indikerer at Eksamenskontorene ikke alltid lykkes med å formidle informasjon videre til studentene, kan tyde på at rutinene ved kontoret ikke alltid fungerer som antesipert. Dette vil i så fall være med på å svekke organisasjonsstrukturens koordinerende funksjon, noe som ytterligere kan være med på å svekke lokal introduksjon og iverksettelse av sentrale virkemidler.

En annen respondent ved samme lærested skriver utdypende at det var litt vanskelig å forholde seg til dette kontoret i starten, men at de ble mer behjelpelige etter hvert. Respondenten har oppgitt at han ble møtt med imøtekommenhet og hjelpsomhet. Det ”... *hjalp å gråte litt*” fortsetter respondenten.

Den siste uttalelsen til respondenten eksemplifiserer hvordan enkeltpersoner i møte med saksbehandlere må finne alternative måter å bli hørt på dersom de har problemer med å få ”gehør” for sin sak. Utsagnet som utdyper avkrysningen i spørreskjemaet, kan tyde på at måten ansatte ved eksamenskontoret opptrer på overfor enkelte studenter med dyslektiske vansker, fort kan endres når de blir stilt overfor større press fra studentene.

Man kan i forlengelsen av dette stille spørsmål om det da ligger an til en ”rettferdig saksbehandling” av saker som vedrører problemer knyttet til personer som gir mer påtrykk for rettferdig saksbehandling sammenlignet med de som er mindre bevisste på å utøve et slikt ”tilleggs”- press på instansen. Universitets- og høyskolelovens § 4- 3 om godt læringsmiljø forutsetter også at lærestedene ”... så langt det er mulig og rimelig” skal legge til rette for studenter med særskilte behov, noe som også kan bidra til en ytterligere ulikebehandling mellom studenter som eksempelvis har behov for særskilt tilrettelegging og de som ikke har et slikt behov. Dette underbygger hva vi vet om tilgjengelighetsteori på området, som forutsetter

at tilgjengeligheten på goder er mindre oppnåelig for svakerestilte grupper brukere (Jacobsen og Thorsvik 2002).

Over halvparten av respondentene ved UiA og UiS opplyser at de blir møtt med imøtekommenhet/ hjelpsomhet og nøytralitet av instituttansvarlig når de henvender seg hit med spørsmål omkring sin studiehverdag.

Tabell 5.13: Møtt ved henvendelse til instituttansvarlig

Instituttansvarlig	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
-Imøtekommenhet og hjelpsomhet	15	63	11	50
-Nøytralitet	2	8	3	14
-Manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet	2	8	5	23
-Ikke henvendt	5	21	3	14

2 personer ved UiA og 5 ved UiS, altså et noe høyere antall enn ved UiA, opplyser at de har blitt mottatt med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet av denne instansen.

Også i forhold til instituttansvarlig finner vi at respondentene, først og fremst ved UiS, oppfatter instansens holdning som noe problematisk, selv om de fleste personene i undersøkelsen rapporterer om at de blir møtt med imøtekommenhet/ nøytralitet fra instituttansvarlig, da særlig ved UiA. De fleste personene henvender seg hit med tanke på å få informasjon om aspekter i sin studiehverdag. Samtidig ser vi også at mange henvender seg til instansen for å få støtte. Man kan kanskje se at det kan være en sammenheng mellom henvendelser for støtte og forventninger til instansen knyttet til kanskje i større grad å bli møtt med imøtekommenhet og nøytralitet i motsetning til forventningene til instansen fra de studentene som henvender seg hit for å få informasjon omkring aspekter i sin studiesituasjon. Dersom forventningene er større til instanser som respondentene søker støtte hos, vil det også være rimelig å anta at de samme respondentene stiller større krav til disse ansatte og dermed

også vil være mer tilbøyelige til å være kritiske i sin evaluering av dem. Det kan virke som om det er behov for ytterligere konkretisering og definerings av arbeidsoppgaver til instansene både utad mot publikum og internt i organisasjonen.

Tabell 5.14: Forekomst av mobbing/ trakassering fra instituttansvarlig:

Mobbet/ trakassert av instituttansvarlig	UiA		UiS	
	Antall N=23	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
-Ja	5	22	1	5
-Nei	12	52	16	73
-Vet ikke	1	4	2	9
-Ikke henvendt	5	22	3	14

Når det gjelder funnene i forhold til instituttansvarlig på dette spørsmålet, ser man at dette er den kategorien som skiller seg klarest ut i forhold til antall respondenter som samlet sett føler seg mobbet/ trakassert av instansen. Hele fem personer ved UiA og kun 1 person ved UiS opplyser om at de føler seg mobbet/ trakassert av den de oppfatter er ansvarlig for sitt institutt. Det er like mange som oppgir at de føler seg mobbet av instansen ved UiA som opplyser om at de ikke har henvendt seg hit i det hele tatt.

Dersom man sammenligner tabell 5.13 og tabell 5.14, er det interessant å se at det bare er 2 personer ved UiA som opplyser om at de blir møtt med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet, sammenlignet med at 5 stykker ved samme lærested rapporterer om mobbing og trakassering fra samme instans. Likeledes ser vi at 5 personer ved UiS oppgir å bli møtt med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet av instansen samtidig som bare 1 av de spurte rapporterer om mobbing/ trakassering. En forklaring på denne tilsynelatende inkonsistensen i svarene, kan skyldes at respondentene har lagt til grunn ulike definisjoner av begrepet *mobbing/ trakassering* og *manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet*.

En av respondentene ved UiA synes mangel på forståelse for tilrettelegging kjennetegner instansen. En annen ved samme læresteder forteller at han hadde problemer med en gruppe en gang, hvorpå det ble antydning fra instansen at dette var hans egen feil og at han måtte ta seg

sammen. Den ene som har svart bekreftende på spørsmålet ved UiS forteller at instituttansvarlig blant annet var lite hjelpsomme med hovedoppgaven.

Tabell 5.15: Møtt ved henvendelser til studieveileder:

Studieveileder	UiA		UiS	
	Antall N=22	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
-Imøtekommenhet og hjelpsomhet	10	45	12	55
-Nøytralitet	2	9	3	14
-Manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet	3	14	3	14
-Annet	0	0	1	5
-Ikke henvendt	7	32	3	14

Situasjonen i forhold til hvordan studentene blir møtt av studieveileder er omtrent den samme som for den hos instituttansvarlig, hvor omtrent halvparten av de som har svart ved begge lærestedene oppgir å ha blitt møtt med imøtekommenhet og hjelpsomhet og nøytralitet. En av respondentene ved UiA har føyd til i forhold til avkrysningen i spørreskjemaet på imøtekommenhet: ”... *men det kunne blitt bedre!*”

32 % av de spurte ved UiA har ikke forholdt seg til denne instansen, mens 14 % av de spurte ved UiS her opplyser om det samme.

1 person ved hvert av lærestedene oppgir å ha opplevd mobbing/ trakassering av denne instansen. Personen ved UiS sier dette:

*”Prøve å finne feil i praksis. Var ikke trygg på vedkommende. Gjorde også mer feil når vedkommende var i nærheten. Usikkerhet.”*

Hele 7 av 24 har ikke henvendt seg til studieveileder ved UiA i det hele tatt, mens 1 av 24 har krysset av for ”vet ikke” på spørsmålet om han har blitt mobbet av denne instansen. På UiS er

det 3 respondenter som ikke har henvendt seg til studieveileder, mens også 1 person her har krysset av på ”vet ikke”.

Også i forhold til denne instansen finnes det altså noe forbedringspotensiale. Mange av de spurte ved begge lærestedene, har henvendt seg hit. Vi ser at 12 av 23 av de spurte ved UiA opplyser at de henvender seg til dette kontoret for å få informasjon om sin studiehverdag. Tallet er høyere ved UiS, på hele 18 av 22 av de spurte. Når det gjelder tallet på personer som henvender seg til instansen for å få støtte, viser resultatene omtrent det samme forholdet ved UiA (7 av 23) som ved UiS (10 av 22). Dette kan, i likhet med eksemplet over, tolkes i retning av at økte henvendelser til personer ved lærestedet med ønske om støtte i studiehverdagen fører til høyere krav og forventninger i forhold til hva instansen har å tilby.

Tabell 5.16: Møtt ved henvendelser til foreleser:

Foreleser(e)	UiA		UiS	
	Antall N=22	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
-Imøtekommenhet og hjelpsomhet	11	50	10	45
-Nøytralitet	3	14	3	14
-Manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet	3	14	1	5
-Annet	0	0	4	18
-Ikke henvendt	5	23	4	18

Igjen ser vi at over halvparten av respondentene ved begge lærestedene har krysset av for at de blir møtt med imøtekommenhet/ hjelpsomhet og nøytralitet fra forelesere.

I intervju med en av respondentene fra UiS, forteller respondenten at han fikk hjelp fra denne instansen. Studiekoordinator henviste bare videre til de som hadde ansvar for eksamen.

Lærerne sa at de måtte ordne opp i den omfattende mobbingen som skjedde på studiet mellom



medstudenter, selv. Dette resulterte, ifølge respondenten, i at halvparten av studentene ved studiet sluttet.

*”Studiekoordinator og lærerne mistet jeg all respekt for. Skulle tro det var bedre å være åpen og ærlig om det som skjedde, men lærerne gjorde ingenting. Studentene kom fulle på skolen. Lærerne skjønnte hva som skjedde, men gjorde ingenting.”*

De rapporterte forholdene mellom forelesere og respondentene, ser stort sett ut til å være tilfredsstillende ved Universitetet i Stavanger (1 person rapporterer om manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet), mens tallet ved Universitetet i Agder her er noe høyere (på 3 personer). Likevel forteller respondenter fra begge læresteder i intervjuer om betydningsfulle problemer i forhold til sin studiesituasjon, som manglende forståelse og for liten vilje til innblanding fra foreleseres side, i ”studentskapte” konflikter.

Rundt 80 % av de spurte ved UiA og ca 85 % av dem på UiS opplyser at de henvender seg til forelesere. 15 av 23 av de spurte ved UiA og hele 18 av 22 av respondentene ved UiS opplyser å henvende seg hit med tanke på å få informasjon, mens tallene er lavere (7 av 23 ved UiA og 6 av 22 ved UiS) når det gjelder henvendelser til forelesere for å få støtte i studiehverdagen.

Man kan diskutere hvorvidt foreleserne har et utvidet ansvar for å opptre som en støttende funksjon for studenter. Likevel må man kanskje kunne anta at forelesere har en uformell plikt til å gripe inn i sosiale beliggende rundt studentenes studiehverdag som ser ut til å påvirke studentenes faglige utbytte av studiene i betydelig grad, enten ved videre henvisning til andre hjelpe- instanser eller, dersom situasjonen krever det, med egne ressurser.

3 av de 24 spurte ved UiA (13 %) oppgir å ha blitt mobbet/ trakassert av forelesere. Man må, etter min mening, også her se dette tallet i forhold til alvorlighetsgraden i de funnene som er gjort.

En student ved UiS avslører en tendens i de funnene som er gjort, til at også lærekrefter og ansatte ved universitetene, oppfattes å stå bak mobbing og trakassering:

*”Men bare fra lærerhold. De som var ansvarlig for studiet. De som hadde mulighet til å stryke meg. Som satte meg i en svært vanskelig situasjon i forhold til å klage.”*

En annen student ved dette lærestedet oppgir at han ”mobbes og latterliggjøres”. En tredje respondent gir et eksempel på da han følte seg mobbet da han stilte spørsmål om tilrettelegging. Han fikk til svar: ”Jeg har også dysleksi, hva så?” En av respondentene fra UiA forteller at han synes norsklæreren ved lærestedet var ufin med tanke på hans problem.

Ingen av de spurte ved UiS oppgir å ha blitt utsatt for mobbing eller trakassering fra noen forelesere. På tross av dette, har en av respondentene svart følgende på spørsmålet ”hvem ble du mobbet av?”:

*”Av undervisere/ lærere som har vært ubehagelige og lite imøtekommende siden jeg tok en videreutdanning og ikke var så flink til å skrive norsk.”*

Dette kan indikere at det er en viss grad av ”mørketall” og ”gråsoner” ved UiS på den måten at det alltid vil eksistere ulike oppfatninger av begrepene ”mobbing” og ”trakassering”. Ulike personer har ulik terskel for hva de ønsker å kalle for mobbing eller trakassering. Dette er noe som kan ha hatt innvirkning på de resultatene som har kommet inn. Man kan anta at situasjonen er den samme ved begge de to universitetene.

På den annen side kan man argumentere for at organisasjonskulturen ved UiS i større grad enn UiA er opptatt av å forebygge at slike situasjoner kan oppstå mellom foreleser og student. På spørsmål til lederen for LMU ved Universitetet i Stavanger, om hvorfor det er så viktig å ha et læringsmiljøutvalg ved universitetet, svarte lederen dette:

*”Lærernes bevissthet er sentral, og vi er opptatt av opplysning og kunnskap. På Lesesenteret har vi en ansatt som driver kurs.”*

17 av 22 personer ved UiS oppgir aldri å ha blitt utsatt for dette. En av respondentene kommer i tillegg med denne positive kommentaren:

*”Nei. De er mine pådrivere/ motivatorer.”*

I kvalitative intervjuer med respondentene, kom det fram informasjon som viser at respondentene har forskjellig oppfatning av hva de kaller mobbing og trakassering. Ett av intervjuobjektene fra UiA forteller dette:

*”Når foreleserne ved fakultetet ikke legger ut ting på nettet så ba jeg en av dem om å gjøre dette. Da fikk jeg bare til beskjed: «Jeg har også dysleksi, get on with it». Så ble det å gå en full runde med «du må nesten velge noe annet, for du er ikke egnet til å studere det du studerer. Det er enda mye blanding. Folk er ikke åpne, du skal streve litt, ikke ha det for lett.”*

En annen respondent fra UiA hadde til dels oppsiktsvekkende og alvorlige situasjoner å fortelle om. Han forteller at det lå en forventning i miljøet på studiet han gikk på, om at studentene måtte oppføre seg i samsvar med den kulturen som var rådende på studiet. De som ikke gjorde dette, stod i fare for å bli strøket til eksamen. Studentene fikk videre beskjed om at de som ble mobbet på studiet, ikke var ønsket som studenter.

Offentlig uthengning under forelesningene som innebar brudd på taushetsplikten blir også nevnt av respondenten. Han sier videre at han ble utsatt for trusler om å bli strøket i fag på klassefester hvis han ikke drakk alkohol.

Juridisk sett, kan kanskje en innlemming av studenter i Arbeidsmiljøloven, delvis eller helt, kunne føre til at slike situasjoner ikke inntreffer ved et av landets universiteter i fremtiden. Selv om studenter, som andre samfunnsmedlemmer for øvrig, er innlemmet og beskyttet av deler av lovverket, kan det ofte være vanskelig å fremme en sak som fordrer en såpass sterk bevisføring fra den som føler seg utsatt for straffbare handlinger. Departement og statlige myndigheter kan vise at de tar slike enkelttilfeller på alvor, ved å ta i bruk juridiske midler og sikre en lokal iverksetting av disse ved lærestedene.

Siden Kontor for Funksjonshemmede ikke finnes ved UiS, tar jeg her kun for meg svarene som er gitt ved UiA. Samtlige som har henvendt seg til dette kontoret, blir møtt med imøtekommenhet og hjelpsomhet. Dette avspeiles også tydelig i de kommentarene som blir gitt om kontoret:

*”De er helt fantastiske!”*

*”Fantastisk kontor. Kjempe- behjelpelige, både fast ansatt og praktikanten.”*

*”Veldig imøtekommende og ikke minst hjelpsomme.”*

En av respondentene ved UiA setter imidlertid fokus på følgende strukturelle begrensninger:

*”Samhandlingen mellom dette kontoret og eksamenskontoret kunne kanskje vært bedre. Eksamenskontoret mangler antagelig informasjon/ forståelse enkelte ganger.”*

Også under intervjuet med en annen respondent kommer det frem mye supplerende informasjon omkring dette temaet.

*”Jeg registrerte meg, fikk informasjon og sånn hos KFF. Oppsøkte KFF i Australia da student der. Der gjorde de alt automatisk. Da jeg hadde kontakt med KFF på UiA for fire år siden var det en person der på et lite kontor som alene måtte ta seg av alle søknadene på hele universitetet. Det burde være minst to stykker der, og det var det tidligere også, men det ble kuttet ned til en av budsjettårsaker.”*

Respondenten fortsetter å fortelle fra sine erfaringer i Australia, hvor hun var student:

*”Da jeg var i Australia sørget KFF der borte for at fakultetet fikk beskjed om at studentene trengte ekstra hjelp. Det fins måter å sikre anonymiteten på, det går fullt an at KFF kan informere om ting og melde fra til eksamenskontoret. KFF burde ta seg av oppfølging videre fra eksamenskontoret, med unntak av hvis studenten slutter. Da slipper man å søke og søke og søke. KFF sitter med alle papirene og burde kunne sende disse over til eksamenskontoret. KFF er en liten avdeling, men burde drive med kursvirksomhet, opplæring av forelesere og resten av de ansatte. Dette er ikke noen ”juksegreier”, og jeg har faktisk hørt at jeg bare må «øve meg litt mer». Kursene må være obligatoriske. Det er vanskelig å sette seg inn i hvordan det er. Alle burde oppleve en dag med dysleksi. Man må informere om hva dysleksi er for noe, og UiA burde ta seg av dette.”*

Hele 71 % av de spurte ved UiA har henvendt seg til KFF. Mellom henvendelser for støtte og henvendelser for informasjon, fordeler resultatene seg tilnærmet likt, med omtrent halvparten av de som henvender seg hit fordelt i hver kategori. 6 av 24 spurte ved UiA har ikke henvendt seg til dette kontoret. De som har henvendt seg hit, rapporterer om en svært positiv holdning fra kontorets ansatte.

Selve organiseringen av kontoret og forbindelsen til andre aktuelle kontorer ved lærestedet, blir imidlertid satt spørsmål ved. En videreprioritering av ressursbruk til dette kontoret er nødvendig for å innføre eventuelle nye arbeidsoppgaver knyttet til de to eksisterende stillingene ved KFF eller opprettelse av ytterligere en arbeidsstilling. Kanskje kan

arbeidsoppgavene rettes mot en bredere kommunikasjon og samhandling til andre kontorer og personer ved lærestedet for å effektivisere arbeidet med tilrettelegging og oversikt over problematikken rundt studiehverdagen og læringsmiljø til studenter med dyslektiske vansker.

Tabell 5.17: Møtt ved henvendelser til medstudenter:

Medstudenter	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
-Imøtekommenhet og hjelpsomhet	15	63	16	73
-Nøytralitet	0	0	1	5
-Manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet	6	25	2	9
-Ikke henvendt	3	13	3	14

Det er forholdsvis store forskjeller mellom lærestedene hva angår respondentenes forhold til sine medstudenter. 6 av 24 studenter ved UiA oppgir å bli møtt med manglende imøtekommenhet mens situasjonen er noe annerledes ved UiS, der bare 2 av 22 personer rapporterer om det samme. Det er også 3 personer ved hvert av lærestedene som oppgir å ikke ha henvendt seg til medstudentene sine. Dette kan ha mange årsaker og jeg vil ikke her gå nærmere inn på hva forklaringsårsakene i disse tilfellene kan være.

En av respondentene ved UiA gir en kommentar som i stor grad avspeiler mange av de kvalitative tilbakemeldingene som er kommet fram i undersøkelsen, nemlig at han har opplevd begge deler og at forholdet til medstudentene varierer fra person til person.

Medstudentene utgjør en viktig del av læringsmiljøet til alle studenter. Samhandling med andre studenter er ofte svært viktig både for resultater i form av karakterer og for trivsel generelt på studiet.

Tabell 5.18: Forekomst av mobbing/ trakassering fra medstudenter:

Mobbet/ trakassert av medstudenter	UiA		UiS	
	Antall N=23	Svar i %	Antall N=21	Svar i %
-Ja	5	22	3	14
-Nei	13	57	14	67
-Vet ikke	2	9	1	5
-Ikke henvendt	3	13	3	14

Godt over halvparten av de spurte ved begge lærestedene oppgir at de ikke har blitt utsatt for mobbing eller trakassering av medstudenter. Det er likevel en god del, 5 av 23 personer ved UiA og 3 av 21 personer ved UiS som oppgir å ha blitt mobbet eller trakassert av medstudenter.

Respondentene fra UiA opplever mobbingen på flere måter. Noen har opplevd trakassering i enkelte gruppearbeid mens andre igjen rapporterer om ”*mobbing, utfrysing og latterliggjøring*”. En tredje respondent blir møtt med uttalelser som: ”*Vi kan ikke lese pensum for deg, skjerp deg... Du kan ikke, du forstår ikke*”

Studentene ved UiS opplever lignende situasjoner:

*”Likegyldige blikk. Latter etter et spørsmål. Støtende kommentarer på spørsmålet. Gruppe som snakker om meg, men ikke på en god måte. De fleste overså meg. Ikke medregnet i sosiale arrangementer. De gjorde meg usynlig.”*

Når det gjelder henvendelser til andre instanser eller personer tilknyttet lærestedet nevner en av respondentene i intervju at han har forholdt seg til Lesesenteret ved UiS. Han har også forholdt seg til Departementet, og sier at han ringte inn hit for å forhøre seg om bruk av nynorsk i høyere utdanning fordi alle måtte ha nynorsk ved hans studium selv om de ikke hadde hatt dette på videregående eller ungdomsskole. Studenten fikk beskjed om at det var opp til hvert lærested å avgjøre dette, noe som er i tråd med de statlige myndighetenes politiske retningslinjer for autonomien til høyere læresteder.

En av respondentene ved UiS oppgir å ha henvendt seg til ansvarlig for funksjonshemmede ved lærestedet. Studenten forteller at det her er en person som tilrettelegger for alle med ulike funksjonshemninger og fortsetter:

*”Personen er villig til å hjelpe, men en venninne har jobbet med sin bacheloroppgave i to år nå. Hun vet hun burde bli testet og har vært rundt på UiS og spurt seg for, men ikke fått noe informasjon”*

En annen respondent fra UiS forteller at han har forholdt seg til logoped og gir samtidig et innblikk i hvordan han fikk vite om dysleksien sin:

*”Jeg fikk vite om dysleksien min ganske sent, faktisk ikke før på forkurset til studiet mitt. Jeg hadde lenge hatt mistanke om at noe ikke var som det skulle være, og en dag rant det bare over for meg og jeg gikk i rent sinne til rådgiveren og spurte om råd om hva jeg skulle gjøre for å finne ut av om jeg hadde dysleksi. Det var en utdannet spesialpedagog som hjalp meg med å utrede dysleksien min, og jeg hadde veldig sterk dysleksi.”*

Respondenten har fått opplæring av oppgaven på eksamen som hjelpetiltak, og forteller at eksamensvakten på morgenen på hennes eksamen stilte seg uforstående til at hun skulle ha dette tiltaket. Respondenten er ikke alene om å oppleve problemer i forhold til eksamensvaktens innsikt i og kunnskap om eksaminanders særskilte tilrettelegging ved eksamen, noe som eksemplifiseres ved flere tilfeller andre steder i denne oppgaven.

En respondent ved UiA forteller i intervju situasjonen om flere ulike instanser som studenten forholder seg til. Han kommer også med flere forslag til tiltak for å forbedre funksjonen til de ulike kontorer og instanser. Om bibliotek tjenestene sier han:

*”Med den lånetiden som biblioteket har, rekker jeg sjeldent lengre enn til og med første kapittel i bøker som er etterspurte. Det skulle vært en rettighet å kunne låne bøkene lengre for oss med dysleksi.”*

Studenten forteller også om hvordan han oppfatter Dysleksiforbundet:

*”Dysleksiforbundet skal hjelpe til, men det er dårlig i Kristiansand, har henvendt meg dit, og de i Kristiansand sitter alene og styrer både Aust- og Vest- Agder til sammen. De er ikke flinke til å sette seg inn i saker på universitetsnivå. Man kan bli medlem av dysleksiforbundet og få en avis, men det er liksom bare et blad...”*

Videre sier respondenten om IT- avdelingen og KFF at KFF gjerne vil gjøre noe, men at det stopper opp med IT- avdelingen og at dataavdelingen ikke har tid til å styre med dette. Med ”dette” sikter han til teknisk tilrettelegging i form av programmering av ulike dataprogrammer for dyslektikere og lignende.

Han kommenterer forholdet mellom UiA og NLB slik:

*”Det finnes dataprogrammer, jeg kjøpte lisens. Alle burde ha taleprogrammer. De finnes på Norsk Lyd- og Blindeskrifts Bibliotek. Burde vært det på UiA også. KFF på UiA har mye å stelle og styre med samtidig som de er underbemannet, så man bør forholde seg til NLB direkte. Mht lydbøkene på Sørbok burde man slippe å bruke NLB. Dette hadde bidratt til at studenter med dysleksi hadde følt seg på lik linje med alle andre, man kunne gått og handlet bøker sammen med venner. Det å gjøre noe sammen bidrar til å integrere.”*

Bare en av respondentene ved UiA svarer at han hadde blitt mobbet av andre instanser.

Vedkommende gjengir en uttalelse fra en IT- ansvarlig:

*”Du er ikke den eneste som trenger hjelp. Finn noen andre som har tid.”*

På tross av at ingen ved UiS svarte at de hadde blitt mobbet eller trakassert av andre, har en av respondentene opplyst om dette kvalitativt:

*”P.S.: Ikke på studiested, men ved hjelpemiddelsentralen. JA.”*

Etter en slik kartlegging av hvor mange som føler seg mobbet og av hvem, følger det naturlig å stille spørsmålet: ”På hvilken måte ble/ blir du mobbet/ trakassert?” En slik nærmere konkretisering av opplevelsene til respondentene kan være nyttig fordi begrepene mobbing og trakassering kan tolkes ulikt av forskjellige respondenter til ulike situasjoner.

En fullstendig presentasjon er gjengitt i tabellen nedenfor. Det er også her viktig å merke seg at respondentene kan sette flere kryss etter eget ønske. Tallenes hovedfunksjon er dermed å vise hvilken type mobbing eller trakassering som opptrer oftest.



Tabell 5.19: Forekomst av type mobbing/ trakassering:

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Opplevde å ikke bli hørt/ tatt alvorlig	7	29	2	9
Følte seg frøset ut/ isolert fra det sosiale fellesskapet	2	8	3	13
Ble/ blir utsatt for sårende mobbing over tid	3	13	2	9
Ble/ blir utsatt for utskjelling	1	4	0	0
Ble/ blir utsatt for trusler	1	4	0	0
Ble/ blir utsatt for uønsket seksuell tilnærming	0	0	0	0
Ble/ blir utsatt for fysisk vold	0	0	0	0
Ble/ blir utsatt for annen psykisk mishandling	1	4	0	0
Følte/ føler seg ikke i stand til å forsvare seg	4	17	2	9
Følte/ føler seg uønsket på studiet	4	17	2	9
Annet	1	4	2	9

Vi ser at UiA har både høyest frekvens i forhold til hvor mange ganger et fenomen er registrert, i tillegg til at UiA samlet sett har flest ”merknader” på den måten at de ulike fenomenene opptrer 24 ganger samlet, sammenliknet med UiS, hvor fenomenene opptrer ”bare” 13 ganger.

1/3 av respondentene ved UiA opplever å ikke bli hørt/ tatt alvorlig sammenlignet med 2/11 på UiS. Dette kan man se som en betydelig forskjell mellom de to lærestedene. Opplevelsen av å føle seg frøset ut/ isolert fra det sosiale fellesskapet opptrer likevel oftere på UiS enn på UiA.

En av respondentene fra UiA opplyser i kategorien ”annet”:

*”Blir ofte fortalt at uansett mine faglige prestasjoner vil jeg aldri få bestått.”*

En student fra UiS forteller i samme kategori:

*”Jeg føler meg ikke i stand til å yte mitt beste i gruppearbeid. Trenger lang tid til skriftlig arbeid, ofte for grundig. Er dermed i egne øyne en belastning for gruppa. PS.: Eldre elever prøver å forstå, unge viser tydelig irritasjon.”*

Samme respondent føyer til: *”Gjort narr av i timer og utenfor.”*

Oppsummerende i forhold til kategorien om mobbing/ trakassering, kan man si at 8 personer totalt ved UiA og 4 ved UiS opplyser å ha blitt utsatt for mobbing/ trakassering i løpet av studieperioden. Ved inntakskontoret har kun 1 av 24 personer følt seg mobbet. En stor prosentandel av de som svarte, opplyser at de ikke har forholdt seg til dette kontoret.

3 av 22 personer ved UiA og ingen ved UiS, opplyser at de har blitt mobbet av representanter fra eksamenskontoret. De som har blitt mobbet, rapporterer om manglende forståelse fra instansens side og en følelse av mindreverdighet framkalt av samhandling med representanter for kontoret.

Det er flest studenter som opplyser at de har opplevd mobbing/ trakassering fra den eller de personer ved lærestedet som respondentene oppfatter som instituttansvarlig. Dette gjelder 5 av 23 personer ved UiA og 1 av 22 personer ved UiS. Manglende forståelse for tilrettelegging og manglende hjelpsomhet blir trukket fram som eksempel på dette.

Bare 1 person ved hvert av lærestedene har opplevd mobbing fra studieveileder på lærestedet. 7 av 24 personer ved UiA og 3 av 22 ved UiS har ikke henvendt seg hit. 3 av 24 ved UiA og ingen ved UiS oppgir å ha blitt mobbet av forelesere ved lærestedet. De som rapporterer om dette, forteller om ”latterliggjøring”, ”ufin” tilbakemelding og ”ubehageligheter”. Ett av intervjuobjektene forteller om flere alvorlige hendelser og uttalelser på både forelesninger, sosiale arrangementer og til og med i forbindelse med en klage på muntlig eksamen. 5 av 23 personer ved UiA og 3 av 21 ved UiS oppgir å ha blitt mobbet av medstudenter. Misunnelse, trakassering i gruppearbeid, utfrysing, latterliggjøring og lite hjelp blir nevnt som elementer som har inngått i mobbingen/ trakasseringen. Hjelpemiddelsentralen og IT- ansvarlig er andre instanser som enkelte respondenter oppgir å ha opplevd mobbing fra.

UiA har høyest frekvens i forhold til hvor mange ganger et fenomen opptrer, samtidig som at fenomenene også, samlet sett, opptrer oftest (24 ganger) dersom man sammenligner med UiS,

hvor fenomenene samlet sett opptrer 13 ganger. Det må tas høyde for at antallet respondenter er høyere ved UiA (med 2 personer) enn ved UiS. Flest respondenter på UiA opplever å ikke bli hørt/ tatt alvorlig. Opplevelsen av å føle seg utfrøset og isolert fra fellesskapet opptrer oftest på UiS. I det følgende narrative skrevet om ”Petter”, rapporteres det om flere alvorlige hendelser som har inntruffet i løpet av hans studietid ved studiestedet.

Det er en tendens til at personene som føler seg mobbet, har opplevd mobbing hos flere kontorer og instanser heller enn at mange personer har blitt mobbet av en enkelt instans.

Arne Ebeltoft skriver i Hovedorganisasjonens Fellestiltaks *Grunnbok i arbeidsmiljøopplæring* (1992: 76) at det ikke er rart at straffen for forbrytelser er å bli utelukket fra fellesskapet, å sitte i en celle i et fengsel isolert fra andre mennesker. ”I arbeidslivet - eller i andre deler av samfunnet - kan opplevelsen av å bli utestengt gjennom ulike former for ”mobbing” framkalle alt fra fortvilelse til selvmordstanker.”

Det er ingen tvil om at ulike former for mobbing og trakassering har fått mye oppmerksomhet i media den siste tiden. Det finnes ifølge Arbeidstilsynet<sup>9</sup>, muligheter for å iverksette flere ulike tiltak for å motvirke tendenser til utvikling av såkalte ”mobbe- kulturer” i organisasjoner, noe som i sin tur vil lede til et bedre læringsmiljø for studenter og ansatte ved lærestedene. Handlekraft og tidlig inngripen i sosiale konflikter som kan føre til mobbing er, ifølge Arbeidstilsynet et viktig skritt på veien mot et godt arbeidsmiljø. Klare beskrivelser og forståelse for roller og oppgaver kan, strukturelt sett, også være med på å legge et godt grunnlag for iverksetting av statlig initierte virkemidler ved lærestedene. God informasjon og medvirkning i omstillingsprosesser nevnes også som viktige virkemidler som ledelsen bør vektlegge for å forebygge tilfeller av mobbing i organisasjoner.

På den organisasjonskulturelle siden, nevnes viktigheten av å utvikle en kultur med normer og verdier som kan være med på å forebygge mobbing. Men hvordan kan man anvende disse normative retningslinjene i praksis ved lærestedene? Her er det av stor viktighet å gi alle i organisasjonen en klar forståelse av hva mobbing er. Dersom man har en klar, felles oppfatning av definisjonen av mobbing, vil det også bli enklere å gjenkjenne mobbing og dermed også å slå ned på uønsket atferd, enten den skjer på studentnivå eller mellom student

---

<sup>9</sup> <http://www.arbeidstilsynet.no/c26976/faktaside/vis.html?tid=28225>

og ansatt. I forlengelsen av dette må man konkretisere og beskrive hvilke handlinger som er akseptable og hvilke som ikke er det.

Det er, for det andre, viktig å formidle at lærestedenes normer og verdier ikke aksepterer mobbing og videre forsikre seg om at "... alle medarbeidere kjenner til og respekterer disse normene og verdiene". For å være sikker på at delmålene blir akseptert i alle de ulike delene av universitetene, må konsekvenser og sanksjoner ved brudd på disse normene gjøres kjent for menneskene i organisasjonene. Økt kompetanse til å takle ulike konflikter er også et viktig normativt virkemiddel i denne sammenheng. Ikke minst, er det viktig å sikre klare klageprosedyrer for de som føler seg utsatt for mobbing. Ved lærestedene kan dette innebære å senke terskelen for å ta kontakt med de eksisterende Læringsmiljøutvalgene. Samtidig er det likevel viktig at utvalgene sitter på nok kompetanse og informasjon til at de makter å håndtere konflikter av ulik alvorlighetsgrad<sup>10</sup>.

### **5.3.1. En annen virkelighet?**

Ett av intervjuobjektene tok kontakt med undertegnede ca. to måneder etter endt intervju, med ønske om en utfyllende samtale. Vi hadde en inngående samtale om hans opplevelse som student ved Universitetet i Agder. Det følgende narrative innslaget er fullt ut anonymisert.

#### **PETTER**

Da Petter begynte på skolen, oppdaget foreldrene hans at han hadde problemer med å lese og skrive. Etter at de tok ham med til den lokale PP- tjenesten, skulle det vise seg at han hadde dysleksi. Han var helt avhengig av mye leksehjelp fra sine foreldre i årene som kom. Petter var mye trett og uopplagt på skolen, og som tiåring ble det konstatert at han også hadde diabetes. I tillegg til å måtte streve med lesning, skriving og matematikk under hele sin skolegang, måtte han nå også takle til tider ukontrollerbart lavt blodsukker med medfølgende kontinuerlig medisineringsbehov, med de effektene dette hadde for konsentrasjons- og fokuseringsbetingelsene. Diabetes forsterket da også behovet for tilpassete prøve- og eksamensbetingelser da han ble student ved universitetet i 2003. Eksamenskontoret kom den gang med følgende anbefaling: "Dersom hans evne til å forstå og anvende teoretiske og praktiske kunnskaper skal ytes rimelig rettferdighet, bør denne prøves i muntlig form." Petter gledet seg til det nye studieåret, og han hadde et positivt inntrykk av lærerne ved studiet.

Det var tid for avleggelse av første muntlige eksamen. Petter hadde underveis i semesteret mot eksamen begynt å merke en gryende misnøye fra lærernes side. Etter at de hadde fått vite at han hadde dysleksi, sluttet den ene læreren helt å snakke til ham, og overså ham stadig. Lærerne skulle stadig oftere komme med bemerkninger i forelesningene som indirekte oppmuntret til mobbing av såkalt "svake" studenter med dysleksi som, etter deres mening, ikke hadde noe på studiet å gjøre, og etter deres utsagn var "dumme i hodet". Ved muntlig eksamen oppfattet han at samme lærer ønsket å stryke ham, men sensor, som hadde en sønn med dysleksi, sa det likevel var mer enn godt nok.

---

<sup>10</sup> <http://www.arbeidstilsynet.no/c26976/faktaside/vis.html?tid=28225>

Flere av lærerne på studiet hadde et menneskesyn som han syntes var vanskelig å takle. Studenter med dysleksi, som ham selv, ble satt i bås som tapere. Hans hverdag ble preget av at han stadig måtte motbevise at han var dum. Miljøet blant studentene og lærerne var preget av mye drikking av alkohol, og han ble utsatt for et sterkt drikkepress. At han hadde diabetes ble ikke tatt i betraktning. Stort inntak av alkohol vil for en diabetiker nemlig føre til et vanskelig regulerbart blodsukker. Lærernes holdninger til dette satte ham i et dårlig lys i forhold til de andre studentene.

Før en obligatorisk studietur til fjells, ble Petter lovet plass på rom sammen med andre. Det ble likevel bestemt at han skulle være på rom alene. Dette medførte at han fikk dobbelt så høye kostnader som alle de andre, og ingen av de andre studentene ønsket å tilbringe tid med ham. Ondskapsfulle ting ble sagt og funnet på for å mobbe Petter mest mulig, og både lærere og medstudenter medvirket til dette.

Selv om han nå er ferdig med sitt år på dette studiet, er det enda studenter derfra som selv nå, baksnakker og mobber ham aktivt. Rett som det er kan han møte mennesker han ikke kjenner, som sier: ”Jeg har hørt så mye sykt om deg.” Da han spør hvem som har sagt det, blir alltid samme navn nevnt som kilde. Han har vanskelig for å være i sosiale sammenhenger på byen og andre steder på grunn av dette. De andre studentene fikk på mystisk vis også rede på at han strøk på eksamen, men hvordan? Hvem kom informasjonen fra?

Petter gav likevel ikke opp å studere ved lærestedet, tross mye motstand det første året. Han forteller om hyggelige studenter og lærere på andre studier som han møter de neste to årene. Han føler seg likevel aldri trygg for mobbingen han har møtt, og som han fortsetter å møte, i gangene på lærestedet og ellers.

Ønsket om å gjennomføre en utdanning innen en fagretning som han på tross av dysleksi og diabetes, følte at han ville mestre, gjorde at han søkte seg inn på et studium relatert til det han hadde studert det første året. Petter fikk nok en negativ opplevelse da opptakskontoret nektet å ta ham inn selv om han var kvalifisert. Etter at opptakskontoret ”fikk sitt pass påskrevet” av en overordnet, fikk han plass på studiet, men ble skjelt ut ”etter noter”, som han beskriver det, av opptakskontoret. En tidligere lærer som han traff da han søkte informasjon om studiet han skulle begynne på, formidlet også i tydelige ordelag at han ikke på noen som helst måte var velkommen inn i dette studiemiljøet igjen.

Det var tid for avleggelse av muntlig eksamen igjen. I klasserommet møtte han en lærer og en sensor. Selv om han motsatte seg det og påpekte sin dysleksi, ble han likevel bedt av dem om å skrive på tavlen. I to timer stod han oppreist foran tavlen og ble møtt av lav fnising og negativt kroppsspråk da han skrev feil. Når han kommer inn til evalueringen, smiler lærer og sensor pent mot ham før de sier: ”Du fikk F.” Han går umiddelbart i sjokk og får skjelvninger i kroppen fordi han da visste at dette var sterkt urettferdig.

Eksamenskontoret opplevde han som lite hjelpelige. Petter opplevde aldri å få en eksamen som var tilrettelagt i forhold til hans behov. Da han klagde på muntlig eksamen, fikk han beskjed om at det ikke var noen klagerett siden det ikke fantes noen skriftlige bevis som kunne dokumentere hans muntlige besvarelser.

Dette er nok kanskje de sterkeste utsagnene om mobbing/ trakassering som vi finner blant respondentene ved lærestedene. Narrativet reiser mange og viktige spørsmål rundt den generelle organisasjonskulturen som her synes å bli beskrevet ved det aktuelle studiet. Det kan være hensiktsmessig å slå fast at det finnes generelle aspekter i kulturen som ikke nødvendigvis kan forklares med en negativ holdning til studenter med dyslektiske vansker spesielt. Man kan dermed gjenkjenne noen mer generelle dysfunksjoner i organisasjonskulturen, som blant annet eksemplet om forelesernes kontroversielle menneskesyn eller beretningen om alkohol- og drikkepresset ved studiet.

Mer spesifikt kan man rette oppmerksomheten mot de formelle og uformelle regelbrudd, som i stor utstrekning ser ut til å ha sammenheng med ”Peters” dyslektiske vansker. Som eksempel på formelle regelbrudd, kan nevnes brudd på regelen om at eksamenskontoret skal sørge for at en fungerende i- pod med opptaksfunksjon alltid skal være til stede i eksamenslokalet ved særskilt tilrettelagt, muntlig eksamen. Eksempel på uformelle regelbrudd

er at studenten ble vist lite forståelse og at foreleserne og andre ansatte ved universitetet ikke hadde den ønskelige innlevelse i forhold til de ulike situasjonene som respondenten befant seg i.

Respondenten gir i det følgende klart uttrykk for hvordan erfaringene han har gjort seg ved universitetet har påvirket ham både sosialt og psykologisk:

*”Mine opplevelser i forhold til eksamenene spesielt på studiet det første året ved lærestedet, har nesten tatt livet av meg. Traumene har satt sine spor i mitt sinn. Dette oppleves stemplende, og angsten for eksamenene vil sannsynligvis følge meg resten av livet.”*

Det må samtidig understrekes at eksempelet ovenfor er ett av få som beskriver så alvorlige situasjoner og hendelser på studieplassen. Når dette enkelt- eksemplet likevel blir viet så mye oppmerksomhet, er det fordi de situasjonene som her blir beskrevet, er såpass ”oppsiktsvekkende”. For å endre forhold ved lærestedene, er det nødvendig at spesifikke problemer ved organisasjonene blir satt ord på. Ved at problemene blir konkretisert og definert, kan dermed en positiv endringsprosess påstartes.

#### **5.4. Mottakelsens betydning**

Synneva Hellands (2002) undersøkelse viser at de dysleksi- rammede studentene ved høyskolene og universitetene har en hverdag preget av mye stress og tidspress. De er mentalt innstilt på at det kan gå ”galt” og at de kanskje må forlenge studietiden. De har også angst for høytlesing og bruker ulike strategier for å unngå slike situasjoner og må velge ut fagstoff som de skal lese fordi de ikke har tid til å lese alt. De har problemer med å trekke ut hovedpunkter i tekster, sliter med å vurdere hva som er viktig fagstoff, og opplever tidsnød i studiene som kan få konsekvenser for det sosiale livet<sup>11</sup>. På bakgrunn av tidligere empiri ønsker jeg dermed å få besvart et siste spørsmål av respondentene, nemlig om respondentene har fullført studiene sine på normert tid.

---

<sup>11</sup> <http://www.dysleksiforbundet.no>

Tabell 5.20: Studier fullført på normert tid:

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=23	Svar i %	Antall N=21	Svar i %
Ja	10	44	12	57
Nei	13	57	9	43

Omtrent halvparten av respondentene svarer ja ved hvert av lærestedene, og omtrent halvparten svarer nei. Dette styrker Synneva Hellands funn om at studietiden i noen tilfeller må forlenges på grunn av stress og tidspress. Flere av respondentene i den foreliggende undersøkelsen bekrefter også at de har problemer med å dra ut det vesentlige av lærestoffet i tillegg til at de ofte må arbeide dobbelt så hardt som en gjennomsnittsstudent for å få samme eller dårligere karakterer ved eksamen.

Respondentene trekker fram ulike årsaker til at de ikke har fullført studiene på normert tid. Det er bare respondenter fra UiA som har gitt utfyllende opplysninger direkte i forhold til dette spørsmålet i undersøkelsen. Noen forklaringsårsaker finner man også i spørsmålet nedenfor, som omhandler mottakelsens påvirkning på studentenes eksamensresultater.

En av respondentene fra UiA oppgir dette som årsaken til sine forsinkede studier:

*”Nei. Fordi lærerne ikke vil gi meg karakterene jeg skal ha, selv om jeg innfrir.”*

To andre studenter ved UiA oppgir at pensumet er for stort, og at de trenger mer tid for å komme gjennom alt. Flere respondenter ved begge lærestedene peker også på problemer som studenter med dysleksi opplever i forhold til studielån og stipend fra Lånekassen:

*”Tok noen studiepoeng, men problemet da er at jeg ikke får fullt stipend nå pga studiepoengene (selv om jeg ikke hadde stipend sist gang). Syns det er utrolig dumt, blir jo mer stresset for må jobbe mer, noe som ikke er like enkelt når man trenger lengre tid til å lære. Dette er noe det bør gjøres noe med. Er ikke like enkelt å jobbe i tillegg til skolen når man har lese- og skrivevansker, for det tar lengre tid å lære. – Som for meg, jeg lærer best ved å lese litt, for så å skrive det ned, noe som tar tid.”*

Ett av de siste spørsmålene som jeg ønsket å få svar på, var følgende: Har, etter din mening, måten du ble/ blir mottatt av ulike instanser på lærestedet, hatt betydning for dine eksamensresultater?

Tabell 5.21: Mottakelsens positive betydning for eksamensresultater:

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Ja, i positiv retning, fordi:	14	58	10	45
-Jeg fikk/ får tilstrekkelig info fra aktuelle instanser	5	21	5	23
-Jeg ble/ blir gjort oppmerksom på rettighetene mine	4	17	3	14
-Jeg fikk/ får den støtte og hjelp som jeg søkte	6	25	5	23
-Jeg blir møtt med aksept og imøtekommenhet	6	25	6	27
-Andre årsaker	1	4	1	5

Omtrent halvparten av respondentene ved begge lærestedene har oppgitt at måten de blir mottatt på av ulike instanser på lærestedet har hatt positiv betydning for eksamensresultatene. 5 respondenter ved hvert av lærestedene mener de har fått tilstrekkelig informasjon fra instansene de har samhandlet med.

Et forholdsvis lavt antall studenter ved begge lærestedene opplyser at de ble gjort oppmerksomme på rettighetene sine, noe som bekrefter de øvrige kvantitative og kvalitative tilbakemeldingen i undersøkelsene som her er foretatt. En student ved UiA tilføyer ved siden av at han informerer om at han ble gjort oppmerksom på rettighetene sine:

*”MEN, jeg vet jo ikke om alle rettigheter. Må stole på instanser. Har i ettertid hørt at der kan finnes flere rettigheter, men hvem vet om disse?”*



Uttalelsen ovenfor kan tyde på at det er en del forvirring blant respondentene, ikke bare i forhold til hvilke rettigheter som finnes, i form av særskilt tilrettelegging og lignende, men også i henhold til hvem de skal henvende seg til for å få den informasjonen de trenger. 6 av 24 respondenter ved UiA har krysset av for at de fikk den hjelp og støtte som de søkte ved studiestedet. Samme antall har svart at de blir møtt med aksept og imøtekommenhet på UiS. Tallene i samme kategorier på UiS skiller seg ellers ikke vesentlig fra tallene på UiA. 1 person ved hvert studiested oppgir andre årsaker til at måten de har blitt mottatt på har hatt positiv betydning for eksamensresultatene. En av respondentene ved UiS utdyper:

*”Det gikk en faen i meg. Dette skulle jeg klare.”*

Tabell 5.22: Mottakelsens negative betydning for eksamensresultatene:

Beskrivelse	UiA		UiS	
	Antall N=24	Svar i %	Antall N=22	Svar i %
Ja, i negativ retning, fordi:	14	58	10	45
-Vanskelig å få tak i den informasjonen jeg trengte	5	21	5	23
-Ble ikke gjort oppmerksom på rettigh.mine	10	42	4	18
-Jeg fikk ikke den støtte og hjelp som jeg søkte	5	21	4	18
-Følte meg mobbet/ trakassert av personer v/lærestedet	2	8	2	9
-Andre årsaker	2	8	1	5

Over halvparten av de som har svart på dette spørsmålet ved UiA, oppgir at måten de blir mottatt på av ulike instanser på lærestedet har hatt *negativ* betydning for eksamensresultatene. Også ved UiS er tallet høyt: på hele 45 %.

Rundt 20 % opplever at det har vært vanskelig å få tak i den informasjonen de trengte. Videre ser vi at hele 10 av 24 personer ved UiA ikke ble gjort oppmerksom på rettighetene sine, noe som er et svært høyt tall sammenlignet med UiS, hvor 4 av 22 har opplevd det samme.

Omtrent 20 % ved begge universitetene opplever at de ikke har fått den støtte og hjelp som de søkte, og 2 personer ved hvert lærested oppgir at de følte seg mobbet/ trakassert av personer ved lærestedet som årsak til at mottakelsen av ulike instanser på lærestedet har hatt negativ betydning for eksamensresultatene deres.

En av respondentene fra UiA opplyser om at den negative betydningen hadde så stor påvirkning på eksamensresultatene at han "... mistet motet og troen på..." seg selv og sine evner.

En annen respondent slutter seg til denne uttalelsen og har også krysset av for at hans møte med instansene har hatt negativ betydning for eksamensresultatene. Han uttaler:

*"Jeg er ikke ønsket og blir nærmest fortalt at jeg er verdiløs!"*

Tre respondenter fra UiS oppgir at instansenes mottakelse av respondentene ikke har hatt noen merkbar betydning for eksamensresultatene. Ingen på UiA har oppgitt dette. 1 respondent fra hvert lærested oppgir at mottakelsen ikke har hatt noen betydning for deres eksamensresultater, mens 1 person ved UiA og 2 ved UiS har krysset av i kategorien "vet ikke".

Jeg spurte de to respondentene om hva LMU ved UiA og UiS gjør aktivt for å synliggjøre seg for studentene. Dette var hva LMU ved UiA svarte på spørsmålet:

*"Det har vært veldig få henvendelser. Det var en i fjor som klaget på at det var for mye røyking utenfor hovedinngangen. Vi må jobbe mer med synliggjøring framover. Vi hadde en E- postkasse, men den ble lagt ned litt før overgangen til universitet. Den skal opprettes igjen nå. Vi opplevde å få mange lite konstruktive tilbakemeldinger som klagde på ting som at "foreleseren lukter vondt" eller "læreren er teit" og lignende. Når den skal gjenopprettes kommer den som en rubrikk på UiAs nettsider."*

Så mye som halvparten av personene som svarte på spørreskjemaet med tilknytning til UiA opplever altså at mottakelsen totalt på lærestedet har hatt negativ betydning for

eksamensresultatene. Da er det påfallende at LMU ikke har fått flere henvendelser fra misfornøyde studenter. Dette kan ha mange årsaker. Økt synliggjøring og lavere terskel for å ta kontakt med LMU ville antakelig samtidig være med på å synliggjøre problemene til denne gruppen samt at lærestedet hadde fått en klarere opplevelse av hvor problemene oppstår i forhold til læringsmiljøet for studenter med dyslektiske vansker. Lite konstruktive tilbakemeldinger kan selvsagt bli et problem hvor terskelen er lavere for å ta kontakt, men dette er kanskje prisen man må betale for å sikre en realistisk problemrapportering

LMU ved UiS svarte dette på samme spørsmål:

*”LMU skal også ta seg av den fysiske tilretteleggingen. Det er en ordning med studenter som melder avvik til LMU som er en E- postkasse. Vi avlegger også tre besøk hvert år på ulike institutter på universitetet. Deretter foretar vi en evaluering av de ulike utdanningene. Vi diskuterer hva vi kan gjøre for å synliggjøre oss selv mer, men her har også studentorganisasjonen et ansvar. Det fungerer jevnt over bra, og vi har et bra fokus.”*

Nærmere halvparten av de spurte i undersøkelsen mener at mottakelsen ved UiS hadde en negativ innvirkning på de eksamensresultatene de fikk. I likhet med situasjonen ved UiA kan man også her anta at økt synlighet og lavere terskel for henvendelser vil føre til større fokus på de problemene som studentene opplever knyttet til læringsmiljø. Læringsmiljøutvalgene har et uttalt ansvar i forhold til å synliggjøre seg mer i forhold til alle grupper av studenter ved lærestedene.

Tabellen nedenfor (5.23) inneholder de forslag til endringer som respondentene i intervjuer og gjennom spørreundersøkelsen, har kommet med. Forslagene som er fremstilt i tabellen under har en oppsummerende funksjon og berører, som vi tidligere har vært inne på, både kulturelle og strukturelle forhold ved lærestedene.

Tabell 5.23: Fullstendig oversikt over respondentenes forslag til tiltak for å forbedre læringsmiljøet.

	UiA	UiS
Teknologi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Info i Fronter må ligge i annet format enn PDF hvis den skal kunne leses av taleopplesningsprogrammer</li> <li>• Tale på UiAs hjemmesider</li> <li>• Stavekontroll i Squirrel</li> <li>• Taleopplesingsprogram i Fronter</li> <li>• Ekstra programvare og garantert reservert PC med talesyntese på eksamen</li> <li>• Pensumbøker på CD på Sørbok</li> <li>• Generell tillatelse til å kunne ta opp alle forelesninger på lyd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forbedre eksisterende teknologisk tilrettelegging</li> <li>• Se- penn dekket økonomisk av lærestedet</li> <li>• Diskusjonsforum for studenter med dysleksi</li> </ul>
Informasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiestartbrosjyre på CD</li> <li>• Opplysningsbrosjyre</li> <li>• Infomøter om lese-teknikk for forelesere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mer info rundt dysleksi og tilrettelegging</li> <li>• Flere kurs</li> <li>• Informasjon ut på mail til studenter med dysleksi</li> <li>• Forelesere burde vite om rettighetene til dyslektikere</li> </ul>
Søking på ulike former for særskilt tilrettelegging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hjelp til utfylling av skjemaer</li> <li>• ID- kort til fremvisning ved behov for ekstra hjelp</li> <li>• Søke bare 1 gang om tilrettelegging</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hjelp til utfylling av skjemaer</li> <li>• Søke bare 1 gang i studieløpet om tilrettelegging</li> </ul>
Biblioteket	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reservere bøker til funksjonshemmede</li> </ul>	
Tilrettelegging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hjelpelærer fra NAV</li> <li>• Eksamensoppgaven opplest eller som lyd på øret.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengre utvidet tid på eksamen</li> <li>• Muntlig eksamen ved multiple choice eksamener</li> </ul>
Organisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opprettelse av frivillig org under STA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedre rutiner og systemer</li> <li>• Flere ansatte med ansvar for tilrettelegging</li> <li>• Mer kommunikasjon mellom leddene fra ansvarlige for tilrettelegging gjennom fakultetets administrasjon og til avleggelse av eksamen</li> </ul>
Annet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilt pensum</li> <li>• Mer plass på datarommet</li> <li>• Mer trygghet rundt muntlig eksamen</li> <li>• Muntlig eksamen bør alltid tas opp på lyd for å sikre studentens klagemulighet</li> </ul>	

## 6. HOVEDFUNN OG AVSLUTNING

Funnene som er gjort i undersøkelsene i denne mastergradsoppgaven gir grunnlag for å kunne uttale seg om studentene med dyslektiske vansker ved UiA og UiS generelt. Hovedfunnene er knyttet til teoretiske drøftelser av respondentenes rapporterte erfaringer med tilrettelegging, forholdet til instanser ved lærestedene, det psykososiale læringsmiljøet, forekomsten av mobbing/ trakassering på universitetene og sist men ikke minst, til hvordan studentene blir møtt av ulike kontorer og instanser ved UiA og UiS når de henvender seg hit.

Når jeg i så stor grad har valgt å vektlegge hvordan respondentene blir møtt, og gjengitt så utfyllende de påstander som har kommet fram om mobbing og trakassering i denne oppgaven, er dette fordi jeg ønsker å sette søkelys på de sider av læringsmiljøet som respondentene oppfatter som problemfylte. Når dette er sagt, viser resultatene også at mange av respondentene ikke har erfart problemer av betydelig grad knyttet til det å ha dysleksi ved UiA og UiS.

Hva kan vi så si om hvordan de to lærestedene fungerer i forhold til å oppfylle de lovmessige krav til et ”godt læringsmiljø”? Kan vi bekrefte eller avkrefte noen av de sammenhengene som vi i teorikapitlet, resultatkapitlet og i modellen allerede har vært inne på?

Organisasjonsteoretisk har jeg argumentert for at de statlige styringsvirkemidlene har en effekt på hvordan universitetene fungerer. Spørsmålet som denne oppgaven søker å gi nærmere svar på, er om denne effekten til nå har vært sterk nok. Man kan argumentere for at eksamenskontorene ved begge lærestedene, kanskje særlig ved UiA, har en nøkkelposisjon i forhold til koordinering og kommunikasjon mellom de ulike kontorene. Jeg har, gjennom de ulike kapitlene i denne oppgaven pekt på organisasjonenes strukturelle, kulturelle og sosiale forhold, som taler for nødvendigheten av sterkere byråkratisk styring.

En av studentene ved UiA mener at samarbeidet mellom de ulike avdelingene ikke fungerer fordi midler i budsjettet ikke kan overføres mellom avdelingene. KFF skulle hatt mer kunnskap om dataprogrammer og i mye større grad samarbeidet med IT- avdelingen. Videre mener respondenten at KFF burde få et ytterligere utvidet arbeidsområde på den måten at de burde fungert som et styrende bindeledd mellom dyslektiker og kontorene ved lærestedene.

Kanskje kunne Lesesenteret ved UiS fått utvidet sitt ansvarsområde tilsvarende? Studenten beskriver en manglende kommunikasjon mellom menneskene i organisasjonen. En student ved UiS har lignende erfaringer fra sitt lærested, og poengterer at informasjonen faller bort mellom alle leddene, fra de som har ansvar for dyslektikernes rettigheter gjennom fakultetet og administrasjonen til man skal avlegge eksamen.

Respondentene trekker her veksler på viktige sammenhenger mellom strukturelle og kulturelle elementer i organisasjonene. At KFF ved UiA og Lesesenteret ved UiS får et såpass utvidet ansvarsområde som her antydes, innebærer store utfordringer for universitetene. Man kan likevel argumentere for at de to yngste universitetene i landet kanskje lettere enn eldre, mer institusjonaliserte universiteter, kan gjennomføre denne type endringer, da kanskje først og fremst UiA, allerede er midt inne i omfattende endringsprosesser knyttet til omstilling fra høyskole til universitet.

Pedagogisk sett ser vi at respondentene beskriver problemer knyttet til opplesing av eksamensoppgave, av å legge ut notater før forelesningene og i forhold til manglende pedagogisk oppfølging fra forelesere i form av rådgivning og faglig veiledning. Funnene i forhold til tilrettelegging viser også at mange respondenter ønsker at det burde holde å søke om særskilt tilrettelegging én gang i studieløpet da selve søkningsprosessen og omkringliggende forhold knyttet til dette, gjør krav på mye tid og krefter som studentene ikke egentlig har til rådighet.

Ulike vansker knyttet til samhandlingen mellom ansatte ved lærestedet og studentene og opplevelsen av å få lite informasjon om tilrettelegging og ulike rettigheter, er også problemer som opptrer hyppig blant respondentene. Jeg argumenterer for at problemene knyttet til tildeling av ulike hjelpetiltak eller hjelpemidler, først og fremst er forbundet med organisasjonsstrukturen ved lærestedene, da strukturelle trekk ved organisasjonene i stor utstrekning styrer atferden til den enkelte saksbehandler. Jeg viser samtidig til at kulturen og strukturen ved lærestedene påvirker hverandre gjensidig, da særlig håndhevelsen av de formelle reglene som saksbehandleren har å forholde seg til, også avspeiler kulturen i selve organisasjonen. Respondentene kommer med en rekke forslag til tiltak (se tabell 5.23) som kan forbedre de strukturelle sidene ved lærestedene. Det er i tillegg nødvendig med en normativ bevisstgjøring i organisasjonene for å sikre effekten av tiltakene. En vellykket innføring av sentrale virkemidler av økonomisk, juridisk og normativ art, er altså direkte

avhengig av at iverksettingen på lokalt nivå, blir vellykket. Lærestedenes organisasjonsmessige egenart tilsier, som nevnt tidligere, at virkemidlene ofte ikke blir gjennomført i like stor utstrekning og med ønsket effekt. Dette kan komplisere lærestedenes muligheter til å kompensere for ressursvakheten hos studenter med dysleksi da kjennetegnene ved organisasjonene altså kan være med på å forsinke og hindre nye sentrale endringer som skal iverksettes på lokalt nivå. På bakgrunn av dette kan det være rimelig å anta at en noe sterkere styring fra sentralt hold kan være nødvendig for å sikre iverksetting og gjennomføring på lokalt nivå, eksempelvis ved bruk av øremerkede midler til bruk for ulike grupper funksjonshemmede studenter.

Juridisk sett kan man argumentere for at det må større lovmessige endringer til på sentralt nivå, for eksempel ved en innlemming av studenter i Arbeidsmiljøloven eller en ytterligere konkretisering og utvidete rettigheter for studenter med dysleksi, i den eksisterende Universitets- og høyskoleloven. Samtidig ser vi at en styrking av de strukturelle, kulturelle og sosiale elementene i organisasjonene må følges opp med mer forståelse for dyslektiske vansker og de implikasjoner vanskene medfører for respondentene for at de statlige virkemidlene skal kunne få ønsket effekt på læringsmiljøet til studenter med dyslektiske vansker.

Både ved UiA og UiS var det enkelte av respondentene som opplyste om at de ikke følte seg sosialt likestilt med de andre studentene på studiestedet. Forskjellsbehandlingen som rapporteres, kommer, ifølge respondentene, både fra forelesere, medstudenter og ansatte på ulike kontorer ved lærestedene, og kommer for enkelte av de spurte til uttrykk som mobbing. Andre oppgir at årsaker til den manglende sosiale likestillingen er at de synes det er vanskelig å følge med på hva som skjer i Fronter, blant annet fordi det her ikke er noen stavekontrollfunksjon. Imidlertid er det viktig her å understreke at de aller fleste opplever at de føler seg sosialt likestilt.

Når det gjelder den faglige likestillingen, opplever majoriteten av respondentene at de er likestilt med andre studenter på studiestedet. En av årsakene som blir trukket fram, er at respondenten studerer hardt. Av de respondentene som oppgir at de ikke føler seg faglig likestilt, er en hovedårsak at respondentene blir liggende etter de andre studentene på tross av mye jobbing med fagstoff og lesing av pensumlitteratur, fordi de ikke rekker å komme gjennom alt pensum på samme tid som sine medstudenter.

Respondenter ved begge lærestedene, flest ved UiA, oppgir å ha blitt utsatt for mobbing/trakassering i løpet av studieperioden. Mitt inntrykk er også at mobbingen som har foregått, i de fleste tilfeller har oppstått indirekte eller direkte på grunn av respondentenes dyslektiske vansker. Flest respondenter ved UiA opplever å ikke bli hørt/ tatt alvorlig, mens følelsen av å bli utfrøset og isolert opptrer oftest ved UiS.

Sosial og faglig likestilling og mobbing er først og fremst knyttet til lærestedenes organisasjonskultur. Ett av intervjuobjektene fra UiA foreslår som et tiltak for å øke trivselen for studenter med dyslektiske vansker at mer informasjon om dysleksi må inn på lærestedene, og at kunnskap om dette burde være obligatorisk for alle ansatte ved universitetet. Studenten mener at lærestedene burde kunne tilby skreddersydde opplegg for den enkelte student med dysleksi. Dette siste utsagnet indikerer en sammenheng mellom lærestedenes strukturelle funksjon og behov for mer utstrakt bruk av statlige, normative virkemidler.

Mange av respondentene rapporterer om negative holdninger hos de instansene ved universitetene som de samhandler med. Dårligst ut kommer eksamenskontorene og den eller de personene som respondentene oppfatter som instituttansvarlig, mens KFF ved UiA scorer absolutt høyest i forhold til positiv samhandling med studentene. Over halvparten av respondentene ved UiA oppgir at måten de blir mottatt på av ulike instanser ved lærestedet har hatt negativ betydning for eksamensresultatene. Omtrent det samme resultatet finner vi ved UiS. Hovedforklaringen på dette er at respondentene synes det var vanskelig å få tak i den informasjonen de trengte og at de ikke fikk den støtte og hjelp som de søkte. Et overveiende antall respondenter fra UiA opplyser om at de ikke ble gjort oppmerksomme på rettighetene sine.

Omtrent halvparten av respondentene er ikke i rute med studiene sine. Hovedårsaken som respondentene trekker fram, er at pensumet er for stort og at de ikke rekker gjennom pensumlitteraturen på lik tid som sine medstudenter. Dette resultatet styrker Synneva Hellands (2002) funn om at studietiden ofte forlenges for studenter med dyslektiske vansker grunnet en hverdag med mye stress og tidspress. Årsakene som respondentene i min undersøkelse trekker fram, er for det første at enkelte opplever mobbing ved studiestedet. Mange oppgir dessuten at pensumet er for stort og at de trenger mer tid for å komme igjennom pensumlitteraturen. Enkelte tar også opp problemer som oppstår i forhold til studielån og stipend fra Lånekassen.



Departement og universitetsledelse oppfatter et motsetningsforhold mellom kvalitet på utdanning og særskilt tilrettelegging. Departementet peker på motsetningene mellom de mål som er satt for kvalitetene på utdanningen og de tiltak som blir iverksatt for studenter med dysleksi. Universitetene betrakter i tillegg ressursene som de har til rådighet, og enkelte ansattes holdninger ser ut til å avspeile at bruk av ressurser til bruk for enkelte typer særskilt tilrettelegging, som muntlig eksamen, ikke er verken faglig eller økonomisk tilrådelig å tildele.

Ressursbegrepet kan innebære mye annet enn bare de økonomiske forhold ved en organisasjon. Man kan i tillegg tale om både fysiske, personlige og sosiale ressurser, som opptrer hos både organisasjonene som enheter, hos sentrale myndigheter og hos individene som utgjør organisasjonene. Ressursspørsmålet er i denne forbindelse først og fremst likevel knyttet til organisasjonenes økonomi, da det er dette, sett på basis av de svar som respondentene har gitt, ser ut til å være en hovedårsak til problemer forbundet med at studentene ikke får den tilretteleggingen som de etter loven kunne hatt krav på. Man kan dermed betrakte mangelen på ressurser som medvirkende årsak til at UiA og UiS ikke fungerer optimalt i forhold til ivaretagelsen av lovens § 4-3. Det politiske målet som myndighetene har satt gjennom denne paragrafen skal jo blant annet sikre at lærestedene kompenserer for ressursvirket til studentene med dyslektiske vansker.

Studentene som har deltatt i undersøkelsene her, er som tidligere nevnt, ressurssterke individer som opplever at dyslektiske vansker blir et hinder for utnyttelse av disse ressursene. Dette kommer spesielt klart til uttrykk i intervju med respondentene. Enkelte av respondentene har klare formeninger om hvor problemene i organisasjonene ligger, og hva som er nødvendig å gjøre for å motvirke disse tendensene og medvirke til at UiA og UiS kan fungere bedre i forhold til oppnåelsen av et ”godt læringsmiljø” for alle studenter.

Tilrettelegging, tilpasning og positiv samhandling mellom universitet og student innebærer en frigjøring av de latente ressursene som studentene innehar, som i utgangspunktet blir begrenset av dyslektiske vansker. En slik frigjøring av ressurser vil deretter medvirke til en tilnærmet likestilling i forhold til studenter uten slike, eller lignende, funksjonshemninger. Vi ser dermed at det er behov for en bedre koordinering mellom kartlagte problemer, hoved- og delmål på sentralt og lokalt nivå og mellom organisasjonenes og studentenes ressurser og de

tiltak som tilbys for å oppnå større grad av likestilling mellom alle studenter ved lærestedene (se figur 2.1).

Studentenes fysiske, sosiale og faglige problemer og behov er dermed knyttet til både strukturelle, kulturelle og sosiale aspekter ved læringsmiljøet. Det er disse forholdene som bør danne grunnlag for videre konkretisering av delmål og hovedmål på sentralt og lokalt nivå. Konsekvensen av en slik konkretisering, må følges opp av gjennomføring av tiltak av normativ art, som kan introduseres inn i lærestedenes kulturelle sfære. På sikt er det ønskelig at introduksjonen fører til en endring i organisasjonskulturen og således også får konsekvenser for andre strukturelle og økonomiske prioriteringer internt ved lærestedene.

Manglende kartlegging av denne gruppen studenter, nevnes av enkelte studenter som et problem sammen med den gjennomgående problematikken som angår mangel på forståelse og kunnskap. Selv om det er behov for ytterligere kartlegging av denne gruppen, er det likevel vanskelig å gjøre uten at dette kommer i konflikt med anonymitetshensynet til den enkelte student. Men dersom kunnskap og forståelse rundt dysleksi blant både ansatte, ledelse og medstudenter blir videreutviklet, vil det kanskje være mulig å bruke en slik oversikt til bedre å kunne utforske behov og problemer i den undersøkte gruppen, for så å kunne utforme delmål som står i et klarere forhold til registrerte behov og problemer. Delmålene må, etter iverksettelse, evalueres for så å få klarhet i om de fungerer som tiltenkt. Som et underliggende premiss ligger at definering av konkrete problemer er en forutsetning for utvikling av konkrete mål.

Jeg er av den oppfatning at det, på grunnlag av denne og lignende undersøkelser, må utformes nye, mer konkrete delmål i forhold til ivaretagelse av læringsmiljøet til studenter med både dyslektiske vansker og andre funksjonshemninger. Også ved å synliggjøre LMU bedre, og senke terskelen for at studentene kan ta kontakt med LMU og andre aktuelle instanser, som for eksempel KFF eller Lesesenteret, kan oppfyllelsen av delmålene kunne bedres. Studenter med dyslektiske vansker må ha tillit til at ansatte ved lærestedene møter dem med en åpen holdning uten preg av fordommer og mistenkeliggjøring. Dersom studentene henvender seg til instanser med klager på mobbing/ trakassering eller lignende opptreden, må det være et krav at klagen blir håndtert med objektivitet og handlekraft.

Sett i lys av de gjennomgående forskjellene mellom de to universitetene som kommer til uttrykk i de funn som her er gjort, kan man argumentere for at de to universitetene representerer to ulike organisasjonskulturer, der den ene (UiA) er noe mer preget av kulturelle dysfunksjoner enn den andre (UiS).

Mitt inntrykk er at studentene som har deltatt i undersøkelsene her, opplever at dyslektiske vansker blir et hinder for utnyttelse av ressursene som de innehar. Tilrettelegging, tilpasning og positiv samhandling med ulike instanser og kontorer ved lærestedene kan medvirke til en frigjøring av disse såkalte latente ressursene. Dette kan i sin tur medvirke til en tilnærmet likestilling i forhold til medstudenter uten slike, eller lignende, funksjonshemninger.

En positiv endringsprosess for læringsmiljøet til studenter med dyslektiske vansker fordrer sterkere juridisk, økonomisk og normativt initiativ fra statlige myndigheter, noe som også vil innebære en reduksjon i autonomien for det enkelte lærested. Samtidig vil det også kunne bety en reduksjon av de eksisterende strukturelle og kulturelle hindre for oppnåelsen av hovedmålsetningen i Universitets- og høyskolelovens § 4-3 om et ”godt læringsmiljø” – for *alle* studenter.

## 7. LITTERATURLISTE

- Bernt, Jan Fridthjof (2006). *Universitets- og høyskoleloven av 2005 – med kommentarer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bleiklie, Ivar i *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan (2005)*. The Netherlands: Springer.
- Bleiklie, Ivar og Mary Henkel (red.) (2005). *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. The Netherlands: Springer.
- Bleiklie, Ivar, Knut Dahl Jacobsen og Jan Thorsvik i *Forvaltningskunnskap (1997)*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bleiklie, Ivar, Roar Høstaker og Agnete Vabø (2000). *Policy and Practice In Higher Education. Reforming Norwegian Universities. Higher Education Policy Series 49*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bryman, Alan (2004). *Social Research Methods, second edition*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Christensen, Tom og Morten Egeberg (red.) (1997). *Forvaltningskunnskap*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ebeltoft, Arne (1992). *Grunnbok i arbeidsmiljøopplæring*. Hovedorganisasjonens Fellestiltak.
- Eckhoff, Torstein (1983). *Statens styringsmuligheter. Særlig i ressurs- og miljøspørsmål*. Oslo: Tanum- Norli.
- Gjertsen, Astrid i *Serviceorganisering i offentlig forvaltning (1986)*. Oslo- Bergen- Stavanger- Tromsø: Universitetsforlaget.

Gubrium og Holstein i *Social Research Methods, second edition (2004)*. Oxford New York: Oxford University Press.

Handlingsplanen til UiA for studenter med nedsatt funksjonsevne 2006-2009. *Et likeverdig studietilbud for alle studenter*.

Helland, Synneva (2002). *Å vere student med diagnosen dysleksi. Ei empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Hofset, Arnold (1992). *Å undervise studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (2004). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano AS.

Jacobsen, Dag Ingvar (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johnsen, Hans Chr. Garmann (1997). *Tjenestekvalitet. Hvordan bedre kvaliteten på offentlige tjenester?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Maasen, Peter og Bjørn Stensaker i *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan (2005)*. The Netherlands: Springer.

NOU 2006: 19 *Akademisk Frihet*

Rapport publisert 15.11.2000 av innstilling fra arbeidsgruppe oppnevnt av Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. *Studenter med spesifikke lese- skrive- eller matematikkvansker. Utredning om problemstillinger knyttet til studiesituasjonen.*

Reichborn, Anders N. og Egon H. Vifladd (1986). *Serviceorganisering i offentlig forvaltning*. Oslo- Bergen- Stavanger- Tromsø: Universitetsforlaget.

Stensaker, Bjørn (1998). *Evaluering av studie- og læringsmiljø. En veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Stortingsmelding nr.40 (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne.*

Strategidokument for Universitetet i Stavanger 2005-2008. *Formål, visjon, verdier, mål og strategiske føringer.*

Svardal, Gunnar i *Forvaltningskunnskap (1997)*. Oslo: Tano Aschehoug.

<a href="http://www.arbeidstilsynet.no/c26976/faktaside/vis.html?tid=28225">www.arbeidstilsynet.no/c26976/faktaside/vis.html?tid=28225</a>	Lesedato 07.03.08 Kl.09.15
<a href="http://www.dysleksiforbundet.no">www.dysleksiforbundet.no</a>	Lesedato 05.02.08 Kl.12.00
<a href="http://www.ffe.no/no/Arkiv/Ukeseddel-72007/">www.ffe.no/no/Arkiv/Ukeseddel-72007/</a>	Lesedato 07.03.08 Kl.09.00
<a href="http://www.hsh.no/nyheter/index.php?arkiv=1999020000000128">www.hsh.no/nyheter/index.php?arkiv=1999020000000128</a>	Lesedato 10.04.08 Kl.15.27
<a href="http://www.lovdato.no/all/tl-20050617-062-004.html#4-3">www.lovdato.no/all/tl-20050617-062-004.html#4-3</a>	Lesedato 25.04.08 Kl.15.38
<a href="http://www.ordnett.no">www.ordnett.no</a>	Lesedato 03.10.07 Kl.09.10

## VEDLEGG 1: Forespørsel om deltakelse i spørreskjemaundersøkelse

### **INVITASJON TIL Å VÆRE MED I EN SPØRREUNDERSØKELSE SOM KAN BEDRE LÆRINGSMILJØET FOR STUDENTER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER**

Mitt navn er Mette Karine S. Olsen. Jeg er masterstudent og skal skrive en oppgave om læringsmiljøet til studenter som har lese- og skrivevansker. Undersøkelsen gjennomføres ved Høgskolen i Agder (Universitetet i Agder fra 1/9), Universitetet i Stavanger og Universitetet i Oslo. I denne forbindelse henvender jeg meg til deg, og håper at du vil delta, slik at undersøkelsen blir så bra som mulig.

Et godt læringsmiljø er viktig for alle som studerer for at man skal kunne utnytte sine evner best mulig. Universitets- og høyskoleloven stiller derfor krav om et godt læringsmiljø for alle studenter, også studenter med lese- og skrivevansker. Det er imidlertid opp til hvert enkelt lærested å finne ut hvordan de ønsker å oppfylle kravet om godt læringsmiljø. Det er grunn til å anta at mye kan gjøres for at læringsmiljøet skal bli bedre for denne gruppen. Målet med denne undersøkelsen er også nettopp å finne ut hvordan man kan skape et bedre læringsmiljø for personer med lese- og skrivevansker. Studenter med dysleksi/ lese- og skrivevansker/dyskalkuli har ofte behov for en spesialisert tilrettelegging som gjør at de blir likestilt med studenter uten slike funksjonsnedsettelse.

Kanskje kunne denne gruppens ressurser vært utnyttet enda bedre i studiesituasjonen. Et hovedspørsmål jeg vil søke å få besvart gjennom min undersøkelse, er om tiltakene som det enkelte lærested tilbyr disse studentene, bidrar til å gi dem *like* muligheter i studiesituasjonen på *lik* linje med studenter som ikke har dysleksi/ lese- og skrivevansker/ dyskalkuli.

Problemstillingen er:

*Hvordan kan høyere læresteder organisere seg for best mulig å kunne oppfylle universitets- og høyskolelovens krav om et "godt læringsmiljø", også for studenter med lese- og skrivevansker?*

Gjennom undersøkelsen ønsker jeg blant annet å få svar på hvordan du, som student (eller tidligere student) med dysleksi/ lese- og skrivevansker/ dyskalkuli, opplever din egen studiehverdag. Fungerer eventuelle hjelpetiltak og / eller ordninger ved eksamen som de skal etter din mening? Trives du på studiestedet? Har du opplevd mobbing eller trakassering som student ved lærestedet? Hvordan ble du som student med lese- og skrivevansker mottatt av de ulike instansene der?

Jeg håper vi kan hjelpe hverandre med å belyse dette temaet slik at studiesituasjonen kan bli enda bedre for den enkelte student. Studiestedene er selvsagt også interessert i at alle studenter skal ha best mulig læringsmiljø. Derfor har både Universitetet i Agder, Universitetet i Stavanger og Universitetet i Oslo hjulpet meg med å finne frem til deg. En undersøkelse som dette kan bli et viktig bidrag i prosessen for å oppnå dette. I tillegg til å gjennomføre denne spørreundersøkelsen, vil jeg gjennomføre intervjuer med studenter ansikt til ansikt for å få informasjon som går mer i dybden.

**SLIK GÅR DU FREM FOR Å DELTA I UNDERSØKELSEN:**

Følg denne linken:..... ,og skriv inn navn, adresse, e-postadresse og hvilket lærested du tilhører. Kryss også av for om du ønsker spørreskjemaet tilsendt pr. E-post, eller om du ønsker å få den tilsendt i posten. Dersom du ønsker å delta i intervju krysser du også av for dette. Deretter vil du få tilsendt spørreskjemaet og tilhørende informasjon til din E- post- eller bostedsadresse.

Hjertelig takk for at du ønsker å delta i denne undersøkelsen!

Vennligst hilsen  
Mette Karine S. Olsen



## VEDLEGG 2: Spørreskjemaundersøkelse

### SPØRREUNDERSØKELSE MED DET FORMÅL Å BEDRE LÆRINGSMILJØET FOR STUDENTER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER

#### 1. Generelle spørsmål

##### 1.1 Hvilket lærested studerer du ved?

(A) Svar:

##### 1.2 Ved hvilket fakultet er du student?

(A) Svar:

##### 1.3 Hva slags funksjonshemming har du?

(A)  Dysleksi/ lese- og skrivevansker

(B)  Dyskalkuli

(C)  Annet (skriv her):

#### 2. Læring og hjelpetiltak

##### 2.1 Hvordan lærer du best?

(A)  Ved å lese pensumlitteratur

(B)  Ved å ta notater

(C)  Ved å gå på forelesning

(D)  Ved å delta i gruppearbeid

(E)  Ved å bruke Classfronter/ It's Learning

(F)  Annet:

## 2.2 Hva har du spesielt problemer med?

- (A)  Lesing
- (B)  Formulere setninger
- (C)  Regne
- (D)  Høre
- (E)  Oppfatte riktig
- (F)  Uttrykke meg muntlig
- (G)  Gjengi (f.eks.lærestoff på eksamen)
- (H)  Annet:

## 2.3 Har du fått tildelt noen hjelpetiltak/ hjelpemidler på ditt lærested?

- (A)  Ja
- (B)  Nei.  
Hvis nei, hva er årsaken til at du ikke har fått tildelt noe(n) hjelpetiltak/ hjelpemidler?  
Svar:

## 2.4 Hvis ja på forrige spørsmål, hvilke hjelpetiltak/ hjelpemidler har du fått tildelt?

- (A)  **Utvidet tid på eksamen (hjelpetiltak)**  
Hvordan fungerer dette tiltaket for deg som dyslektiker og hva mener du kan gjøres for at tiltaket skal fungere bedre for deg som dyslektiker i eksamenssituasjonen?

- (B)  **Muntlig eksamensform (hjelpetiltak)**  
Hvordan fungerer dette tiltaket for deg som dyslektiker og hva mener du kan gjøres for at tiltaket skal fungere bedre for deg som dyslektiker i eksamenssituasjonen?

(Forts.neste side)

**(C)  Bruk av PC på eksamen (hjelpemiddel)**

Hvordan fungerer dette tiltaket for deg som dyslektiker og hva mener du kan gjøres for at tiltaket skal fungere bedre for deg som dyslektiker i eksamenssituasjonen?

**(D)  Spesielle dataprogrammer, som Dys Right, Ling Right (retteprogrammer) (hjelpemiddel)**

Hvordan fungerer dette tiltaket for deg som dyslektiker og hva mener du kan gjøres for at tiltaket skal fungere bedre for deg som dyslektiker i eksamenssituasjonen?

**(E)  Se- penn kombinert med ordscanner eller lignende (hjelpemiddel)**

Hvordan fungerer dette tiltaket for deg som dyslektiker og hva mener du kan gjøres for at tiltaket skal fungere bedre for deg som dyslektiker i eksamenssituasjonen?

**(F)  Annet hjelpemiddel/ hjelpetiltak (nevn her):**

Hvordan fungerer dette tiltaket for deg som dyslektiker og hva mener du kan gjøres for at tiltaket skal fungere bedre for deg som dyslektiker i eksamenssituasjonen?

**2.5 Vet du om noen hjelpetiltak eller hjelpemidler som du kunne hatt behov for, men som du likevel ikke får?**

(A) Svar:

**2.6 Dersom du får benytte PC/ andre tekniske hjelpemidler til eksamen, får du hjelp dersom tekniske eller andre uforskyldte problemer skulle oppstå under eksamen?**

(A)  Ja

(B)  Nei.

Hvis nei, hva mener du isåfall er årsaken til dette?

Svar:

(C)  Benytter ingen hjelpemidler

**2.7 Benytter du deg av bibliotekjenestene ved ditt lærested?**

(A)  Ja

(B)  Nei, i så fall hvorfor ikke?  
Svar:

**2.8 Møter du opp til fastsatte forelesninger?**

(A)  Ja

(B)  Nei, i så fall hvorfor ikke?  
Svar:

**2.9 Føler du deg komfortabel som student på forelesningene?**

(A)  Ja

(B)  Nei, i så fall hvorfor ikke?  
Svar:

**2.10 Møter du opp til obligatorisk gruppearbeid?**

(A)  Ja

(B)  Nei, i så fall hvorfor ikke?  
Svar:

**2.11 Føler du deg komfortabel i gruppearbeidssituasjonen?**

(A)  Ja

(B)  Nei, i så fall hvorfor ikke?  
Svar:

### 3 Eksamen

#### 3.1 Får du hjelp til opplesing av eksamenstekst, evt forklaring av ord du ikke forstår i oppgaveteksten ved eksamen?

(A)  Ja

Utdyp med egne ord dersom du ønsker:

(B)  Nei

Utdyp med egne ord dersom du ønsker:

#### 3.2 Er det god nok plass der du sitter ved eksamen til eventuelle bøker, andre hjelpemidler som du anvender?

(A)  Ja

(B)  Nei

Hvis nei, hva er årsaken til dette?

Svar:

(C)  Vet ikke

Utdyp med egne ord dersom du ønsker:

#### 3.3 Er det godt nok lys i lokalene på eksamen så du kan se godt?

(A)  Ja

(B)  Nei

(C)  Vet ikke

Utdyp med egne ord dersom du ønsker:

**3.4 Er det rolig nok i/ rundt lokalet på eksamen så du får konsentrert deg under eksamen?**

(A)  Ja

(B)  Nei.

Hvis nei, hva er isåfall årsaken til dette?

Svar:

(C)  Vet ikke

Utdyp med egne ord dersom du ønsker:

**3.5 Opplever du at foreleser/ sensor/ andre ansvarlige som er tilstede under eksamen er:**

(A)  Imøtekommende og hjelpsomme

(B)  Nøytrale

(C)  Mindre imøtekommende og mindre hjelpsomme

#### **4. Psykososialt læringsmiljø**

**4.1 Føler du deg sosialt likestilt med de andre studentene på studiestedet ditt?**

(A)  Ja

(B)  Nei, i så fall hvorfor ikke?

Svar:

**4.2 Føler du deg faglig likestilt med de andre studentene på studiestedet ditt?**

(A)  Ja

(Forts.neste side)

(B)  Nei, i så fall hvorfor ikke?

Svar:

#### 4.3 Trives du totalt sett sosialt på studiestedet?

(A)  Ja

(B)  Nei, i så fall hvorfor ikke?

Svar:

### 5. Mobbing/ trakassering på studiestedet

#### 5.1 Har du, på noe tidspunkt i ditt studieløp følt deg mobbet/ trakassert?

(A)  Ja

(B)  Nei

(C)  Vet ikke

#### 5.2 Hvis ja på spørsmål 5.1, hvem følte/ føler du deg mobbet/ trakassert av?

(A) Svar:

#### 5.3 Hvis ja på spørsmål 5.1, på hvilken måte ble/ blir du mobbet /trakassert?

(A)  Opplevde å ikke bli hørt/ tatt alvorlig

(B)  Følte meg frøset ut/ isolert fra det sosiale fellesskapet

(C)  Ble/blir utsatt for sårende mobbing over tid

(D)  Ble/blir utsatt for utskjelling

(Forts.neste side)

- (E)  Ble utsatt for trusler
- (F)  Ble/blir utsatt for uønsket seksuell tilnærming
- (G)  Ble/blir utsatt for fysisk vold
- (H)  Ble/blir utsatt for annen psykisk mishandling
- (I)  Jeg følte/føler meg ikke i stand til å forsvare meg
- (J)  Følte/ føler meg uønsket på studiet
- (K)  Annet (skriv her):

## 6. Mottakelse av, og forholdet til aktuelle instanser v/ lærestedet.

### 6.1 Hvor henvender du deg og hvordan blir du møtt når/ hvis du søker informasjon eller støtte omkring fysiske og sosiale aspekter ved din studiesituasjon?

(A1)  **Inntakskontoret**

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å støtte i min studiehverdag

(A2) Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til inntakskontoret?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet

b)  Med nøytralitet

c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet

d) Annet:



**(A3)** Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av noen representanter for inntakskontoret?

a)  Ja. Gi eksempel:

b)  Nei

c)  Vet ikke

**(B1)**  **Eksamenskontoret**

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å støtte i min studiehverdag

**(B2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til eksamenskontoret?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet

b)  Med nøytralitet

c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet

d) Annet:

**(B3)** Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av noen representanter for eksamenskontoret?

a)  Ja Gi eksempel:

b)  Nei

c)  Vet ikke

**(C1)**  **Ansvarlig for ditt institutt**

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for støtte i min studiehverdag

**(C2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til ansvarlig for ditt institutt?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet

b)  Med nøytralitet

(Forts.neste side)

c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet

d)Annet:

**(C3)** Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av ansvarlig for ditt institutt?

a)  Ja Gi eksempel:

b)  Nei

c)  Vet ikke

**(D1)**  **Studieveileder**

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for støtte i min studiehverdag

**(D2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til inntakskontoret?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet

b)  Med nøytralitet

c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet

d)Annet:

**(D3)**Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av studieveileder?

a)  Ja Gi eksempel:

b)  Nei

c)  Vet ikke

**(E1)**  **Foreleser(e)**

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for støtte i min studiehverdag

**(E2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til foreleser(e)?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet

b)  Med nøytralitet

c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet

d)Annet:

**(E3)**Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av en foreleser?

a)  Ja Gi eksempel:

b)  Nei

c)  Vet ikke

**(F1)**  **Kontor for funksjonshemmede**

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for støtte i min studiehverdag

**(F2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til Kontor for funksjonshemmede?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet

b)  Med nøytralitet

c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet

d)Annet:

**(F3)** Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av noen representant(er) for kontor for funksjonshemmede?

a)  Ja Gi eksempel:

b)  Nei

c)  Vet ikke

**(G1)**  **Psykiatrisk sykepleier**

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for støtte i min studiehverdag

**(G2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til psykiatrisk sykepleier?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet

b)  Med nøytralitet

c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet

d)Annet:

**(G3)** Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av psykiatrisk sykepleier?

a)  Ja Gi eksempel:

b)  Nei

c)  Vet ikke

**(H1)**  **Sosionomtjenesten**

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for støtte i min studiehverdag

**(H2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til sosionomtjenesten?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet (Forts.neste side)

- b)  Med nøytralitet
- c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet
- d) Annet:

**(H3)** Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av noen representant(er) for sosionomtjenesten?

- a)  Ja Gi eksempel:
- b)  Nei
- c)  Vet ikke

**(I1)**  **Medstudenter**

- a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon
- b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for støtte i min studiehverdag

**(I2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til medstudenter?

- a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet
- b)  Med nøytralitet
- c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet
- d) Annet:

**(I3)** Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av medstudent(er)?

- a)  Ja Gi eksempel
- b)  Nei
- c)  Vet ikke

**(J1)**  Andre du henvender deg til, isåfall hvem da? (nevn her):

a) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for å få informasjon

b) Jeg henvender meg hit når jeg har behov for støtte i min studiehverdag

**(J2)** Hvordan blir du møtt når/ hvis du henvender deg til disse?

a)  Med imøtekommenhet og hjelpsomhet

b)  Med nøytralitet

c)  Med manglende imøtekommenhet og hjelpsomhet

d) Annet:

**(J3)** Har du noen gang følt deg mobbet/ trakassert av noen personer som representerer denne instansen?

a)  Ja Gi eksempel:

b)  Nei

c)  Vet ikke

**6.2 Har, etter din mening, måten du ble/ blir mottatt av ulike instanser på lærestedet, hatt betydning for dine eksamensresultater?**

**(A1)**  Ja, i positiv retning fordi:

a)  Jeg fikk/ får tilstrekkelig informasjon fra aktuelle instanser

b)  Jeg ble/ blir gjort oppmerksom på rettighetene mine

c)  Jeg fikk/ får den støtte og hjelp som jeg søkte

d)  Jeg blir møtt med aksept og imøtekommenhet

e)  Andre årsaker:

**(A2)**  Ja, i negativ retning

a)  Det var vanskelig å få tak i den informasjonen jeg trengte

b)  Jeg ble ikke gjort oppmerksom på rettighetene mine

(Forts.neste side)

- c)  Jeg fikk ikke den støtte og hjelp som jeg søkte
- d)  Jeg følte/føler meg mobbet/trakassert av personer v/ lærestedet
- e)  Andre årsaker:

(A3)  Ikke merkbart

(A4)  Nei

(A5)  Vet ikke

### 6.3 Har du gjennomført studiene dine på normert tid?

(A)  Ja

(B)  Nei

Dersom nei, hvorfor ikke?

Svar:

Takk for hjelpen!

### VEDLEGG 3: "Screenshot" fra undersøkelsens web- side



#### Undersøkelse i forbindelse med masteroppgave i offentlig politikk og ledelse

Tusen takk for at du ønsker å delta i denne viktige undersøkelsen som kan være med på å bedre læringsmiljøet for studenter med lese- og skrivevansker!

All informasjon vil selvsagt bli anonymisert slik at den enkelte vil bli behandlet med full konfidensialitet. Det vil ikke være mulig for noen å spore tilbake til hvem som har gitt informasjonen.

Undersøkelsen vil bli sendt pr. post til din oppgitte postadresse.

Navn:	<input type="text"/>
Adresse:	<input type="text"/>
c/o :	<input type="text"/>
Postnr:	<input type="text"/>
Poststed:	<input type="text"/>
Mailadresse:	<input type="text"/>
Kommentar:	<input type="text"/>
Lærested:	<input type="text"/>

Jeg er også på utkikk etter personer som vil intervjues personlig. Kryss av her hvis du ønsker det:

Ja, jeg ønsker personlig intervju

Takk for samarbeidet!

Har du spørsmål rundt undersøkelsen, ta kontakt med Mette Karine på mettk04@student.hia.no.



## VEDLEGG 4: Brev fra Kunnskapsdepartementet



Mette Karine S Olsen  
mettk04@student.uia.no

Deres ref

Vår ref  
200701351-/LAA

Dato  
02.04.2008

### Spørsmål om krav om læringsmiljø for studenter med lese- og skrivevansker

Vi viser til din e-post av 15. januar 2008, som vi beklager ikke er besvart på et tidligere tidspunkt.

I lov om universitets- og høyskoleloven er ansvaret for studentenes læringsmiljø lagt til styret ved lærestedene. Det stilles her krav både til det fysiske og det psykiske arbeidsmiljøet. Lokaler, atkomstveier, sanitæranlegg og tekniske innretninger skal være utformet på en slik måte at funksjonshemmede kan studere ved institusjonen.

I loven står det ellers at læringsmiljøet, så langt det mulig og rimelig, skal bygge på prinsippet om *"universell utforming"*. Begrepet universell utforming innebærer at *"..produkter, byggverk og produkter som er i alminnelig bruk skal utformes på en slik måte at alle mennesker skal kunne bruke dem på en likestilt måte så langt det er mulig uten spesielle tilpasninger eller hjelpemidler"*.

I e-posten tar du bl.a. opp spørsmålet om tiltak rettet inn mot studenter med lese- og skrivevansker. Lovteksten innebærer bl.a. at lærestedene i størst mulig grad bør bidra til at studielitteraturen blir tilgjengelig for nettopp studenter med lese- og skrivevansker. Læringsplattformer og nettsider som benyttes ved institusjonene forventes også å være utviklet slik at disse også kan nyttes av denne studentgruppen. Studielitteratursituasjonen ble for øvrig gjennomgått og vurdert i en arbeidsgrupperapport lagt fram i februar 2007. Rapporten er lagt ut på følgende internettsadresse:  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Rapport\\_tilgjengelig\\_tilre\\_ttelagt\\_faglitteratur\\_studenter\\_synshemninger lesehemninger.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Rapport_tilgjengelig_tilre_ttelagt_faglitteratur_studenter_synshemninger lesehemninger.pdf)

Postadresse  
Postboks 8119 Dep  
0032 Oslo

Kontoradresse  
Akersg. 44

Telefon 22 24 90 90\*  
[postmottak@kd.dep.no](mailto:postmottak@kd.dep.no)  
[www.kunnskapsdepartementet.no](http://www.kunnskapsdepartementet.no)  
Org no. 872 417 842

Universitets- og høyskoleavdelingen  
Telefon 22 24 77 01  
Telefaks 22 24 27 33

Saksbehandler  
Lars Arne Aasen  
22 24 74 36

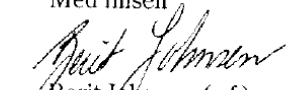
Studieopplegg, undervisning og undervisningsanlegg skal med andre ord være slik at alle i størst mulig utstrekning kan studere ved lærestedene, og uten at de faglige kravene som stilles ved det enkelte studium blir redusert.

Utgangspunktet er altså at institusjonene skal legge til rette for et tilgjengelig, tilrettelagt og fleksibelt læringsmiljø som i størst mulig utstrekning imøtekommer de behov som studenter med funksjonshemminger har. Departementet har ikke sett det som aktuelt å etablere ordninger med øremerkede midler som følger den enkelte student som har behov for tilrettelegging. Lærestedene har selv innenfor sine rammer ansvaret for å prioritere nødvendige tiltak knyttet til læringsmiljøet, og gjennom det også bygge opp en tilfredsstillende rådgivningstjeneste for funksjonshemmede studenter.

Stjerneutvalget har i sin utredning, *NOU 2008:3, Sett under ett*, bl.a. drøftet situasjonen for funksjonshemmede i høyere utdanning. Vi viser til kapittel 19 i utredningen, som er lagt ut på følgende internettsadresse:

<http://www.regjeringen.no/pages/2044137/PDFS/NOU200820080003000DDDPDFS.pdf>

Med hilsen

  
Berit Johnsen (e.f.)  
avdelingsdirektør

  
Lars Arne Aasen  
seniorrådgiver