



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Dysleksi i høyere utdanning

En kvalitativ studie av fire studiesteders tilrettelegging og to studenters erfaringer

—
Ida Kristine Solhaug

Masteroppgave i logopedi - Mai 2016



Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan fire universiteter og høyskoler tilrettelegger for studenter med dysleksi og hvordan to studenter opplever tilrettelegging der de studerer. Jeg analyserte de fire lærestedenes hjemmesider og intervjuet to studenter som har dysleksi. Resultatene viste at tilrettelegging ved ulike læresteder er varierende. Noen tilbyr mange former for tilrettelegging både ved eksamen og i studiehverdagen ellers, mens andre læresteder viste til færre tilretteleggingsformer. Begge de to studentene jeg intervjuet ønsket å få eksamen tilrettelagt i form av å få ha den muntlig, men ingen av dem uttrykte ønske om tilrettelegging i skolehverdagen utenom eksamenssituasjonen.

Forord

Det har vært veldig spennende og lærerikt å skrive denne masteroppgaven i logopedi. Jeg vil rette en stor takk til alle som har hjulpet meg underveis. Jeg vil rette en spesielt stor takk til informantene, uten dere vil jeg ikke kunne ha kunnet gjennomført denne studien.

Jeg har en stor personlig interesse for dysleksi og tilrettelegging for personer med dysleksi. Tilrettelegging for personer med ulike handikap er utrolig viktig for å ha de samme muligheter som andre. Som et eksempel kan jeg ta meg selv og bruk av briller. Om jeg ikke hadde kunnet få bruke briller så ville jeg ha fått problemer med å lese og jeg ville ikke klart å lese noe som helst fra en powerpoint på forelesninger. Slik at ulike hjelpemidler eller tilrettelegginger kan ha betydning for om man vil oppleve å ha et handikap eller en hemning i hverdagen. Jeg ser det på samme måte med dysleksi. Studenter med dysleksi vil kunne oppleve det som et problem, men får de tilrettelagt studiene, slik jeg får bruke briller, så vil de kunne oppleve dysleksien som mye mindre hemmende. Allerede i bacheloroppgaven så skrev jeg om hvordan en lærer best mulig kan tilrettelegge for dyslektikere i den første lese- og skriveopplæringen. Senere jobbet jeg som forskningsassistent i Trude Nergårds studie: Dysleksistudien i Tromsø, som ser etter tidlige markører på dysleksi. Arbeidet der gjorde at den allerede store interessen min for dysleksi ble enda sterkere.

Nå går jeg profesjonsstudiet i psykologi på universitetet i Bergen i tillegg til masteren i logopedi ved universitetet i Tromsø og vil som psykolog og logoped jobbe for å fremme rettighetene til dyslektikere i høyere utdanning. Jeg ser det som veldig viktig å jobbe for at dyslektikere skal få lik mulighet som alle andre til å ta den utdannelsen de ønsker. Å oppnå dette ser jeg på som både en vinning for samfunnet ved at kanskje flere kommer i arbeid og for den enkelte som vil føle større grad av mestring og glede over å få jobbe med det en har mest lyst til.

Bergen, mai 2016.

Ida Kristine Solhaug

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Forord	v
1. Innledning	1
2. Teorikapitlet/ Dysleksi og høyere utdanning	5
2.1 Hva er dysleksi?	5
2.2 Gjeldende lover og regelverk	12
2.2.1 Universitetet i Tromsø	13
2.2.2 Universitetet i Bergen	14
2.2.3 Høgskolen i Lillehammer	15
2.2.4 Høgskolen i Volda	16
3. Forskningsmetode og forskningsprosess	19
3.3 Kvalitativ forskning	19
3.3.1 Dokumentstudier	19
3.3.2 Valg av informanter	20
3.3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	20
3.3.4 Utarbeiding av intervjuguide	21
3.3.5 Bearbeiding av data	22
3.3.6 Analysemetode	22
3.3.7 Etikk	23
4. Presentasjon av data	25
4.1 Dokumentdelen	25
4.1.1 Tilrettelegging ved eksamen	25
4.1.2 Tilrettelegging i undervisningen	26
4.1.3 Organisering av tilretteleggingstjenestene	27
4.1.4 Gjennomgang av de fire lærestedenes hjemmesider	28
4.2 Intervjuene	31
4.2.1 Presentasjon av informantene	32
4.2.2 Opplevelsen av å ha dysleksi	32
4.2.3 Grunnskolen og videregående skole	35
4.2.4 Tilrettelegging av studiehverdagen	35
4.2.5 Tilrettelegging ved eksamen	36
4.2.6 Litt oppsummert og om holdninger	39
4.2.7 Dysleksi i arbeidslivet	40
4.2.8 Råd til andre med dysleksi som vil studere	41
5. Drøfting	43
5.0 Lovteksten	43
5.1 Tilrettelegging av eksamen	45
5.2 Tilrettelegging av undervisningen	47
5.3 Hindringsfaktorer	49
5.4 Informasjon til studentene	50
5.5 Yrkes- og studievalg	50
6. Avslutning	53
Litteraturliste	56
Vedlegg 1 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste	i

1. Innledning

Utdanning er blitt mer og mer viktig for fremtidige jobbmuligheter og dette gjelder spesielt for personer med nedsatt funksjonsevne (St.meld. nr. 40 (2002-2003), s. 53). Det er et økende antall som tar høyere utdanning, høsten 2015 var det 283 115 studenter i høyere utdanning i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Hvis en ser dette i forhold til antall dyslektikere i Norge som ifølge Dysleksiforbundet (2015) ligger på rundt 5%, så var det muligens så mange som 14 155 studenter med dysleksi i høyere utdanning høsten 2015.

Det er altså et betydelig antall studenter med dysleksi i høyere utdanning. Disse studentene vil oppleve å ha større utfordringer enn andre i utdanningen, fordi de har problemer med lesing og/eller skriving (Høien og Lundberg, 2012). Lesing og skriving står sentralt i de aller fleste studier ved både tilegnelse av lærestoff, ulike vurderinger underveis og eksamener (Snowling, 2004).

Selv om dyslektikere har en funksjonsnedsettelse når det gjelder skriftspråk, så trenger dette likevel ikke å føre til en funksjonshemming. I Stortingsmelding nr. 40 så defineres funksjonshemming slik: ”*Funksjonshemming* oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon.” (St.meld. nr 40 (2002-2003), s. 8). Det kan tilrettelegges ved at en person med nedsatt syn kan få briller og det lages heis i stedet for trapper slik at rullestolbrukere kommer frem slik at det kompenseres for funksjonsnedsettelsen slik at en ikke blir hemmet av det i hverdagen (St.meld. nr 40 (2002-2003), s. 9). På samme måte kan dyslektikere få tilpasset tilrettelegging i studiehverdagen slik at dysleksien ikke blir en funksjonshemming, men kun en funksjonsnedsettelse som kan kompenseres for på andre måter.

Det er viktig å se nærmere på tilretteleggingstilbudet for dyslektikere i høyere utdanning, fordi dyslektikere har mye å bidra med i samfunnet. Mange er ressurssterke, noe en kan finne flere eksempler på ved å se på kjente personer med dysleksi, som for eksempel vår statsminister Erna Solberg (Lundegaard, 2013). Det finnes også eksempler på forfattere på dysleksi for eksempel Agatha Christie og Hans Christian Andersen

(Dyslexia association of Ireland, 2016). Også Albert Einstein som regnes som en av vår tids største genier var dyslektiker (Thorkildsen, 2010; Dyslexia association of Ireland, 2016). Hadde det ikke vært for at Einstein fikk tilrettelegging på en privat videregående skole, så hadde han ikke kommet seg inn på høyere utdanning. Med tilretteleggingen gikk han ut som den nest beste i sin klasse på videregående. Mens han i den høyere utdanningen, på Zürich polytekniske ikke fikk noe tilrettelegging for dysleksien og gikk ut som nest dårligst i sin klasse og hadde problemer med å få seg relevant jobb etterpå (Isaacson, 2010). Dette viser at selv Einstein som i dag regnes som en av vår tids største genier (Thorkildsen, 2010) og helt klart er ressurssterk og faglig dyktig ikke fikk vist sin kunnskap da han tok høyere utdanning uten tilrettelegging.

I lys av at det i dag er flere som tar høyere utdanning og at det er en mulighet for at det fortsatt i dag finnes dyslektikere som ikke fullt ut får vist fagkunnskapen sin ved eksamener fordi de har problemer med skriftspråket, så er det aktuelt å se nærmere på tilrettelegging og opplevelse av tilrettelegging for å få et nærmere innblikk i dyslektikers studiesituasjon.

Dermed har jeg valgt å se nærmere på lovverk og regelverk for å gå nærmere inn på hvordan fire ulike universiteter og høyskoler ser ut til å tilrettelegge for studenter ved å se på offentlige dokumenter. På denne måten ble informasjon som er tilgjengelig for alle også for dyslektikere som studerer eller ønsker å studere analysert. Jeg valgte da å se på hvordan universitetet i Bergen, universitetet i Tromsø, høyskolen i Lillehammer og høyskolen i Volda presenterer tilrettelegging som er aktuell for dyslektikere i forskrifter og på hjemmesider. Disse fire lærestedene ble valgt for å representere læresteder fra ulike steder i Norge og også fordi de har ulik størrelse.

For å få belyse dyslektikers opplevelse med tilrettelegging i høyere utdanning, så intervjuet jeg to studenter med diagnosen dysleksi. På denne måten kan man lære mer om dyslektikers oppfatning av tilrettelegging, og dermed få en større forståelse på hvordan en kan hjelpe slike studenter til å lykkes i høyere utdanning.

Det er gjort lite undersøkelser på tilrettelegging i høyere utdanning sammenlignet med grunnskolen (Helland, 2002; Sætre, 2009). Formålet for denne oppgaven er å få mer

kunnskap om hvordan det tilrettelegges for dyslektikere i høyere utdanning. Dermed har jeg valgt følgende problemstillinger:

- 1. Hvordan tilrettelegger to universiteter og to høyskoler for studenter med dysleksi ut ifra gjeldende lovverk?*
- 2. Hvordan opplever to studenter tilretteleggingen av undervisning og eksamen på ulike læresteder (høyskole/universitet)?*

Oppgaven presenteres gjennom syv kapitler. Kapittel 1 er innledning med presentasjon av problemstilling. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for hva dysleksi er og presentere både primære og sekundære vansker. I tillegg vil Universitets- og høyskolelovens paragraf om tilrettelegging og forskriftene til de fire lærestedene presenteres. Kapittel 3 vil handle om metodevalg og etiske hensyn i datainnsamling og bearbeiding av dataene. Videre vil kapittel 4 presentere dataene. Først i kapitlet vil data fra dokumenter presenteres, da informasjon fra hjemmesidene til de fire lærestedene sett i lys av lovverk og forskrifter. Videre vil data fra intervjuene presenteres, da vil jeg presentere de to informantene og hva som kom fram om deres opplevelse av tilrettelegging. Kapittel 5 er drøfting av dokumentene og intervjuene sett i lys av problemstillingene mine, da hvordan lærestedene ser ut til å tilrettelegge og de to informantenes opplevelser. I drøftingen vil det som kom fram av intervjuene og dokumentdataene drøftes i lys av lovverk og forskrifter og aktuell teori. Til slutt vil jeg i kapittel 6 oppsummere funnene mine og gi svar på problemstillingene.

2. Teorikapitlet/ Dysleksi og høyere utdanning

2.1 Hva er dysleksi?

Lesing er en ferdighet som er høyt verdsatt og som er nøkkelen til utdanning i de fleste samfunn (Snowling, 2004). Å lære å lese er en kompleks oppgave hvor en må oversette grafemer som vil si skrevne symboler om til fonemer, altså til taleform (Snowling, 2004). Selv om lesing er en kompleks prosess hvor mange hjerneområder er involvert, så lærer de fleste å lese relativt lett, uten noen særlige vanskeligheter. Personer med dysleksi derimot vil ha problemer med å tilegne seg å lese- og skriveferdigheter, noe som ofte kommer som en overraskelse for de rundt, fordi disse barna oftest fungerer veldig godt og flere har også høy intelligens (Snowling, 2004).

Dysleksi er en kompleks form for lese- og skrivevanske som ikke kun kan sees som resultat av en faktor, men heller av flere (Pennington & Bishop, 2009). Også når en ser på betydningen av begrepet dysleksi, så kommer det fra gresk og betyr ”vanske med språk” (Helland, 2012). Denne betydningen passer med det at en senere har funnet at det er en del komorbiditet mellom spesifikke språkvansker (SSV) og dysleksi (Helland, 2012; Shaywitz, Gruen, Mody og Shaywitz, 2009). SSV vil si vansker med å bruke talespråket og flere som har SSV i førskolealder kan senere utvikle dysleksi (Helland, 2012).

En skiller mellom utviklingsmessig og ervervet dysleksi, som også blir kalt aleksi, som vil si ”tap av språk” (Helland, 2012). Ved utviklingsmessig dysleksi, som denne oppgaven tar for seg, så vil de dyslektiske vanskene være tilstede fra barndommen av og det er oftest også andre i familien som har dysleksi eller andre språkvansker (Snowling, 2004). Mens ved ervervet dysleksi, så vil en få disse vanskene senere, for eksempel ved skade i en ulykke eller ved slag (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Jeg vil i denne oppgaven bruke begrepet dysleksi for å vise til utviklingsmessig dysleksi, som er det denne oppgaven handler om.

Dysleksi er en vanske med spesifikke sider ved språket og en kan definere dysleksi på flere ulike måter (Helland, 2012). En mye brukt definisjon i Norge er Høien og Lundbergs (2012) definisjon på dysleksi, mens Lyon, Shaywitz & Shaywitzs (2003) definisjon er mye brukt internasjonalt og det er sistnevnte jeg vil fokusere mest på.

Høien og Lundberg (2012) antar at de primære vanskene som viser seg ved dysleksi: ordavkodning og rettskriving kommer av en svikt i det fonologiske systemet. Siden dyslektikere har dårlig ordavkodning, så vil det kunne hindre leseforståelse. Men samtidig vil de som har klart å opparbeide seg god forståelse kunne bruke dette for å avkode bedre. Dyslektikere bruker i større grad semantiske holdepunkter enn andre og bruker konteksten og sammenhengen i teksten når de leser i tillegg til andre lesestrategier. Definisjonen deres lyder som følger:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkodning ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder. (Høien og Lundberg, 2012, s. 29)

Definisjonen til Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) legger i likhet med Høien og Lundbergs (2012) definisjon vekt på at dysleksi kjennetegnes av problemer med koding av språket og staving. Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) er i tillegg mer tydelig på at vanskene kommer av skade i den fonologiske delen av språket i tillegg til at vanskene ikke er forventet ut i fra kognitive evner og god undervisning. Høien og Lundberg (2012) vektlegger at vanskene kan være vedvarende, mens Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) har med sekundære vansker som kan oppstå.

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of

vocabulary and background knowledge. (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2)

Dysleksi defineres i følge Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) definisjon som en spesifikk lærevanske, altså det er en spesifikk forstyrrelse som påvirker få områder, i motsetning til generelle lærevansker som påvirker mange ulike områder (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Dysleksi er spesifikk i form av at en av hovedvanskene er fonologisk prosessering (Snowling, 2004). Samtidig er det vist at dysleksi overlapper med andre vansker som spesifikke språkvansker (SSV). Flere som har SSV i førskolealder får dysleksi når de kommer på skolen (Shaywitz, Gruen, Mody & Shaywitz, 2009). Dette kan ha sammenheng med de fonologiske vanskene, som også kan ha en mild påvirkning på språkutviklingen hos dyslektikere ved at de begynner å snakke senere (Snowling, 2004).

Mange av de samme språkvanskene som kjennetegnes ved SSV finner en også ved dysleksi. Både ved SSV og dysleksi så er det fonologiske vansker som ligger til grunn (Pennington & Bishop, 2009). Dette støtter teorier om at det ikke er en separat underliggende årsaksfaktor for hver av disse vanskene slik en tidligere antok (Helland, 2012; Pennington og Bishop, 2009). Så det er altså et nært forhold mellom SSV og dysleksi, og de blir i dag sett på som to ulike diagnoser som kommer av samme underliggende problem. Bishop og Snowling (2004) antar at fonologiske vansker er årsaken til dysleksi, og både fonologiske og andre vansker er årsaken til SSV. Samtidig viser andre studier det motsatte, at SSV og dysleksi er to helt forskjellige vansker, hvor begge har ulike årsaker (Catts, Adlof, Hogan & Weismer, 2005).

Dysleksi har videre nevrobiologisk opphav, noe nevrologen Dejerine mistenkte allerede på 1800-tallet ved å studere aleksi, altså lese- og skrivevansker som er kommet av skade (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Også senere studier har støttet hans studier om at dyslektikere har en annerledes aktivering i temporal-parietal-occipitale hjerneområder, deriblant fMRI studier (Klingberg et al., 2000). Dyslektikere viser annerledes aktivering i venstre hjernehalvdel når de leser. Studier viser en underaktivering i bakre (posterior) del av venstre hjernehalvdel, slik at områder som aktiveres hos normal-lesere ikke aktiveres hos dyslektikere. Hos dyslektikere aktiveres et større område i fremre (anterior) hjernehalvdel enn hos normal-lesere, i inferior frontal gyrus, altså i Brocas

område (Shaywitz et al., 2003; Shaywitz, Gruen, Mody & Shaywitz, 2009). Det er de bakre delene, altså occipito-temporale systemer som er mest dominerende hos effektive lesere, mens dyslektikere viser en annen aktivering ved lesing (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Dyslektikere har spesielt problemer med leseflyt, altså å gjenkjenne ord raskt og nøyaktig. I tillegg har de problemer med staving og avkoding. Dette er en viktig del av Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) definisjons beskrivelse av dyslektikers vansker. Ut ifra flere studier er det funnet at engelskspråklige voksne dyslektikere har problemer med fonembevissthet og fonologisk prosessering, for eksempel er de dårligere på å komme på flest mulig ord som begynner på en lyd, en oppgave som krever fonembevissthet (mer spesifikt: fonemic fluency) (Snowling, Nation, Moxham, Gallagher & Frith, 1997). Dyslektikere bruker i tillegg lang tid og har unøyaktig ordgjenkjenning (Bruck, 1990), er dårlige på å lese non-ord (Snowling et al., 1997) og er dårlige på å stave både ekte ord og pseudo-ord (Kemp, Parrila & Kirby, 2009).

Problemer med staving gjelder spesielt pseudo-ord, altså ord som ikke har noen betydning. Pennington et al. (1986) mener dyslektikere kan kompensere for dårlig fonologisk kunnskap, ved morfologisk og ortografisk kunnskap, slik at de kan bruke ortografiske strategier og dermed stave ord hvor en kan benytte denne strategien like bra som personer uten dysleksi. Kemp, Parrila og Kirby (2009) derimot fant at dyslektikerne gjorde det mye dårligere enn kontrollgruppen på å stave alle ord og at dyslektikere ikke bruker ortografi som kompensatorisk strategi. De fant faktisk at den vanskeligste oppgaven for dyslektikerne var å lage bokstavrekker som ikke hadde noen klare fonologiske regler for stavingen, ord med ortografisk struktur som en må lære seg utenat, som for eksempel "deceitful". De fant at dette var vanskelig selv for dyslektikere som hadde nådd ganske høy grad av leseferdighet. Slik at selv om dyslektikere studerer og er høyt fungerende og kompenserer for dysleksien på ulike måter, så har de fortsatt vanskeligheter med staving.

Det er gjort noen studier om hvilke vansker voksne dyslektikere har. Mye av forskningen på dysleksi kommer fra engelskspråklige og språket kan ha betydning for ulike kjennetrekke ved dysleksi, på når og hvordan symptomer vises (Nergård-Nilssen & Hulme, 2014). Ulikheter i ulike språk kommer av at det er ulik ortografisk dybde, som

vil si hvor lett det er å forutsi hvordan et ord uttales ut i fra hvordan de staves, altså hvor konsistent forholdet er mellom grafemer og fonemer.

Engelsk regnes å ha dyp ortografi, som vil si at det er ganske stor forskjell mellom hvordan et ord staves og uttales, mens finsk har grunn ortografi, fordi det er stor likhet mellom hvordan ord staves og uttales. Norsk ortografi regnes for å være ganske konsistent og ligger sted i mellom engelsk og finsk, slik at norsk har grunnere ortografi enn engelsk, men dypere enn finsk. For dyslektikere så vil en grunnere ortografi med større samsvar mellom tale og skriftspråk være lettere å tilegne seg enn språk med dypere ortografi (Nergård-Nilssen, 2014). Dermed kan dyslektikere oppleve det som lettere å lære å lese og skrive norsk enn engelsk, noe som kan ha betydning for en del studier hvor mye pensum er på engelsk.

Nergård-Nilssen og Hulme (2014) fant at det mest tydelige kjennetegnet på voksne norske (selv-rapporterte) dyslektikere var problemer med staving etterfulgt av leseflyt og koding av non-ord. I deres studie fant de at dyslektikerne hadde problemer med staving, identifisering av ord, fonologisk avkoding og gjorde det dårligere enn gruppen uten dysleksi på kognitive tester som var relatert til lesing. Når det gjelder kognitive evner og leseforståelse derimot var det ingen forskjell mellom gruppen med dyslektikere og den ikke-dyslektiske gruppen. Staving ser dermed ut til å være et større problem for norske dyslektikere enn lesing. Dette kan komme av at det er større samsvar mellom grafem-fonem, når en leser enn fra fonem-grafem, når en skal skrive ord, noe som stemmer med Hulme og Snowling (2012), som også mener staving ser ut til å være et større problem enn lesing for dyslektikere.

Andre studier samsvarer med disse funnene og viser at problemer med staving ofte vedvarer opp i voksen alder, selv om lesing forbedres, blant annet en longitudinell studie av Maughan et al. (2009) som gikk over 30 år (Maughan et al., 2009). Snowling og Hulme (2012) forklarer dette ved at staving krever større kunnskap om ords ortografiske struktur enn å lese.

Dyslektikere har oftest problemer med avkoding, å kople sammen fonem og grafem, noe som gjør tilegnelse av lærestoff vanskeligere, men selv om dyslektikere har dårligere avkoding, så trenger ikke dette føre til dårligere leseforståelse (Sætre, 2009).

Nergård-Nilssen og Hulme (2014) fant i sin studie av 26 voksne dyslektikere at det ikke noen forskjell i leseforståelse i gruppene med og uten dysleksi, noe som tyder på at gruppen med dysleksi på andre måter kompenserer for avkodingsproblemene. I denne studien tyder det på at dyslektikerne hadde høyere verbal IQ, slik at de kompenserte med høyere ordkunnskap og kunnskap om verbal resonering, som kunne formidle kunnskap verbalt for å svare på spørsmål (verbal concept formation).

Dyslektikere har vanskeligere for å oppnå automatisert lesing, som vil si at dyslektikere strever med å lese og har vanskeligheter med å oppnå flyt og å tilpasse lesestrategi til stoffet som leses (Helland, 2012). Denne mangelfulle automatiseringen gjør at lesingen oppleves mer anstrengende og energikrevende for dyslektikere enn for andre. Mange dyslektikere blir bedre på å lese ord mer nøyaktig etter hvert som de blir eldre, men de fortsetter å mangle flyt i lesingen, noe som fører til at de bruker mye tid og energi på lesingen (Shaywitz & Shaywitz, 2003).

I følge Snowling (2004) er staving er et mye større problem for dyslektikere enn lesing, fordi det er vanskeligere å bruke kompensatoriske strategier for staving enn for lesing. Dyslektikere bruker dermed mye mer kognitiv energi på avkoding, slik at de kan ha mindre energi til å tenke på forståelsen og helheten når de skriver. Dette kan føre til at det ikke bare blir problemer på ord-, bokstav- og fonemnivå, men også med sammenheng, struktur og innhold, fordi mesteparten av energien brukes til å stave ordene riktig (Borgå, 2010). Dette stemmer med Nergård-Nilssen & Hulmes (2014) studie som fant at norske dyslektikere strever mest med staving. Dette kan for eksempel vise seg som ufullstendige setninger, feilaktig syntaks og manglende logisk sammenheng. Mange dyslektikere opplever etter hvert at lesingen går lettere og tar mindre kognitiv energi, men skriving forsetter å være veldig energikrevende for de aller fleste uansett ferdighetsnivå (Borgå, 2010).

Dysleksi gir også økt risiko for følelses- og atferdsmessige problemer. Skolearbeidet gjennom hele skolegangen er en større utfordring og det er fare for å mislykkes selv om en legger ned stor innsats i skolearbeidet (Borgå, 2010). En som har dysleksi må jobbe mye hardere enn andre som ikke har vansker med å få gode resultater både i grunnskolen og også de som går videre og tar høyere utdanning. Dette kan føre til at dyslektikere gjennom grunnskolen utvikler et dårligere selvbylde og mister troen på

egen evne til å lære (Borgå, 2010). En kvalitativ studie ved Senter for leseforskning av elever med alvorlig grad av dysleksi har vist at en av de viktigste faktorene for å komme videre i sin utvikling er motivasjon og troen på å lykkes. I tillegg viste studien at større forståelse og kunnskap om hva dysleksi er gir økt lyst til å trene på å lese og skrive (Andreassen, Knivsberg & Niemi, 2006).

Elever med lese og skrivevansker strever ofte med relasjonene til lærere. De føler oftere at deres arbeid ikke blir verdsatt av lærerne og at de får urettmessig kritikk, selv om de jobber hardt. På bakgrunn av at barn og ungdom med dysleksi opplever større press i skolen, så har de større risiko for emosjonelle og atferdsmessige vansker. Likevel så kan personer som opplever store utfordringer også utvikle ressurser og gjøre en sterkere og klokere på mange måter. Samtidig er troen på egne ressurser, sosial støtte og fremtidstro viktige faktorer for å lykkes i skolen med lese- og skrivevansker (Bru, 2008).

Det er flere og flere dyslektikere som tar høyere utdanning (Kemp, Parrila & Kirby, 2009). Bruck (1990) har funnet at flere dyslektikere som tidligere har hatt store lesevansker, har oppnådd leseferdighet som er innenfor det som er normalt. På denne måten kan en kalle dyslektikere som går videre til universitet eller høyskole kompensere eller høyt-fungerende voksne dyslektikere (Bruck, 1990; Kemp, Parrila & Kirby, 2009). Dyslektikere kan også kompensere via tilrettelegging, som å få hjelp til å ta notater og ekstra tid på eksamen (Kemp, Parrila & Kirby, 2009).

Det finnes også hjelpemidler og tilretteleggingsformer som kan brukes som kompensere tiltak. Det kan være tilrettelegging av eksamen med ekstra tid og pc med retteprogram (Dysleksiforbundet, 2016), for eksempel LingDys, et skriveprogram spesielt utviklet for personer med dysleksi og som kan rette opp skrivefeil som en ofte har, som en da har lagret inn i programmet automatisk (Borgå, 2010). Andre muligheter er å gjøre opptak av forelesinger eller å få utdelt stikkordsark før forelesningen. Det er også mulig for dyslektikere å låne lærebøker fra Norsk lyd- og blindeskriftsbibliotek, hvor lærebøker er opplest eller leses opp med talesyntese (Norsk lyd- og blindeskriftsbibliotek, 2016).

2.2 Gjeldende lover og regelverk

Rettighetene til studenter med dysleksi har hjemmel i både universitets- og høyskoleloven og diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. Dette gir studenter med dysleksi rett til å få individuell tilrettelegging etter konkret vurdering av behov, slik at tilretteleggingen som gis skal tilpasses i dialog med studenten, hvor studentens ønsker og erfaringer skal vektlegges (Dysleksiforbundet, 2016).

I grunnskolen (barne- ungdomsskole og videregående skole) heter det i Opplæringslova 1998) § 1-3 blant annet som følger: ”Opplæring skal tilpassast evnene og foresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” Dette betyr at det er en plikt for lærerne og skolen å legge til rette for tilpasset opplæring. Når det gjelder elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet så har de ifølge Opplæringsloven (2008) § 5-1 rett på spesialundervisning. Her gir lovteksten elevene rett til spesialundervisning under gitte forutsetninger.

Når det gjelder høyere utdanning er lovene rundt tilpasset opplæring mer vage og det er opp til hvert lærested å definere mer detaljerte forskrifter rundt tilpasning i undervisningen. I lov om universitet og høyskole (Universitets- og høyskoleloven, 2005) står det i kapittel 4, Studenters rettigheter og plikter § 4-2 Læringsmiljø følgende:

(2, i) at læringsmiljøet er utformet etter prinsippet om universell utforming.

Departementet kan i forskrift gi utfyllende bestemmelser om krav til læringsmiljøet.

(5) Institusjonen skal, så langt det er mulig og rimelig, 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.

Universitets- og høyskolelovens (2005) § 4-2 er overordnede prinsipper og forskriftene som følger denne er mer utfyllende regler. I tillegg har vært lærested retningslinjer som er mer saksbehandlingsorientert og spesielt rettet mot de ansatte ved institusjonen.

I tillegg til Universitets og høyskoleloven, har studenter med dysleksi diskrimineringsvern (NOU 14:2009). Ifølge Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 5 er: ”Diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne er forbudt” (Diskriminering-

og tilgjengelighetsloven, 2013). Slik at læresteder plikter å legge til rette slik at dyslektikere får delta i lik grad som andre. § 17. ”Rett til individuell tilrettelegging i skole- og utdanningsinstitusjoner” gjelder alle utdanningssteder. Det som gjelder for studenter med dysleksi og oppsummert på dysleksiforbundets hjemmeside:

Studenter med nedsatt funksjonsevne har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter. Denne retten gjelder tilrettelegging som ikke innebærer en uforholdsmessig byrde (Diskriminering- og tilgjengelighetsloven, 2013 gjengitt i Dysleksiforbundet, 2016).

For å utdype lovene mer i detalj har hvert lærested forskrifter som er hjemlet i Lov om universiteter og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven, 2005). Det er dermed forskjell i forskriftene til universitetene og høyskolene og det er ulikt i hvor stor grad forskriftene handler om tilrettelegging og hvor detaljerte forskriftene er på dette området. Lovene gir overordnede prinsipper og rammer, mens forskriftene er mer utfyllende regler. De gir til sammen overordnede rettigheter for ulike brukergrupper og underliggende instanser er forpliktet til disse.

Selv om alle universiteter og høyskoler må følge loven § 4-2 i Universitets- og høyskoleloven, som er veldig generell, så har de ulike lærestedene ulike forskrifter og dermed vil det kunne være en del variasjoner og dermed også variasjoner i tilretteleggingen som tilbys ved de ulike lærestedene. Dermed vil det presenteres systematisk hva forskriftene ved de fire ulike lærestedene vektlegger.

2.2.1 Universitetet i Tromsø

For Universitetet i Tromsø så er Forskrift for eksamener ved UiT (2009)

§ 28 og 31 spesielt interessante i forhold til tilrettelegging for studenter med dysleksi. Studenten har rett til individuell tilrettelegging ved eksamen jamfør § 28. Der står det kort oppsummert at tilrettelegging skal oppveie ulemper, men samtidig skal ikke de faglige kravene reduseres. Jamfør § 31. ”Spesifikke lese-,skrive og matematikkvansker” kan studenter med dysleksi få: ”utvidet eksamenstid på 20 minutter ved skoleeksamener som varer i inntil tre timer, 30 minutter ved eksamener

som varer fra tre til fem timer og en time på skoleeksamener som varer i fem timer eller mer. Det kan gis tilbud om å få avlegge skoleeksamen ved bruk av PC med retteprogram.” (Forskrift for eksamener ved UiT, 2009).

Dette gir studenter med dysleksi mulighet til å få lengre eksamenstid og å få bruke PC med retteprogram. Videre i § 31, så kommer det også fram at andre hjelpemidler kan vurderes og at studenten må henvende seg til fakultetet for å få anonymiserte kopier av sin logopedattest som en kan legge ved eksamensbesvarelsen. Videre står det at: *”Det gis ikke anledning til å benytte retteprogram ved eksamen i norsk og engelsk ved lærerutdanningene. Det gis normalt ikke ekstra eksamenstid for hjemmeoppgaver og lignende eksamensformer av flere dagers varighet.”* (Forskrift for eksamener ved UiT, 2009).

Forskriftenes §28 og 31 viser dermed at studenten har rett til tilrettelegging som oppveier ulemper, at en kan få skrive på PC med ekstra tid og at om en kan bruke retteprogram kommer an på studiet, hvor det ikke kan benyttes ved norsk og engelskstudiene ved lærerutdanningene. Dermed kommer det frem at tilretteleggingen som en student har krav på vil variere ut ifra faget som testes og eksamensformen som studenten testes i (Forskrift for eksamener ved UiT, 2009).

2.2.2 Universitetet i Bergen

Forskrift om opptak mv. ved UiB (2012) har flere paragrafer som omhandler tilrettelegging for studenter. § 5-6 omhandler at en student som har behov for tilrettelegging må søke så raskt som mulig til fakultetet etter at behovet oppstod. Ifølge § 6-13-1 har tilrettelegging som formål å ta bort ulemper, samtidig som at studentene skal prøves likt. Videre er det listet opp en del ulike former for tilrettelegg. Det som kan være aktuelt for studenter med dysleksi er spesielt tilretteleggingsformene: utvidet eksamenstid ved skoleeksamen, utsatt innleveringsfrist ved hjemmeeksamen og lignende prøveformer, muntlig eksamen i stedet for skriftlig, bruk av skrivemaskin, datamaskin eller andre tekniske hjelpemidler, skrivehjelp, høytlesning av oppgaveteksten og høytlesning av besvarelsen for korrektur (Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012).

Av de ulike tilretteleggingsformene som fremgår er det mulighet for dyslektikere å skrive eksamen selv med støtte i form av å bruke data med retteprogram med ekstra tid. I tillegg til dette er det mulighet for å få høre eksamensoppgaveteksten muntlig og å få den ferdige eksamensbesvarelsen lest opp, slik at en kan rette formuleringer og skrivefeil. Slik at det er flere muligheter i å få støtte i å skrive eksamen. En annen mulighet er å få skrivehjelp, hvor studenten dikterer og en sekretær skriver ned eksamensbesvarelsen (Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012).

Også her står det videre under de ulike formene for tilrettelegging, at det kan være enkelte ganger hvor studenten ikke har anledning til å bruke data med retteprogram. I tillegg kan studenter med dysleksi få legge ved anonymisert attest. Videre står det i §6-13-2 til 6-13-4 frist for å søke om tilrettelegging, krav til dokumentasjon og søknadsbehandling, men disse vil jeg ikke gå inn på her (Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012).

Forskrift om opptak mv. ved UiB (2012) har i tillegg § 5-6 om tilrettelagt undervisning, som sier at studenter som trenger tilrettelagt undervisning må søke snarest mulig etter at behovet oppstod og det henvises videre til § 6-13 om tilrettelegging ved vurdering som jeg presenterte ovenfor og § 4-5-1 med mulighet for deltidsstudier.

2.2.3 Høgskolen i Lillehammer

Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL (2013) har § 35. "Individuell tilrettelegging av eksamen" og § 36. "Ulike former for tilrettelegging av eksamen" i tillegg til § 38 "Attest på lese- og skrivevansker" som er spesielt aktuelle for studenter med dysleksi. I § 35 står følgende: "Studenter som ved spesialist- eller legeattest dokumenterer funksjonsnedsettelse, skal få sine eksamener tilrettelagt så langt det er rimelig og praktisk mulig." videre står det at tilrettelegging skal oppveie ulemper og sørge for at studenter i størst mulig grad prøves likt, samtidig som det ikke reduserer faglige krav.

Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL (2013) har i likhet med forskriftene for UiB listet opp ulike former for tilrettelegging av eksamen, jamfør § 36, som lister opp flere relevante tilretteleggingsformer for dyslektikere. Flere av disse

tilretteleggingsformene, slik som utvidet tid ved eksamen, muntlig eksamen i stedet for skriftlig, bruk av datamaskin og andre tekniske hjelpemidler, skrivehjelp, høytlesning av oppgaveteksten og høytlesning av besvarelsen for korrektur, er lik tilretteleggingsformene som tilbys ved UiB (Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012; Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL, 2013). Når det gjelder utvidet tid står det i forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL (2013) i tillegg at: ”Ved skriftlig eksamen med tilsyn kan det gis utvidet tid med inntil 25 % av normal eksamenstid, maksimalt 1 time. Ved hjemmeeksamen gis maksimalt 2 dager i tillegg”. Slik at ved HiL står det spesifikt at utvidet tid også gjelder ved hjemmeeksamen og hvor mye ekstra tid som kan gis. I tillegg er det et punkt til slutt, hvor det står at: ”andre spesialordninger kan avtales etter søknad”. Slik at det ser ut til å være mulighet for også andre tilretteleggingsformer som ikke er oppgitt i listen (Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL, 2013).

Det kommer dermed tydelig fram at HiL i likhet med UiB gir mange ulike former for tilrettelegging til studenter. Likevel er det ikke alle tilretteleggingsformene som er like aktuelle for studenter med dysleksi, men her vil kun det som er aktuelt for dyslektikere bli tatt frem. I tillegg står det i § 38 at det kan legges ved anonymisert attest på at en har dysleksi (Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL, 2013).

2.2.4 Høgskolen i Volda

I Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda (2015) er det en paragraf som omhandler tilrettelegging, det er § 5-4. Ifølge § 5-4 så kan studenter som av medisinske eller velferdsgrunner har problemer med å gjennomføre eksamen søke om særskilt tilrettelegging av eksamen. Videre står det: ”Tilrettelegginga skal kompensere for dei ulempene som ligg til grunn for søknaden, samtidig som studentane i størst mogleg grad skal prøvast likt. Særskild tilrettelegging er normalt utvida tid eller bruk av hjelpemiddel. Ein kan også vurdere andre tiltak.”(Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda, 2015).

I tillegg har Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda (2015) § 4-11 om tilrettelegging av studiesituasjonen, hvor det står at studenter som har behov for tilrettelegging i studiegjennomføringen kan søke om det. I tillegg står det at studenten

må søke så raskt som mulig etter at behovet oppstod og at det er studiedirektøren i samråd med dekanen som avgjør søknader om tilrettelegging. Slik at ved HiVolda stod det ikke så mye om ulike tilretteleggingstiltak, kun generelt at det kan gis ekstra tid og hjelpemidler og at andre tiltak kan vurderes.

3. Forskningsmetode og forskningsprosess

3.3 Kvalitativ forskning

I denne studien ønsker jeg å få studenters perspektiv på hvordan tilrettelegging oppleves. Valget falt da på kvalitativ tilnærming, fordi jeg ønsker å få dypere kunnskap om enkeltpersoners opplevelse. Videre vil jeg undersøke hvordan utvalgte universiteter og høyskoler tilrettelegger og valgte også da en kvalitativ tilnærming, ved å undersøke offentlig informasjon rundt tilrettelegging ved universitetet i Tromsø, universitetet i Bergen, høyskolen i Lillehammer og høyskolen i Volda. Det passer da fint å bruke en kvalitativ tilnærming, fordi tilrettelegging for dyslektikere i høyere utdanning er et lite utforsket tema. Det finnes mer om tilrettelegging for dyslektikere i grunnskolen og videregående skole, men lite om tilrettelegging på høyskoler og universiteter (Helland, 2002; Sætre, 2009). Det som finnes av studier på tilrettelegging for dyslektikere i Norge er blant annet to doktorgradsavhandlinger: Helland (2002) studie om studiesituasjonen for førskolelærere og Sætres (2009) studie av voksne med dysleksi. Selv om denne oppgaven er en kvalitativ studie, så ville det være interessant å gjøre en større kvantitativ studie, for å se om resultatene samsvarer med denne studien.

I kvalitative studier vil en forsøke å forstå for deretter å videreføre informantenes perspektiver (Postholm, 2010). Situasjonen er ikke på forhånd strukturert og retningen den tar under datainnsamling vil påvirke senere analyse (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning vil det oftest være nær kontakt mellom forsker og informantene (Kleven, 2010). Forskeren bruker seg selv for å få informasjon og relasjonen til informantene er veldig viktig (Thagaard, 2010). Kvalitative studier gir oftest fyldige data om noen få personer eller fenomener som studeres og en søker å gå i dybden. Fortolkningene av disse dataene er også en viktig del av prosessen og vil alltid være påvirket av forskeren og er dermed aldri objektive. Kvalitative studier er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over situasjoner de har vært eller er i og egner seg også godt til områder det er forsket lite på (Thagaard, 2010).

3.3.1 Dokumentstudier

Dokumentstudier er innsamling, behandling og tolkning av data. Den er ofte kvalitativ, slik jeg skal gjennomføre, men kan også være kvantitativ dersom en håndterer statistisk materiale. En ulempe med dokumentstudier er at en har liten kontroll over innholdet i

dokumentkilder og vi blir fortolkere til materialet, men dette gjelder også for kvalitative intervju (Jacobsen, 2005). Det materialet jeg skal tolke er fire læresteders hjemmesider. Dette er primærdata, men det er samtidig også offentlige dokumenter.

Det finnes ulike typer kilder. Den typen jeg skal samle og tolke er institusjonelle kilder fra to høyskoler og to universiteter. Slike kilder er laget av kollektive enheter og har et institusjonelt og ikke et personlig preg. Offentlige kilder, slik som hjemmesidene til ulike universiteter og høyskoler kan være preget av å være offentlige og kan gi et ønsket inntrykk (Jacobsen, 2005).

3.3.2 Valg av informanter

Utvalget består av studenter som har dysleksi. De ble rekruttert via eget nettverk og kontaktet via telefon og spurt om å være med i studien og begge som ble spurt svarte ja. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg. Bekvemmelighetsutvalg er det minst ønskelige type utvalg, siden det da er mindre sannsynlig at det er representativt for populasjonen en ønsker å vite noe om (Yin, 2011). Likevel valgte jeg informanter via bekjente, fordi utvalget uansett ikke blir representativt for alle studenter med dysleksi, siden jeg gjorde en kvalitativ studie og kun intervjuet to informanter.

3.3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en god metode for å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre opplever sin livssituasjon og synspunkter og holdninger de har på ulike temaer (Thagaard, 2010). Det er vanlig å skille mellom tre typer intervju: ustrukturert intervju, semi-strukturert intervju og strukturert intervju, hvor ustrukturert og semi-strukturert er mest brukt i kvalitativ forskning (Coolican, 2014).

Ustrukturerte intervjuer er preget av lite struktur og er som en samtale mellom informant og forsker hvor bare temaene er bestemt på forhånd. Dette er den mest uformelle varianten av intervju og informanten kan komme opp med nye temaer underveis og forskeren tilpasser spørsmålene etter dette. På den andre siden er strukturert intervju hvor alle spørsmålene er laget på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene er også i stor grad fastsatt (Postholm, 2011). Semi-strukturert intervju som

også kan kalles delvis strukturert intervju er en mellomting og det er den intervjutypen jeg vil bruke.

I semi-strukturert intervju er temaene jeg vil spørre om bestemt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene eller temaene bestemmes underveis. Slik kan jeg følge informantenes fortelling, men likevel sørge for å få med meg informasjon om de spørsmålene jeg er ute etter (Thagaard, 2010). I tillegg så er det mulighet for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2010). Dermed vil semi-strukturert intervju være den best egnede formen for intervju i mitt prosjekt, ved at det både er en del som er bestemt på forhånd, slik at en får med det viktigste, men samtidig er åpen for at det kan komme noe mer eller noe annet relevant som en ikke har tenkt på.

3.3.4 Utarbeiding av intervjuguide

Når jeg utarbeidet intervjuguiden hentet jeg inspirasjon fra Roksvåg (2011) og Nysveen og Sævarang (2012), to tidligere masteroppgaver. De tok for seg samme tema, tilrettelegging for dyslektikere, men med en annen gruppe: elever med dysleksi i videregående skole. De har utviklet intervjuguiden i samarbeid med flere andre studenter og kommet fram til intervjuguiden som de brukte og som har fungert fint til deres formål. Jeg gjorde en del endringer i forhold til intervjuguiden deres, siden jeg intervjuet studenter på høyskole og universitet og dermed hadde en annen målgruppe. Slik at selv om jeg hentet inspirasjon i fra oppsettet deres, så ble den ferdig utformede intervjuguiden jeg brukte ganske ulik fra intervjuguiden Roksvåg (2011) og Nysveen og Sævarang (2012) hadde brukt.

Intervjueren bør ha kunnskap både om sosiale relasjoner og om temaene som tas opp (Thagaard, 2010). Jeg har på forhånd lest meg opp på temaene dysleksi, tilrettelegging og lovverk rundt dette. I tillegg så gjorde jeg en test-intervju først for å øve meg på intervjusituasjonen og prøve ut intervjuguiden. Det er viktig at intervjueren har trening i å intervju og vet hvordan et intervju skal gjennomføres (Thagaard, 2010), dermed er det lurt å først ta et pilot-intervju.

3.3.5 Bearbeiding av data

Bearbeiding av dataene omfattet bearbeiding av arkivdata fra hjemmesidene til universitetet i Tromsø, Universitetet i Bergen, høghskolen i Lillehammer og høghskolen i Volda. Jeg analyserte hjemmesidene til ulike universiteter og høghskoler og så hvor lett de var å finne fram i, hva slags tilrettelegging som tilbys og hvordan tilretteleggingen var organisert. Jeg studerte også forskriftene til hvert lærested og sammenlignet dem. For å bearbeide intervjudata fra de to intervjuene jeg gjorde med to studenter med dysleksi så ble intervjuene tatt opp på lydband. Deretter ble de transkribert, slik at de ble tekst og dermed lettere å jobbe med. Etter dette ble intervjuene analysert og det ble plukket ut deler av det som kom fram i intervjuene som direkte sitater i presentasjon av data.

3.3.6 Analysemetode

Dataanalyse er en prosess hvor en får mening ut av sine data og innebærer at en helhet blir plukket fra hverandre og analysert (Postholm, 2011). Ifølge hermeneutisk tilnærming kan bedre forståelse av delene gi bedre forståelse av helheten, på samme måte som det gis bedre helhet etter hvert som en samler inn mer data. Jeg vil analysere intervjudataene ved å bruke teoretiske analyser (Postholm, 2011), hvor jeg vil bruke teorier og lovverk til å se dataene i et større perspektiv.

Ifølge Kvale (2005) er det tre tolkningsnivåer for å fortolke intervjudata og det er selvforståelse, common sense og teori. Selvforståelse går ut på å sammenfatte det informantene oppfatter med det hun sier og tolkningsteksten går da ut på informantens selvforståelse. Tolkningsnivået common sense går ut på hva informantene opplever og mener om et tema, som i min analyse er om dysleksi og tilrettelegging. I tolkningen kan en da dra inn en bredere forståelsesramme enn det informantene gjør, og dette er noe jeg kommer til å gjøre i analysen. Å se på informantenes meninger opp mot en bredere forståelsesramme med både læresteders nettsider og lovverk og annen teori sier. En kan også med common sense-tolkningsnivået se mellom linjene på informantenes utsagn og tolke mer enn hva som direkte sies. Teoretisk tolkning er et analysenivå hvor en bruker teori for å forstå intervjudataene i et større perspektiv. Dette vil jeg også gjøre og bruke teori fra teoridelen, lovverk og informasjon fra nettsidene til lærestedene jeg har sett på og se informantenes utsagn i lys av dette.

Når en skal gjøre en analyse av intervjudata må en ifølge Kvale (2005) skille mellom de intervjuede som informanter og som representanter. Som informanter blir de to intervjuede som jeg har gitt pseudonymene Sara og Marte et slags subjekt eller vitne. Det blir da deres opplevelse av tilrettelegging på høyskole/universitet som er i fokus og de blir på en måte vitner om hvordan det er å være dyslektiker og student. Her er altså personens erfaringer i sentrum. Som representant, blir Sara og Marte et slags objekt for analyse. En ser da på de to intervjuede som representanter som for studenter med dysleksi. Her er de intervjuedes personlige holdninger som er i sentrum.

Jeg har i min analyse valgt å se både på informantene som informanter og representanter. De sitter inne med informasjon om hva de har opplevd og er samtidig to studenter med dysleksi som representerer denne gruppen og har holdninger om dysleksi og tilrettelegging. Jeg har ikke noe representativt utvalg, det er et bekvemmelighetsutvalg og kun to (Kvale, 2005). Likevel ønsker jeg å analysere både deres opplevelser og deres holdninger og har dermed valgt å behandle dem som både informanter og representanter i analysedelen.

Gyldig viten ut ifra et informantsynspunkt, ens opplevelse kan være ugyldig viten som representant. Som informant kan en ha en oppfattelse som er virkelig for en selv, en tror det er slik. Men både utsagn fra informantsynspunkt og representantsynspunkt som er gyldige og ugyldige kan være relevante for å forstå et fenomen (Kvale, 2005).

3.3.7 Etikk

Informantene i studien har gitt informert samtykke til å bli med i studien. De fikk begge vite hva prosjektet dreier deg om og gav sitt frivillige uttrykkelige samtykke (Marzano, 2012). Deltakerne fikk også vite at informasjonen skal behandles konfidensielt, som vil si at ingen andre enn meg og veileder kommer til å få vite hvem som deltok i studien. Det som av og til kan være en utfordring med intervju-data er deduktiv avsløring eller intern konfidensialitet, at trekk eller erfaringer hos individer gjør dem identifiserbare i den ferdige forskningsrapporten. Slik kan det være konflikt mellom det å vise til detaljert og presis informasjon og det å beskytte identiteten til individene som deltok i studien (Kaiser, 2012).

Informantene ble gitt pseudonymer for at de ikke skal kunne identifiseres. Dermed ble de kalt Sara og Marte. Jeg valgte også å ikke oppgi lærestedene de går på, fordi det kan gjøre informantene gjenkjennelige for lærere og andre som kjenner dem og det vil dermed kunne svekke konfidensialiteten, det vil da kunne være mulighet for deduktiv avsløring. Målet med konfidensialitet er å beskytte informanter fra skade, opprettholde personvern og bygge tillit. Det er viktig at deltakerne ikke på noen måte opplever noen ulempe, slik som stigmatisering eller annet ved å være med i studien (Kaiser, 2012).

I min studie har jeg valgt å fortelle hva informantene studerer og hva de ønsker å jobbe med når de blir ferdige. Dette er informasjon som sammen med annen informasjon, slik som studiested og alder kan føre til at deltakerne blir indirekte gjenkjennbare. Jeg har dermed valgt å ikke ta med nøyaktig alder eller hvilke studiesteder informantene studerer ved. Også personlige erfaringer som informantene beskriver kan åpne muligheten for deduktiv avsløring (Kaiser, 2012). Jeg har valgt å bruke informantenes erfaringer og ikke endret på disse, men har tatt bort noen av erfaringene de har fortalt om, fordi det gir en risiko for at noen kan kjenne dem igjen i den ferdige masteroppgaven (Kaiser, 2012).

4. Presentasjon av data

4.1 Dokumentdelen

Her vil de ulike lærestedenes presentasjon av tilrettelegging på hjemmesidene deres presenteres, da spesielt hvordan orienteringer om tilrettelegging er rettet mot studentene. Jeg har tidligere beskrevet lover for tilrettelegging, som er overordnede prinsipper og forskriftene som er mer utfyllende regler. I tillegg har hvert lærested retningslinjer som er mer saksbehandlingsorientert og spesielt rettet mot de ansatte ved institusjonen. Jeg vil her se på orientering om tilrettelegging rettet mot studentene og dermed se på de offentlige hjemmesidene for å se på hvilke rettigheter og muligheter studenter har til tilrettelegging jamfør orientering til studenter, sett i lys av lover og forskrifter.

Jeg har først og fremst sett på hva de ulike lærestedene presenterer av tilretteleggingstilbud på hjemmesidene, men fant samtidig ut at en del av hjemmesidene er ganske vanskelige å finne fram på og orientere seg på. De lærestedene jeg har valgt å se på er et utvalg på fire læresteder som er spredt utover hele landet, to store universiteter og to mindre høyskoler. Jeg har valgt disse fordi jeg ønsker å se på likheter og forskjeller i presentasjon av tilretteleggingstilbud hos ulike læresteder. Dermed vil jeg ta for meg de to universitetene: Universitetet i Tromsø og Universitetet i Bergen og Høgskolene: Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Volda. Først vil det presenteres rettigheter og muligheter studenter har til tilrettelegging ved eksamen og deretter i undervisningen.

4.1.1 Tilrettelegging ved eksamen

Tilretteleggingstilbud rettet mot eksamen er fremstilt på ulike måter ved de fire lærestedene og de tilbyr også ulike variasjoner av tilrettelegging til eksamen som er aktuelle for studenter med dysleksi. Ved Universitetet i Tromsø tilbys mulighet til å få lengre eksamenstid og å få bruke PC med retteprogram og å få anonymiserte kopier av sin logopedattest som en kan legge ved eksamensbesvarelsen. I tillegg kan andre former for tilrettelegging vurderes, men det står ikke noe mer spesifikt hva det kan være (Forskrift for eksamener ved UiT, 2009; Universitetet i Tromsø, 2014).

Ved Universitetet i Bergen tilbys ifølge forskriftene mange ulike former for tilrettelegging ved eksamen. Det kommer fram av Universitetet i Bergens forskrifter og også hjemmesiden deres at de tilbyr for eksempel PC med retteprogram, diktafon, skrivhjelp og høytlesning av oppgaven (Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012; Universitetet i Bergen, 2015d). I tillegg er det mulig å få alternativ eksamensform og få muntlig eksamen for skriftlig, men dette er det litt vanskeligere å få og det er instituttene som bestemmer om en kan få en alternativ eksamensform (Universitetet i Bergen, 2015d).

Ifølge Høgskolen i Lillehammer sine forskrifter så tilbys mange ulike former for tilrettelegging og da mange av de samme som tilbys ved Universitetet i Bergen. På Høgskolen i Lillehammer tilrettelegges det blant annet med utvidet tid, muntlig eksamen i stedet for skriftlig, bruk av datamaskin og andre tekniske hjelpemidler, skrivhjelp og høytlesning av oppgaven for korrektur. I tillegg står det at andre spesialordninger kan avtales etter søknad (Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL, 2013).

Ved Høgskolen i Volda står det på hjemmesiden at det tilbys bruk av PC, hjelpemiddel som LingDys, utvidet tid og eget rom (Høgskolen i Volda, 2014a). Dette er det eneste av de fire lærestedene som ikke har noen eksempler på tilrettelegging i forskriftene sine (Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda, 2015).

4.1.2 Tilrettelegging i undervisningen

Universitetet i Bergen og høgskolen i Volda har egen forskrift om tilrettelegging i undervisningen (Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda, 2015; Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012). På Høgskolen i Lillehammer og Universitetet i Tromsø sine forskrifter står det ingenting om mulige tilretteleggingsformer utenom til eksamen (Forskrift for eksamener ved UiT, 2009; Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL, 2013). Alle lærestedene opplyser på hjemmesiden sin at det kan gis tilrettelegging også i studiesituasjonen utenom eksamen.

Ved Universitetet i Tromsø så gis det tilrettelegging av pensumlitteratur gjennom Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek, individuelt tilrettelagt lesesalsplass, støtteundervisning,

studieassistent og opptak av forelesning på lydfil eller kopier av forelesers notater/lysark eller lignende (Universitetet i Tromsø, 2014).

Ved Universitetet i Bergen så er mulige tilrettelegginger blant annet å ta opp forelesningene på lydbånd, få lysbildene på forhånd, få tilrettelagt lesesalsplass og å få andre hjelpemidler slik som pensum på lydbøker (Universitetet i Bergen, 2015b). I tillegg har UiB avtaler og en kan få gratis utredning, dersom en lurer på om en har lese- og skrivevansker eller trenger en ny utredning. Det står også at studenter med lese- og skrivevansker har lånerett ved Norsk lyd- og blindeskriftsbibliotek og en kan få programvare gjennom NAV, noe UiB er behjelpelige med å gi informasjon og hjelp til å søke om (Universitetet i Bergen, 2014). I forskriftene henvises det også til mulighet for å ta studier på deltid (Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012).

Ved Høgskolen i Lillehammer kommer det fram at det tilbys pensum på lydbok via Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek ellers stod det ikke spesifikt om andre tilretteleggingsformer utenom eksamen (Høgskolen i Lillehammer, 2015). Ved Høgskolen i Volda fant jeg ingen konkrete eksempler på hva som kan gis som tilrettelegging i undervisningen, det stod kun spesifikt om tilrettelegging ved eksamen på hjemmesiden. Likevel var det en egen paragraf om tilrettelegging av studiesituasjonen i forskriftene deres og det var en overskrift med tilrettelegging i studiesituasjonen på hjemmesiden, men ingen informasjon lå under dette (Høgskolen i Volda, 2014a; Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda, 2015).

4.1.3 Organisering av tilretteleggingstjenestene

Ut ifra hjemmesidene til Universitetet i Tromsø, Universitetet i Bergen, Høgskolen i Volda og Høgskolen i Lillehammer så ser det ut til at det tilbys ulike former for tilrettelegging for studenter med dysleksi. Lærestedene har i tillegg som vist tidligere ulike forskrifter som de følger, slik at de har altså ulike vedtak som gjelder rettigheter eller plikter (Forvaltningsloven, 1970). Tilretteleggingstjenestene er i tillegg ulikt organisert ved de ulike lærestedene. På Universitetet i Tromsø så er det en kontaktperson ved hvert fakultet som behandler søknader om tilrettelegging (Universitetet i Tromsø, 2014). På Universitetet i Bergen behandles søknader av Studieadministrativ avdeling hvis det gjelder søknad om tilrettelegging ved skriftlig skoleeksamen og om en søker om tilrettelegging når det er andre eksamensformer, så

søker en til fakultetet hvor en tar emnet (Universitetet i Bergen, 2015a). Handler det om tilrettelegging i undervisningen så er det en kontaktperson på hvert fakultet som har ansvaret for dette ved UiB (Universitetet i Bergen, 2015b). På Høgskolen i Volda er det Studentsørvis som mottar søknaden og det er studiedirektøren som avgjør søknaden om tilrettelegging ved eksamen (Høgskolen i Volda, 2014a; Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda, 2015) og på Høgskolen i Lillehammer er det Studenttorget som tar i mot og behandler søknaden i samarbeid med den aktuelle seksjonen (Høgskolen i Lillehammer, 2015).

4.1.4 Gjennomgang av de fire lærestedenes hjemmesider

Generelt opplevde det litt tungvint å orientere meg på hjemmesidene for å finne all aktuell informasjon rundt tilrettelegging. Jeg opplevde faktisk at det letteste var å søke på lærestedets navn og tilrettelegging i Google, for da fikk jeg opp alle sidene rundt tilrettelegging på lærestedet.

På hjemmesiden til Universitetet i Tromsø så oppfordrer de alle det skulle gjelde å ta kontakt så fort som mulig. Det står også hvordan tilretteleggingen er organisert, ved at det er en eller flere kontaktpersoner ved hvert fakultet som har ansvaret for elever som har behov for individuell tilrettelegging. Under teksten er det også en link en kan trykke på og se en liste over kontaktpersoner for tilrettelegging for hvert fakultet (Universitetet i Tromsø, 2014).

Når det gjelder tilrettelegging av eksamen står det ikke her noen spesifikke tilretteleggingstyper som gis, men det står at søknad skal leveres til fakultetet som er ansvarlig for eksamen. På siden er det også listet opp mange andre lenker som kan være nyttige for studenter hvor blant annet Universell, NAV og Dysleksiforbundet står i listen (Universitetet i Tromsø, 2014).

Det var litt vanskelig å finne fram på siden og det beste var å søke opp ”tilrettelegging uit” i Google. Ellers når jeg fant sidene om tilrettelegging var det utfyllende informasjon. Det var link til liste over kontaktperson om tilrettelegging på hvert fakultet, det var link til forskriftene til Universitetet i Tromsø og andre lenker som kunne være aktuelle (Universitetet i Tromsø, 2014).

På hjemmesiden til Universitetet i Bergen var det ganske greit å finne informasjon om tilrettelegging og det var ulike ”knapper” en kunne trykke på for å lese om ulike sider ved tilretteleggingen, da blant annet ”Hvordan du søker”, ”Tilrettelegging av studier”, ”søknadsfrist”, ”Tilrettelegging ved eksamen Lese- og skrivevansker” og ”Hva kan du søke om” (Universitetet i Bergen, 2015a; Universitetet i Bergen, 2015b; Universitetet i Bergen, 2015c; Universitetet i Bergen, 2015d; Universitetet i Bergen, 2015e; Universitetet i Bergen, 2015f). På siden står det at søknadsfristen er senest 1 måned før eksamen, men det oppfordres til å søke så tidlig som mulig (Universitetet i Bergen, 2015c). På siden er det også en link en kan trykke på hvem som kan søke og hva en kan søke om (Universitetet i Bergen, 2015d).

Universitetet i Bergen krever at nyere dokumentasjon på lese- og skrivevansker må legges ved i søknaden og det skal helst være en utredning gjort på nytt når en starter å studere ved UiB, noe en kan få gratis via universitetet. En kan også få veiledning angående det å søke om tilrettelegging dersom en ønsker det (Universitetet i Bergen, 2015e).

På Høgskolen i Lillehammer sin hjemmeside var det lett å finne fram til siden hvor det står om tilrettelegging i studiene. Når en var inne på hjemmesiden og trykket på ”for studenter”, så stod ”tilrettelegging” listet opp på en liste på den første siden en kom på (Høgskolen i Lillehammer, 2015), men også her var det letteste å søke opp i Google og da fant jeg enda en side om tilrettelegging ved HiL. På denne siden står også telefonnummeret til Studenttorget og at en kan komme innom på studentveiledning i forhold til individuell tilrettelegging. (Høgskolen i Lillehammer, 2011).

På den andre siden rundt tilrettelegging ved HiL som kalles ”Har du behov for tilrettelegging?” så står det mer informasjon, og det er denne siden jeg oppfatter som hovedsiden for tilrettelegging. Her står det at en kan komme innom Studenttorget eller sende mail til tre ulike mailadresser tilknyttet Studenttorget, dersom en har spørsmål om tilrettelegging (Høgskolen i Lillehammer, 2015).

Videre står det informasjon om tilrettelegging ved eksamen. Her står søknadsfristen og en link til søknadsskjema. Det står også at en kan gå innom studenttorget og få et søknadsskjema en kan fylle ut. Videre står det at utfylt søknadsskjema skal leveres

sammen med dokumentasjon til studenttorget. Med henvisning til HiL sine forskrifter § 35, så vises det også til at behovet for særskilt tilrettelegging må dokumenteres med legeerklæring eller spesialisterklæring av nyere dato (Høgskolen i Lillehammer, 2015).

På siden til Høgskolen i Volda så fant jeg fram til to sider om tilrettelegging, men også her opplevdes det lettest å få de begge fram når en søkte i Google. På sidene stod det veldig kortfattet. På den ene stod det kort at om du trenger individuell tilrettelegging kan du søke om det. Det vil bli innvilget så godt som mulig, men det skal ikke senke faglige krav, kun kompensere for ulemper. Her vises det også til et eksempel for tilrettelegging, å bruke data med utvidet tid og eget rom. Videre står informasjon om søknadsfristene. Det står også at en kan få særordninger etter fristen dersom en blir akutt syk eller skadet. Nederst ligger en link til søknadsskjema og det skal en sende til Studentsørvis sammen med attest fra sakkyndig (Høgskolen i Volda, 2014a).

På den andre siden står det at HiVolda vil forsøke å tilrettelegge for studentene sine. Det står at undervisningen, studiesituasjonen eller eksamen legges til rette så langt som de kan. For å få tilrettelegging er det bare å ta kontakt og ta med dokumentasjon. Samtidig understrekes det at tilrettelegging som gis ikke skal redusere de faglige kravene som stilles i studiene (Høgskolen i Volda, 2014b).

Det står videre at tilretteleggingen kan gjelde undervisning og eksamen og at det kan arrangeres møte mellom student og ansatte dersom en ønsker det. Det står også at de gjerne vil høre erfaringer fra tidligere skolegang og finne gode løsninger. Som det stod på den andre siden så kan tilrettelegging av eksamen være ekstra tid og data og det henvises her til den andre siden for tilrettelegging av eksamen (Høgskolen i Volda, 2014b).

Det oppfordres også å søke om hjelp tidlig, slik at problemene ikke blir større. Det står videre at en ikke skal nøle med å kontakte kontaktpersoner for tilrettelegging, hvis en trenger noe ekstra tilrettelegging. Det står henvist en link med kontaktpersoner for tilrettelegging, men når jeg trykket på den kom det ikke opp noen kontaktpersoner, men den samme siden med informasjon om tilrettelegging til eksamen som jeg fant tidligere, hvor det står en skal sende søknaden til Studentsørvis. Videre står også telefonnummer og e-post til Studentsørvis (Høgskolen i Volda, 2014b).

Oppsummert så virker alle sidene til lærestedene å oppfordre studenter som trenger tilrettelegging å søke så tidlig som mulig. På alle sidene kan en finne kontaktinformasjon til en eller flere som en kan kontakte om en har spørsmål om tilrettelegging og det står også noe om hvordan en søker og vedlagt skjema en kan bruke til søknaden. Den største forskjellen mellom sidene er kanskje hvordan informasjonen er organisert og at det var variasjon i hvor utfyllende og lett tilgjengelig informasjon om tilrettelegging til eksamen og undervisning var.

4.2 Intervjuene

Jeg vil her presentere dataene fra de to studentene. De har begge hatt ulike opplevelser rundt det å studere med dysleksi. Jeg har valgt å presentere intervjuene med de to studentene i en samlet presentasjon, fordi jeg da kan dele det inn i temaer og en kan tydelig se forskjellige opplevelser de begge informantene har og dermed se likheter og forskjeller mellom de to studentenes opplevelser underveis i presentasjonen. Jeg kunne ha valgt å presentere de to studentene hver for seg, men valgte en samlet fremstilling, fordi jeg mener det best får fram temaene fra intervjuene. Jeg kommer dermed til å presentere intervjuene ved å ta fram viktige temaer som ble tatt opp.

I tillegg til temaene som kommer frem her er det ett tema som var gjennomgående gjennom hele intervjuet, nemlig læreres holdninger til dysleksi. Dette kom tidlig fram i begge studentenes svar og jeg har valgt å fremstille det gjennomgående, men har også laget et eget tema for dette og litt generell oppsummering til slutt. Jeg har valgt å også presentere holdninger underveis, fordi det henger så tett sammen med de andre temaene som tas opp. Likevel kommer læreres holdninger til å tas videre opp i drøftingsdelen hvor det sees i en større sammenheng med annen informasjon som kom fram i intervjuet og andre rammefaktorer (det blir spesielt tatt opp i delen hindringsfaktorer som drøfter årsaker til at studentene ikke søker om tilrettelegging).

Ved å bruke ordet lærere, så vil det refereres til både lærere i grunnskolen og til professorer eller andre som underviser på høyskole og universitet. Det er valgt å bruke begrepet lærere felles for alle, fordi informantene brukte dette og fordi det er enklere å bruke en fellesbetegnelse enn mange ulike begreper. Som allerede nevnt i metoddelen

(under etikk) kommer ikke lærestedene hvor de to studentene går på nå oppgis, fordi de presenterte dataene skal være mest mulig anonymiserte, slik at ingen av dem kan gjenkjennes.

4.2.1 Presentasjon av informantene

De to informantene jeg har intervjuet holder begge på med å studere. Den ene har studert i flere år og har ulike erfaringer fra ulike universiteter og høyskoler. De er begge i 20-årene og en studerer psykologi og den andre til å bli faglærer.

Sara studerer psykologi og har startet ett sted og flyttet på seg til et annet sted. Hun er glad i å være med venner, gå i fjellet, svømme og er også glad i å lese psykologi på fritiden. Hun beskriver seg selv som glad, optimistisk og positiv og trives veldig godt med å studere. Hun har tidligere fått kartlagt dysleksien sin og har ut ifra resultatene på Logos, fått vite at hun har sterk grad av dysleksi.

Marte studerer til å bli faglærer i formgivning, kunst og håndverk. Hun liker som de fleste andre å være med venner, hun liker sport og er glad i å tegne og male. Hun trives ganske godt med å studere, men synes det er litt mye å gjøre og gleder seg til å bli ferdig og begynne å jobbe. Marte har tidligere fått diagnostisert og kartlagt dysleksien, men hun vet ikke hvilken grad av dysleksi hun har.

4.2.2 Opplevelsen av å ha dysleksi

Når jeg spør Sara om å beskrive hvordan det oppleves å ha dysleksi, så opplever hun det som vanskelig si hvordan det oppleves, fordi det er en del av henne og at hun har hatt det hele tiden.

(...) jeg føler jeg må bevise masse mer enn alle andre. Og det er faktisk veldig urettferdig. Hvis andre for eksempel får mine oppgaver og de har fått A og jeg har fått dårligere karakter på grunn av skrivefeil og det føles ekstremt surt og urettferdig og når en har jobba så hardt og har viljestyrke og alt. (Sara)

Sara føler at hun på grunn av dysleksien må bevise mer enn andre og at hun dermed hele tiden må jobbe veldig hardt. Hardere enn alle andre for å oppnå gode resultater. Sara er veldig åpen med andre om at hun har dysleksi og har aldri prøvd å skjule

diagnosen. Men selv om hun har godtatt dysleksien selv, så har det vært problematisk når andre ikke godtar det, og spesielt da lærere.

Det har jo vært veldig mye utfordringer da. For jeg selv har jo godtatt diagnosen, men det er litt problem hvis andre ikke kan godta det og andre lærere særlig som tenker at du er dårlig og forhåndsdommer deg da. Jeg har opplevd en del sånne ting, som ikke akkurat er hyggelig (Sara).

Hun har ikke opplevd dysleksien som noe stort problem selv, men andres fordommer har gjort det til en enda større utfordring og hun skulle gjerne vært foruten fordommene som mange har mot dyslektikere. Hun trekker spesielt frem dårlige holdninger hos lærere: ”de kan ødelegge veldig mye av utdanningsmulighetene, selv om du jobber hardt” (Sara). Tidlig i grunnskolen fikk hun høre at hun ikke måtte sikte så høyt på høyere utdanning for det ville hun ikke klare og fikk høre hun måtte være fornøyd med toere. Hun opplevde da at uansett hvor hardt hun jobbet, så hjalp det ikke og hun fikk ikke bedre karakterer. Først da hun fikk muntlig prøveeksamen på ungdomsskolen med sensorer som ikke kjente til henne og ikke visste at hun hadde dysleksi fikk hun toppkarakter.

Marte brukte tidligere mye tid på å skjule det at hun hadde dysleksi ifra andre, men etter hvert bryr hun seg ikke om hva andre mener lengre. Likevel opplever også hun at hun må jobbe mye hardere enn alle andre på grunn av holdningene til enkelte lærere. ”Sånn som nå når jeg er kommet i den alderen jeg er i så bryr jeg meg ikke så mye om å ha det, men merker det at det er litt hardere da, man må jobbe hardere på skolen på grunn av holdningene til enkelte lærere” (Marte).

Likevel bryr hun seg ikke lengre om hvem som vet hun har dysleksi og ikke om hva andre synes om det. Likevel opplevde hun hvordan lærere kan ha veldig negative holdninger til dysleksi allerede første dag på høyskole:

Jeg husker en av de første dagene vi begynte på høyskolen, da fikk jeg tilbakemelding på det at om jeg kan bli lærer på grunn av dysleksi, om det er det rette valget å gå da, kan du si. For det skal være andre elever... Ja, men sånne kommentarer blir jeg bare mer og mer irritert over og jeg jobber hardere. Så det

er forskjellig. Men jeg merker helst at det er de eldste lærerne og de kan ikke regelverket heller innen dysleksi, det virker i hvertfall ikke sånn. (Marte)

Så både Sara og Marte opplever at de godtar dysleksien selv, men opplever at mange lærere har dårlige holdninger, noe som gjør at de må jobbe mye hardere enn alle andre for å bevise hva de kan.

Sara opplever at dysleksien kommer mest til uttrykk når hun skriver. Hun kan da bruke lang tid på formuleringer og bruker en del tid, flere timer på å få det bra. Hun sier også at hun bruker lengre tid på å lese, men kodingen går greit og det har hun blitt bedre og bedre på og nå leser hun også engelsk pensum.

Marte synes også det er mest skriving som er mest utfordrende, men synes også at høytlesning av enkelte ord er vanskelig, spesielt om det er engelsk. Hun føler seg da litt ekstra nervøs, fordi hun er redd for å lese ord feil.

(...) når du føler du skal lese høyt for andre så føler du litt press på det. Det er litt kjipt hvis du liksom snubler i ordet i teksten. Og det også spiller selvfølgelig litt inn. Ja også merker man det på engelsken da. Det er ikke alle ord jeg er like glad i å uttale. (Marte)

For å unngå skrivefeil så pleier Marte å bruke hjelpemidler, slik som å søke på internett eller spørre om hjelp. Også på vanlige tekstmeldinger så pleier hun å søke opp eller spørre slik at ordene blir skrevet rett og at dysleksien ikke blir så synlig.

Både Sara og Marte synes de har forbedret lese- og skriveferdighetene en del. Når jeg spør Sara om å vurdere sine egne lese- og skriveferdigheter så svarer hun at hun egentlig er ganske fornøyd med der hun er nå: ”Jeg synes jo, jeg er egentlig ganske fornøyd med meg selv. Hvis jeg sammenligner med der jeg var da, hvor dårlig jeg egentlig var i utgangspunktet, så er det en forbedring siden det da.” (Sara). Marte synes også hun har forbedret seg en god del, men synes fortsatt hun sliter litt med å stave enkelte ord, men for å løse dette bruker hun hjelpemidler, slik at dysleksien ikke blir så synlig.

Sara vet godt hva dysleksi kommer av, at det er biologisk. Sara trekker også frem at en bruker mye mer kognitiv energi og mange andre steder i hjernen så en blir mye fortere

sliten når en leser. Marte er derimot ikke så interessert i hva dysleksi kommer av, men mer av regler rundt dysleksi og skole, hva en har rett på, for det mener hun en trenger når en møter lærere som ikke forstår dysleksi.

Både Sara og Marte opplever ungdomsskolen som den verste tiden, da de ble møtt på minst forståelse i forhold til dysleksien og holdninger. Men de har begge også opplevd flere lærere i høyere utdanning mangler forståelse for hva dysleksi er.

4.2.3 Grunnskolen og videregående skole

Sara opplevde å få veldig dårlig tilrettelegging i ungdomsskolen, hvor hun måtte gjøre alt skriftlig og dermed bare fikk dårlige karakterer. Hun opplevde også kommentarer fra lærere som: ”åja du sikter høyt du, blir ikke det litt vanskelig for deg? sikker på det går fint?” (Sara). Først når hun hadde en muntlig prøveeksamen fikk hun god karakter. På videregående fikk hun nesten alt muntlig og fikk nesten bare femere. Men hva slags tilrettelegging som hun fikk i de ulike fagene kom litt an på læreren. Marte fikk litt tilrettelegging i ungdomsskolen hvor hun ble tatt ut av klassen og ble med en lærer ut, mens på videregående valgte hun å ikke få noe tilrettelegging, fordi hun ikke ville at andre skulle vite at hun hadde dysleksi.

4.2.4 Tilrettelegging av studiehverdagen

Verken Sara eller Marte har søkt eller får noen form for tilrettelegging av studiehverdagen og det er det heller ingen av dem som kunne tenkt seg. De får begge hjelp fra venner, familie og andre på studiet og syns at de får den støtten de trenger på den måten.

De har begge hatt blandete opplevelser i forhold til lærere og foretrekker å heller få hjelp til å rette opp skrivefeil i innleveringer og lignende av venner og familie. De pleier begge å diskutere fag sammen med andre i klassen og på den måten både bearbeide fagstoff muntlig i tillegg til å lese og skrive. Spesielt Marte trekker frem at det er mye bedre å få hjelp av familie og venner for de er ikke så kritiske til det at du har dysleksi og du slipper å ta å diskutere med dem om hva dysleksi er og ikke er.

4.2.5 Tilrettelegging ved eksamen

Marte er ikke lengre opptatt av å skjule at hun har dysleksi slik hun gjorde når hun gikk på videregående, men velger likevel å ikke ta imot tilrettelegging, fordi hun har hørt at en da får dårligere karakter enn om en skriver eksamen uten tilrettelegging. Hun tar dermed skriftlig skoleeksamener for hånd som alle andre, uten ekstra tid og får heller ikke ekstra dager på hjemmeeksamen. Også arbeidskrav har hun levert som alle andre. Hun sier da at venner og familie hjelper henne mye og at hun på en måte får tilrettelegging gjennom dem i stedet for skolen.

Marte velger å ikke søke eller ta imot noen form for tilrettelegging på eksamen, fordi det kan få negative konsekvenser og gjøre at en får enda dårligere karakterer. Hun har hørt både rykter og om andre studenter med dysleksi som får skrive på data med ekstra tid og bare får dårlige karakterer. Likevel får det at hun ikke får tilrettelegging konsekvenser på den måten at hun ikke blir skuffet over karakterene lengre, for hun vet at uansett hvor hardt hun jobber, så får hun ikke bedre karakterer. Likevel får hun fortsatt bedre karakterer enn de som får tilrettelegging i form av å skrive på data og ekstra tid. Hun uttrykte dette når vi snakket om lærernes holdninger til dysleksi: ”Ja, jeg blir nå ikke skuffet over karakterene lengre da, når det kommer til disse lærene. For jeg vet hva jeg får uansett, uansett hvor hardt en jobber.” (Marte).

Marte opplevde faktisk at hun og en annen på studiet som også har dysleksi skrev ganske like eksamensoppgaver på hjemmeeksamen og de synes de hadde fått fram det samme og at hun andre fikk tilrettelegging og fikk dårligere karakter:

Var jo en i klassen og vi gikk jo over hva vi hadde skrevet da. Jeg synes det var veldig likt det som vi hadde fått fram da, men hun hadde tilrettelegging og hun fikk dårligere karakter enn meg... og jeg vet ikke om det hadde noe med tilretteleggingen å gjøre eller om det er noe annet som ligger bak. Men jeg har hørt det, det er flere også som har sagt det at med tilrettelegging så kan du ende med å få dårligere karakter enn hva du fortjener. Det er bare et sånt rykte som går da. Jeg har ikke akkurat tatt sjansene på det. (Marte)

Da Sara begynte på universitet opplevde hun det som en stor utfordring, fordi hun måtte ta alt skriftlig. Tilretteleggingen hun fikk på eksamen var pc og litt ekstra tid og å legge ved attest på dysleksi. Hun søkte også om å få gjøre eksamen muntlig, men det var kun

skriftlig på data med litt ekstra tid hun kunne få. Hun jobbet da veldig hardt og leste 12 timer hver dag for å gjøre det bra, fordi hun måtte i tillegg til å lære seg fagkunnskapen også pugge ordrett hvordan hun skulle formulere seg på eksamen, slik at hun skulle få fremstilt det godt nok skriftlig på en skoleeksamen. ”For hvis jeg skulle ha det skriftlig så måtte jeg faktisk pugge ordrett ting jeg visste, hva jeg skulle skrive på eksamen, det var liksom min mestringsstil da.” (Sara).

Sara klarte likevel å skrive seg til B, men hun ble senere også tatt på skrivefeil da hun tok opp fag for å komme inn på profesjonsstudiet i psykologi.

Så måtte jeg ta opp igjen to ganger og da ble jeg tatt på skrivefeil på eksamen, på tross av at det lå med en attest på at jeg var dyslektiker. Og det var en liten sorg egentlig. Dem gjorde litt med selvbildet mitt, dem tok fra meg litt, veldig mye av mestringsen. Og jeg fikk høre at de fikk lov til å ta meg på skrivefeil og hvis jeg skal bli psykolog, så må jeg lære meg å skrive ordentlig. (Sara).

Så Sara opplevde at hun fikk dårligere karakterer på grunn av dysleksien og hun opplevde at tilretteleggingen ikke hjalp henne til å få vist kunnskapen sin. Hun klaget det også videre til eksamenskontoret på lærestedet, men fikk som begrunnelse fra dem at sensoren kunne velge å se bort ifra attest på dysleksi dersom han/hun ville det. Senere har hun studert ved andre høyskoler og universiteter og har opplevd ulik tilrettelegging. Ved et lærested opplevde hun å få alle skoleeksamener muntlig og fikk da A i alle de fagene. For å sitere Sara: ”Så det vises jo hvor viktig det er med individuell tilrettelegging og legge vekt på hva du kan og ikke legge så masse vekt på hva du ikke kan. At man fokuserer på kunnskapen i faget. For du tar ikke en dyslektiker på språk altså, du gjør ikke det.” (Sara).

Så når en ser det ut ifra opplevelsene til Marte og Sara kan en se at det er stor variasjon mellom hva lærestedene tilbyr av tilrettelegging ved eksamen til studenter med dysleksi. De er begge veldig klar over at de har ulike rettigheter som dyslektikere. Marte trekker fram at en ikke har lov til å ta en for skrivefeil. Hun trekker også frem ekstra tid og rett på pc. Sara trekker frem at en skal stilles likt og at det ikke skal være noen ulempe å ha et handikap.

For både Sara og Marte så er det muntlig tilrettelegging for skriftlig skoleeksamen de begge ville valgt som tilrettelegging, hvis de kunne ha valgt hva de ville. Marte var først litt nølende til å svare på spørsmålet, fordi hun tenke på at det å få tilrettelegging kan få konsekvenser for karakteren. Men dersom det ikke var noen konsekvenser for å ta tilrettelegging ville også hun ha ønsket eksamen muntlig. Hun sier som mange andre med dysleksi at hun er flinkere muntlig enn skriftlig og at hun liker å prate for seg.

Sara har prøvd ulike former for tilrettelegging, blant annet skriftlig eksamen på data med ekstra tid og muntlig eksamen for skriftlig. Hun syns helt klart at det er muntlig eksamen som fungerer best for henne, for det er da hun får frem fagkunnskapen sin best. Likevel mener hun at skriftlig også kan fungere dersom det tas hensyn til dysleksien, men samtidig mener hun også at det krever mye hardere arbeid fordi en også må bruke veldig mye tid på å pugge hvordan en skal skrive ulike oppgaver.

Da Sara fikk muntlig tilrettelegging, så har det gjort henne enda mer motivert. ”Ja, men man er liksom litt redd for å dumme seg ut også. Så nå leser jeg faget enda hardere enn jeg gjorde før. For liksom når man kommer i den situasjonen så får man liksom litt den der publikumeffekten. (ler)” (Sara). Hun opplever muntlig eksamen i stedet for skriftlig som mer nervepirrende, men samtidig opplever hun da at hun får en mer rettferdig karakter. Etter hun fikk tilrettelegging har hun opplevd mye mer mestring, noe hun nesten mistet tidligere da hun måtte ta eksamen skriftlig ved et annet lærested og opplevde at besvarelsene ble vurdert dårligere på grunn av skrivefeil.

Det har jeg endelig følt på lenge. Siste eksamen jeg hadde nå før påske så fikk jeg A. Så da tenkte jeg, sa jeg til han sensoren at nå føler jeg endelig på mestring. Det er noe Tromsø holdt på å ta ifra meg og det å ta ifra noen mestringa er noe av det verste du kan gjøre med noen. Det å ta bort mestring og ta bort troen på seg selv. (Sara)

Også for Sara har mangelen på tilrettelegging fått konsekvenser og gjør at hun ikke lengre får lån og stipend og er avhengig av hjelp fra familie for at hun kan fortsette på studiene.

Sara går i dag på profesjonsstudiet i psykologi, takket være god tilrettelegging på Høgskolen i Lillehammer. Da hun fikk ha eksamenene muntlig så fikk hun vist all

kunnskapen sin og fikk A i alle fagene. Dette viser hvor stor påvirkning tilrettelegging kan ha for studenter med dysleksi. Da jeg senere kontaktet henne, så fortalte hun hvor glad hun var for endelig å ha kommet inn på det studie hun ønsker og kunne fortelle at hun hadde fått god tilrettelegging ved å få skrivehjelp på eksamen.

4.2.6 Litt oppsummert og om holdninger

Både Marte og Sara har blitt møtt ulikt av ulike lærere i forhold til hvordan de har møtt dem med dysleksien både gjennom grunnskolen, videregående og i høyere utdanning. Marte fikk føle på enkelte læreres dårlige holdninger til dysleksi allerede første dag på lærerstudiet: ”kan du bli lærer da? Du som har dysleksi?”.

Selv om Marte har valgt å ikke søke tilrettelegging, så vet lærerne på studiestedet godt at hun har dysleksi. Dette har hun vært åpen om helt fra den første dagen. Hun opplever at enkelte lærere absolutt ikke forstår hva dysleksi er eller bare har veldig dårlige holdninger, mens en lærer har veldig god forståelse og er veldig flink. Hun forklarer hvorfor hun ikke tar imot noen tilrettelegging med holdningen til enkelte av lærerne: ”Det er bare holdningen til enkelte av lærerne der oppe liker jeg ikke. Så derfor vil jeg ikke ha noe hjelp ifra dem.” (Marte)

Marte tror kanskje at det er fifty-fifty mellom holdninger og kunnskap, at lærernes manglende forståelse for dysleksien kommer både av at de kan lite om det og at de har dårlige holdninger til det. Marte beskriver det som at det er to typer lærere: ”Du har lærere som setter deg i bås, fordi du har dysleksi og lærere som ikke gjør det. Det finner, det finner man veldig fort ut.” (Marte). Hun synes det er synd at det ikke er flere av lærerne som forstår seg på dysleksi.

Sara har også blitt møtt ulikt i forhold til dysleksien. Hun tror derimot ikke at lærernes manglende forståelse kommer av manglende kunnskap, men først og fremst på grunn av dårlige holdninger og fordommer. Hun mener det må være veldig dårlige holdninger når lærere tar en dyslektiker for skrivefeil på eksamen. Hun trekker også fram at det er veldig mange som gir seg, fordi det er så mange som har fordommer til dyslektikere og det kan hun godt forstå, når mange lærere motarbeider en.

Både Marte og Sara har opplevd at det er veldig avhengig av lærere hva slags oppfølging og tilrettelegging en får, hvor noen viser god forståelse og andre absolutt ikke gjør det.

Sara og Marte har hatt ulike opplevelser av tilrettelegging både tidligere i grunnskolen og senere på universitet og høyskole. Tilbud om tilrettelegging og forståelse av dysleksi er ifølge begge informantene veldig personavhengig, hvor noen er veldig forståelsesfulle og hjelpelige mens andre er mye mer negative til det at de har dysleksi og ser ut til å ha veldig dårlige holdninger til dyslektikere. Sara har opplevd veldig stor forskjell mellom tilretteleggingstilbud på de ulike læresteder. Mens Marte har opplevd stor forskjell også mellom læreres holdninger innad på ett lærested, hvor noen er veldig positive og gir veldig god hjelp, mens andre igjen har så dårlige holdninger at de mener at dyslektikere ikke burde få bli lærere.

4.2.7 Dysleksi i arbeidslivet

Det kommer fram at ingen av informantene har valgt annerledes studie og yrke, fordi de har dysleksi. De har begge valgt de studiene de har lyst til å gå på og skal bli lærer på barneskolen og psykolog.

Verken Marte eller Sara opplever at dysleksien vil bli noe særlig problem i arbeidslivet. Marte trekker fram at når hun skal lese høyt, da spesielt engelsk, så kan hun forberede seg ved å kikke på teksten på forhånd. Når en skal skrive noe får en også bedre tid i motsetning på en eksamen der en må skrive mye på veldig kort tid. I arbeidslivet har en mer tid til å se igjennom, få andre til å se igjennom eller å bruke ulike hjelpemidler, slik som lydopptak og lignende. Sara trekker frem at det koster faktisk samfunnet mer å ikke gi dyslektikere tilrettelegging enn å gjøre det:

Det koster samfunnet faktisk masse mer penger å ikke tilrettelegge for ofte så kan en bli nav-kleint, hvis det er det dem ønsker da. Det kan jeg tenkte meg enkelte blir, når dem ikke føler mestring, ikke tror at dem duger og ikke vil ha dritjobber heller. Så vi bør kanskje tenke oss godt om hva det gjør med en person og hva det gjør med økonomien og kanskje også hva det gjør med økonomien i samfunnet vårt å ikke gi tilrettelegging. (Sara)

4.2.8 Råd til andre med dysleksi som vil studere

Hvis de skulle gitt råd til andre som har dysleksi og ønsker å studere på høyskole eller universitet så har Marte og Sara følgende råd å komme med:

wow, ja, hva skal jeg si der... hm... egentlig det med å ikke la seg knekke egentlig av lærere. Måtte gi sitt beste uansett hva slags kommentarer en får tilbake og ikke la det på en måte knekke deg da. Lærere som ikke forstår seg. (Marte)

sjekk alle universitetene hva de tilbyr av tilrettelegging. Ring, send mail og så må man liksom føle på sin kropp hva enkelte vil, for eksempel så er det tre dyslektikere i klassen. Det er kun jeg som vil ha muntlig fordi dem føler det blir for nervepirrende og de føler det går fint an å skrive. Så hvis man liksom føler man har lyst på muntlig, så ville jeg ha sjekket på alle universitetene. Også ville jeg ha bestemt meg på den universitet eller høyskolen som kan møte den tilretteleggingen som en føler er best. (Sara)

De to informantene har ulike råd de ville gitt til andre dyslektikere på bakgrunn av sin egen erfaring. Marte trekker frem at en må være sterk og ikke la seg knekke og i tillegg at en ikke må være redd for å spørre medelever om hjelp. Sara oppfordrer alle med dysleksi som skal søke på studier å sjekke ut tilretteleggingen på ulike studiesteder først. Hun angrer på at hun ikke sjekket det ut selv, men tenkte før hun begynte å studere at det skulle være en selvfølge at hun skulle få tilrettelegging, men fant etter hvert ut at det absolutt ikke er sånn. Hun sier at det har mye med trivsel og mestring å gjøre og det er veldig synd om en ikke mestrer.

beste man kan gjøre det er å ringe eller sende mailer til hvert institutt om man kunne, og du vil gjerne ha det skriftlig, for da har du dokumentasjonen også og hva dem kan tilby deg og ikke tilby deg. Der, ja, så du får en garanti, ja. Så jeg tror ikke jeg har noe annet råd enn det, jeg tror det er det beste man kan gjøre. (Sara)

5. Drøfting

I denne delen tas det opp aktuelle drøftingstemaer ut ifra problemstillingen og dataene. Jeg skal ta opp det første spørsmålet i problemstillingen som handler om hvordan de fire lærestedene jeg har presentert tilrettelegger for studenter med dysleksi, dette vil jeg drøfte i forhold til lovteksten og jeg vil også drøfte kravet til skriftlighet i ulike studier og spesielt se på krav og utfordringer for dyslektikere i lærerutdanning og psykologistudier.

I forhold til det andre spørsmålet i problemstillingen om hvordan de to studentene jeg har intervjuet opplever undervisning og eksamen på ulike læresteder, så skal det drøftes hva informantene opplever som utfordrende ved å studere og rundt valg om å ikke benytte seg av tilretteleggingstilbud, både i undervisningen og ved eksamen.

5.0 Lovteksten

En del av lovteksten § 4-2 sier at: ”Tilretteleggingen må ikke føre til en reduksjon av de faglige krav som stilles ved det enkelte studium”. Så selv om institusjonen skal legge til rette så langt som mulig, så skal det ikke gå ut over faglige krav. I noen utdannelser, fag og yrker så stilles det spesifikke krav, for eksempel til fysisk utholdenhet og skriftlighet. For å ta et tydelig eksempel så må en for å komme inn på politistudiet i tillegg til karakterkrav også krav til fysiske ferdigheter, en må da gjennom mange fysiske tester og til generell helsesituasjon, for eksempel fargeblindhet og nedsatt hørsel kan diskvalifisere en (Politihøgskolen, 2015a; Politihøgskolen, 2015b).

Selv om det er særskilte krav i mange yrker, så må det også gjelde at en skal legge til rette for at flest mulig skal kunne ta en utdanning og utøve et yrke. Universell utforming som i Universitets- og høyskoleloven § 4-2 går ut på at det skal være tilgjengelighet for flest mulig. Dyslektikere er også beskyttet med diskrimineringsvern, slik at dyslektikere har rett på like muligheter som andre og å ikke bli hindret på grunn av lese- og skrivevanskene (NOU 14:2009).

Likevel så betyr lovteksten i praksis at en ikke har like muligheter til tilrettelegging i alle fag og emner, fordi noen i fag er det formulert konkrete mål for skriftlig ferdighet

hvor skriftlig ferdighet er en sentral del av faget. Eksempler på slike fag er norsk og engelsk i lærerutdanningen og nordiske studier, hvor krav til skriftlighet uttrykkes i fagenes læringsmål (Universitetet i Tromsø, 2015b; Universitetet i Tromsø, 2016). Ved årshet i nordisk har de for eksempel som en av ferdighetene elevene skal kunne etter endt årsstudium være: ”kunne uttrykke seg i et rett, ledig og naturlig norsk på begge de offisielle målformene” (Universitetet i Tromsø, 2015b). Mens i de fleste studier er språket kun grunnleggende ferdighet, hvor ikke språkferdighetene spesifikt testes. Psykologi, historie og medisin er eksempler på slike fag.

Lovteksten betyr at en ikke kan få tilrettelegging i alle fag/emner, fordi noen fag har konkrete mål i forhold til skriftlighet. Slik at en kan si at fag kan være delt i to:

1. Språket som grunnleggende ferdighet i faget slik det er i alle fag.
2. Studier hvor det er formulert konkrete mål for skriftlig ferdighet hvor skriftlig ferdighet er en sentral del av faget.

Lovteksten sier at tilretteleggingen ikke må føre til en reduksjon av de faglige kravene som stilles ved det enkelte studium, noe som kan gjøre at i fag som stiller krav om skriftlighet kan det være vanskelig å få tilrettelegging som ikke er skriftlig, da for eksempel som i språkfag som norsk og engelsk.

Om en studerer fag hvor det ikke er spesifikke språkkrav, kunne det da vært enda bedre tilrettelagt med for eksempel muntlig eksamen? Universitetet i Bergen og Høgskolen i Lillehammer har det skrevet i forskriftene at muntlig eksamen kan tilbys i stedet for skriftlig. Dette er noe begge informantene jeg intervjuet mente at ville være den mest optimale tilretteleggingen for dem om de kunne ha valgt fritt. Begge informantene beskrev skriving som den største utfordringen, noe som samsvarer med funnene til Nergård-Nilssen og Hulme (2014) om at norske dyslektikere strever mest med skriving. I fag hvor det er krav til skriftlighet og i bachelor og masteroppgaver hvor skriftlighet er et sentralt element er det ikke mulig å få muntlig, men i fag hvor det ikke stilles slike krav bør det vel kunne være en mulighet å tilrettelegge ved å gi muntlig eksamen, skrivehjelp eller få bruke diktafon til studenter med dysleksi.

En kan også studere norsk dersom en har dysleksi, men det vil bli krevende på grunn av språkkravene i faget. Dette gjelder alle språkfagene. Det ville for eksempel også være enormt krevende å være norsklærer når du skal lese elevtekster, «rette» dem og hjelpe

elevene i deres skriftlige utvikling. Likevel vil en kunne undervise i andre fag uten at dysleksien trenger å være noe hinder, slik som kunst og håndverksfag, gym, matematikk og historie. I slike fag vil det ikke være spesifikt krav til skriftlighet.

Innenfor psykologi er det få eller ingen fag med krav til skriftlighet. Kun ett nyere fag som erstatter Examen Facultatum ved Universitetet i Tromsø så er det satt et krav i forhold til skriveferdigheter i emnet PSY-0700 Tenkning, læring og skriving i høyere utdanning (Universitetet i Tromsø, 2015d). Her er det utformet et læringsmål som følger: ”Utforme tekst med et tydelig hovedbudskap og klar avsnittsstruktur.”(Universitetet i Tromsø, 2015d). I dette faget er det også en skriftlig hjemmeeksamen som vurderes med bestått eller ikke bestått (Universitetet i Tromsø, 2015d).

De fleste psykologiemner har *ikke* slike konkrete mål for skriftlig tekster, dette kan en se hva som står om andre psykologifag både ved Universitetet i Tromsø og andre (Universitetet i Tromsø, 2015e; Universitetet i Bergen, 2015f). Ved emnet generell psykologi som også er en del av årsstudiet står det ingen konkrete mål for skriftlige tekster (Universitetet i Tromsø, 2015e). Også ved Universitetet i Bergen i emnene som inngår i årsstudiet i psykologi er det ikke spesifikke skriftlige mål, men blant annet mål om å kunne drøfte, diskutere og redegjøre for fagkunnskap (Universitetet i Bergen, 2015f).

5.1 Tilrettelegging av eksamen

De konkrete tilbudene til tilrettelegging varierer mellom ulike læresteder. Lærestedene har ut ifra hjemmesidene og forskriftene sine ulike tilbud til tilrettelegging til studenter med dysleksi. Noen hovedsakelig skriftlig, mens noen av lærestedene har mange ulike tilbud til tilrettelegging av eksamen. Det er dermed tilsynelatende ulikt hva slags tilrettelegging som tilbys. Ved UiT og HiVolda ser det ut til at eksamen for dyslektikere tilrettelegges slik at de får skrive på data med retteprogram og får ekstra tid. I forskriftene til UiT står det også enda mer detaljert hvor mye ekstra tid dyslektikere får ved eksamen (Forskrift for eksamener ved UiT, 2009; Høgskolen i Volda, 2014a).

Ved UiB og HiL derimot står det listet opp en rekke ulike former for tilrettelegging som kan tilbys dersom det er snakk om lese- og skrivevansker eller andre handikap. Av de som er aktuelle for dyslektikere er blant annet lengre tid, PC med retteprogram, slik som også UiT og HiVolda tilbyr. I tillegg til: diktafon, skrivehjelp/sekretær, høytlesning av oppgaven og muntlig for skriftlig eksamen som også står som aktuell tilrettelegging både på hjemmesiden til UiB, i forskriftene deres og i forskriftene til HiL (Universitetet i Bergen, 2015b; Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012; Høgskolen i Lillehammer, 2015).

Det ser dermed ut som det er ulik praksis ved de ulike universitetene og høyskolene i hva slags tilrettelegging som tilbys til studenter med dysleksi. Dette kan en se allerede i forhold til forskriftene som hvert lærested følger. For selv om alle universiteter og høyskoler må følge loven § 4-2 i Universitets- og høyskoleloven, som er veldig generell, så har de ulike lærestedene ulike forskrifter og dermed vil det kunne være en del variasjoner og dermed også variasjoner i tilretteleggingen som tilbys ved de ulike lærestedene.

En kan stille spørsmål om hvorfor læresteder ser ut til å tilby ulike former for tilrettelegging på eksamen, hvor noen ser ut til å tilrettelegge i større grad enn andre læresteder. Kanskje er det på grunn av at de som styrer på lærestedene har stor innflytelse på hva slags tilrettelegging som tilbys. De to informantene opplevde også helt ulike erfaringer med tilrettelegging. Hvor den ene studenten først gikk på ett lærested hvor hun opplevde at hun ikke kunne få mer tilrettelegging enn skriftlig skoleeksamen på data med ekstra tid, mens på et annet lærested kan hun få mange flere ulike former for tilrettelegging da blant annet skrivehjelp, diktafon og muntlig.

Den andre studenten oppfatter at en vil få dårligere karakter dersom hun benytter seg av tilrettelegging ved eksamen. Hun har ikke forsøkt å ta eksamen med tilrettelegging på grunn av at hun er redd for dette, men hun underbygger oppfatningen på grunnlag av at en annen student med dysleksi som får tilrettelegging alltid får veldig dårlige karakterer. En kan likevel ikke være sikker på om det er dette som er tilfellet, men oppfatningen hennes er på grunn av den andre hun kjenner med dysleksi, på grunn av rykter på lærestedet og på grunn av at det er så mange lærere som har uttrykt negative holdninger til dysleksi.

Om det er tilfelle at studenter velger å ikke benytte seg av tilrettelegging som finnes, hvordan kan en da gjøre noe for å forbedre situasjonen. Ut ifra informantenes svar så ligger mye hos lærernes holdninger mot dysleksi, de har begge møtt på flere lærere som gir negative uttrykk og holdninger, noe den ene allerede fikk oppleve første dag på lærestedet.

Samtidig har også den ene informanten mottatt tilrettelegging og opplevd å bli tatt for skrivefeil på eksamen i psykologi på tross av at det var vedlagt en attest på at hun har dysleksi. Hun har dette skriftlig da hun ba om begrunnelse på eksamenskarakteren. Hun tok eksamen i et psykologiemne som ikke kan sies å ha spesifikke krav til skriftlighet, i motsetning til for eksempel fag i nordiske studier. Dersom det er slik at dyslektikere blir trukket i karakter på grunn av formuleringer og skrivefeil på eksamen i fag som ikke har krav til skriftlighet, så bør dette gjøres noe med. En må da kunne lage en ordning at dersom studenter med dysleksi må gjøre eksamen i slike fag skriftlig så ser en bort ifra skrivefeil. En annen måte er å tilby andre former for tilrettelegging, slik som flere læresteder tilbyr som for eksempel skrivehjelp, en form for muntlig hvor en skriver oppgaven for studenten, mens studenten forteller eller diktafon hvor studenten leser inn oppgaven eller tradisjonell muntlig eksamen. Dette er alle eksamensformer som det eksplisitt står at tilbys ved Universitetet i Bergen og Høyskolen i Lillehammer (Forskrift om opptak mv. ved UiB, 2012; Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL, 2013).

5.2 Tilrettelegging av undervisningen

Også når det gjelder tilrettelegging i studiesituasjonen utenom eksamen så er det også ulikt hva som tilbys ut ifra lærestedenes hjemmesider. Ved UiT kan det i studiesituasjonen tilrettelegges med pensumlitteratur på lydbok, individuelt tilrettelagt lesesalsplass, støtteundervisning, studieassistent og opptak av forelesning på lydfil eller kopier av forelesers notater (Universitetet i Tromsø, 2014). Ved UiB så er også de samme tilretteleggingsformene som ved UiT i studiesituasjonen i tillegg til at en kan få gratis utredning for lese- og skrivevansker (Universitetet i Bergen, 2015b).

På HiL sine hjemmesider stod det ikke noe om tilrettelegging i studiesituasjonen annet enn at en kan få pensum på lydbøker (Høgskolen i Lillehammer, 2015). Og ved HiVolda så står det at det kan gis tilrettelegging både ved eksamen og i studiesituasjonen, men det står ingenting om hva tilretteleggingen i studiesituasjonen kan være verken på hjemmesiden eller i forskriftene til HiVolda (Høgskolen i Volda, 2014; Høgskolen i Volda, 2014).

Det som står om tilrettelegging i universitets- og høyskoleloven er så generelt at det er vanskelig å si hva slags tilrettelegging som burde tilbys kun ut ifra den. Det står at lærestedene skal legge studiesituasjonen til rette så langt det er mulig og rimelig, hva som er rimelig er jo ikke noen fastsatt standard, men blir opp til hvert lærested å bedømme hva som er innenfor rimelighetens grenser. Det står ikke noe om i hvilken grad det skal tilrettelegges annet enn innenfor det som er mulig og rimelig. Den er med andre ord ganske generelt formulert og mye er opp til den som tolker loven. Videre så står det at tilretteleggingen ikke må føre til noen reduksjon av de faglige kravene (Universitets- og høyskoleloven, 2015), dette er noe HiVolda så ut til å være veldig opptatt av, for det stod flere steder på sidene deres om tilrettelegging og også i forskriftene deres (Høgskolen i Volda, 2014; Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda, 2015).

Selv om både Sara og Marte opplever dysleksien som en byrde når de studerer velger de å ikke søke om noe tilrettelegging i studiesituasjonen. Hva er det som kan gjøre at de velger dette på tross av at de føler at dysleksien gjør studeringen mer utfordrende enn for andre som ikke har noen form for lese- og skrivevansker? Det er mulig at svaret på dette kan være holdninger hos lærere og tidligere negative erfaringer. De trekker begge frem at de har møtt mange lærere med veldig dårlige holdninger til dysleksi, som mener de med dysleksi ikke burde studere. Så det er kanskje det at studentene ikke tør å søke om mer tilrettelegging, fordi de er redde for å bli møtt negativt. Marte mente at en ville få dårligere karakter om en tok i mot tilrettelegging på eksamen, kanskje dette er noe som påvirker det at de ikke vil søke om tilrettelegging i studiesituasjonen heller.

5.3 Hindringsfaktorer

Med hindringsfaktorer tenker jeg på det som gjør at studenter med dysleksi ikke velger å prøve å utnytte de muligheter som faktisk finnes for tilrettelegging. Det kommer fram i presentasjonen av intervjuene at ingen av informantene søker noe tilrettelegging utover å få tilrettelagt eksamen. Sara søker om å få utføre skoleeksamener muntlig, mens Marte ikke vil søke om tilrettelegging i det hele tatt. Det kom fram at de begge har hatt veldig negative opplevelser med lærere, noe som kan ha gjort at de i mindre grad vil ha noe med lærere å gjøre, på grunn av tidligere dårlige erfaringer, dette er en av faktorene som kan ha gjort at de ikke ønsker å søke om så mye tilrettelegging.

Det som kommer fram av hindringsfaktorer i forhold til tilrettelegging i intervjuene er: at tilrettelegging gjør at en får dårligere karakterer, stoler ikke på lærere, tidligere dårlige erfaringer og at det er personavhengig hva en får og ikke får. Alt dette kan på en eller annen måte henge sammen med holdninger og fordommer. Det kan henge sammen med at lærere enten har dårlige holdninger eller at en tror at lærere har dårlige holdninger. Det kan være at fordi en har opplevd at mange av lærerne på høgsolen/universitetet har dårlige holdninger så søker en ikke tilrettelegging, fordi en tror det vil føre til negative konsekvenser. Men det kan også være at en tror at lærere har dårlige holdninger og dermed lar være å søke, fordi en tror at det vil være en ulempe i forhold til det å få tilrettelegging.

Selv om Marte ikke søker tilrettelegging, så opplever hun at hun får lave karakterer og føler at hun ikke kan få bedre. Likevel velger hun ikke å søke om tilrettelegging. Det som hindrer henne er ifølge henne selv flere av lærernes negative holdninger og rykter om andre som får enda dårligere karakter når de har fått tilrettelegging enn når de ikke har fått tilrettelegging.

Det at enkelte ikke søker om tilretteleggingen som tilbys ved ett lærested er i seg selv oppsiktsvekkende. Årsakene som kommer frem er som jeg har nevnt ovenfor og kan i brede trekk sies å være på grunn av holdninger og fordommer hos lærere.

Sara opplevde å bli trukket i karakter på grunn av skrivefeil, da hun gjorde skoleeksamen skriftlig med data, ekstra tid og vedlagt attest som tilrettelegging. Marte har ikke opplevd å få tilbakemelding på eksamen i forhold til skrivefeil, selv om hun

skriver for hånd, uten ekstra tid som alle andre studenter som ikke får noen tilrettelegging. Dette i seg selv kan tyde på at det kan være dårlige holdninger hos enkelte lærere, i og med at de trekker en student i karakter, fordi de har for mye skrivefeil i oppgaven på tross av at de får kunnskap om at denne studenten har diagnosen dysleksi.

Andre faktorer som kunne vært med å hindre studenter i å søke tilrettelegging er at en ønsker å skjule for andre at en har dysleksi. Men dette ser ikke ut til å være tilfellet til Sara og Marte som begge er åpne om det til medstudenter og lærere. Marte var jo åpen om dette fra første dag og ble møtt med stygge kommentarer fra enkelte lærere som mente at dyslektikere ikke kan bli lærere.

5.4 Informasjon til studentene

Hvor lett er det å finne informasjon om tilrettelegging for studenter som har dysleksi? Jeg har funnet at flere av hjemmesidene til lærestedene kan være vanskelige å finne fram på, men dette kan komme av at jeg ikke er kjent med hjemmesidene til alle lærestedene fra før, men det vil jo heller ikke en ny student være. Ellers så kan det virke som om informasjonen rundt tilrettelegging for studenter er varierende. Det var varierende grad av hvor mye informasjon som var på hjemmesidene og hvor mye som stod i forskriftene til hvert enkelt lærested. Her kan nok institusjonene gjøre mer. De kan kanskje informere om dette på intromøter for nye studenter, hvis ikke dette allerede gjøres.

Uansett så vises det at det ikke er informasjonen som er tilgjengelig som avgjør om informantene søker tilrettelegging. Den ene informanten velger å ikke søke om noen form for tilrettelegging, mens den andre velger å kun søke om tilrettelegging til eksamen, men ikke i undervisningen.

5.5 Yrkes- og studievalg

Begge informantene har valgt studier som ikke stiller spesifikke krav til skriftlige språkferdigheter og yrker hvor de mener dysleksien ikke vil bli noe stort problem. Det kan dermed se ut til at studentene har vært bevisst mulige yrkeskrav. De har også tenkt

på alternative løsninger som for eksempel å bruke lengre tid, få noen til å se igjennom viktige dokumenter og å ta opp på lydbånd.

Informantene kom med flere gode råd til andre som har dysleksi og ønsker å studere, nemlig å be nye studenter å undersøke tilrettelegging på ulike institusjoner før de begynner å studere og velge et lærested hvor de i størst grad kan tilby den tilretteleggingen som en ønsker.

Samtidig er det også studier og yrker hvor det er større språkkrav og det kan være utfordringer for personer med dysleksi å velge slike fag. Et råd til studenter kan være å undersøke dette før en begynner på et studie. De to informantene går på studier som ikke stiller så store krav til språket, men om en for eksempel ønsker å bli lærer i norsk eller engelsk så vil det kunne være veldig utfordrende for studenter med dysleksi, fordi dette er fag som stiller store krav til språklighet både i studiet og i yrket etterpå.

6. Avslutning

Mine problemstillinger var:

1. *Hvordan tilrettelegger to universiteter og to høyskoler for studenter med dysleksi ut ifra gjeldende lovverk?*
2. *Hvordan opplever to studenter tilretteleggingen av undervisning og eksamen på ulike læresteder (høyskole/universitet)?*

For å svare på den første problemstillingen så analyserte jeg ulike læresteders hjemmesider. Det kan se ut som at universiteter og høyskoler gir ulike tilretteleggingsformer. Noen ser ut til å primært tilby skriftlig eksamen med data og ekstra tid, mens andre ser ut til å ha et større spekter av tilretteleggingsformer med blant annet muntlig for skriftlig, diktafon, skrivehjelp og høytlesning av oppgave for korrektur.

For å svare på den andre problemstillingen så intervjuet jeg to studenter med dysleksi. De hadde begge ulike opplevelser, hvor den ene valgte å ikke benytte seg av tilrettelegging, mens den andre ulike erfaringer med tilrettelegging ved ulike steder og syns muntlig for skriftlig var den tilretteleggingsformen som fungerte best for henne.

Det kan se ut som at tilrettelegging for studenter med dysleksi varierer fra lærested til lærested. Dette kan en se både ut ifra forskriftene og hjemmesidene til lærestedene og informantenes opplevelser fra ulike læresteder. Dette er noe som påvirker studentene det gjelder både når det gjelder karakterer og følelse av mestring. Selv om det er samme loven som gjelder for alle lærestedene så ser det ut til at variasjonen mellom læresteders tilretteleggingstilbud er varierende. I noen tilfeller vil det være variasjon i tilrettelegging som tilbys fordi noen fag har krav om skriftlighet. Likevel kan det også se ut som at det er variasjoner mellom læresteder når det gjelder samme type fag. Forskrifter og hjemmesider viser ulike typer tilrettelegging og informantene opplever også at det varierer mellom læresteder hvilke tilretteleggingsformer som tilbys.

Det kommer frem av hjemmesidene til lærestedene at det tilbys tilrettelegging ved både eksamen og i undervisningen. Den ene av informantene velger å ikke ta imot tilrettelegging overhodet og oppfatter det å motta tilrettelegging som en ulempe, fordi

en vil få dårligere karakter. Dersom dette er tilfellet er det ganske alvorlig, men uansett om det er slik eller ikke så er det oppsiktsvekkende at studenter har slike oppfatninger. Om det er slik bør det absolutt gjøres noe med, men dersom det kun er studenters oppfatning så bør det uansett gjøres noe med informasjon til studentene eller kommunikasjon mellom lærested og dtudenter slik at det ikke lages slike oppfatninger.

En informant har opplevd å få begrunnelse på karakter fra sensor, hvor det kom fram at hun ikke kunne få bedre karakter fordi hun hadde så mange skrivefeil. Dette på tross av at hun fikk skrive på data og fikk legge ved en attest på dysleksi. En kan da stille seg spørrende om tilretteleggingen fungerer som den skal. Videre vil ingen av informantene søke om noen former for tilrettelegging utenom eksamen og en av grunnene til dette kan være at de oppfatter at mange lærere har dårlige holdninger til dyslektikere.

Det kan se ut til at det er flere faktorer som hindrer studenter med dysleksi i å søke om tilrettelegging både ved eksamen og i studiesituasjonen. Det er altså studenter som velger å ikke benytte seg av de mulighetene som finnes, fordi de tidligere har hatt negative opplevelser med lærere og er redde for å få dårligere karakterer. Begge informantene har opplevd at lærere har vært skeptisk til at de skal studere, siden de har dysleksi. Det kommer dermed fram i intervjuene at holdninger hos lærere er med på å påvirke studenters opplevelse av tilrettelegging og mestring i studiene.

Begge informantene ville hatt eksamen muntlig dersom de kunne ha fått velge helt fritt. I fag/emner hvor det ikke stilles noen skriftlige krav ser jeg ikke noe problem med å gi muntlig tilrettelegging til studenter med dysleksi. Men fag hvor det er skriftlige mål er det forståelig at dette ikke er mulig, slik som enkelte fag hvor det er hjemmeksamen og bachelor og masteroppgaver.

Siden det er slik at tilretteleggingstilbud varierer, så er et godt råd til studenter med dysleksi å sjekke ut tilretteleggingsmulighetene på ulike læresteder før en søker på studier, slik at en i større grad kan velge et lærested hvor en får den tilretteleggingen en ønsker. Oppgaven viser at læresteder tilbyr ulike former for tilrettelegging til studenter med dysleksi og at dette varierer. Det vises også at studenter har ulike opplevelser og erfaringer med tilrettelegging. Videre vises det hvor viktig det er med kompetanse og holdninger til dysleksi og at tilbud om tilrettelegging har betydning for mestring for

studentene dette gjelder. Ut i fra intervjuene kan det tyde på at det er varierende holdninger hos lærere og dette er noe som en kunne prøve å avdekke med nye studier.

Det denne studien impliserer at det er et stort forbedringspotensial når det gjelder tilrettelegging for dyslektikere i høyere utdanning. Det kan tyde på at tilretteleggingen som tilbys er varierende, noe fungerer, mens noe fungerer ikke. Det kom fram av intervjuene at noen typer tilrettelegging, slik som muntlig og skrivehjelp, er det som ser ut til å fungere best for dyslektikere. Dette stemmer overens med forskning om at det er skrijving norske dyslektikere har størst problemer med. Videre studier rundt dyslektikers opplevelser innen høyere utdanning kan gi oss mer kunnskap og dermed bidra til et bedre miljø for dyslektikere i høyere utdanning, noe som kan fremme disse studentenes mulighet til å lykkes.

Litteraturliste

- Andreassen, A. B., Knivsberg, A. M. & Niemi, P. (2006). Resistant Readers 8 Months Later: Energizing the Student's Learning Milieu by Targeted Counselling. *Dyslexia*, 12, 115-133. doi: 10.1002/dys.313
- Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26(3), 439–454. doi: 10.1037/0012-1649.26.3.439.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. doi: 10.1037/0033-2909.130.6.858
- Borgå, M. (2010). Når ord blir vanskelige: hvordan kan yrkesfaglærere skape gode lærings situasjoner? *Læremidler for profesjonsutdanningen*. 11/2010. Høgskolen i Akershus. Hentet fra https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/207/1/dysleksi_borgaa.pdf
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I Tønnessen, F.E. & Heiervang, E. (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P. & Weismer, S. E. (2005). Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396. doi:10.1044/1092-4388
- Coolican, H. (2014). *Research Methods and Statistics in Psychology*. 6. Utgave. London og New York: Psychology Press.
- Cope, N., Eicher, J.D., Meng, H., Gibson, C.J. & Hager, K., ... Lacadie, C. (2012). Variants in the DYX2 locus are associated with altered brain activation in reading-related brain regions in subjects with reading disability. *NeuroImage*, 63.1, 148-156.

Diskriminering- og tilgjengelighetsloven (2013). Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-61?q=diskriminering%20og%20tilgjengelighet#KAPITTEL_3

Dysleksiforbundet (2015). *Statistikk*. Hentet 01. April 2015 fra <http://www.dysleksiforbundet.no/no/rettigheter+rad/dysleksi/Statistikk.9UFRjM5Q.ips>

Dysleksiforbundet. (2016). *Studenters rettigheter*. Hentet 25.04.2016 fra http://www.dysleksiforbundet.no/no/rettigheter+rad/student/Studenters+rettigheter.b7C_wlHYXb.ips

Dyslexia association of Ireland (2016). *Famous People with Dyslexia*. Hentet 25.04.2016 fra <http://www.dyslexia.ie/information/general-information-about-dyslexia/famous-people-with-dyslexia/>

Forskrift for eksamener ved UiT (2009). Forskrift for eksamener ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske Universitet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2009-05-07-533?q=universitet+tilrettelegging>

Forskrift om opptak, studier og eksamen ved HiL (2013). Forskrift om opptak, studier og eksamen ved Høgskolen i Lillehammer. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-05-28-551?q=universitet+tilrettelegging+hil>

Forskrift om opptak mv. ved UiB (2012). Forskrift om opptak, stadium, vurdering og grader ved Universitetet I Bergen. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-02-16-872?q=uib+tilrettelegging#KAPITTEL_3

Forskrift om studium og eksamen ved HiVolda (2015). Forskrift om opptak, studium og eksamen ved Høgskulen i Volda. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2014-12-04-1697?q=universitet+tilrettelegging>

Forvaltningsloven (1970). Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

Gabrielsen E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. I Tønnessen, F.E. & Heiervang, E. (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertevig Akademisk.

Helland, S. (2002) *Å vere student med diagnosen dysleksi Ei empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Unipub forlag.

Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hulme, C. & Snowling, M.J. (2011). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi fra teori til praksis*. Utgave 5. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag. 2012.

Høgskolen i Lillehammer (2011). Har du behov for tilrettelegging? Hentet 31.03.2015 fra http://www.hil.no/for_studenter/spesiell_tilrettelegging2

Høgskolen i Volda (2014a). *Tilrettelegging av eksamen*. Hentet 31.03.2015 fra http://www.hivolda.no/for-studentar/studentsorvis/eksamen_vurdering/tilrettelegging-av-eksamen

Høgskolen i Volda (2014b). *Tilrettelegging 1 Kva er tilrettelegging?* Hentet 31.03.2015 fra <http://www.hivolda.no/for-studentar/studentsorvis/tilrettelegging-og-radgjeving/tilrettelegging-1>

- Høgskolen i Lillehammer (2015). *Har du behov for tilrettelegging?* Hentet 31.03.2015 fra http://www.hil.no/for_studenter/tilrettelegging
- Isaacson, W. (2010). *Einstein Hans liv og univers*. Cappelen Damm.
- Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. Utg) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kaiser, K. (2012). Protecting confidentiality. I Gubrium, J.F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., McKinney, K. D. (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research The complexity of the Craft*. California: SAGE publications, Inc.
- Kemp, N., Parrila, R. K. & Kirby, J. R. (2009). Phonological and Ortographic Spelling in High-functioning Dyslexics. *Dyslexia*, 15, 105-128. doi: 10.1002/dys.364
- Kleven, T. A. (red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. Utgave. Oslo: Unipub.
- Klingberg, T., Hedehus, M., Temple E., Salz, T., Gabrieli, J.D.E., Moseley, M.E., Poldrack, R.A. (2000). Microstructure of Temporo-Parietal White Matter as a Basis for Reading Ability: Evidence from Diffusion Tensor Magnetic Resonance Imaging. *Neuron*, 25, 493–500. doi:10.1016/S0896-6273(00)80911-3
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. (NOU 2008: 3). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education*.2005, 25(1), 3-15. Hentet fra: http://www.idunn.no.ezproxy.hil.no/np/2005/01/om_tolkning_af_kvalitative_for_skningsinterviews
- Lundegaard, H. (2013, 27.04). Tre av fire borgerlige partiledere har dysleksi. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Tre-av-fire-borgerlige-partiledere-har-dysleksi-7185832.html>

- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. doi: 10.1007/s11881-003-0001-9
- Marzano, M. (2012). Informed consent. I Gubrium, J.F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., McKinney, K. D. (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research The complexity of the Craft*. California: SAGE publications, Inc.
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W. & Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: Spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 893–901. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02079.x.
- Nergård-Nilssen & Hulme (2014). Developmental Dyslexia in Adults. *Dyslexia*, 20, 191-207. doi: 10.1002/dys.1477
- Norsk lyd- og blindeskriftsbibliotek. (2016). *Studielitteratur*. Hentet 25.04.2016 fra <http://www.nlb.no/student/studielitteratur/>
- NOU 2009:14. (2009). *Et helhetlig diskrimineringsvern*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/diskriminering/diskrimineringslovutvalget/nou20092009-pdf.pdf>
- Nysveen, K.M.S & Sævarang, M.M. (2012). *Holdninger må endres før handling kan finne sted: En kvalitativ intervjustudie om tilrettelegging for elever med dysleksi på den videregående skole* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-vitenskapelige universitet). Trondheim: Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pennington, B. F. & Bishop, D. V. M. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163548

- Pennington, B. F., McCabe, L. L., Smith, S. D., Lefly, D. L., Bookman, M. O., Kimberling, W.J., et al. (1986). Spelling errors in adults with a form of familial dyslexia. *Child Development*, 57, 1001–1013. doi: 10.2307/1130374
- Politihøgskolen (2015a) *Medisinske krav*. Hentet 25.04.2015 fra <http://www.phs.no/studietilbud/bachelor/opptakskrav/medisinske-krav/>
- Politihøgskolen (2015b) *Fysiske tester*. Hentet 25.04.2015 fra <http://www.phs.no/studietilbud/bachelor/opptakskrav/fysiske-tester/>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roksvåg, A.C.H. (2011). *"Vi skal gjøre så godt vi kan for at de skal få det til": En kvalitativ intervjustudie om tilrettelegging for elever med dysleksi på den videregående skolen* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-vitenskapelige universitet). Trondheim: Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
- Shaywitz, S. E., Gruen, J. R., Mody, M. og Shaywitz, B. A. (2009). Dyslexia. I R. G. Shaywitz (Red.), *Handbook of Child Language Disorders*. New York: Psychology Press.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). The science of reading and dyslexia. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 7(3), 158-166. doi:10.1016/S1091-8531(03)00002-8
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Mencl, W. E., Constable, R. T., Pugh, K. R., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R., & Gore, J. C. (2003). Neural systems for compensation and persistence: Young adult outcome of childhood reading disability. *Biological Psychiatry*, 54, 25-33. doi: 10.1016/S0006-3223(02)01836-X
- Snowling, M. J. (2004). *Dyslexia*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

- Snowling, M. J., Nation, K., Moxham, P., Gallagher, A. & Frith, U. (1997).
Phonological processing skills of dyslexic students in higher education: A preliminary report. *Journal of Research in Reading*, 20(1), 31–41. doi: 10.1111/1467-9817.00018.
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Studenter ved universiteter og høyskoler*, 1. Oktober 2015. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh/aar/2016-04-14>
- St.meld. nr. 40 (2002-2003). (2003). *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/?ch=1&q>
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning: En kvalitativ intervjuundersøkelse* (Doktoravhandling, Norges teknisk-vitenskapelige universitet). Trondheim: Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thorkildsen, C. (2010, 12.04). Notatene som revolusjonerte hvordan vi tenker. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Notatene-som-revolusjonerte-hvordan-vi-tenker-5321264.html>
- Universitetet i Bergen (2013). *Studenter med funksjonsnedsettelse Har du behov for tilrettelegging under studiene eller til eksamen?* Hentet 06.04.2015 fra <http://www.uib.no/utdanning/48722/studenters-med-funksjonsnedsettelse>
- Universitetet i Bergen (2014). *Tilbud til studenter med lese- og skrivevansker*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.uib.no/nb/utdanning/48826/tilbud-til-studenter-med-lese-og-skrivevansker>

Universitetet i Bergen (2015a). *Tilrettelegging ved eksamen Hvordan du søker*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.uib.no/utdanning/49159/tilrettelegging-ved-eksamen#hvordan-du-s-ker>

Universitetet i Bergen (2015b). *Tilrettelegging av studier*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.uib.no/utdanning/49241/tilrettelegging-av-studier#>

Universitetet i Bergen (2015c). *Tilrettelegging ved eksamen Søknadsfrist*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.uib.no/utdanning/49159/tilrettelegging-ved-eksamen#s-knadsfrist>

Universitetet i Bergen (2015d). *Tilrettelegging ved eksamen Hva kan du søke om*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.uib.no/utdanning/49159/tilrettelegging-ved-eksamen#hva-du-kan-s-ke-om>

Universitetet i Bergen (2015e). *Tilrettelegging ved eksamen Lese- og skrivevansker*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.uib.no/utdanning/49159/tilrettelegging-ved-eksamen#lese-og-skrivevansker>

Universitetet i Tromsø (2014). *Individuell tilrettelegging*. Hentet 01.04.2015 fra http://uit.no/utdanning/art?p_document_id=338676&dim=179017

Universitetet i Tromsø (2015a) *Alt om eksamen ved UiT*. Hentet 01.04.2015 fra <http://uit.no/studenter/eksamen#tilrettelegging>

Universitetet i Tromsø (2015b). *Nordisk - årsstudium*. Hentet 25.04.2015 fra http://uit.no/studietilbud/program?p_document_id=274288

Universitetet i Tromsø (2015c). *Rettsvitenskap (jus) – master (5-åring)*. Hentet 25.04.2015 fra http://uit.no/studietilbud/program?p_document_id=274286

Universitetet i Tromsø (2015d). *PSY-0700 Tenkning, læring og skriving i høyere utdanning – 10 stp*. Hentet 25.04.2015 fra http://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=407927

Universitetet i Tromsø (2015e). *PSY-1001 Innføring i generell psykologi – 20stp*. Hentet 25.04.2015 fra http://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=392146
Universitetet i Bergen (2015f). *Generell psykologi 1*. Hentet 25.04.2015 fra <http://www.uib.no/emne/PSYK101>

Universitetet i Tromsø (2016). *LRU-1101 Norsk 1.-7. trinn, emne 1: Norsk på 4.-7. trinn - 15 stp*. Hentet 06.04.2016 fra https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=463312

Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guildford Press.

Vedlegg 1 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste

NORSK VITENSKAPELIG DATATJENESTE AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Einar Størkersen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Heistad Høfdegrens gate 21
N-5007 Bergen
Norslag
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 980 321 884

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41362 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41362	<i>Tilrettelegging for studenter med dysleksi i høyere utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Einar Størkersen</i>
Student	<i>Ida Kristine Solhaug</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontor / District Office

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide

Begynnelse:

- Presentere meg selv
- Fortelle om hensikten med prosjektet
- Fortelle at jeg vil høre opplevelse og erfaring med tilrettelegging de får og har fått på høyskole/universitet. Det er ingen rette eller gale svar. Alle svar og informasjon er viktig.
- Fortelle at det ikke vil bli noen konsekvenser i forhold til studiet av å være med i undersøkelsen.
- Fortelle at jeg kommer til å bruke en båndopptaker, men at opptaket vil bli slettet. Undersøkelsen er anonym. Det vil bli brukt fiktive navn.
- Spørre om det er noe de lurere på før vi begynner.

Innledende spørsmål:

- Alder
- Antall studieår
- Studie
- Studiested/steder
- Litt om deg selv, interesser
- Hvordan trives du i studiet?

Dysleksi:

- Opplevelse av vansken
- Åpenhet
- Tilbakemeldinger
- Hvordan kommer vanskene dine til uttrykk? (høytlesning, stillelesning, lesehastighet, leseforståelse, rettskriving, håndskrift, hukommelse, annet)

- Vurdering av egne lese- og skriveferdigheter
- Kunnskap om dysleksi (Hva kommer den av? Avgrenset eller utfordring?)
- Hvordan vil du beskrive det å ha dysleksi og hvordan det oppleves?

Tilrettelegging:

1. Hva har du fått tidligere? *Før studiene, grunnskole og videregående ?*
2. Vet du hva du hva slags tilrettelegging du har rett på?
3. Er det lett å få/finne informasjon?
4. Tilrettelegging i studiesituasjonen
5. Hva slags hjelpemidler får du i studiet? (PC, skannerpenn, stavekontroll (lindys, lingright), lydbøker)
6. Tilrettelegging ved eksamen (PC, ekstra tid, stavekontroll, muntlig, skrivehjelp)
7. Hva slags tilrettelegging fungerer?
8. Fungerer ikke?
9. Evt: Har du fått ulik tilrettelegging ved ulike studier/studiesteder?
10. Hva gjør den ekstra tilretteleggingen for deg? (Motivasjon, innsats, mestring)
11. Hva slags tilrettelegging ville du ønsket om du kunne velge hva du ville?

Lærere og medstudenter:

- Hva slags holdninger har lærere til dysleksi? Viser de forståelse?
- Læreres kunnskap om dysleksi.
- Hva slags tilbakemeldinger har du fått på innleveringer/eksamen?
- Medstudenter?
- Pleier du å studere med andre eller alene?
- Hvilken konkret støtte eller hjelp få en fra medstudenter. Har en bedt om det eller har medstudenter tilbydd det. Hjelp til korrekturlesing mv.

Avslutningsvis:

- Hva ville du sagt hvis du skulle gi råd til andre med dysleksi som vil studere, slik at de vil oppleve best mulig studie?
- Vet du hva slags jobb du vil ha etter studiet?
- Har dysleksien påvirket valget ditt?
- Dysleksi utfordringer og løsninger i yrket.
- Er det noe du synes er viktig og vil fortelle om, som jeg har glemt å spørre om?
Hvordan opplevde du å bli intervjuet?
- Tusen takk for at jeg har fått intervjuet deg. Du har bidratt til viktig informasjon til min masteroppgave.