

Emilie Marie Solfjeld Olsen

Jeg kan lese, jeg kan skrive. Det tar bare litt lengre tid!

En kvalitativ studie om studenter med dysleksi innen høyere utdanningsinstitusjoner.

Masteroppgave i Funksjonshemming og Samfunn
Trondheim, juni 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en spennende og utfordrende prosess. Utfordringene har stått på rekke å rad og har ofte vært mer en jeg trodde jeg taklet. Men masteroppgaven har også være utrolig spennende og givende, den har ikke bare gitt meg en bedre innsikt, men også ny kunnskap.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder, Berit Berg, som ikke bare har vært en utrolig god veileder, men også en støtte når ting stod på som verst både med masteroppgaven og i privatlivet – tusen takk! I tillegg vil jeg rette en takk til informantene mine som stilte opp, ikke bare har dere besvart spørsmålene jeg hadde, men dere har også inspirert og vært med å forme min oppgave ved interessante samtaler og ved å gi meg et verdifullt materiale.

Ikke bare har masteren vært en krevende og utfordrende, den har også bydd på ekstra utfordringer for mine nærmeste. Derfor vil jeg rette en takk til mamma og pappa for all støtte. Takk til min venninne Line for gjennomlesning og rettskrivningshjelp. Takk til Mathilde for å ha vært min fredagsavkobling og støttespiller gjennom hele masteren, mamma for den solstrålen hun er og pappa som alltid støtter meg uansett hvor mye jeg surrer.

Emilie Marie Solfeld Olsen

10.06.2015, Trondheim

Sammendrag

Det er gjennomført et kvalitativt studie på/av studenter med dysleksi innen høyere utdanningsinstitusjoner. Utvalget bestod av 8 informanter, 4 kvinner og 4 menn og materialet ble samlet inn ved intervju, intervjuguiden var semistrukturert og ga dermed muligheten for å stille spørsmål som jeg fant interessante selv om de ikke i utgangspunktet var skrevet i intervjuguiden (Malterud, 2011). Analysemetoden som ble brukt er systematisktekstkondensering som er inspirert av Grounded Theory av Giorgi og deretter revidert i Malterud (2011). Utgangspunktet for studien var å se på studenter med dysleksi og deres opplevelse av å studere med dysleksi innen høyere utdanningsinstitusjon. Hoved forskningsspørsmålet ble dermed:

Er høyere utdanningsinstitusjoner tilpasset studenter med dysleksi?

Funn i studien viser at flere av studentene er fornøyde med tilretteleggingstjenesten, selv om det også viser seg at flere av informantene i utvalget har ønsker om mer eller annerledes tilrettelegging i forhold til deres studie. Det viser seg også i mine funn at studentene med dysleksi ikke bare er opptatt av hvilke tilrettelegging som finnes, men hvordan de ansees eller oppfattes av andre studenter uten dysleksi. Det kommer her frem både at studentene føler at de er ”annerledes” og at flere av dem ikke vil snakke om dysleksi med andre i frykt for å bli oppfattet som ”dum”.

Konklusjon: Funnene viser at det er fullt mulig å studere med dysleksi, det skal allikevel nevnes at dette nødvendigvis ikke fungerer for alle, men i forhold til mine informanter viser det seg at dette er fullt mulig med god tilrettelegging og selvinnsikt i hva det innebærer å ha dysleksi og dermed kjenne til sine svakheter fungerer høyere utdanningsinstitusjoner for dyslektikere.

Nøkkelord: dysleksi, studenter, høyere utdanningsinstitusjon, tilrettelegging, tilretteleggingstjenesten, annerledes, stigma, opplevelser som student, stemping, ”dum”, informasjon og synlighet.

Summary

A qualitative study of students with dyslexia within higher educational institutions has been conducted. There were eight informants, four women and four men. The material that this study is based on was collected through interviews, using a semistructured interviewguide. This allowed for spur of the moment questions that weren't included in the interviewguide (Malterud, 2011), but at the time were important. Systematic text condensation, an analysismethod inspired by Ground Theory by Giorgi, and further revised by Malterud (2011) has been used. The reason for this study was to look at students with dyslexia, and their experiences of studying with dyslexia within a higher educational institution. The main research question is therefore:

Do higher educational institutions facilitate students with dyslexia?

Findings in the study show that several of the students are happy with the help provided, although the study also reveals that some wish for more or different help depending on their course. Another interesting aspect was not only that students are interested in what help they are given, they are also interested in how they are perceived by other students without dyslexia. Here we uncover that students feel they are «different» and that several of them don't want to talk about their dyslexia with others out of fear of being looked upon as “stupid”.

Conclusion: The findings show that it is completely possible to study with dyslexia, although it should be noted that it doesn't necessarily apply to everyone. In the cases concerning my informants it shows that it is possible, with good help, introspection and the knowledge of what it means to have dyslexia, to thrive in higher educational institutions.

Keywords: dyslexia, students, higher education, adaption, adaption service, different, stigma, experience as student, labelling, ”stupid”, information and visibility.

Forord	i
Sammendrag.....	ii
Summary.....	iii
Vedlegg.....	vi
Kapittel 1 – Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	5
Kapittel 2 - Bakteppe	7
2.1 Politikk og endring	9
2.2 Tilrettelegging på NTNU	11
Kapittel 3 – Teori	13
3.1 Funksjonshemming	13
3.2 To ytterpunkter: Den medisinske og den sosiale modellen	14
3.3 Stigma	15
3.4 Reaksjoner på å få en diagnose	16
3.5 Dysleksi.....	17
3.6 Avviksproblematikk.....	19
3.7 Arbeidsminnet/arbeidshukommelsen	20
3.8 Selvtillit.....	20
3.9 Tidligere forskning	22
Kapittel 4 - Metode og materiale	33
4.1 Begrunnelse for valg av metode	33
4.2 Deltagere.....	34
4.3 Rekruttering.....	34
4.4 Observasjoner	35
4.5 Transkripsjon	36
4.6 Datainnsamling.....	37
4.7 Fremgangsmåte	38
4.8 Etikk	40
4.9 Validitet og relabilitet	42

4.10 Litteratursøk.....	44
Kapittel 5 – Resultater.....	47
5.1 Analyseprosessen/fremgangsmåte	47
5.2 Analyse av materialet.....	49
5.2.1 Annerledes.....	49
5.2.2 Tilrettelegging.....	52
5.2.3 Gruppearbeid.....	57
5.2.4 Tilretteleggingstjenesten	60
5.2.5 Oppsummering	62
Kapittel 6 - Drøfting.....	65
6.1 Tilrettelegging.....	65
6.1.1 Teknologiske hjelpemidler og tilrettelegging i og utenfor skolen	66
6.2 Studere med dysleksi.....	68
6.2.1 Åpenhet, selvtillit og selvfølelse.....	71
6.2.2 Passing	72
6.2.3 Informasjon og synlighet	73
6.2.4 Forskjeller, tilfeldigheter og endring.....	74
7.0 Avslutning.....	77
7.1 Hovedfunn.....	78
7.2 Konklusjon	79
7.3 Metodiske refleksjoner.....	79
7.4 Tanker om veien videre	80
Litteraturliste	83

Vedlegg

1. Behandling av personopplysninger NSD
2. Prosjektvurdering NSD
3. Forespørsel om deltakelse i studie
4. Samtykkeskjema
5. Intervjuguide

Kapittel 1 – Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

En av forutsetningene for å ta høyere utdanning er å kunne lese. Lesing er generelt en egenskap og ferdighet som er nødvendig for å fungere i dagens samfunn (Helland, 2012). Dysleksi er ikke et nytt begrep eller en ny diagnose, men det er en diagnose som har gått gjennom utallige endringer samt at oppfatningen rundt hva det innebærer å ha dysleksi har endret seg. Formålet med denne studien er å gi et innblikk i skolehverdagen og dens utfordringer for dyslektikere innen høyere utdanningsinstitusjoner. Jeg vil her gi et innblikk i studenters opplevelse av tilretteleggingssystemet, diagnosen dysleksi samt andre utfordringer som man kan møte på i studiehverdagen. Jeg har også ved en rekke anledninger hørt at universitet og høyere utdanning ikke er tilrettelagt eller med andre ord ”ikke passer” for studenter med dysleksi. Denne påstanden har også blitt vist til i annen forskning. Innledningsvis i en studie om studenter med dysleksi sin kognitive profil vises det til at forelesere/undervisere tviler på om studenter med diagnosen dysleksi faktisk burde ta høyere utdanning eller i de hele tatt hører til innen de høyere utdanningsinstitusjonene (Callens, Tops & Brysbaert, 2012). Jeg finner det derfor interessant å se på hvordan studenter med dysleksi opplever og erfarer det å studere med dysleksi.

Bakgrunnen for valg av tema var egentlig enkel, men også veldig personlig. Jeg har selv dysleksi og har opplevd en rekke ulike utfordringer i mitt utdanningsløp. Selv har jeg hoppet fra skole til skole for å blant annet å få den tilretteleggingen jeg hadde behov for. Og da jeg slet som mest ble jeg nødt til å bytte linje på videregående skole. Utredningen jeg trodde var ferdig slik at jeg skulle få tilrettelegging viste seg å ikke være ferdig, og skolen jeg gikk på hadde ikke kapasitet til å gi meg blant annet ekstra hjelp innen matte på grunnlag av min dyskalkuli. Etter mye om og men, og med en utrolig flaks og noen enkelte veldig dyktige lærere, kom jeg meg gjennom barne- ungdoms- og videregående skole. Karakterene var ikke akkurat toppen av skalaen etter mange år uten den hjelpen jeg egentlig trengte, men jeg kom meg inn på studie

og valget falt på pedagogikk. Tanken var å kunne hjelpe, slik at ingen skulle gå gjennom den samme ”smørja” jeg hadde levd i.

Jeg har alltid visst at jeg hadde dysleksi og i hvert fall dyskalkuli, men var alltid flau. Jeg følte meg dum, annerledes og dårlig i forhold til resten. Så jeg sa ingenting. Ikke til lærerne, og de sa ikke noe de heller. Iblant har jeg undret meg, hvordan kan de ikke ha sett det? Det er ganske så tydelig. Men jeg er flink, flink til å gjemme mine svakheter. Gode venner har lest gjennom tekster, andre har sittet i ukesvis med meg for at jeg skulle lære statistikk. Heldigvis handler ikke universitet eller høyskole (med mindre du går en retning der dette er i fokus) om å skrive riktig, men om innholdet. Aldri har jeg gjort det bedre enn på universitetet, aldri har jeg fått bedre karakterer. Da jeg begynte på masterutdanningen Funksjonshemming og Samfunn fant jeg rett og slett ut; nå er det nok. Jeg trengte hjelp og tiden var inne for å innse at om dette skulle være gjennomførbart måtte jeg legge min stolthet til side og innse at jeg trengte hjelp. Jeg tok kontakt med tilretteleggingstjenesten, der ble jeg møtt med åpenhet og smilende fjes. Lite visste jeg om at folk hadde så lyst til å hjelpe meg, og utredningen som ble gjort første året på videregående skole ble fremlagt. Men som nevnt over, den var ikke fyldig nok, den konstaterte ingenting. Deretter ble jeg sendt på hurtig utredning av både dysleksi og dyskalkuli, og jammen var jeg i bunnen på skalaen av dem begge.

Nå sitter jeg her, skriver på masteroppgaven, jeg er hele 23 år og strålende fornøyd med å ha en diagnose på vanskene mine. Jeg er altså ikke dum, jeg bare trenger litt ekstra hjelp. Min opplevelse fikk meg til å velge nettopp temaet dysleksi på masteroppgaven. Jeg ville høre andres historier, opplevelser og tanker rundt dysleksi. Metodevalget var derfor enkelt. Ut fra tema og problemstillinger valgte jeg en kvalitativ tilnærming, med systematisk tekstkondensering som analyseform (Malterud, 2011). Hva det innebærer at jeg selv har dysleksi i en forskerrolle vil bli reflektert rundt og diskutert i kapittel 4, metode og materiale.

1.2 Problemstilling

Da det kom til det tidspunktet at det skulle utarbeides en hovedproblemstilling, hadde jeg flere ulike tanker om hva jeg ønsket å skrive om. Det eneste jeg visste sikkert var at det skulle omhandle dysleksi. Over har jeg skrevet om bakgrunnen for valget av tema og det var nettopp derfor valget falt på å fokusere på høyere utdanningssektor istedenfor for eksempel småskolen eller ungdomsskolen. Problemstillingen ble følgende;

Er høyere utdanningsinstitusjoner tilpasset studenter med dysleksi?

Når det skulle lages en skisse av masteroppgaven og vi skulle gjøre rede for hva vi ønsket og skrive om, dukket det også opp noen ulike undertema som jeg visste på forhånd at jeg ville se nærmere på. Under temaene ble deretter følgende;

- Hvordan fungerer tilrettelegging for studenter med dysleksi innen høyere utdanning?
- Hvilke tilretteleggingsmuligheter kunne være annerledes, eller mangler?
- Hvordan oppleves det å studere med dysleksi?

Da intervjuguiden var utarbeidet (se vedlegg 5) og intervjuprosessen begynte å ta form dukket det opp noen andre temaer. Dette var temaer som opprinnelig ikke var tatt med i den først utarbeidete intervjuguiden. Intervjuguiden ble derfor smått revidert i ettertid, om ikke informantene tok opp temaet selv. Jeg fant disse veldig interessante fordi jeg selv også kunne relatere til mye av det informantene fortalte. Det ble derfor lagt til to temaer til som ble en del av min studie. Temaene som ble inkludert er følgende:

- Åpenhet om dysleksi
- Dysleksi som tabubelagt/stigma

1.3 Begrepsavklaring

Nedenfor vil jeg gjøre rede for begreper som vil være sentrale i min studie. Disse begrepene ble valgt på grunnlag av hovedproblemstillingen, i tillegg til sentrale funn fra intervjuene. Begrepene ble følgende:

Stigma – Et stigma oppstår når en gruppe har en negativ oppfatning av en annen gruppe som har et 'discredited' (lite verdsatt karaktertrekk) karaktertrekk ved seg. Dette kan være for eksempel fysisk (funksjonshemning, skade eller hudfarge) eller ikke fysisk (kriminelle eller et såkalt usyngelig stigma – for eksempel dysleksi). Den stigmatiserte gruppen eller personen må også internalisere "merkelappen" gitt til seg selv for at stigmaet i det hele tatt skal eksistere (Goffman, 1963).

Funksjonshemning – Et meget omstridt begrep, som kan sees fra ulike synspunkt (se kapittel 3. Teori). I denne oppgaven vil vi se funksjonshemming ut fra to ulike modeller; den medisinske og den sosiale modellen. Den medisinske modellen ser funksjonshemning som et kroppslig avvik og den sosiale som ser omgivelsene som hemmende faktorer (Tøssebro, 2010).

Dysleksi – Ordet dysleksi (eller dyslexia på engelsk) stammer fra ordene dys = vansker og lexia = ord (Høien & Lundberg, 2000). Dysleksi som begrep er mye omdiskutert, noe jeg vil se nærmere på i kapittel 3 (teori). Noen ville kanskje brukt ordblindhet eller lese- og skrivevansker, men i denne studien vil det bli brukt begrepet dysleksi. Ordblindhet blir for snevert og lite beskrivende, og ikke riktig i forhold til hva egen forståelse av dysleksi innebærer, mens lese- og skrivevansker er utelukket fordi ordet blir for langdradd (Høien & Lundberg, 2000). Dysleksi kan sees ut fra ulike perspektiver, deriblant medisinsk, pedagogisk og psykologisk. Innenfor et pedagogisk og psykologisk perspektiv sees dysleksi som for eksempel en kognitiv svikt, mens det medisinske perspektivet legger vekt på at det er en nevrologisk svikt (Ringvold, 2009). Dysleksi er kort oppsummert en diagnose der lese- og skriveferdighet ikke stemmer overens med overordnede evner (Ringvold, 2009). "Typiske" kjennetegn for dyslektikeren er altså; stave-, skrive- og lesevansker, som igjen grunner i evnen til å prosessere språk (Nalavany, Carawan & Sauber, 2013; Riddick, 2010). Dysleksi eller lese- og skrivevansker går under kategorien

lærevansker, det skal allikevel nevnes at lærevansker kan innebære så mangt og kan forekomme i svært ulik grad (Lyster, 2010).

Avvik – Når vi snakker om avvik vil folk ofte ha et negativt fokus. Dette er derimot ikke faktum; et avvik kan både vært positivt og negativt (Morken, 2012). Avvik kan knyttes til både stigma og funksjonshemming, men jeg finner det her fortsatt relevant og gjøre rede for de ulike typene for avvik. Det er vanskelig å definere avvik fordi avvik ikke kan sees kun fra et enkelt perspektiv. Om en person er avvikende avhenger blant annet av den sosiale settingen (Morken, 2012). En person med dysleksi vil for eksempel ikke være avvikende i en setting der alle er dyslektikere, akkurat som en rullestolbruker ikke vil være avvikende i en setting der alle sitter i rullestol. Avvik handler altså om hva som er ”normalen” der og da. Spørsmålet her blir heller, hva er normalen og hvem er avvikende? (Morken, 2012).

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 (innledningen) har jeg tatt for meg oppgavens formål, bakgrunn for valget av tema samt problemstilling, oppgavens oppbygging og undertema som dukket opp underveis i prosessen og begrepsavklaringer. Kapittel 2 (bakteppe) vil ta utgangspunkt i og gi en forståelse av hva dysleksi er og hva det innebærer å ha dysleksi. Videre vil jeg gjøre rede for dyslektikers rettigheter innen skolesystemet og hvilke typer tilrettelegging som er tilgjengelig på min skole, der de fleste informantene er hentet fra – NTNU (Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet). I kapittel 3 (teori) vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på temaet, dette vil innebære tidligere studier av samme art som mitt eget tema, samt vil jeg gjøre rede for teorier som er knyttet til mine resultater, blant annet stigma og avviksteori. Kapittel 4 (metode) vil ta for seg forskningsprosessen i sin helhet, dette tar utgangspunkt i hvordan jeg har arbeidet med mitt materiale, altså min fremgangsmåte. Noe som innebærer valg av metode, fremgangsmåte, hvordan metoder jeg har brukt samt etikk og diskusjon rundt validitet og overførbarhet av min studie. Kapittel 5 (resultater) er en gjennomgang av resultatene basert på mine intervjuer, samt analysearbeidet. I kapittel 6 (drøfting/diskusjon) vil resultatene av analysen drøftes opp imot teori og

tidligere forskning. I kapittel 7 (avslutning) vil jeg gi et overblikk over hva som er gjennomgått samt en avsluttende kommentar til masteroppgaven i sin helhet.

Kapittel 2 - Bakteppe

Forståelsen av begrepet dysleksi har endret seg mye med tiden, fra å bli sett på som en myte til og bli oppfattet som en realitet rundt det 20. århundre (Elvemo, 2000). Å definere dysleksi har vist seg vanskelig, noe det fortsatt er. Selv om vi har mye mer informasjon nå enn tidligere stilles det enda spørsmål rundt dysleksi og hva det kommer av og er (Høien & Lundberg, 2000). I 1968 kom den første definisjonen av dysleksi. Denne var arbeidet lenge med av World Federation of Neurology og lød slik:

A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin. (Høien & Lundberg, 2000, s. 18).

Definisjonen over fokuserer på hva individet med dysleksi ikke kan, istedenfor hva som er mulighetene. Definisjonen ekskluderer hvilke ferdigheter dyslektikeren har (Høien & Lundberg, 2000). Allikevel tilsier definisjonens utfordringsområder som en dyslektiker kan møte (Gustafson & Samuelsson, 1999). Det er stilt mange spørsmål omkring fenomenet dysleksi, hva det påvirker og hvor det kommer fra. Et spørsmål som det blant annet har blitt spekulert mye rundt er hvorvidt intelligens og dysleksi har en sammenheng. Noen ville kanskje hevde at å kunne lese er et godt uttrykk for intelligens (Høien & Lundberg, 2000). Derimot er det vist at allmenn intelligens ikke har noen sammenheng med den første leselæringen, altså å lære ordavkodning ikke har noen særlig sammenheng med intelligens (Høien & Lundberg, 2000). Det skal samtidig nevnes at intelligens er vanskelig å definere og som kan sees på mange måter (Gustafson & Samuelsson, 1999).

Høien og Lundberg (2000) tar i sin bok for seg en rekke utfordringer med å definere dysleksi, deriblant hvordan diagnosen settes, altså hvem som har dysleksi og hvem som ikke har dysleksi. Et eksempel som her brukes er forskjellen på det å sette en diagnose på en sykdom, ved enkelte sykdommer er det klare tegn på hva sykdommen

er fremkalt av (Høien & Lundberg, 2000). Du kan da enten ha en sykdom, eller så har du den ikke. Med dysleksi oppstår det her problemer. Å skille en dyslektiker fra en som har dårlige leseferdigheter blir her vanskelig. Lesferdigheter er dessuten en viktig ferdighet som det stilles krav til i dagens samfunn (Høien & Lundberg, 2000). Så hva vil det si å ha dysleksi og hvordan skiller vi mellom det å ha diagnosen dysleksi og det å "bare" ha lesevansker? Ifølge Høien og Lundberg (2000) blir skillelinjen mellom dysleksi og leseferdigheter noe tilfeldig, akkurat som at hva vi anser som overvektig i et samfunn kan endre seg fra samfunn til samfunn også er et flytende skille og ikke et klart skille i for eksempel å stille en diagnose innen medisin.

Hittil kan vi kun håndfast si en ting, nettopp at de som har dysleksi generelt har dårligere leseferdigheter enn den allmenne befolkningen (Høien & Lundberg, 2000). Vi må derimot gå dypere for å finne forskjellene på en dyslektiker og en med normal lesehastighet, det er her derfor relevant å se på hva det innebærer å lese (Høien & Lundberg, 2000). Når en person leser kan vi forenklet si at det handler om forståelse av avkoding, og avkode handler kort sagt om å lese ord altså og kunne kode ordene vi leser (Høien & Lundberg, 2000).

Det finnes her i følge Høien og Lundberg (2000) to ulike måter å kode på, en som er mer tidkrevende og en mer automatisert. Å lese automatisert gjenkjenner den gode leseren. Lesing er her ikke-ressurskrevende og det går mer eller mindre automatisk med en fin flyt (Høien & Lundberg, 2000). Det som gjenkjenner den mer tidkrevende leseren er om han/hun bruker lang tid der det krever blant annet stavelesing og bokstavering. Mens dette pågår, altså å lese, skal man også forstå innholdet. Forståelsesprosessen er knyttet opp til det kognitive. Vi kan for eksempel lese en tekst høyt for andre, men likevel ikke huske hva vi har lest i ettertid (Høien & Lundberg, 2000). Vansker med forståelsesprosessen kommer derimot i andre rekke, som sekundære problemer hos dyslektikeren der ordavkoding er hovedproblemet (Høien & Lundberg, 2000). Høien og Lundberg (2000) kommer med et eksempel på hvordan det kan oppleves for en dyslektiker å lese. "*Lesingen blir som å sykle i motvind*" (Høien og Lundberg, 2000, s. 22). Utsagnet over beskriver en følelse av hvordan en dyslektisk elev kan føle det når han/hun skal lese, nettopp fordi en dyslektiker ikke utvikler en såkalt sikker ordavkoding (Høien & Lundberg, 2000).

2.1 Politikk og endring

Oppfatningen av dysleksi har som sagt endret seg mye gjennom tiden. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan dysleksi defineres, hvilke tiltak som finnes samt andre lovverk og politiske retningslinjer for dyslektikere. Før dette ser jeg det relevant å gi en liten innføring i tidligere historie.

Fra ”ordblind” til dyslektiker

Helland (2012) gir i sin bok ”Språk og dysleksi” en innføring i hvordan forskningen på dysleksi har utviklet seg gjennom årene. På slutten av det 19. århundre ble tilstanden ”ordblindhet” beskrevet og observert av medisinere. Barn som ikke hadde lært seg å lese som forventet innen en viss tid eller alder ble frem til omkring 1960-tallet sett på som barn som ikke var opplæringsdyktige eller utviklingshemmete (Helland, 2012). Omtrent på samme tid som ”ordblindhet” ble brukt i vitenskapelige artikler (rundt 19 århundre) skrev en tysk lege Dr. Berkhan (1834-1917) om hvordan 20 av 44 elever fra en tyske hjelpeklasse hadde dårlig skriftspråk der flere skrev feil og ord ofte ble forandret (Helland, 2012). Rundt samme tid hadde det også kommet en rekke henvendelser til en øyelege ved navn Rudolf Berlin der flere med normalt syn slet med å lese. I en monografi der Berlin skriver om den venstre hjernehalvdel som problemområde for lesevanskene brukes et relatert ord til dysleksi for første gang. Monografien ble kalt ”Eine besonderes Art der Wortblindheit (Dyslexie)” (Helland, 2012, s. 95). Han var ikke den eneste som så venstre hjernehalvdel som problemområdet for lesevanskene, ordblindhet ble sett på som en vanske med det visuelle minnet som enten var ødelagt eller dårlig (Helland, 2012). Ordblindhet blir så langt sett fra to ulike ståsteder; som visuelle vansker og som vansker med ord ifølge Berlin (som nevnt over).

Samuel T. Orton (USA, 1879-1948) blir betraktet som en av de viktigste personene innen arbeidet med dysleksi i det 20. århundre. Orton hadde gjennom observasjoner av barn og deres arbeid observert at flere opplevde vansker med at ord ble reversert, de ble lest i feil rekkefølge (Helland, 2012). Han kalte vansken ”strephosymbolia”, som betyr ”fordreide symbol” (Helland, 2012, s. 95). Orton gjorde en rekke ulike funn om ”ordblindhet”, i hans forskning der tre tusen voksne og barn som hadde slike vansker ble forsket på. Han fant i sine studier blant annet ut at vanskene kunne være

knyttet til familie, samt en korrelasjon mellom andre faktorer og lesing. Han så også på hvordan høyre hjernehalvdel var mer dominant enn venstre hjernehalvdel hos barn med slike vansker (Helland, 2012). Orton startet også en skole der fokuset lå på ”multisensorisk” trening. Metoden ble kalt ”Fernandes metode”. I senere tid hadde han også samarbeid med psykolog for å utvikle metoder for hvordan ordblinde kunne lære best mulig. Hans forskning og metode har hatt stor innflytelse på hvordan undervisningen av dyslektiske barn bør gjennomføres, selv om hans forskning er rettet mot medisinerere (Helland, 2012). Flere medisinerere i både Sverige og Danmark ser også på denne tiden på temaet rundt ordblindhet og eller lese og skrivevansker som det også kunne beskrives som i deres arbeid (Helland, 2012).

I årene 1950-1970 endres det, nå er ikke dysleksi kun forsket på av medisinerere, men blir også sett fra et pedagogisk-psykologisk ståsted. Den ”kognitive revolusjonen” var årsaken, og dysleksi skulle ikke lenger kun sees på fra det medisinske ståsted (Helland, 2012).

Lovverk

Funksjonshemning har ikke alltid vært brukt som begrep. Første gangen funksjonshemning ble brukt var i en stortingsmelding i 1967. Før funksjonshemning ble det brukt var det ”handikappet” som rådet på folkemunne. Funksjonshemmet erstattet ”handikappet” fordi ”handikappet” ble ansett som et negativt ladet ord (NOU 2001: 22, 2001). I NOU 2009:18, *rett til læring* beskrives det blant annet hva de med lese- og skrivevansker kan oppleve som utfordrende. Man kan oppleve vansker med blant annet bokstavering, bokstavlyder, skille bokstaver fra hverandre, å lese feil, vansker med å forstå setninger eller ord samt at når man trener på lesing viser ikke barnet særlig effekt av læringen eller det stagnerer (NOU 2009:18). Vanskene som beskrives kan muligens mer knyttes til de tidlige stadiene, altså når man skal lære å lese. Men dette er likevel noe jeg selv enda kan kjenne meg igjen i.

I 2001 trådte en ny lov om universiteter i kraft. Personer som var over 25 år kunne søke om realkompetansevurdering for å ta høyere utdanning (NOU 2009:18). NOU 2008:3 *Sett under ett*, tar for seg hvordan studenter med funksjonsnedsettelse skal rekrutteres samt ivaretas på høyere utdanningsnivå. Regjeringen kommer her med følgende mål: Antall studenter med funksjonsnedsettelse skal øke innen de høyere

utdanningsinstitusjonene, de skal ha den samme adgangen til universitet og høyskole som andre, og overgangen fra å være student til arbeid skal gjøres enklere for studenter med nedsatt funksjonsevne (NOU 2008:3).

På samme måte tilsier paragraf 4-3 *læringsmiljø* i lov om universitet- og høyskoler at sanitæranlegg, lokaler, tekniske innretninger og adkomstvei skal være tilrettelagt slik at alle har tilgang på disse på lik linje som alle andre og derav kan studere på institusjonen (Universitets- & høyskoleloven, 2005). Det legges også til grunn i St. meld 16 ... og ingen sto igjen – *Tidlig innsats for livslang læring* (2006-2007) at forskning viser til at språkvansker forekommer hos 10-15% av barn i førskolealder, samt at barn av dyslektiske foreldre har 50% sjans for å selv utvikle språkvansker. Det legges også til grunn at språkvanskene som forekommer i førskolealder kan ha ulike årsaker, for eksempel skade, mangel på stimuli eller arv (St. meld. nr. 16, 2006-2007). Det er derfor en viktig faktor å skape et læringsmiljø for barn og unge tidlig for å unngå eventuelle forsinkelser i språkutvikling som muligens kan være unngått ved for eksempel stimuli som å lese bok, rim og dikt (St. meld. nr. 16, 2006-2007). Språket er en av de mest sentrale evnene vi har for å kunne fungere optimalt i samfunnet i livet både emosjonelt, sosialt og intellektuelt (St. meld. nr. 16, 2006-2007).

2.2 Tilrettelegging på NTNU

Siden mesteparten av mine informanter er studenter ved NTNU, valgte jeg å se på tilretteleggingen NTNU har for sine studenter. Jeg gikk derfor innom og hentet en brosjyre for tilrettelegging for studenter, samt at jeg har valgt å supplere med informasjon fra deres nettsider siden brosjyren var litt kortfattet og ikke kun henviste til dyslektikere, men alle typer funksjonsnedsettelse. De ulike tilretteleggingstiltakene på NTNU for dyslektikere er blant annet tilrettelegging underveis i studiet og/eller i eksamenssammenheng og mentor (Kvelling, Hansen, Dahl & Voldhagen, 2013). En mentor kan fungere på flere ulike områder. Mentoren kan være en personlig mentor som hjelper med struktur og organisering. I tillegg kan en mentor kan hjelpe med skrive- eller notathjelp.

NTNU tilbyr også tilrettelagte arbeidsplasser, til for eksempel personer som trenger et fast arbeidssted/leseplass (Kvelling et al., 2013). På eksamen kan man som dyslektiker få ta med seg anonymisert dysleksiattest, bruke PC og retteprogram, ekstra tid og opplesning av eksamensoppgaven (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). I tillegg til ordninger på eksamen finnes det også noen tilretteleggingstiltak utenom eksamenssituasjonen som nevnt over. Dette er tiltak som kan hjelpe studenten i skolearbeidet er for eksempel å få pensum på lydbok, notathjelp, forelesningsbøker samt ulike rom der lyd er spesielt tilpasset for elever som har dette behovet (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Det finnes også en rekke ulike kurs for studenter som har behov for det, også for studenter med dysleksi. Eksempelvis fins det kurs i hvordan å takle stresset rundt eksamen og informasjon om hva dysleksi er å hva det vil si å ha dysleksi (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).

Kapittel 3 – Teori

I min teoridel av studien har jeg valgt og ta for meg og gjøre rede for ulike teorier, forskning og annet materiale som jeg finner relevant ut i fra mitt tema og mine problemstillinger. Det vil først bli gjort rede for enkelte teorier og forskning som er gjort på temaet dysleksi før jeg avslutningsvis vil se på tidligere forskning knyttet opp til min studie.

3.1 Funksjonshemming

Funksjonshemming er et begrep som kan sees på flere ulike måter. I en tidlig forståelse av begrepet ble det ofte knyttet til skade eller konsekvens av sykdom (Tøssebro, 2010). Jan Tøssebro (2010) tar i sin bok ”*Hva er funksjonshemming?*” for seg en rekke ulike måter å se funksjonshemming på. Han bringer her opp de to mest omtalte modellene innen forståelser av funksjonshemming – *den sosiale modellen* og *den medisinske modellen* (Tøssebro, 2010). De to modellene kan sees på som to motpoler og beskriver to ulike syn på hva funksjonshemming er. Den medisinske modellen ser på funksjonshemming som en mangel ved selve personen og som man må forsøke å behandle eller fikse. Altså en skade, eller en sykdom – noe som knyttes til enkeltindividet og derav personens mangler (Grue, 2004; Tøssebro, 2010).

Den sosiale modellen derimot tar utgangspunkt i at det er omgivelsene som hemmer, og ikke personen som er funksjonshemmet (Tøssebro, 2010). For eksempel vil en person som sitter i rullestol hemmes i sin fremkomst om det ikke finnes rullestolrampe i et bygg med trapper eller en person som er døv være hemmet om det ikke finnes tolk på et foredrag uten noen form for lysbilder. Slike hinder er samfunnsskape, altså noe som kunne vært unngått. I eksempelet om hun/han som er døv kunne det muligens vært unngått om det hadde blitt gitt beskjed på forhånd, men når det gjelder eksemplet med rullestolbrukeren er det lovpålagt med fysisk tilrettelegging. Offentlige bygg som brukes av alle skal være universelt utformet – altså tilgjengelig for alle uansett funksjonsnedsettelse (Tøssebro, 2010).

3.2 To ytterpunkter: Den medisinske og den sosiale modellen

Den medisinske modellen springer ut av medisinsk tenkning. Modellen kan tidfestes helt tilbake til 1800-tallet. Begrepet ”medisinske modellen” kom derimot ikke til før den sosiale modellen begynte å ta form på 1970-1980 tallet. Den medisinske modellen fokuserer på funksjonshemning som et problem ved enkeltindividet, altså et *individuell problem* og ikke noe som er samfunnsskapt (Barnes & Mercer, 2010). Fokuset lå på hvordan en person var abnorm, eller hadde en defekt der han eller hun ikke kunne klare seg alene og dermed har behov for assistanse (Barnes & Mercer, 2010). Helse er en viktig faktor for et bedre liv for personer med funksjonshemning, og det skal ikke undervurderes at medisin kan og gjør en forskjell i funksjonshemmedes liv (Grue, 2004). Det som muligens kan sees på som uheldig ved den medisinske modellene er det faktumet at fokus ligger på sykeliggjøring og medisinerer av den funksjonshemmede – altså som nevnt ovenfor er det enkelt individets mangler, ikke samfunnet (Grue, 2004).

I den andre enden av denne skalaen finner vi den sosiale modellen. Modellen kan som sagt sees på som en slags motpol til den medisinske modellen og har fokus på samfunnsmessige barrierer (Grue, 2004; Shakespeare, 2010; Tøssebro, 2010). Organisasjonen, Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) oppstod i Storbritannia da en funksjonshemmet mann ved navn Paul Hunt skrev et avisinnlegg om blant annet kontroll over eget liv (Shakespeare, 2010; Tøssebro, 2010). Organisasjonens medlemmer var kun personer med funksjonsnedsettelse (Oliver, 2009). Fokuset til UPIAS var klart, fokuset skulle nå ligge på hvordan samfunnet kunne tilrettelegge for personer med funksjonsnedsettelse, altså ikke enkeltindividet, men samfunnet som hemmer individet (Tøssebro, 2010). Oppmerksomheten skulle snus fra individuelle begrensninger til hva personer med funksjonshemning selv oppfattet som utfordringer i hverdagen (Grue, 2004).

”I den sosiale modellen er forståelsen, og må forståelsen være, forankret i det fysiske og sosiale miljøets manglende fleksibilitet i forhold til variasjon i menneskelig funksjonsgrad.” (Grue, 2004, s. 124).

Det skal likevel nevnes at i likhet med den medisinske modellen har også den sosiale modellen møtt kritikk. Feminister har kritisert den for å være basert på funksjonshemmede menn sin situasjon, modellen har også blitt kritisert av funksjonshemmede selv. Det har her blant annet blitt påpekt at modellen ikke ser på personlige opplevelser, selv om den fungerer på samfunnsnivå (Grue, 2004).

Over har jeg tatt for meg de to ytterpunktene blant modellene som er blitt hyppig brukt i forståelsen av funksjonshemning opp igjennom årene. Det finnes derimot en forståelse til som jeg her finner det verdt å nevne: *Den relasjonelle modellen*, ofte kalt den relasjonelle forståelsen (Tøssebro, 2010). Modellen hadde sitt utspring på 1970-tallet da en professor ved universitetet i Oslo ved navn Ivar Lie systematiserte en relasjonell forståelse av funksjonshemming (Tøssebro, 2010, s. 23). Den relasjonelle modellen legger fokus på miljø og individ og derav samspillet mellom for eksempel det å finne en match mellom person og arbeid (Tøssebro, 2010). Den relasjonelle modellen blir brukt i en rekke ulike politiske dokumenter, med en tydeliggjøring av skillet mellom *funksjonshemning* og *funksjonsnedsettelse*. I stedet for å snakke om *funksjonshemmede* skal det brukes benevnelsen *personer med funksjonsnedsettelser*. Fokus blir dermed på relasjonen mellom individ og samfunn, selv om betydningen av begrepet ikke innebærer store omveltninger (Tøssebro, 2010).

3.3 Stigma

Erving Goffman (1963) er en anerkjent teoretiker/forfatter med en rekke ulike utgivelser han har blitt svært anerkjent for. En av dem er boken om stigma. Boken til Goffman (1963) er av den eldre utgaven, men selv om boken er gammel er den fortsatt aktuell. Stigma er blant annet knyttet til funksjonshemning, og Goffman (1963) kommer med en rekke eksempler på hvordan funksjonshemmede kan bli stigmatisert. Men først, hva er stigma? Hvordan påføres et stigma og hva innebærer det å bli stigmatisert? (Goffman, 1963). Stigma var og er opprinnelig knyttet til defekter ved kropp, altså noe synlig som ser uvanlig ut i forhold til hva som anses som "normalen" i det gitte samfunnet (Goffman, 1963). Dette er derimot ikke tilfellet når det gjelder stigma. En rekke ulike personer kan falle under kategorien *stigmatisert*. Dysleksi kan karakteriseres som et såkalt *usynlig stigma*, det er ikke

synlig for omverden om ikke individet som har diagnosen dysleksi velger å dele dette eller at noen oppdager det ved for eksempel at personen ikke er tilstede ved eksamen. En person som opplever å bli stigmatisert kan for eksempel oppleve dette som diskriminering, fordommer eller stereotypi som sosialt konstrueres (Goffman, 1963).

May og Stone (2010) gir et innblikk i hvordan stereotyper som kan oppstå blant studenter. Studien tar for seg meta-stereotypi der både studenter med og uten dysleksi svarer på påstander og spørsmål angående stereotyper om temaet. Stereotyper kan påvirke personens selvbilde og selvtilit (Denhart, 2008). Stereotyper, i likhet med stigmatisering, er ofte bygd opp over tid og er komplekse (May & Stone, 2010). I studien vises det blant annet til hvordan studenter med og uten dysleksi antar at studenter med lærevansker har et lite potensial for læring. Samt at personer med lærevansker generelt ble ansett som mindre intelligente enn overordna befolkning ifølge 43% av utvalget (May & Stone, 2010). Studenter med lærevansker i studien hadde også en oppfatning om at folk uten lærevansker hadde en oppfatningen om at personer med lærevansker forsøkte å ”lure systemet” (work the system) og så på dem som mindre intelligente (May & Stone, 2010, s. 8). Personer med lærevansker ble kategorisert som *alle* istedenfor for eksempel *enkeltindivider*, noe som også indikerer at personer med lærevansker blir sett som en homogen gruppe og ikke enkeltindivider *der utfordringer og forutsetninger varierer* (May & Stone, 2010). I studien til May og Stone (2010) trekkes det også frem eksempler og sitater som beskriver hvordan folk som ikke har kunnskap om hva det innebærer å ha lærevansker kan tro at de som har det er dumme, mens de som vet hva det innebærer ikke anser personer lærevansker som mindre intelligente.

3.4 Reaksjoner på å få en diagnose

I Riddick (2010) bok gis det et innblikk i hvordan barn med dysleksi og deres foreldre reagerte da de fikk vite at barnet hadde dysleksi. Av 22 mødre som ble spurt om hva de følte når de fikk vite at deres barn hadde dysleksi, var hele 20 av de 22 mødrene lettet. Barn som ble spurt om hvordan det er å ha dysleksi og om de føler seg annerledes enn andre barn gir uttrykk for at de er positive til å få diagnosen og ser at det hjelper å få satt et navn på vanskene (Riddick, 2010). Noen av barna beskriver det

slik; ”I’m not branded as thick now” og ”It helps me understand” (Riddick, 2010, s. 83). For et barn kan det altså oppleves som enklere å få en diagnose, det oppleves at vanskene får en begrunnelse og barnet dermed ikke anser seg selv som dum.

3.5 Dysleksi

Forståelse av dysleksi eller lese- og skrivevansker er stadig i endring i forhold til nye funn innen forskning. Dette igjen gir økt annerkjennelse (Yitzchak, 2014). Spesifikke læringsvansker er komplekse og varierer fra person til person. Det har i løpet av de siste 20 årene blitt mer og mer utbredt noe som kan skyldes at det med tiden har blitt mer bevissthet rundt temaet (Yitzchak, 2014). Ved at bevisstheten rundt diagnosen øker, øker også omfanget av personer som vet om og kan gjenkjenne tegn på dysleksi, som for eksempel jobber på den gitte skolen (Yitzchak, 2014). Dysleksi går under kategorien spesifikke lærevansker sammen med blant annet sosiale ferdigheter og dyskalkuli (vansker med tall/matematikk). Det er her nevneverdig at dysleksi er den mest utbredte formen for lærevansker, samt den som forekommer hyppigst (Yitzchak, 2014). Dysleksi er som sagt ulikt fra person til person, også i forhold til hva personen opplever mest utfordrende, selv om det er de ”typiske” gjennomgående vansker. Områder dyslektikere kan oppleve som ekstra vansker eller generelle vansker er for eksempel; matematikk, sosio-emosjonell tilpasning og selvbilde (Høien & Lundberg, 2000, s. 26).

Det norske lovverk har en rekke paragrafer der elever og studenter skal beskyttes. Under diskriminering- og tilgjengelighetsloven ligger det blant annet ”lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne” (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008). Loven legger føringer for hvilke rettigheter en har som individ med nedsatt funksjonsevne i blant annet jobb- og skolesammenheng – altså offentlige og allmenne områder (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008). Formålet for loven er at alle med nedsatt funksjonsevne, i slike sammenhenger uavhengig av funksjonsevne, skal kunne delta aktivt i samfunnet, gjennom dette sikre like muligheter, likeverd og likestilling (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008).

Dysleksi eller lese- og skrivevansker kan bli kategorisert som en såkalt usyngelig funksjonsnedsettelse (Mullins & Preyde, 2013). Studenter med usyngelige funksjonsnedsettelse har fordeler og ulemper, studenten har muligheten for å skjule hans/hennes funksjonsnedsettelse, men kan også oppleve mistenksomhet rundt sin funksjonsnedsettelse. Nettopp fordi det ikke syntes blir andre i tvil om personen faktisk snakker sant eller ei (Mullins & Preyde, 2013). Som dyslektiker selv har jeg ofte opplevd mistanke rundt min dysleksidiagnose og flere ganger fått bemerkninger som ”det har jo jeg også, jeg skriver masse feil og leser sent”. Forklaringsproblemet oppstår her, for hvordan skal jeg kunne legge til grunn for at jeg er noe ”dårligere” enn andre og derav får visse hjelpemidler (noen ville kaldt dette fordeler) i mitt utdanningsløp?

Individer med usyngelige funksjonsnedsettelse passerer i det fleste sammenhenger derfor som normale ved og unngå å fortelle om sin funksjonsnedsettelse (Mullins & Preyde, 2013). Studenten ser altså ut som normalen, og passerer som normalen. Dette kan knyttes til Goffmans (1963) sitt verk om stigma. Innen stigma er *passing* (å bytte tema, skjule stigmaet for allmennheten) et begrep som har stor innflytelse på hvordan individet håndterer sitt stigma. *Passing* tar utgangspunkt i hvordan individet skjuler sitt stigma, altså at han/hun har dysleksi eller lese- og skrivevansker (Goffman, 1963). Problemene kan derimot oppstå når personens stigma kan komme til syne for de han/hun omgås med, han kan her velge å enten fortelle sannheten eller å finne en metode for og unngå at informasjonen altså hans stigma blir avslørt (Goffman, 1963).

Goffman (1963) har i sitt avsnitt om *passing* ingen eksempler som tar utgangspunkt i dysleksi, men han har likevel en rekke eksempler som kan sammenlignes. Et slikt eksempel kan være personen som vil skjule sin dysleksi, men avsløres, som kan sammenlignes med Goffman (1963) eksempel om landstrykeren (kanskje kalt uteligger i dagens samfunn). Han kan se helt normal ut, men da han må gå til sosialtjenesten for å få mat, avslører han sin identitet ved å bruke tjenester som er for uteliggere (Goffman, 1963). Selv om Goffman ikke snakker om dysleksi, men om prostituerte, landstrykere, homofile eller tyver kan det likevel sammenlignes med en situasjon som kan oppstå for dyslektikere som ønsker og skjule sin dysleksi for andre. Eksempelvis når skoleeksamen pågår på universitetet har dyslektikere rett på å skrive

på PC, når studenten ikke møter på eksamen med de andre i klassen kan det deretter settes spørsmål om hvor han/hun var.

3.6 Avviksproblematikk

Når det snakkes om avvik i skolen kan vi se tilbake på den såkalte enhetsskolen. Enhetsskolen skulle opprinnelig være et produkt av moderniteten. Skolen skulle være en inkluderende skole for alle, men ble en slags avviksproduserende skole der skille mellom normal og unormal (avvikende) kom til syne (Morken, 2012). Hva, eller hvem som er avvikende i det gitte samfunn eller den gitte situasjon er helt avhengig av hva som anses som normalen, samt at det kan oppstå definisjonsproblemer her. En person som er mye høyere enn gjennomsnittet vil derfor for eksempel bli avvikende fordi han/hun ikke er gjennomsnittlig og derfor avvikende fra det resterende samfunnet som er tilpasset normal høyden (Morken, 2012). Funksjonshemning som avvik kan derfor bli problematisk, fordi funksjonshemning ikke nødvendigvis kan anses som et avvik.

Morken (2012) beskrives funksjonshemning i sin bok *Normalitet og avvik* som noe som må forstås i sammenheng med samfunnet. Det er altså samfunnet som skaper barrierer og konstruksjoner som ikke er tilpasset ulike funksjonshemninger og dermed samfunnsskapte barrierer av likhet og ulikhet (Morken, 2012). Funksjonshemning trenger derfor ikke nødvendigvis å være noe som påvises eller avdekkes, men noe som forårsakes eller konstrueres av samfunnet. Når det snakkes om likheter og rettigheter kan vi i denne sammenheng se på sjanselighet/resultatlikhet i skolesammenheng (Morken, 2012). For de som ønsker å studere og for eksempel har dysleksi vil slike likheter muligens være essensielt fordi like sjanser ved å gi tilrettelegging også kan føre til at studenten har like muligheter for å oppnå like gode resultater som andre (Morken, 2012). Slikt avvik som det her snakkes om kan også sees i lys av den sosiale modellen der fokuset ligger på hvordan samfunnet skaper barrierer og hindringer for individet. Her blir altså personen avvikende fordi hun eller han ikke får den tilretteleggingen som trengs for å kunne oppnå like resultater fordi personen ikke gis samme sjanse for å oppnå samme resultat og på grunnlag av dette kan han/hun bli avvikende fra den resterende gruppen (Tøssebro, 2010).

3.7 Arbeidsminnet/arbeidshukommelsen

Arbeidsminnet kan kort oppsummeres i evnen til å ta inn informasjon og manipulere informasjonen over korte tidsperioder (Ghani & Gathercole, 2013). Kapasiteten på arbeidsminnet er ulikt fra person til person, kapasiteten av arbeidsminnet kan kjennetegnes av hvor mye og hvor godt en person kan innta informasjon mens han/hun samtidig manipulerer denne informasjonen i sin hjerne (Ghani & Gathercole, 2013). I en klasseromssituasjon må arbeidsminnet brukes støtt og stadig. For eksempel i undervisning der foreleser underviser må arbeidsminnet konstant jobbe for å skrive ned setninger, ta inn informasjon, omformulere, oversette osv. (Ghani & Gathercole, 2013).

Læring og intelligens er uatskillelig fra minnet. Voksne og barn med lærevansker som opplever mangler her vil derfor oppleve utfordringer i kognitive og akademiske oppgaver (Swanson, Harris & Graham, 2013). Som nevnt over kan elever med dysleksi oppleve vansker i undervisningssammenheng, det er allikevel verdt å nevne at det er en forskjell på barn og unge/voksne. For studenter med dysleksi blir det derfor enda viktigere å ha strategier for og kompensere i tillegg til forståelse for egne kognitive begrensninger (Ghani & Gathercole, 2013). Ghani og Gathercole (2013) sin studie undersøker forskjellene i arbeidsminnet til de med og uten dysleksi. Resultatene viser blant annet at voksne i læring ikke opplever like mye angst i slike sammenhenger som de uten dysleksi. Resultatene viser også at dyslektikere skåret lavere på ulike arbeidsminnerelaterte forsøk, eksempelvis verbalt arbeidsminne, visuo-spatiale arbeidsminne og visuo-spatiale korttidsminne (Ghani & Gathercole, 2013). Studien viser også til at studenter med dysleksi kan oppleve konsentrasjon som et problemområde samt studieteknikk ved at dyslektikere ofte opplever vansker både med lesing, staving og skriving (Ghani & Gathercole, 2013).

3.8 Selvtillit

Som nevnt over er dysleksi en skjult funksjonshemming, noe som også kan føre med seg stigma om dette avsløres eller fortelles av individet selv (Goffman, 1963; Nalavany et al., 2013). I en web-basert survey av voksne (21 år og oppover) med dysleksi, altså en usynlig funksjonsnedsettelse, er tema selvtillit (Nalavany et al.,

2013). I forholdet mellom selvtillit og det å ha dysleksi sees det her på familien (foreldre, søsken og nære relasjoner) som støtteapparatet og hva familien har å si når det gjelder selvfølelse/selvtillit (Nalavany et al., 2013). I et samfunn der lesing og skriving er sentrale faktorer for å passe inn i ”normalen” (Helland, 2012), i tillegg til at det kan anees som en forutsetning for høyere utdanning kan dyslektikere oppleve å bli satt i bås gjennom stereotypier, diskriminering og misforståelser (Denhart, 2008). Det er over verdt å nevne at foreldre og andre nærerelasjoner kan være en viktig støttespiller i å nå akademiske mål (Stack-Cutler, Parrila, Jokisaari & Nurmi, 2013).

I forskningsartikkelen skrevet i sammenheng med web-undersøkelsen nevnt over settes det fokus på sosialarbeiderens rolle overfor dyslektikeren i forhold til hvordan man skal møte dyslektikere og arbeidere med dyslektikere innen sosialt arbeid (Nalavany et al., 2013). En som jobber innen sosialt arbeid (sosionom eks), kan ha en viktig rolle innen arbeid med dyslektikere, faktisk like viktig som en som jobber innad i utdanningssektoren. Sosialarbeideren kan fungere som en støtte ved å vise forståelse og påvirke synet på dysleksi og dyslektikeren selv bilde som en slags advokat som forsvarer diagnosen (Nalavany et al., 2013).

Å få støtte fra familie og andre i nære relasjoner kan spille en rolle i hvordan individet ser på seg selv, altså hvordan selvtillit og selvfølelse en person med dysleksi har i forhold til hans/hennes vansker (Nalavany et al., 2013). Foreldre kan spille en viktig rolle for en person med dysleksi. Ikke bare i barndommen, men også videre i livet fordi en person med dysleksi kan finne utfordringer og forandring ekstra utfordrende. Det kan derfor være essensielt og viktig i forhold til selvfølelse og selvtillit og ha en slik støtte ikke bare i barndommen, men også i voksenlivet (Nalavany et al., 2013). Studien legger til grunn at både å holde dysleksien hemmelig, altså å skjule dysleksien og familiær støtte har en påvirkning på voksne med dysleksi sin selvtillit/selvfølelse. Familiestøtte hadde en positiv effekt fordi ved å snakke om diagnosen og å ha en åpenhet om den minsket også engsteligheten, skammen og frykten for å åpne seg om sitt skjulte stigma (Nalavany et al., 2013). Personer som er innforstått med hva diagnosen innebærer og har slått seg til ro med diagnosen kan finne det enklere å snakke om sitt skjulte stigma. Altså åpne seg omkring det å ha dysleksi, noe som igjen kan føre til at selvtilliten øker fordi personen er sikker på seg selv og har godtatt diagnosen for det den er (Nalavany et al., 2013).

Som nevnt over kan sosialarbeideren bidra til støtte og forståelse i en situasjon som kan oppleves utfordrende for dyslektikere. I tillegg til dette kan sosialarbeideren også være en slags ”guide” for foreldre i forhold til å forstå deres barn og veilede dem i hvordan å forholde seg til ulike situasjoner (Nalavany et al., 2013).

Og lære seg å kjenne sin egen identitet og godta at man ”er som man er”, altså man har dysleksi og har slått seg til ro med det, kan gjøre at endringer i livet som for eksempel prosessen i det å gå fra å være ungdom til å bli ansett som voksen blir lettere (Nalavany et al., 2013). Prosessen kan bli enklere og minske byrden og skammen når det oppstår situasjoner der man ser seg nødt til å avsløre sitt usynlige stigma (Nalavany et al., 2013). Hvordan familien og støtteapparatet rundt en person med dysleksi forholder seg til diagnosen kan altså ha stor innvirkning på hvordan han/hun i senere tid ser på seg selv (selvtillit), og i seg selv hvordan personen trives i sin helhet (Nalavany et al., 2013).

3.9 Tidligere forskning

Det ble nevnt innledningsvis at lese- og skriveferdigheter er essensielle for og fungere i dagens samfunn, i tillegg ligger det i min problemstilling spørsmålet om høyere utdanning er tilpasset studenter med dysleksi. Jeg er ikke den eneste som har satt spørsmål ved dette, Helland (2012) setter også spørsmål ved om de høyere utdanningsinstitusjonene er tilpasset den ”typiske” dysleksistudenten. Forskning på dysleksi blant studenter er ikke like utbredt som forskning på dyslektiske barn eller dysleksi i yngre alder i Norge. Lyssand (1995) var en av de første som så på temaet i sin hovedoppgave, selv om dysleksi generelt er mye forsket på. Lyssand (1995) har i sin hovedoppgave, i likhet med min masteroppgave, fokus på studenter med dysleksi. Hennes studie tar utgangspunkt i tester, men har enkelte likhetstrekk med min egen studie. Spørsmål av likhet er blant annet hvordan regelverk som er for studenter med dysleksi, retningslinjer og hva ekstra tid på eksamen kan ha å si (Lyssand, 1995).

Det er gjort en rekke ulike studier på dysleksi. Jeg vil her gjøre rede for noen av de som er mest relevante for min studie. Denhart (2008) ser i sin studie på studenter med

lærevansker. Studien er svært lik min egen og rommer noen av de samme spørsmålene, bare ulikt formulert. Flere faktorer i studien kan sammenlignes med egne resultater, samt min rolle som forsker og min opplevelse. Denhart (2008) er også dyslektiker og har valgt å åpne intervjuet med å fortelle sin historie. Deltagerne i studien hennes går alle på college og har ulik sosioøkonomisk bakgrunn, samt at de alle var diagnostisert med lærevansker (Denhart, 2008). I studien er det brukt kvalitativ metode med 11 deltakere. Formålet med studien var å øke bevisstheten rundt lærevansker/pedagogiske hindringer slik at det skulle bli enklere for studenter med slike vansker og overkomme dem (Denhart, 2008). Funnene i studien viser at 8 av 11 deltakere følte at deres arbeid som var lagt i produktet ikke samsvarte med tiden de har lagt ned i arbeidet, og de frykter derfor å bli sett på som late. Flere av deltakerne snakker også om betydningen spesialisten for lærevansker har hatt for dem, hvordan spesialisten hjalp enkelte av dem med å like skole. En annen beskriver det som om hadde det ikke vært for denne personen hadde han ikke vist hva han skulle gjort (Denhart, 2008).

Det kommer altså frem at det har mye å si for enkelte av dem, at en spesialist har hjulpet dem i studiesituasjoner og andre situasjoner der det er behov for det. Et av Denhart (2008) spørsmål tar utgangspunkt i hvordan gruppen ser på seg selv, og deres erfaringer. LD (som brukes i studien står for *learning disability*), det viser seg derimot at de fleste studentene ikke kjenner seg igjen i denne beskrivelsen, men heller så på det som en læringsforskjell (*learning difference*). En av deltakerne beskriver her at han hadde følt seg dum i et tilfelle da en lærer fortalte at det ikke var nødvendig for han og ta et fag på grunn av hans lærevansker (Denhart, 2008). To av informantene i studien hevder at de er den såkalte idealstudenten, men gir samtidig uttrykk for at individer med lærevansker ikke ble sett på som forenelig med "idealet" på college (Denhart, 2008).

Denhart (2008) har i sin studie som i min også spørsmål rundt det å ha dysleksi/få diagnosen og tilfredshet med tilrettelegging. Svarene på spørsmålene er varierende, men det kommer blant annet frem at brorparten av deltakerne i studien ikke visste mye om hva lærevansker innebar på grunnlag av dårlig informasjon (eller muligens hukommelse), i tillegg var flere av deltakerne i studien nølende når det gjelder å bruke tilretteleggingen. De ønsket ikke å bli oppfattet som eller sett på som annerledes, eller

mindreverdig. Noen av dem valgte faktisk å ikke spørre om tilrettelegging og heller få en dårligere karakter, mens en annen informant ikke følte det var fortjent (Denhart, 2008).

I Denhart (2008) sin studie, som i min, er hun også interessert i hva som kan oppleves som barrierer for studentene innen høyere utdanning. Det er ulike vansker blant studentene i studien, men seks av dem opplever organisering problematisk. Denhart (2008) trekker her frem ulike utsagn fra deltakerne i studien, det snakkes blant annet om utfordringer med å skrive tekster i tillegg til hvordan tankegangen kan være annerledes for en med lærevansker. Siste spørsmålsdelen i studien bygger videre på den forrige, angående tilrettelegging som brukes og hvordan å overkomme barrierer som man møter ved å ha lærevansker (Denhart, 2008). Deltakerne i studien har her ulike måter å overkomme barrierer, samt hvordan det oppleves på ulike arenaer. En av informantene spør om hjelp hjemmefra, syv av deltakerne hadde opplevd det som vanskelig å overkomme barrierene som det innebærer med å søke tradisjonell tilrettelegging (lydbok, ekstra tid på eksamen osv.). Avslutningsvis i diskusjonen trekkes det frem ulike faktorer i studier som har dukket opp ved flere tilfeller. Denhart (2008) trekker her blant annet frem hvordan flere opplevde det som problematisk å spørre om den tilretteleggingen som var nødvendig.

Such disability is imposed upon these participants were out of fear of stigma they refused to ask for the accommodations that would have eased their workload and improved their performance. (Denhart, 2008, s. 493).

Frykten for å bli stigmatisert gjorde altså at studentene valgte og ikke benytte seg av tilrettelegging, likevel skal det nevnes at det også kommer frem at flere er svært glad for den hjelpen de har fått. De er også svært glad for den hjelpen de har fått av læringsvanske-spesialisten, selv om noen ikke hadde så mye innsikt i hva det ville si å ha lærevansker (Denhart, 2008).

Sosiale aspekter, stereotypier, utfordringer og stempling

Macdonald (2010) ser i sin forskning på den sosiale realiteten av dysleksi, derav de ulike stereotypene samt de sosiale aspektene ved å ha dysleksi. Når det snakkes om

diskriminering og stempling, trekkes som nevnt over gjerne Goffman (1963) og hans teori om stigma inn. Et stigma kan sammenlignes med et stempel, en person som får et slikt stempel (som regel med en negativ assosiasjon) er mer utsatt for å bli stigmatisert og diskriminert (Goffman, 1963). Macdonald (2010) trekker i sin forskning frem en rekke eksempler der det er brukt stempling, og anti-stemplingsteori.

Dysleksi kan bli sett ut fra et medisinsk og et sosialt konstruert perspektiv. Utfordringer med den medisinske teorien er at den ofte kun definerer dysleksi som et leseproblem, dysleksi kan være så mye mer. Og ha dysleksi kan påvirke for eksempel korttidsminnet, språk, koordinasjons og skriving (Macdonald, 2010). Macdonald (2010) studie viser til en rekke eksempler på voksne med dysleksi som beskriver hvilke vansker og opplevelser de har med å ha dysleksi. Det kommer her frem at blant utvalget i studien er det litterære utfordringer som oppleves spesielt utfordrende og hvordan slike utfordringer hindret enkelte av deltakerne i å søke arbeid. Deltakerne kunne for eksempel oppleve det som angstfylt å fylle ut søknadsark og å snakke under intervjuet. Hele åtte av de tretten informanter uttalte seg om at dysleksi er så og si umulig å skjule over lengre tid, i tillegg til at de fryktet stigmatisering. Selv om man ikke ønsket å fortelle om at en hadde dysleksi uttalte flere seg om at det til slutt ville dukke opp en situasjon der man må se nødt til og fortelle om at han/hun hadde dysleksi (Macdonald, 2010). Deltakerne uttrykte også i deres livshistorier at det var mer utfordrende å ha dysleksi i arbeidslivet, enn når man studerte/gikk på skole.

Andre faktorer som kunne oppleves utfordrende i det sosiale liv som her er nevnt er fonologiske utfordringer og arbeidsminne. Utfordringer relatert til slike vansker kunne for eksempel innebærer å snakke foran en forsamling, eller frykten for å si noe dumt eller feil (Macdonald, 2010). Slike vansker (som for eksempel språk) opplevdes mer stigmatiserende og pinlig enn litterære (skriftvansker) som nevnt over. Enkelte informanter beskriver vanskene med korttidsminnet som at de kan ha en samtale, men midt i samtalen glemmer personen hva han/hun skulle si, noe som kan oppleves utfordrende (Macdonald, 2010). Deltakerne i Macdonald (2010) sin studie beskriver ulike eksempler knyttet til språk/tale og korttidsminnet. En av dem utaler seg om hvordan konsentrasjonen svikter hurtigere enn normalen og han derfor mister viktig informasjon. Ei annen snakker om hvordan hun kan bli ansett som uorganisert fordi

hun ikke husker avtaler som blir gjort, og om de skrives ned, husker hun ikke hvor de skrives ned på grunnlag av korttidsminnet.

Den siste delen av forskningsfunn i artikkelen tar utgangspunkt i de deltakerne som fikk diagnosen dysleksi mens de gikk på skole. I forhold til dette ser Macdonald (2010) nærmere på hvilke tilrettelegging/hjelpemidler de fikk og hvordan de opplevde det å studere. Til sammen var det åtte av de tretten deltakerne som fikk diagnosen mens de ennå gikk på skolen, men det var bare seks av de åtte som benyttet seg av tilbud (Macdonald, 2010). Deltakerne i studien som mottok tilrettelegging beskriver her hvilke ulike tiltak som har vært til hjelp for dem i studietiden. Teknologi var her et fundament i å få en aktiv hverdag som en deltakende student og i arbeid. Ved å bruke teknologiske hjelpemidler kunne man aktivt delta slik som andre i slike sammenhenger (Macdonald, 2010). Deltakerne i studien som hadde fått tilgang på teknologiske hjelpemidler i studietiden hadde fått god nytte av disse. Resultatet av hjelpen tilsier at personen hadde fått kunnskap og bedre akademiske resultater (Macdonald, 2010). De andre deltakerne (fem) som ikke hadde fått hjelp derimot ble ansett som akademisk mislykkede og uten noen form for kvalifikasjoner fra skolen. En av deltakerne i studien beskriver fortvilelsen av å ikke bli diagnostisert tidligere. Hun ser det ut fra at om hun hadde blitt diagnostisert tidligere hadde for eksempel økonomien være bedre. Hadde hun visst mer hadde hun også hatt muligheter for tilrettelegging og derav muligens bedre læring (Macdonald, 2010).

Avslutningsvis i avsnittet trekker Macdonald (2010) frem noen faktorer som har vært positive og negative i forhold til det å ha diagnosen dysleksi. Han trekker her frem at selv om alle i gruppen hadde opplevd en form for stigma i henhold til sin dysleksi var det enda noen positive sider ved å få diagnosen. Ved å få en diagnose på sine vansker skapte det en ny tanke om sin egen identitet. De som muligens hadde ansett seg selv som 'mindre intelligente' kunne nå se at dette ikke var faktum og at folk generelt hadde mer forståelse når man kunne henvise til en diagnose for sine utfordringer (Macdonald, 2010). Det å få en diagnose var altså positivt, men det hadde ikke så mye å si i forhold til stigmatisering. Dyslektikeren fikk kanskje mer forståelse for sine vansker, men opplevde enda å bli stigmatisert (Macdonald, 2010).

Stempling og stigma

Stempling kan ha ulike konsekvenser. Noen ville kanskje sett på det som ganske ”firkantet” altså enten bra eller dårlig. Det viser seg derimot at man ikke kan se på stempling som enten en god eller dårlig ting, men en prosess med flere aspekter som både kan ha gode og dårlige konsekvenser for individet (Riddick, 2000). *”The basic argument is that labelling can lead to stigmatisation, and give the child and adult involved negativ expectations”* (Riddick, 2000, s. 654).

Et stigma kommer alltid ut fra et stempel, selv om et stempel ikke trenger å være formelt eller offisielt for at en person skal bli stigmatisert (Riddick, 2000). Riddick (2000) tar i sin studie om stigmatisering og stempling av dyslektikere for seg en rekke ulike eksempler fra tidligere studier der hun var deltakende. Med eksemplene fra studier og annen litteratur kommer hun frem til en rekke ulike eksempler på hvordan stempling kan føre til stigmatisering som både er positiv og negativ for individet. Artikkelen bygger på Goffman (1963) teori om stigmatisering, samt hvordan Goffman selv aldri tar i bruk begrepet stempling (Riddick, 2000).

I artikkelen nevnes også at dysleksi kan anses som en usynlig funksjonsnedsettelse, i tillegg til at det brukes passing. Barn i skolen kunne for eksempel føle seg stigmatisert av andre elever ved at de hadde utfordringer med lesing og skriving, ikke nødvendigvis fordi de hadde dysleksi, men vanskene som fulgte med dysleksien (Riddick, 2000). Det kommer også frem i artikkelen hvordan individer med dysleksi synes det er fint å få diagnosen, altså å få en forklaring på hvorfor han/hun har de vanskene, istedenfor å tro at man er dum så vet man da at det ikke stemmer. Mange studenter og elever så det altså som positivt å få en diagnose, istedenfor å tro at man selv var dum eller lat noe som førte til mer åpenhet om diagnosen (Riddick, 2000). Samtidig er det ikke alle som uttrykker samme ”lettelse” og/eller vil si til andre at de har dysleksi, noen opplever det problematisk fordi de ikke vil bli sett på som dumme.

Not suprisingly, those children and students who thought that dyslexia was perceived negatively by others were reluctant to use it in public, whereas those that saw it as having basically positive connotations were willing to use it in public. (Riddick, 2000, s. 660).

Ønsket om forståelse kommer også frem i artikkelen, i den forstand at personer med dysleksi ønsker at andre skal forstå hva det innebærer å ha dysleksi. Om andre personer vet hva det er, samt hva det innebærer vil også stempelet endres fra å kanskje bli sett på fra noe negativt til noe positivt (Riddick, 2000). Det er også viktig å skille mellom offentlig og privat funksjon av stempling. I enkelte sammenhenger kan stempelet være til hjelp og forståelse for eksempel i personlige relasjoner. Dette vil ikke nødvendigvis være tilfelle i det offentlige (Riddick, 2000). Stempling kan være både formell og uformell. Når en person blir stemplet uformelt innebærer det at individet får et stempel for eksempel via at en annen person ikke ønsker å gi individet et stempel fordi han/hun allerede har en rekke andre karaktertrekk ved seg som kan anses som uformelle stempler (for eksempel; rar, sårbar og utfordrende). Ved å bli tildelt et formelt stempel derimot kan dette ha effekt på individet ved at han/hun kan oppleve stigmatiserende og upassende omtaler osv. (Riddick, 2000).

Riddick (2000) trekker også frem i sin artikkel hvordan stempling og stigma kan påvirke personer med usynlige funksjonsnedsettelse samt forskjellen på usynlig og synlig funksjonsnedsettelse, som nevnt over. Et poeng som her kommer frem er hvordan individer med usynlige funksjonsnedsettelse (for eksempel dysleksi, dyskalkuli og autisme) må legitimere/bevise at de har en funksjonsnedsettelse. For å få den hjelpen som individet har behov for må han/hun altså legitimere sin funksjonsnedsettelse, i motsetning til en synlig funksjonsnedsettelse (for eksempel fysisk, rullestolbruker osv.) der det er synlig hva som trengs av samfunnet for å tilpasse miljøet for den enkelte (Riddick, 2000).

Studere med funksjonsnedsettelse

I en studie gjort av Holloway (2001) sees det nærmere på studenter med funksjonsnedsettelse og deres erfaringer med å studere med en funksjonsnedsettelse. Studien inkluderer flere ulike typer funksjonsnedsettelse, men jeg finner det likevel relevant å se nærmere på de ulike barrierene og utfordringene personer med funksjonsnedsettelse kan møte som student. Gjennom hele studien kommer det frem at de ulike utfordringene det medfører og ha en funksjonsnedsettelse innebærer mye stress og ekstra tid (Holloway, 2001). I tillegg til at det opplevdes som stressende og tidkrevende var det også utfordringer og ekstra mye å "se til at stemte" som student

med funksjonshemning. Her nevnes deriblant hvordan det til en hver tid var viktig å informere andre om deres funksjonsnedsettelse (for eksempel for å få tilrettelagt etter behov) og utfordringer med å finne og/eller få den informasjonen som man lette etter/trengte (Holloway, 2001). I studien er det trukket ut en rekke sitater fra intervjuene fra studentene i studien. Eksemplene beskriver hvordan studenten opplever de ulike utfordringene, fra gode erfaringer til dårlige (Holloway, 2001). En av informantene i studien trekker frem hvordan de ulike avdelingene/fakultetene (department) på skolen har vært til hjelp eller ikke.

Noen har her svært positive erfaringer med enkeltpersoner som for eksempel sitter som kurssekretær, mens andre opplever at de hele tiden må minne ulike personer på at de har de vanskene de har for at man skal få den tilretteleggingen det er behov for (Holloway, 2001). En av informantene i studien beskriver det slik;

"Ann: ... I know my dyslexia's fairly good reason for to have an extension... So it's recognised for at an individual level, but theres nothing official." (Holloway, 2001, s. 602).

Andre utfordringer som kunne oppstå i studiehverdagen var tilgang. For personer som sitter i rullestol kunne det oppleves utfordrende å ikke ha samme tilgangen på inn og utganger som de resterende studentene som kan gå (Holloway, 2001). I eksamenssituasjoner kunne studentene også oppleve utfordringer. Selv med for eksempel ekstra tid på eksamen, kunne det være veldig vilkårlig hvordan hjelpen ble lagt til rette for den enkelte (Holloway, 2001).

En av informantene som skulle ha ekstra tid på eksamen beskriver det som forvirrende fordi hun/han ikke visste når denne tiden skulle bli brukt samt at det var forstyrrende og forvirrende at folk kom og gikk ut at rommet. En annen hørselshemmet student har en helt annen oppfatning og var svært fornøyd med de tilbudene som hadde blitt lagt til rette for (Holloway, 2001). Over ble stress nevnt som en av hovedfaktorene av det å studere med funksjonshemning, i sammenheng med dette vises det til dyslektiske studenter og hvordan det kunne oppleves stressende å få de behovene som var møtt. Behovet for notathjelp blir her trukket frem som et eksempel som oppleves stressende for studenten fordi for å få notathjelp krevde det at

notathjelpen skulle ha kjennskap til emnet det skulle tas notater i. Studenten opplevde det slik at hun stadig minnet dem på at hun hadde dette behovet, men at behovet ikke ble møtt i tide (Holloway, 2001). En annen student med dysleksi opplever det som at det hadde vært enklere å få tilrettelegging om hun hadde en fysisk funksjonshemming, samt hvordan hjelpelæreren hennes muligens ikke helt forstår hva dysleksi er. Hvordan det kan oppleves frustrerende og føle at andre tror hun bruker dysleksien som en unnskyldning og hele tiden måtte forsvare sin funksjonsnedsettelse på samme tid som hun bruker mye tid på å godta den selv (Holloway, 2001).

Holloway (2001) sin studie trekker frem en rekke negative og positive erfaringer blant studenter med funksjonsnedsettelse og ser dette i lys av at studenter med funksjonsnedsettelse har rett på utdanning på lik linje med andre. Selv om det nevnes en rekke ganger hvordan kostnader kan være en hindring for individer som studerer med funksjonsnedsettelse, viser det seg likevel at dette ikke nødvendigvis er grunnen til utfordringene til studentene. Derimot kommer det frem et ønske om at fakultet, ansatte og overordnede har kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse. Dette vil også effektivisere prosessen rundt å få den hjelpen som trengs (Holloway, 2001). Områder studentene hadde positive erfaringer fra kan knyttes til de områdene der universitetet var i stand til å møte behovet til studentene. Noen av de områdene som nevnes her er blant annet; tilgjengelig utstyr og når de ansatte møtte behovet til den enkelte studenten med mer. De negative erfaringene blant studenter handlet blant annet om stress, økonomisk byrde, bekymring, usikkerhet og frustrasjon (Holloway, 2001).

Within the university, disability is perceived as a problem of individual students who, as a result, are often unable of access course information via the available system. (Holloway, 2001, s. 607).

Utsagnet/sitatet tilsier at funksjonshemming er et individuelt problem som den enkelte studenten bærer med seg ved at han eller hun har en funksjonsnedsettelse. Derimot burde funksjonshemming sees på som et resultat av hindringene individer med funksjonsnedsettelse møter som student. Selv om møtet med en student med funksjonsnedsettelse i sammenheng med å starte på universitetet kan være annerledes fordi personen har ulike behov i forhold til andre studenter, skal han/hun sees på som en av alle studenter som trenger ulik tilrettelegging for å fullføre sin utdanning

(Holloway, 2001). Altså ikke et enkelt individ med en eller flere utfordringer som trenger tilrettelegging, men en del av helheten med en viss type forutsetning for å studere. Av de tiltakene som nevnes over som positive og negative, handler flere av dem i hvordan instituttet/systemet fungerer (Holloway, 2001). I forhold til dette nevnes det også i studien en rekke ulike forslag til hvordan de ulike tiltakene kan forbedres. Her nevnes det av en av studentene hvordan hun skulle ønske at folk hadde kunnskap om hvor utbredt dysleksi er og hva det innebærer samt sentralisering mellom de ulike instituttene når det kommer til tiltak for individer med funksjonsnedsettelse (Holloway, 2001).

Noen av de ulike tiltakene for forbedring som nevnes i studien er blant annet ønske om at de ulike tilretteleggingstiltakene man har rett på til eksamen automatisk blir lagt til. Istedenfor å måtte søke på nytt hvert semester vil altså studentene at dette skal gå automatisk for å unngå unødvendig stress, tid og eventuelt angst i en situasjon som allerede oppleves stressende (Holloway, 2001). I tillegg til dette nevnes også tilgangen på rullestol innganger, ved å bygge løsninger slik at alle kan komme inn samme sted slik at de som sitter i rullestol skal unngå å måtte vente på andre for å komme inn i bygget samt og redusere diskriminering. Videre konkluderer Holloway (2001) med at behovet for en lik praksis blant de ulike instituttene/avdelingene ville gjort det enklere. Dette innebærer blant annet at retningslinjene blir like og overvåking av praksisen som angår elever med funksjonsnedsettelse. Samt muligens gi opplæring i ulike funksjonsnedsettelse og hva de innebærer og en person som kan være en slags talsmann for studenter med funksjonsnedsettelse for kommunikasjon med de ulike avdelingene (Holloway, 2001).

Kapittel 4 - Metode og materiale

”Forskningens overordnede mål er å vinne ny kunnskap for å øke forståelsen av den verden vi lever i og om mulig skape positive forandringer” (Olsson & Sørensen, 2003, s. 56)

4.1 Begrunnelse for valg av metode

Til min masteroppgave har jeg valgt og bruke kvalitativ metode. Kvalitativ metode tar utgangspunkt i enten observasjoner eller samtale som igjen blir til tekst (Malterud, 2011). Da jeg valgte tema for min oppgave var tanken å fange studentenes opplevelser og erfaringer med å ha dysleksi, for å få målgruppens erfaringer, tanker, opplevelser og holdninger opp i mot tema falt derfor valget naturlig på kvalitativ metode (Malterud, 2011). Det finnes også ulike fremgangsmåter for å analysere kvalitative data. For min del falt jeg for systematisk tekstkondensering som analysemetode. Valget falt på denne analyseformen fordi den er oversiktlig og tar for seg materialet trinnvis (Malterud, 2011). På grunnlag av at metoden har en trinnvis oppbygging og en systematisk fremgang for å analysere det innhentede materialet gir det også en mulighet for økt validitet for studie fordi forsker gjennomgår materiale en rekke ganger og dermed kan stille seg spørsmål og notere tanker som kan endre seg gjennom prosessen (Malterud, 2011).

Systematisk tekstkondensering har likhetstrekk med Grounded Theory av Giorgi, og metoden som her er brukt er en modifisert utgave av hans teori av/konstruert av Malterud (2011). Metoden bygger på en fenomenologisk forståelse, men man trenger ikke omfattende kunnskap om fenomenologisk filosofi for å bruke systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011). I Giorgis fenomenologiske analyse er fokus på å fange opp *livsverden* og erfaringer innen en viss ramme, altså et spesifikt felt. Vi derimot ser etter *essenser* i det vi studerer, våre egne tanker skal legges mest mulig til side (Malterud, 2011).

Fenomenologi kan brukes innen ulike forskningsdisipliner, deriblant medisin (Svenaesus, 2003). I fenomenologien søkes det etter personers erfaringer og opplevelser og det er det viktig og ikke la egne forutinntatte teorier og meninger styre det analytiske arbeidet (Svenaesus, 2003). Fenomenologi som vitenskapelig utgangspunkt blir derfor her brukt fordi jeg ønsker å forske på studentenes opplevelser og erfaringer med å ha dysleksi innen høyere utdanningssektor. En av de som satt fenomenologien ”på kartet” er Edmund Husserl (Svenaesus, 2003). Husserl mente blant annet at for at vi skulle oppnå grunnleggende kunnskap om oss selv og verden holdt det ikke med ferdig formulerte teorier og meninger (Svenaesus, 2003). Fenomenologien tar altså utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, den søker etter en dypere mening og forståelse av informantens (i dette tilfelle enkeltpersoner med dysleksi) sine erfaringer (Thagaard, 2009). Som i systematisk tekstkondensering ser altså også fenomenologien etter essenser (Creswell, 2012; Malterud, 2011).

4.2 Deltagere

Informantene jeg ønsket og rekrutterte til min studie skulle ha diagnosen dysleksi eller lese- og skrivevansker og aller helst være registrert hos studentservice på det gitte lærestedet. Det var ønskelig at informantene benyttet seg av et eller flere tiltak som er tilgjengelig via studentservice på skolen, dette var likevel ikke et krav. Deltagerne i studien går på ulike studieretninger, er i alderen 19-30 år, kjønnsfordelingen i studien er 4 kvinnelige studenter og 4 mannlige studenter og alle er fulltidsstudenter på enten HiST (Høgskolen i Sør-Trøndelag) eller NTNU (Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet).

4.3 Rekruttering

For å rekruttere informanter til deltakere i min studie hadde jeg planlagt og ta kontakt med studentservice for å høre om de kunne være behjelpelige med å skaffe studenter med dysleksi. Jeg så det som mest naturlig å spørre dem fordi de har oversikt over hvilke studenter som har dysleksi og derav hvilke studenter som benytter seg av deres tilretteleggingstjenester. Da jeg tok kontakt var de i utgangspunktet positive å sa jeg

kunne få delta på et møte for studenter med dysleksi der jeg kunne få presentere min studie og dele ut informasjon for og rekruttere. Men noen uker før møtet skulle finne sted fikk jeg en mail der det stod at det dessverre ikke ble tid på møte slik at jeg kunne få snakke om studien, de sa derimot at de skulle informere kort og dele ut informasjonsskrivet om studiet. Etter møtet hadde gått var det ingen som kontaktet meg, og jeg kan jo ikke si med noen sikkerhet at skrivet i det hele tatt ble utlevert, det gikk uansett trådt herfra. Av egen erfaring om å bli spurt om å delta i studier, vet jeg jo det lønner seg å gjøre det direkte - ”vise ansikt”.

På grunn av denne ”bommen” gikk ikke rekrutteringsprosessen helt som planlagt. Nå måtte jeg begynne fra starten av igjen. Helt tilfeldig snakket jeg om prosjektet mitt til venner, og der begynte det. Venner og venner av venner kjente ulike folk som hadde dysleksi og spurte pent om de ville la seg intervju, noen sa ja, noen nei. Men dette holdt ikke, det var ikke nok med bare noen få personer og jeg var skeptisk til å intervju folk jeg selv hadde et nærmere forhold til. Da jeg kun manglet noen få informanter bestemte jeg meg for å ”prøve lykken” en gang til hos studentservice på NTNU. Der møtte jeg en annen dame, også veldig hyggelig, som var behjelpelig og sendte ut mail til de studentene hun hadde i sitt datasystem. Etter en kort stund fikk jeg noen mailer av ulike personer som hadde fått mailen hennes og deretter kontaktet meg og slik kom de siste informantene på plass. En prosess som startet veldig optimistisk og som både jeg selv og veileder trodde skulle bli enkel ble altså mye mer omfattende og krevende både når det gjaldt pågangsmot og positivitet. Den siste informanten ble intervjuet etter påske 2015 og endelig kunne jeg si meg fornøyd med utvalget i studien. Til sammen har jeg intervjuet 8 studenter – 4 menn og 4 kvinner.

4.4 Observasjoner

Under selve intervjuene har jeg gjort meg enkelte observasjoner. Observasjonene innebærer informantenes reaksjoner og følelser som kommer frem i intervjusituasjonen. I mine intervjuer har informantene forholdt seg svært ulikt til tider. Dette kan selvfølgelig ha en sammenheng med at enkelte av informantene var bekjente og andre helt ukjente, likevel ser jeg det relevant for å gi et innblikk i forskningsprosessen. To av informantene uttrykte seg svært frittalende, der ingenting

ble lagt noe sperre på og interessen for å fortelle og dele sine synspunkter virket viktig. En annen informant ga et inntrykk av å enten være lite interessert, og muligens litt aggressiv i sine svar. Brorparten av informantene var svært samarbeidsvillige og svarte på spørsmålene som ble stilt. Det er samtidig verdt å nevne at jeg her ”trår inn” på et personlig tema som muligens ikke alle er like komfortable med å snakke om, noe som kan påvirke situasjonen. Dette kan kanskje ha skjedd i enkelte tilfeller, uten at jeg skal påstå at dette var grunnen til eventuell misnøye. Andre observasjoner som ble gjort var at det i enkelte av intervjuene ble famling rundt hva jeg spurte om, altså at informanten ikke forstod eller jeg ikke formulerte meg godt nok. Det var også enkelt tilfeller som skilte seg ut, én informant hadde blant annet mye på hjertet etter at intervjuet var avsluttet, mens en annen fortalte mye i ettertid som muligens hadde vært nyttig for studien. Dette var ikke tatt opp på bånd eller regnet som en del av intervjuet, og jeg valgte derfor ikke kunne bruke dette som en del av mitt materiale.

4.5 Transkripsjon

Transkriberingsprosessen er den prosessen i kvalitativ forskning der observasjon eller samtale skal bli til tekst. Å transkribere kvalitativ data, i dette tilfellet en samtale/et intervju, handler altså om (så godt det går) å omforme virkelighet til tekst (Malterud, 2011). Tilstedeværelse under datainnsamlingen samt at intervjuer selv transkriberer er også viktig. Om personen/forskeren som skal transkribere intervjuet er tilstede styrkes blant annet validiteten i studien fordi forskeren også får tilgang til det non-verbale språket og andre momenter (Malterud, 2011). Når transkriberingsprosessen pågår er det viktig og holde seg lojal til informantene i deres formidlinger, og formidle det informanten ønsket og dele (Malterud, 2011). I min masteroppgave har jeg selv under transkriberingsprosessen notert meg eksempelvis non-verbale uttrykk, sinnsstemning og andre relevante poenger under transkriberingen. Dette gjør det enklere for meg å huske hvordan stemningen var og eventuelt hva informanten ga uttrykk for.

4.6 Datainnsamling

For å samle inn data til studien utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 5). Intervjuene fant sted på ulike steder, og forsker stilte seg fleksibel til tid og sted som var mest passende for informanten. Intervjuformen som ble brukt var dybdeintervju som var semistrukturert. Et dybdeintervju som er semistrukturert er en intervjuform der intervjuer ikke følger en intervjuguide til punkt og prikke, det er altså rom for spørsmål som skulle dukke opp der og da (Malterud, 2011). Under et slikt intervju er det derfor rom for å spørre om andre ting som kan være interessant for studien, samt spørre om deltakeren kan utdype eller forklare en hendelse. Ved at deltakeren snakker om hendelser som berører tema får vi et bedre bilde av hva han/hun forsøker å forklare (Malterud, 2011). Dette gir et bilde av deltakerens hverdagsliv med dysleksi og igjen hans/hennes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2012). Underveis i intervjuene kan det også dukke opp andre interessante tema som forskeren selv ikke har tenkt på. Ved at intervjuene er semistrukturerte gir dette muligheten til å legge til ekstra spørsmål som har vekket interesse (Malterud, 2011). Intervjuene ble tatt opp på personlig diktafon for senere å bli transkribert ordrett med notater om til sinnsstemningen rundt spørsmålene som ble stilt. Informasjon som kunne være identifiserende for individet ble utelatt fra transkriberingen.

Anonymitet eller konfidensialitet er svært viktig når det skal forskes. Informasjon fra deltagere i studien skal behandles med omhyggelighet og må sikres slik at informasjonen ikke er tilgjengelig for andre. Dette gjøres for å sikre personvern. Konfidensialitet innebærer i prinsipp;

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjøre det mulig og identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres. (NESH, 2006, s. 18).

Forsker har taushetsplikt og plikt til og anonymisere materialet når informantene ”inviterer” forskeren inn i deres personlige liv gjennom fortelling, tanke og meninger. Det er derfor viktig at forsker respekterer informanten og gjør sitt ytterste for å holde identifiserende opplysninger som kan knyttes til enkeltindividet anonymt (Aase & Fossåskaret, 2007). Anonymisering kan skape en rekke etiske utfordringer i forskningsarbeidet. Forskeren har som sagt taushetsplikt overfor hver enkelt informant. Det er derfor ikke lov for eksempel å bruke eksempler fra et intervju for og snakke om det samme temaet med en annen informant for og få mer ut av samtalen/intervjuet (Aase & Fossåskaret, 2007). Materialet skal anonymiseres, men det skal også formidle informantens stemme, det er her et etisk dilemma for informasjon som anses som viktig for studiet må utelates eller forandres så mye at informanten ikke skal være gjenkjennbar, på samme tid som forsker skal være tro mot informanten slik at informasjonen tydes rett (Aase & Fossåskaret, 2007).

4.7 Fremgangsmåte

Systematisk tekstkondensering består av fire stadier der materialet ”krympes inn” og det relevante sorteres ut fra det irrelevante (Malterud, 2011). De fire stegene beskrives slik;

1. Helhetsinntrykk
2. Meningsbærende enheter
3. Kondensering
4. Sammenfatning

(Malterud, 2011).

Trinn 1) *Helhetsinntrykk*. Her blir jeg kjent med materialet, jeg bruker her mye tid på å lese gjennom materialet. Når gjennomlesningen pågår noteres det stikkord som danner ulike temaer jeg selv tror vil bli essensielle senere i analysen (Malterud, 2011). Når dette er gjort er det tid for å oppsummere hovedinntrykkene som er blitt valgt. Jeg vil her danne meg fire-åtte ulike temaer som vil representere mitt intuitive første inntrykk av materialet så langt i prosessen (Malterud, 2011). Det er her hensiktsmessig å se på materiale fra et fugleperspektiv ifølge Malterud (2011).

Dette gjøres for at teksten skal bli mindre omfattende slik at det kan dannes et helhetsinntrykk av innholdet. Temaene som her lages er kun *foreløpige* og representerer mitt førsteinntrykk av det som har fanget min umiddelbare oppmerksomhet (Malterud, 2011).

Trinn 2) *Meningsbærende enheter*. I trinn to av analysearbeidet legges det fokus på å skille det ut det irrelevante fra det relevante (Malterud, 2011). Det sorteres her ut tekstbiter som er i relasjon til temaene som ble valgt i trinn én. Temaene som ble valgt i trinn én er altså i bakhodet og hjelper oss/meg med å plukke ut nøkkelsetninger og andre setninger i analys materialet (Malterud, 2011). For videre analysearbeid blir disse nøkkelsetningene holdepunkter, som igjen skaper muligheter for å videreutvikle analysen (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg har her tatt i bruk ulike farger med tall der jeg markerer i teksten. De ulike fargene og tallene representerer de ulike temaene som ble valgt ovenfor og markeres i analys materialet underveis mens jeg leser. Ettersom kodene tar form er det vanlig at temaene endres, noen koder er muligens så like at de kan gå under samme tema, altså at flere meningsbærende enheter får plass under samme tema (Malterud, 2011).

Trinn 3) *Kondensering*. I trinn tre av analysen vil jeg igjen ”forminske” materiale ved å abstrahere kunnskapen for å hente ut mening innad i de meningsbærende enhetene (Malterud, 2011). Malterud (2011) kommer her med et eksempel for å gjøre det enklere å forstå prosessen. Vi kan se det slik; de meningsbærende enheten som ble/er kodet tilsvarer hver sin skuff i en kommode. For å rydde i skuffene vil vi ta for oss en av gangen og gå systematisk gjennom innholdet i dem (Malterud, 2011).

De meningsbærende enhetene er nå blitt til fire koder, og under disse kodegruppene vil det nå dannes to-tre subgrupper. Ved at kodene får subgrupper eller ”underkategorier” skapes det rom for fortolkning og for å tilnærme seg materiale på flere måter (Malterud, 2011). I trinn tre lages det også såkalte *kondensat* – altså kunstige sitater, disse sitatene vil brukes i siste del av analysen altså sammenfatningen og resultatdelen i denne oppgaven (Malterud, 2011). Sitatene velges ut ifra hver enkelt ”skuff” (de meningsbærende enhetene) som jeg finner beskrivende for den enkelte enheten, sitatene vil være til hjelp for å gjenfortelle og sammenfatte de ulike subgruppene/kategoriene (Malterud, 2011).

Trinn 4) *Sammenfatning*. I den siste delen av analysearbeidet skal vi sammenfatte alle funnene som er lagt frem tidligere. Det skal her bli en analytisk tekst som gir grunnlag for de ulike gruppene som tidligere er valgt (Malterud, 2011). Det er her viktig og være lojal overfor informanten. Det er informantens stemme som skal frem, noe som er viktig for å vise tillit overfor leser og informant samt gi innsikt i informantens opplevelse til leseren (Malterud, 2011). Hver kodegruppe med subgrupper under vil få hver sin analytiske tekst. Sitatene som er plukket ut tidligere vil representere og illustrerer det teksten sammenfatter (Malterud, 2011).

De analytiske tekstene til de ulike kodene tilsvarer resultatene i min studie. De er historier som er blitt fortalt og deretter sammenfattet i en analytisk tekst. Tekstene forteller om informantenes opplevelser og tanker (Malterud, 2011). Hver tekst vil som sagt bestå av ulike sitater, samt at jeg har tatt i bruk et såkalt ”gull-sitat” (Malterud, 2011). Gull-sitatet vil bli fremhevet i tykk skrift og er tatt med fordi det ”stikker seg ut i mengden” de kan anses som typiske for den enkelte kodegruppen, samt at sitatet i mine øyne anses som mer eller mindre representativt for den enkelte koden (Malterud, 2011). Kort fortalt vil de analytiske tekstene bestå av biter fra hver enkelt informant, som fanger essensen av et tema og deretter blir til en og samme historie.

4.8 Etikk

Når en skal gjennomføre en studie er det enkelte etiske spørsmål man må stille seg som forsker, for eksempel: *Hvordan kan studien bidra til å bedre deltakerens situasjon?* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 86). Det er en rekke ulike faktorer som skal tas i beregning når det kommer til å utføre et studie etisk riktig, blant annet samtykke, forskerens rolle, konsekvenser, konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2012). Det finnes ulike prosedyrer for samtykke i en studie, dette kommer blant annet an på hvilke type problemstilling studien har, altså temaet for studien (Kvale & Brinkmann, 2012). Informert samtykke skal sikre at de som deltar i studien får vite om deres rett, dette innebærer både frivillig deltakelse og informasjon om studien for å sikre informantens forståelse av hva det innebærer å delta (Kvale & Brinkmann, 2012). Når man skal informere om studien er det viktig at forsker overveier hvilke detaljer som kan fremme og hemme studien, altså hvilken informasjon som er essensiell og viktig

for informantens avgjørelse om å delta og hvilke faktorer som kan påvirke informantens svar (Kvale & Brinkmann, 2012).

For min del måtte jeg stille meg spørsmålet; *Hvordan vil forskerens rolle påvirke studien?* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 87). Dette spørsmålet måtte jeg stille meg selv fordi jeg selv har diagnosen dysleksi og er bruker av tilretteleggingstjenesten på universitetet. Dermed lå faren i å la mine egne oppfatninger, tanker og holdninger påvirke deltakerens svar. Det var derfor essensielt for meg å overveie om det kunne være positivt å si at jeg selv hadde dysleksi, altså om dette ville fremme situasjonen slik at deltakeren følte han/hun kunne fortro seg til meg mer. Eller om det ville hemme situasjonen i at mine oppfatninger kunne påvirke informanten, enten ved at informanten følte på at han/hun måtte svare rett etter mine forventninger eller andre lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2012).

Det kan oppstå situasjoner der man må avveie hvor mye informasjon som er nødvendig og hva som er essensielt for informanten å vite før intervjuet kan starte (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er i slike situasjoner, som i min – der forsker har tilknytning til studiens tema at forskeren må være ekstra påpasselig i sin rolle (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er viktig å holde en profesjonell avstand samt å ikke la seg påvirke av den enkelte informant. I slike tilfeller er det fort at forsker glemmer sin rolle og istedenfor blir ”en av dem” (Kvale & Brinkmann, 2012), noe jeg opprinnelig er, men ikke skal være i denne settingen. Det er derfor viktig å stille seg selv spørsmål og kontinuerlig minne seg selv på hva som blir etisk riktig i forhold til situasjonen der og da (Kvale & Brinkmann, 2012).

Det er likevel verdt å nevne at det også kan være positivt at forskeren har opplevelser og erfaringer som samsvarer med temaet i studiet, i slike tilfeller kan forskerens kunnskap også gå via observasjoner av seg selv (Malterud, 2011). Forskeren blir her en observerende deltaker i sin egen studie, og om forskeren her klarer å finne en fin balanse mellom aktør og forsker, får vi her *metaposisjoner* (Malterud, 2011).

”Skal vi skape metaposisjoner som får fram et mer nyansert bilde av vår egen rolle i forskningsprosessen, må vi arbeide aktivt for å finne den optimale avstanden” (Malterud, 2011, s. 153).

Konfidensialitet er en annen faktor. Ved konfidensialitet menes det at informasjon som inneholder private opplysninger ikke skal avsløres – altså sikre anonymitet (Dalen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2012). Informasjonen skal sikres slik at ikke uvedkommende får tilgang på det innsamlede materialet (Olsson & Sörensen, 2003). Taushetsplikt og anonymitet er også essensielt. Med anonymitet menes det her at informasjonen fra deltakere i studien ikke skal være gjenkjennbart til enkeltindivider eller for den del forskeren når datamaterialet er fullstendig anonymisert (Olsson & Sörensen, 2003). En kvalitativt studie kan også ha sine konsekvenser. Forskeren må gjøre en vurdering av om deltakere i studien kan ta skade av, eller oppleve fordeler ved at de deltar i studien (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er derfor viktig at forskeren har en finfølelse på hva som er akseptabelt og spørre om å hva som kan anses som en krenkelse av intimsone til informanten (Kvale & Brinkmann, 2012).

4.9 Validitet og reliabilitet

Om en studie er valid eller har validitet handler mye om å stille seg selv spørsmål både etter og underveis i studie om valgene som er tatt er relevante for kunnskapen vi ønsker (Malterud, 2011). Innen samfunnsvitenskap dreier validitet seg om å finne riktig metode for det som skal studeres (Kvale & Brinkmann, 2012).

”En kontinuerlig valideringsholdning kan bidra til at vi lærer av våre erfaringer underveis i forskningsprosessen, utnytter rettigheter og plikter som en fleksibel struktur gir oss, og modifierer vårt design i takt med dette.” (Malterud, 2011, s. 181).

Underveis kan man for eksempel stille seg spørsmål om vi stiller riktige spørsmål i forhold til hva vi lurer på samt om datamaterialet har gitt relevante funn for problemstillingen som er laget (Malterud, 2011). Som jeg presiserer i min innledning og problemstilling er det deltagerens eller informantens stemme som har vært viktig for meg å få frem, det er deres opplevelser, tanker eller meninger. For å oppnå dette er det blant annet viktig å være observant i intervjuprosessen, å spørre en informant om han eller hun snakker sant blir ikke hensiktsmessig, men å fokusere på å lytte eller om man skulle snakke over hverandre spørre om igjen, eller å gjenta svaret for å så spørre

om dette er det informanten mener med sin uttalelse (Malterud, 2011). Slike tilnærminger innad i intervjuet øker validiteten for å få frem stemmen til informanten, nettopp fordi det regelmessig sjekkes at det som er blitt sagt er forstått rett, slik at informantens meninger eller tanker kommer frem på riktig vis (Malterud, 2011).

Noe som kunne styrket validiteten i studien enda mer er om de deltagende informantene samtykker og gjenkjenner sluttskrivelsen av det endelige produktet før utgivelse av studien (Malterud, 2011). Dette vil ikke bli gjort i denne studien, noe som igjen muligens svekker validiteten og sjansene for at mitt arbeid vil bli brukt eller kan gjøre en forskjell i eventuelle områder det berører. Validitet og formidling er også en faktor, såkalt kommunikativ validitet handler om å kunne formidle og kommunisere forskningen som er gjort (Malterud, 2011). Kommunikativ validitet er mest hensiktsmessig i kvalitative studier, og derfor gjeldene i mitt studie – men det skal likevel sies at selv om et forskningsstudie er lesbart trenger ikke dette å bety at studien har kommunikativ validitet (Malterud, 2011). ”Målet er ikke enighet, men innsikt og forståelse.” (Malterud, 2011, s. 186).

Helt til slutt er det en viktig del av validiteten at det skal være brukbart for andre, at studien kan gjøre en forskjell. Slik validitet kalles pragmatisk validitet (Malterud, 2011). Validitet handler om troverdighet, allikevel må vi legge til grunn at de ulike informantene har ulike historier og derfor ulike sannheter. Derfor blir ikke målet med validiteten å nødvendigvis finne sannheten (Malterud, 2011). Derimot blir fokuset når man gjør en slik studie å overveie det ulike materialet man har i forhold til hva som blir brukt i den gitte studien – altså hva i materialet som har mest gyldighet i forhold til den gitte problemstillingen (Malterud, 2011). Denne studien vil derfor ikke oppnå høy validitet nettopp fordi deltakerne ikke får mulighet for gjennomlesning etter prosjektet er ferdigstilt. Derimot er det en kontinuerlig gjennomgang av spørsmålene. Dette gir validitet i form av at forsker kontinuerlig går gjennom spørsmålene og tar seg tid til å lytte samt spørre informanten for å være sikker på at informasjonen er forstått og stemmen til informanten blir hørt og sann (Malterud, 2011).

Relabilitet, eller overførbarhet på mer allmenn munne, tar utgangspunkt i om forskningen kan brukes av andre i ettertid, altså om funnene som er gjort i studien kan reproduseres av andre innen forskning (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er kun ved

enkelte unntak at studiet/forskningen kun er gjeldene for private eller lokale resultater (Malterud, 2011). Denne forskningsstudien er ikke direkte overførbart til alle, men kan brukes av institusjoner som er ment for tilrettelegging som for eksempel studentservice på NTNU. Studien kan gi en pekepinn på hva studentene ønsker og hva de er fornøyde med i deres tilbud, men vi kan ikke si med sikkerhet om en annen undersøkelse ville vist det samme. Men selv om ikke en kvalitativ studie som denne vil være representativ, kan den likevel ha overføringsverdi.

”*Relabilitet* har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet og gjøre” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Intervjuerens relabilitet kan også settes spørsmål ved. Under et intervju skal man ikke påvirke deltakerens svar. Dersom intervjuer ubevisst stiller ledende spørsmål i en intervjusetting, kan det påvirke relabiliteten til intervjupersonen og dermed studiet (Kvale & Brinkmann, 2012). For å øke relabiliteten er det viktig, for forsker å være objektiv, for eksempel når intervjuene transkriberes og analysen skrives er det viktig og holde et åpent blikk og ikke være fordomsfull (Kvale & Brinkmann, 2012).

4.10 Litteratursøk

Når jeg har søkt etter litteratur til min masteroppgave har jeg brukt en rekke ulike søkemonitorer, mest av alt har jeg brukt Google scholar. Google scholar ble mest brukt fordi jeg kjenner godt til den fra før, den har gode sorteringsmuligheter og dokumentene er enkle å importeres til endnote som er brukt her. I tillegg til Google scholar har jeg også brukt bibsys som er bibliotekets søkebase, gjennom bibsys har jeg også brukt ISI (Web of Science) og oria. Når jeg har søkt etter litteratur har jeg først vært kritisk til over skifter og deretter om denne har fanget min oppmerksomhet har jeg valgt og trykke meg inn for å lese kort om artikkelen. På denne måten har jeg selektivt ekskludert de artikkelene jeg ikke finner like relevant for min studie, selv om det her også kan gjøres unntak og feil.

Søkeord jeg har brukt når jeg har søkt har ofte bestått av; dyslexia, students, university, higher education, stigma og learning disabilities. Når jeg for eksempel søker på ”dyslexia, students” i Google scholar får jeg på 0,5 sekunder 50 800 treff,

ved å søke på "learning disabilities, dyslexia" får jeg på 0,18 sekunder 62 000 treff. Ved å ekskluderer uønskede kilder ved kritisk gjennomgang sitter jeg heretter igjen med et bredt utvalg av primærkilder (Malterud, 2011). I enkelte tilfeller har jeg også funnet litteratur gjennom de ulike forskningsartiklene jeg har lest og deretter søkt i ulike søkemonitorer for å finne disse (selv om ikke alle var mulig å spore). Jeg har også sett på artiklene når de er funnet at disse er sitert av flere og dermed en brukbar kilde til mer primærlitteratur. Jeg har også vært nøye på hvor jeg har hentet mine artikler fra. Enkelte sider er bedre fagfelleurdert enn andre og jeg har her lagt fokus på at sidene skal være fagfelleurdert slik at mine primærkilder er mest mulig sikre. På oria kan man for eksempel trykke på en knapp i sidemenyen kun for å få opp artikler som er fagfelleurdert.

Kapittel 5 – Resultater

5.1 Analyseprosessen/fremgangsmåte

I metodekapittelet ga jeg en trinnvis gjennomgang av metoden jeg har valgt og bruke for å analysere intervjuene som ble gjennomført. Jeg valgte her *systematisk tekstkondensering*.

I trinn en av analysen var det fokus på å danne seg et helhetsinntrykk av materialet (Malterud, 2011). Jeg har her brukt mye tid på å lese gjennom de transkriberte intervjuene og bli kjent med materialet. I denne prosessen gjorde jeg meg opp en del tanker om hva jeg anså som viktig i forhold til min problemstilling, samt andre ting som vekket min oppmerksomhet under gjennomlesningen. Temaene som dukket opp i denne prosessen var blant annet; *annerledes, dum, synlighet, informasjon, tilrettelegging på eksamen, gruppearbeid, tidsklemmen, muntlig eksamen, studentservice, lydbok, forelesningsnotater, snakke om dysleksi/kommentarer på feil og å ikke bli forstått*.

I trinn to skal materialet komprimeres, jeg skal her finne de meningsbærende enhetene. Jeg arbeider her med å skille det som anses som relevant fra det irrelevante (Malterud, 2011). Her har jeg igjen gått igjennom materialet og notert meg hva som nevnes mest samt notert ned tallkoder som jeg har markert de ulike temaene med. Flere av de ulike temaene gikk her under samme tallkode, de ble altså dobbeltkodet (Malterud, 2011).

Mine kodegrupper ble her; 1) Annerledes, 2) Tilrettelegging, 3) Gruppearbeid og 4) Tilretteleggingstjenesten. Disse punktene skal hjelpe meg til å videreutvikle analysen og gi meg noen holdepunkter (Kvale & Brinkmann, 2012). Nedenfor har jeg laget en oversikt over de ulike kodegruppene samt subgruppene som går under kodegruppene som er utgangspunktet for min analyse. Figur 1, nedenfor er en sammensatt oppsummering av trinn 2 og 3 i analysen. Kodegruppene er satt inn og markert med uthevet skift og subgruppene som vi leter etter i trinn 3 er sammenfattet til ulike ord (Malterud, 2011). Neste trinn i analysen vil bli å sammenfatte materialet og er den

mest omfattende delen av analysen. Sitater fra intervjuene vil skrives i kursiv i analysen og i resultatene.

Annerledes	Tilrettelegging	Gruppearbeid	Tilretteleggings-tjenesten
”Dum”	Eksamen	Roller	Synlighet
Snakke om dysleksi	Undervisning	Utfordringer	Informasjon
	Forslag		

Figur 5.1 Sammenfatning av kodegrupper

Sammenfatningen av mitt materiale vil ta form ved at hver av de ulike kodegruppene og subgruppene vil bli gjennomgått punktvis, det vil bli lagt frem sitater som utmerker seg under de ulike gruppene samt ”et gullsitat” i fet skrift som jeg anser som viktige i analysen (Malterud, 2011). Figur 1 (over) viser en oversikt over de ulike hovedkategoriene og subgruppene som vil bli gjennomgått i del 5.2 – Analyse av materialet. I dette kapitlet vil kun de ulike kodegruppene med subgrupper bli gjennomgått, analysematerialet vil i kapittel 6 bli diskutert og drøftet opp imot relevant teori og tidligere forskning på de ulike temaene. I både analysen av materialet og drøftingen vil det bli brukt * (stjerne) istedenfor å skrive hun eller han slik at opplysningene ikke skal kunne knyttes til kjønn. Dette er gjort for å forsikre meg om at opplysningene ikke skal kunne knyttes til kjønn og dermed forsikre seg ekstra at informanten forblir anonym. Før dette finner jeg det relevant og vise til en tabell med en oversikt over når de ulike informantene fikk diagnosen sin. Jeg har valgt å ikke inkludere kjønn her for å sikre anonymitet. Det var for øvrig ingen forskjell mellom kjønnene når det gjelder funnene i studien.

Informant 1	6/7 Barneskole
Informant 2	8/9 Barneskole
Informant 3	Tidlig barneskole
Informant 4	1. Universitetet
Informant 5	4 Barneskole
Informant 6	2-3 Barneskole
Informant 7	8 Ungdomsskole
Informant 8	10 ungdomsskole

Figur 5.2 når informantene fikk diagnosen dysleksi/lese- og skrivevansker.

5.2 Analyse av materialet

5.2.1 Annerledes

Temaet ”å føle seg annerledes” var egentlig ikke med i selve intervjuguiden fra starten, men dukket stadig opp i intervjuene og ble derfor lagt inn i intervjuguiden underveis i prosessen. Ordet annerledes ble ikke direkte brukt i alle intervjuene, men er et mer dekkende ord for de ulike hendelsene og følelsene de ulike informantene fortalte om opp imot de ulike subgruppene jeg har valgt under.

Det ble brukt en rekke ulike ord for det å føle seg dum. Flere av informantene beskrev at de i ulike settinger hadde følt seg dum, blitt sett på som dum eller retard som en annen informant brukte.

”Jeg husker at jeg ville liksom, ikke være annerledes enn andre. At jeg prøvde å skjule det litt, å prøve liksom, bare fortsette å jobbe, som vanlig egentlig.” (Informant 1).

Sitatet over beskriver hvordan informanten prøver å skjule det å ha dysleksi, og bare late som ingenting eller late som alt er som vanlig. Slike tilfeller kom til syne i flere av intervjuene. En informant forteller blant annet om hvordan h*n jukset til seg bedre resultater i for eksempel lese-tester som ble gjort på skolen i yngre alder. Særlig de informantene som beskriver seg selv som skoleflinke, ga uttrykk for at de prøvde å skjule at de var annerledes. En informant beskriver det som pinlig og oppleve at h*n henger etter i lesehastighet.

”Jeg husker jo at jeg tok til meg kunnskap godt, men at det var skikkelig pinlig! Så jeg løy på meg en hundre ord eller noe slikt bare så jeg skulle høres bedre ut enn det jeg egentlig var. For jeg var langt, langt etter de andre!” (Informant 7).

Flere av informantene snakker om at det var mest sårt da man var yngre, fordi barn ofte ikke har like store sperrer på hva som er greit å si eller ikke. Slike hendelser i livene deres kunne oppleves som tøffe. Unge har ikke alltid forståelse for at dyslektikere ikke nødvendigvis er noe dårligere på skolen enn andre, eller noe dummere som her ble brukt. Men det er ikke bare blant andre barn følelsen av å føle seg dum oppleves. En informant nevner at h*n følte seg som en retard (på norsk tilbakestående) da informanten spurte om noe i forbindelse med eksamen der h*n sitter igjen med at spørsmålet som ble stilt fikk h*n til å føle seg dum/retard fordi foreleser så det som en selvfølge at det skulle være forståelig.

”Mange folk tror at du er dum da!” (Informant 2).

Denne ene er ikke den eneste som nevner at andre folk kan tro at du er dum, selv om h*n presiserer med at det er h*n ikke. Det å bli sett på som dum dukket som regel opp da jeg spurte om hvordan informanten syntes det var å snakke og dysleksi. Det er likevel verdt å nevne at det var uenighet mellom informantene når det kom til å være åpen om dysleksi. Noen syntes det var helt greit, og hadde ingen problemer med å være åpen om temaet, mens andre prøvde å skjule dette mer.

”Jeg har lyst liksom, jeg har ikke lyst at folk skal vite sånn.. Se ned på meg fordi jeg ikke... Klarer å lese ordentlig da.” (Informant 1).

Utsagnet over beskriver hvordan informant 1 opplever det å snakke om dysleksi, h*n vil helst ikke fortelle om dette til andre, fordi h*n ikke vil bli sett på som annerledes, altså at folk ser ned på h*n på grunn av at h*n ikke kan lese ordentlig.

En annen informant beskriver det som litt både og, at det kommer an på hvem h*n snakker med, mens enkelte av informantene ikke hadde problem med å snakke om dysleksi.

”Så det kommer an på hvem jeg snakker med, fordi jeg vil ikke bli oppfattet som dummere enn de andre da. Fordi jeg er jo ikke det.” (Informant 3).

En av informantene som syntes det var helt greit å snakke om dysleksi beskriver det slik da det spørres om et scenario der dette blir et tema;

”Jeg har snakket om det mange ganger, men hvordan vi kommer dit det aner jeg ikke. Det er sånn som alle andre samtaler, plutselig dukker det opp også... Nei, jeg tror ikke jeg har noe godt svar på det. Fordi så naturlig er det, at det bare at hvis det dukker opp som et tema, så bare flyter det av seg selv.” (Informant 7).

Informant 7 er ikke den eneste som syntes det er helt greit å snakke om dysleksi. Informant 8 snakker også om dette som en veldig naturlig ting å prate om. Selv om h*n understreker at det ikke er et tema som h*n tar opp selv, men h*n har ingen problemer med å snakke om det og føler ikke noen form for sosialt stigma rundt temaet.

”Det er litt sånn, ikke en ‘big deal’ for meg.” (Informant 8).

En annen informant snakker om hvordan det er forskjell på hvem h*n snakker med i forhold til om h*n syntes det er greit å snakke om dysleksi eller ei. Han sier også at dette at det var forskjell fra videregående og nå, fordi h*n ikke har et ønske om og bli oppfattet som noe dummere enn andre.

”Både og, det er.. Helt greit med tanke på andre elever, men med en gang det blir litt sånn..” (Informant 3).

En annen informant opplever at andre folk som ikke har dysleksi muligens ikke forstår helt hva det innebærer og hva det er, samt hvordan andre muligens ikke kan forstå omfanget av hva det er og har å si for skolearbeidet. Det er likevel verdt å nevne at informanten ikke nødvendigvis har noen problemer med å snakke om det, men at forståelse av hva det er kan by på problemer.

”Eh, kanskje, det er ikke alle som skjønner seg helt på det da... Jeg tror ikke folk egentlig helt skjønner hvordan det er og ha dysleksi.” (Informant 2).

Enkelte av informantene forteller om hvordan de har metoder for å skjule dysleksien. En av informantene forteller blant annet om hvordan h*n brukte å øve inn tekst som skulle leses neste dag med mor for å memorere det og deretter si det til lærer. De ulike utsagnene over tar for seg ulike synspunkt på hvordan det er å snakke om dysleksi, noen syntes dette er helt naturlig, andre vil derimot helst ikke dele det med andre av frykt for å bli oppfattet som dum eller annerledes enn de andre. Kategorien ”annerledes” ble valgt fordi flere av informantene brakte opp temaet med å føle seg dum eller annerledes når det kom til temaet og snakke om dysleksi. Dette temaet kan oppsummeres kort med et utsagn fra en av informantene.

”Jeg kan lese, jeg kan skrive. Det tar bare litt lengre tid!” (Informant 6).

5.2.2 Tilrettelegging

De fleste deltagerne i studien har en viss oversikt over hvilken tilrettelegging de kan få på eksamen, men fordi de studerer ulike fag er det også ulikt hva det er behov for. En student som har fått innvilget ekstra tid på eksamen og lydbøker beskriver det slik når spørsmålet om hvordan h*n syntes tiltakene som er tatt i bruk er til hjelp.

”De er til hjelp, men det både stopper og starter der holdt jeg på å si.”
(Informant 7).

Det informanten beskriver videre er at tilretteleggingstiltakene er gode, men at de ofte ikke strekker til på alle punkter. Alle studier er ikke nødvendigvis like skiftbaserte og lydbøker er derfor ikke nødvendigvis like nyttige i alle fagene. Informant 7 kommer også med forslag på hva som kunne hjulpet h*n. Det nevnes her videoforelesning som en bedre løsning enn lydbok.

”Men spesielt der, fordi at hadde man fått samlet både bilde og lyd på et sted, så du slipper å gjøre masse notater i fra en lydbok og så gå inn og se på grafene i boken – eller hva det måtte være.” (Informant 7).

En annen informant som har innvilget PC på eksamen, lydbøker og forlenget tid beskriver det å studere med dysleksi å ha tilrettelegging slik:

”Det hjelper jo litt, men det greier liksom ikke å kalkulere ut effekten av dysleksi. Ehhm, det skal litt mye til da. Det hjelper, men... Det er fortsatt vanskelig å ha dysleksi.” (Informant 8).

Som nevnt over studerer informantene ulike fag, en av informantene som studerer en realfag forklarer at h*n ikke får like god nytte av tilbudene som er innvilget nettopp på grunn av det h*n studerer.

”Det er det som er det største problemet mitt da, det er eksamensformen... Det er jo vanskelig å utrykke seg på.. På ehh.. Det blir vanskelig og utrykke seg på den formen vi har nå, på en måte vise hva jeg egentlig kan.” (Informant 4).

Tema lydbøker brakte opp flere problemer for en del av studentene. Enkelte var fornøyd med dem, men en av informantene mente mange bøker ikke er laget på lydbok og h*n derfor må bruke mye tid på og gjøre bøkene om til lydbokformat, for og senere ikke kunne selge bøkene fordi de er så godt som ødelagt.

”Jeg har fått innvilget lydbøker, men problemet er at mange av bøkene ikke er laget som lydbøker.” (Informant 6).

Den samme informanten har også fått innvilget lingdys som er et retteprogram som brukes når man skriver tekster.

”Jeg har lingdys, den er ganske grei. Men jeg ser jo fortsatt at den.. Den er ikke så flink til å hjelpe meg å bygge opp setninger på en måte, sånn over lengre tid.” (Informant 6).

Brorparten av informantene i studien har innvilget PC på eksamen og forlenget tid. En av de som har tatt i bruk disse tiltakene beskriver hvorfor det hjelper h*n å ha disse tiltakene.

”Det er jo, jeg merker at det er veldig viktig for meg. Å få både PC og forlenget tid. For jeg bruker mye lengre tid, jeg bruker kanskje ikke så lang tid som jeg gjorde før, men jeg merker at jeg fortsatt har behov for de hjelpemidlene... Sånn som det å skrive på PC og sånn da.” (Informant 2).

Det informant 2 beskriver over er det behovet h*n har for de ulike tiltakene, hvorav tiden og det å skrive på PC er til hjelp blant annet for å strukturere teksten. Setninger h*n skriver kan høres riktig ut for h*n, men når noen andre leser dette gir det kanskje ikke mening. Tiltakene som å skrive på PC og ha forlenget tid gir altså studenten muligheten til å gå tilbake og endre på setninger og oppbygging slik at h*n gjør seg forstått i sitt arbeid.

Informantene var altså bare delvis fornøyd med tiltakene de hadde fått innvilget, spørsmålet ble derfor brakt videre til hvordan informantene syntes undervisningen var og om det var noen form for tilrettelegging de kunne ønske seg der. Det kom frem noen ulike forslag som kunne vært ønskelig for å bedre undervisningssituasjonen for studenten. Dette innebar også hva informantene ønsket seg før eller etter undervisningen hadde pågått.

”Jeg får forhåndssendt artikler som blir utdelt i timene på skolen, slik at jeg kan lese gjennom dem før vi får utdelt de i timen.” (Informant 5).

Informant 5 uttalte seg om det å få forhåndssendt litteratur, noe som var til stor hjelp. En annen opplever derimot irritasjon over at forelesningsnotater ikke legges ut, fordi dette hadde gjort det enklere enn å tilegne seg informasjon fra en hel bok.

”Noen av de foreleserne gidder ikke og legge ut notater fordi de syntes forelesningsbøkene er så gode da, siden de tross alt er skrevet på NTNU. Det irriterer meg litt, fordi forelesningsnotatene ofte er lettere å lese da.. Litt lettere og hente

informasjon ut av enn bøker. Som oftest blir du bare sittende der med et hav av tekst og egentlig ikke får med deg en dritt.” (Informant 4).

Det er altså stor forskjell på hvilke forelesere du møter og hva den foreleseren ønsker å gi/legge ut til studenten. En annen informant savner power-point i forelesninger der blant annet noe av undervisningen er på engelsk. Informanten beskriver at h*n ikke klare å henge med, men presiserer også at h*n forstår at dyslektikere ikke alltid kan få særbehandling. Likevel var det et ønske om at det kunne vært enten eller, enten at alle har en praksis i å ha power-point eller gå bort fra det. Når man er vant til en ting som fungerer kan det oppstå utfordringer når ting endrer seg.

Over og under har jeg tatt for meg noen av de forslagene og endringene informantene ønsket seg om det skulle være mulig. En informant kommet blant annet med et forslag for undervisning for dyslektikere som muligens ikke er like gjennomførbart, men likevel en fin idé.

”Det krever veldig mye ressurser da, men det går jo an å legge opp et studieløp som krever mindre bøker da.” (Informant 8).

Et annet forslag som er et ønske fra en av informantene er det å legge frem muntlig, eller eventuelt kunne ha ekstra tid på hjemmeoppgaver som for eksempel en uke ekstra. Både informant 4 og informant 6 nevner muntlig som en mulighet for å prestere bedre i skolesammenheng. Informant 6 beskriver frustrasjonen over det å skrive en oppgave og utfordringene disse bringer med seg.

”Jeg må skrive, jeg må lese, også må jeg lese på nytt også rette alle feilene, og de er det en del av! Også må man skrive på nytt.. Så ja... Jeg bruker veldig mye tid på sånt.” (Informant 6).

En annen faktor som spiller inn på hvordan enkelte av deltakerne håndterer situasjonen med å ha dysleksi er at flere av dem er mer bevisst på hva som fungerer for dem, hva som skal til for at de skal gjøre det godt og deretter har endret studievaner og holdninger. Dette kommer også an på når studenten hadde fått diagnosen, noe som var svært ulikt blant informantene.

”Nå hadde jo jeg en holdningsendring da.. Da jeg fikk diagnosen, så det er jo det som har gjort at jeg er litt mer obs og har endret mine studievaner og sånne ting..” (Informant 4).

En annen informant som fikk diagnosen dysleksi tidlig i livsløpet forteller om hvordan dette har hjulpet;

”For meg har det hjulpet veldig bra. Da jeg fikk diagnosen i fjerde klasse så fikk jeg eget lese- og skrivekurs sammen med andre elever i klassen og det hjalp meg utrolig mye for å lære meg.” (Informant 5).

Tidspunktet for når de ulike informantene fikk diagnosen har altså hatt en del å si på hvordan man forholdet seg til diagnosen. Informant 8 beskriver en mer frustrert situasjon over å ikke ha fått vite at h*n hadde dysleksi før sent på ungdomsskolen.

”Okei, nå har jeg gått ti år på skolen, så har dere ikke funnet det ut før nå!” (Informant 8).

Over har det kommet frem en rekke ulike forslag til hva informantene syntes kunne vært bedre eller andre forslag til hva som kunne hjulpet dem. Et annet tema som her kom opp blant noen av informantene var eksamen i muntlig form istedenfor skriftlig. En informant beskriver det slik;

”Jeg vet for eksempel at det dårligste jeg noen gang har fått på muntlig er 5, det dårligste jeg noen gang har fått på skriftlig er 2. Hehehe, så det sier liksom veldig mye. Jeg har ikke hatt en 6er på skriftlig noen gang.” (Informant 6).

Eksemplet over beskriver hvordan en av informantene aldri oppnår like gode karakterer på skriftlig eksamen som h*n gjør på muntlig. Informanten tror dette hadde gitt bedre muligheter for gode karakterer. H*n er ikke den eneste som nevner dette. Som nevnt tok flere informanter opp muntlig som et mulig alternativ, men var muligens redd for å prøve i tilfelle dette ikke skulle gi gode resultater likevel. Dette

står i motsetning til informant 6 som er sikker i sin sak på at muntlig hadde vært det beste alternativet som eksamensform.

5.2.3 Gruppearbeid

”Det er helt greit å arbeide i gruppe, men jeg ser jo problemet i det at folk er jo raskere enn meg i å skrive for eksempel.” (Informant 6).

I min studie fant jeg det relevant å spørre om gruppearbeid og hvordan dette opplevdes og foregikk for den enkelte studenten og hvilken rolle som var naturlig å ta, samt hvorfor denne rollen eventuelt var ønsket. Når jeg spurte deltagerne om hvordan de opplevde å arbeide i gruppe, var det en rekke ulike svar, selv om hovedproblemet (for de fleste) var det å henge med. En av informantene beskriver det slik;

”Jeg vet jo at folk kan bli frustrert fordi jeg er på en måte treig uansett om jeg skriver på PC eller for hånd, fordi da må jeg på en måte lese etter sånn ’ååå, har jeg skrevet det riktig?’” (Informant 6).

Informant 6 beskriver situasjoner der det oppleves utfordrende i gruppearbeid. H*n legger også til at dette er ting h*n får kommentert på om det går sakte og teksten har lite flyt. En annen informant beskriver utfordringer med å lese i gruppe opp mot arbeid.

”Så problemet er jo om vi skal lese gjennom en tekst, også gjøre noen oppgaver. Og vi skal gjerne gjøre det i en gruppe, og sånn... En litt lengre tekst da, så henger jeg alltid litt lengre bak også begynner de å diskutere før jeg er ferdig da. Det som gjør at liksom, ja istedenfor at jeg gjør ferdig teksten så bare hører jeg på hva de sier, og bruker deres svar for eksempel.” (Informant 8).

Informant 8 beskriver et scenario der h*n ikke rekker å henge med og derfor ikke får bidratt slik som h*n ønsker i diskusjoner. Istedenfor ender det med at h*n hører på hva de andre sier og bruker det til å svare på spørsmålene i ettertid. Enkelte av informantene hadde ingen problemer med å arbeide i gruppe, så det var svært ulikt fra

informant til informant hva han/hun opplevde som problematisk i gruppearbeidet. En av de informantene som ikke hadde noen problemer med gruppearbeid i seg selv legger vekt på at det handler mer om hvem h*n kom i gruppe med. Og ikke dysleksien i seg selv.

”Jeg tror ikke jeg generelt sett sliter noe særlig med det på bakgrunn av dysleksien, det gjør jeg nok ikke.” (Informant 2).

Lesing i gruppe var som sagt det som dukket opp mest blant informantene som problematisk, det faktum at det ofte går tregere dukket stadig opp, informant 3. beskriver dette godt;

”Hvis det er sånn at vi skal lese en ting.. Ehh.. Såå føler jeg alltid at jeg bare sinker gruppen litt fordi, ja okei dere må vente til jeg er ferdig å lese dette her da.” (Informant 3).

Situasjonen som beskrives opplevdes blant brorparten av informantene. Selv om enkelte valgte å ikke si noe og bare ”hoppe inn” der gruppen var, var det også enkelte som sa ifra slik at de kunne gjøre seg ferdig og delta i gruppearbeidet på lik linje med de andre. Jeg fant det her også interessant å se hvilken rolle informantene ville valgt seg om de kunne velge helt fritt og eventuelt hvorfor de valgte denne rollen. Noen av informantene begrunner deres svar med hvilken gruppe de kommer i, mens andre har en spesifikk rolle de ønsker i arbeidet. Informant 1 svarer kort og kontant på spørsmålet.

”Litt mer tilbaketrukket.” (Informant 1).

Men andre hadde en tydeligere preferanse på hvilke rolle de ønsket å ta i et gruppearbeid. Informant 2 beskriver først at h*n tar den rollen som trengs, men da jeg spør om en preferanse kommer det frem at h*n ønsker en lederrolle.

”Jeg prøver å tilpasse meg litt til hvordan folka er da, men som regel pleier jeg å ta styring. Eller prøver å komme med forslag om hvordan jeg syntes ting skal være da.” (Informant 2).

Det kommer også frem at det er flere av informantene som naturlig tar den rollen som passer gruppedynamikken best, eller ønsker seg lederrollen i et gruppearbeid.

”Har egentlig ingen preferanse, jeg liker alle delene med alle... En del, jeg har vel kanskje vært leder ganske ofte egentlig.” (Informant 6).

Informant 6 beskriver at h*n ofte ender med lederrollen, selv om h*n sier det ikke er noen preferanse h*n har. H*n følger heller gruppedynamikken, og tar den rollen h*n blir tildelt.

”Selv om jeg ikke tenker over det eller planlegger det så blir jeg gitt en slags ledende rolle, enten som en traktor som driver det fremover eller multikunstneren som kan sette sammen mange rare tanker.” (Informant 7).

Informant 7 beskriver at h*n ofte tar lederrollen, men uttaler seg også om hvordan gruppedynamikken kan ha noe å si og supplerer med at tankemønstre kan være ulikt fra dyslektikere og de uten dysleksi.

H*n uttaler seg også om hvordan det kan oppleves problematisk at h*n muligens ikke får med seg alt, eller ikke kan bidra så mye som h*n ønsker. Der h*n føler at h*n er mer avhengig av gruppen h*n jobber med enn h*n først forventet. H*n nevner altså her to helt ulike sider ved det å jobbe i gruppe å ha dysleksi;

”Og jeg føler av og til at jeg sjekker litt mer ut, enn jeg putter inn i det kollegiet der. Det liker jeg ikke. Fordi jeg liker å bidra like mye som alle andre liksom..” (Informant 7).

”Jeg personlig tenker mer på en abstrakt måte, det utgangspunktet tror jeg veldig positivt for en gruppe, å ha noen som tenker veldig lineært og noen som tenker helt ut av boksen.” (Informant 7).

En annen informant forklarer at h*n taktisk velger roller der h*n kan unngå å lese og skrive, så kan heller de som er gode på det ta den rollen.

”Jeg bruker å ta rollen som er litt sånn... inn i diskusjoner og slike ting så har de andre tatt skriving og lesing for det meste.” (Informant 5).

Det er altså stor variasjon i hvilken rolle i en gruppe de ulike informantene ønsker å ta, men også et tydelig mønster av at de velger en rolle som leder. Flere nevner også gruppedynamikken som bestemmende for rollen de tar, mens andre ikke har noen anelse om hvorfor de tar den enkelte rollen. Kanskje kan det ha en sammenheng med at leder i et gruppearbeid ofte står for fremdrift og delegering av oppgaver, og man derfor har mulighet til å velge selv hvilke oppgaver man skal gjøre, men kanskje ikke.

5.2.4 Tilretteleggingstjenesten

Kategorien ”synlighet” kom egentlig ganske tilfeldig. Spørsmålene jeg opprinnelig hadde utformet var ikke direkte rettet mot synligheten av tilretteleggingstjenesten/informasjon om tilrettelegging for dyslektikere. Dette var et tema som ble lagt til tidlig i intervjuprosessen fordi det var flere av informantene som hadde synspunkter på dette området. Siden jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og semi-strukturert intervjuform, hadde jeg derfor også muligheten til og legge til spørsmål underveis og ha rom for å spørre mer om det som dukket opp istedenfor og holde meg til en fast plan (Malterud, 2011).

Flere av informantene nevnte informasjon som noe de syntes kunne vært bedre når det kom til tilretteleggingstjenestens tiltak for studenter med dysleksi. Det er likevel delte meninger, både positive og negative. Sitatet nedenfor er valgt som gullsitat fordi det beskriver både det som fungerer og det som ikke fungerer så godt, der en informant forteller hva h*n syntes om studentservice og om informasjon til dyslektikere.

”Men altså, studentservice er jo veldig synlige da – syntes jeg. Jeg har jo vært innom der og snakket med de da, men selve den dysleksidelen er ikke veldig synlig. Ikke før jeg liksom tar kontakt og sier jeg har dysleksi.” (Informant 8).

En av informantene snakker blant annet om hvordan h*n ikke hadde noen anelse om hvilke rettigheter og tilbud som fantes for studenter med dysleksi. Og at dette skjer kun ved en tilfeldighet fordi h*n skulle be om ny PC, ble fortalt om en rekke andre tilbud som også fantes for dyslektikere. En situasjon som kan oppleves frustrerende for studenten som har gått et helt år uten tilrettelegging som h*n hadde rett på og behov for. En annen informant snakker om hvordan det er å finne informasjon om tilrettelegging som den gitte skolen hadde for dyslektikere.

”Ja du fikk jo aldri noen informasjon om det. Ehm.. Eller, jeg vet ikke hvor jeg eventuelt skulle funnet den informasjonen da. Men den var ikke så jævla lett tilgjengelig da.” (Informant 2).

Beskrivelsen av opplevelsen til informanten over som spurte om PC, snakker om hvordan h*n syntes synligheten til tilretteleggingstjenesten/studenterservice var.

”Det tok meg litt tid og finne det egentlig.” (Informant 6).

Informant 2, snakker også om hvordan informasjonen ikke er synlig i forhold til og for eksempel å vite hvilke rettigheter man har som dyslektiker.

”Du kan få lesesalsplass utenom, hvis du ikke er masterstudent da. Jeg har jo aldri.. jeg har ikke sett det står noen sted.” (Informant 2).

En av informantene kommer blant annet med forslag om å henge opp plakater for å gjøre det enklere å finne/ta kontakt med tilretteleggingstjenesten og vite hva de har å tilby, samt en løsning for hvordan man kan nå ut til studentene før de begynner på studiet.

”Ja for eksempel når du begynner på skolen så kunne de hengt opp bare et par plakater, et eller annet sånn ”hvis du trenger hjelp til det her, her eller her”. Det er jo strødd andre ting rundt omkring, så om så kunne man jo putte det oppi den posen man får.” (Informant 6).

Som nevnt er det uenighet blant informantene om de synes tilretteleggingstjenesten er synlig eller ikke samt om hvilke tilbud som fantes for dyslektikere. En av informantene uttrykker blant annet at h*n ble overrasket når h*n fikk vite hva h*n hadde rett på av tilretteleggingstiltak.

”Jeg tenkte egentlig at det kunne vært litt mer synlig, egentlig. Fordi det er det, jeg fikk litt sånn ”OI!”, jeg visste ikke at jeg kunne få lydbøker, det var litt sånn forskjellig sånt da.” (Informant 3).

Sitatet over tar utgangspunkt i at h*n ikke syntes tilretteleggingstjenesten var synlig og at h*n ikke visste hvilke tilbud som var tilgjengelige. H*n ble derfor overrasket over hvilke tilbud som fantes derav formuleringen *litt forskjellig sånt*.

Da jeg spurte om informanten følte at tilretteleggingstjenesten var skjult forklarer h*n dette slik;

”Jaaaa.. At det liksom ikke er så veldig.. tydelig da!” (Informant 3).

H*n snakker også her om at tilbudene som fantes ikke var synlige, at h*n ikke ante noe om hvilke tilbud som fantes før h*n tok kontakt. En annen informant som snakker om det samme forklarer også at h*n ikke har sett noe til hva som er tilbudene for eksempel om du er masterstudent eller ei.

”Jeg har ikke sett at det står noen sted.” (Informant 2).

5.2.5 Oppsummering

Gjennom min analyse har det kommet frem en rekke ulike ting, noen av dem var litt forventet mye fordi jeg selv har tenkt tanken som dyslektiker. Andre har overrasket meg og ikke minst opplyst meg mer om hvor ulikt dysleksi kan være fra person til person. Jeg gikk konkret inn i mine intervjuer med tanke på at det å fortelle at jeg selv hadde dysleksi både kunne styrke og svekke mitt forskningsarbeid. Kanskje kunne det vært enklere for en student med dysleksi å snakke med en som var av samme ”sort”

som enn selv? Likevel var det ikke alle intervjuene det ble nevnt at jeg selv hadde dysleksi. Jeg så det kun nødvendig i de situasjonene der jeg opplevde at informantene var nervøs eller usikker. Jeg velger å tro at i de situasjonene min egen dysleksi ble nevnt, gagnet det studien, selv om ikke dette kan sies med sikkerhet.

Kort oppsummert var det variasjon blant studentene når det kom til tilfredshet med tilrettelegging for studenter med dysleksi, samt at det var variasjon blant informantene når det kom til synlighet av tilretteleggingstjenesten. Kategorien *annerledes* kom kanskje mest uventet på meg, fordi det ikke var et tema jeg hadde tenkt å legge vekt på. Det var variasjon her også, det skal nevnes. Men det overrasket meg hvor mange av studentene som ikke ville oppfattes som noe annerledes eller ”dum”, som her ble brukt. Hvordan informantene opplevde å arbeide i gruppe ga meg også en bedre innsikt i hvordan det kunne oppleves og hvilke situasjoner informantene hadde disse opplevelsene av å føle seg ”dum”.

Kapittel 6 - Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine forskningsresultater i lys av teori og tidligere forskning. Jeg vil her se på likheter og ulikheter oppimot mine resultater og forskning og teori på temaet. Kapitlet vil bygges opp ved at jeg tar for meg de ulike forskningsspørsmålene som ble nevnt innledningsvis. I tilknytning til hvert av spørsmålene har jeg utviklet underkategorier som jeg finner beskrivende for det gitte spørsmålet. Spørsmålene kan overlapper noe, og det vil derfor bli noe sammensatt. Spørsmålene var følgende; Hvordan fungerer tilrettelegging for studenter med dysleksi innen høyere utdanning, hvilke tilretteleggings muligheter kunne vært annerledes, eller mangler? Og hvordan oppleves det å studere med dysleksi? Som jeg nevnte innledningsvis dukket det opp noen flere spørsmål/tema, de ble følgende: Åpenhet om dysleksi og dysleksi som et tabubelagt/stigma. Selv om jeg i hele forskningsprosessen har hatt stor avstand slik at mine forutinntatte meninger ikke skal skinne gjennom, ser jeg det her relevant og også bruke mine egne erfaringer som student i en samme situasjon som mine informanter.

6.1 Tilrettelegging

Siden de to første spørsmålene som ble utarbeidet har likhetstrekk ved at de begge omhandler tilrettelegging for studenter har jeg derfor valgt å slå disse sammen til én kategori. Tilrettelegging skal som sagt hjelpe studenten i å oppnå best mulig resultater på lik linje med andre, som Morken (2012) skriver om i sin bok *”Normalitet og avvik”* handler det om å få like sjanser og muligheter til å oppnå like resultater som for eksempel ”normal” studenten (studenter uten funksjonsnedsettelse). En av informantene beskriver hjelpen fra tilretteleggingstjenesten slik;

”De hjelper jo litt, men de greier liksom ikke å kalkulere ut effekten av dysleksi. Ehhm, det skal litt mye til da. Det hjelper, men.. Det er fortsatt vanskelig og ha dysleksi.” (Informant 8).

Det kommer også frem i Denhart (2008) hvordan enkelte av studentene valgte ikke å be om tilrettelegging fordi de ikke ville bli oppfattet som annerledes. Akkurat det Denhart (2008) trekker inn her, den følelsen av å ikke tørre å ta i bruk tilrettelegging fordi de ikke ville bli oppfattet som annerledes eller noe dårligere kan jeg selv kjenne meg igjen i. Som nevnt innledningsvis tok jeg ikke i bruk noe tilrettelegging før jeg begynte på NTNU.

6.1.1 Teknologiske hjelpemidler og tilrettelegging i og utenfor skolen

Teknologiske hjelpemidler som nevnes som sentrale for informantene i min studie er blant annet lungdys (retteprogram) og lydbøker. Macdonald (2010) nevner blant annet teknologiske hjelpemidler som en faktor som ga økt deltakelse både som student, i arbeid og i hverdagen. Likens nevner noen av mine informanter i studien hvor viktig teknologiske hjelpemidler er for dem i studiehverdagen. Informant 6 beskriver hvordan lungdys er til hjelp, selv om den ikke kan hjelpe like godt med alle de ulike komponentene som kreves for å skrive en akademisk tekst.

”Jeg har lungdys, den er ganske grei. Men jeg ser fortsatt at den... Den er ikke så flink til å hjelpe meg og bygge opp setninger.” (Informant 6).

En annen informant uttrykker et ønske om teknologi på sitt studium.

”Men spesielt der, fordi at hadde man fått samlet både bilde og lyd på et sted, så du slipper å gjøre masse notater i fra en lydbok og så gå inn å se på grafene i boken – eller hva det måtte være.” (Informant 7).

For informant 7 var det et ønske om mer teknologiske hjelpemidler fordi muligens ikke lydbok var det mest optimale for studiet. Som det også nevnes i studien til Macdonald (2010) hadde de deltakerne som fikk tilrettelegging ved hjelp av teknologiske hjelpemidler hatt godt nytte av dem. Informant 7 har i likhet med Macdonald (2010) fått nytte av teknologien, men som nevnt over har h*n også et ønske om eventuelle forandringer som kunne hjulpet h*n i sin studie hverdag.

Eksamen ble et naturlig punkt når det kom til å spørre om tilrettelegging blant studentene nettopp fordi det ofte er i en eksamenssammenheng det trengs ekstra tilrettelegging for studenter med dysleksi. Siden informantene mine studerer ulike fag er det også ulike faktorer som har innvirkning på hvordan eksamen oppleves.

"Det er jo, jeg merker at det er veldig viktig for meg. Å få både PC og forlenget tid. For jeg bruker mye lengre tid, jeg bruker kanskje ikke så lang tid som jeg gjorde før, men jeg merker at jeg fortsatt har behov for de hjelpemidlene... Sånn som det å skrive på PC og sånn da." (Informant 2).

Informant 2 trekker, i likhet med Macdonald (2010), inn betydningen av teknologiske hjelpemidler som en viktig del. Macdonald (2010) sin studie ser på teknologiske hjelpemidler som en viktig del av akademisk suksess for studenter med dysleksi. I tillegg til å ha tilgang på PC nevnes også forlenget tid og viktigheten av hjelpemidlene. I Holloway (2001) sin studie er tid på eksamen en faktor hos studenter med funksjonsnedsettelse. Selv om eksemplene hennes i forhold til tid på eksamen sees i lys av hvordan det kunne oppleves som stressende å ikke vite om hjelpen ble mottatt (Holloway, 2001) er det allikevel sammenlignbart med eksempelet over når det gjelder viktigheten av det å få ekstra tid på eksamen er tilstede i dem begge.

Lydbøker ble som sagt mottatt positivt som et teknologisk hjelpemiddel, men samtidig kunne det føre til ekstra kostnader for enkelte. *"Jeg har fått innvilget lydbøker, men problemet er at mange av bøkene ikke er laget som lydbøker."* (Informant 6). Informant 6 opplever altså at h*n må bruke mye tid på å omgjøre bøkene til lydbokformat i tillegg til at bøkene ikke kunne selges videre i ettertid fordi de var ødelagt. Holloway (2001) nevner i sin studie at kostnader kan være en hindring for studentene når det kommer til å studere. Selv om det her ikke er snakk om samme type kostnad er det likevel verdt og nevne at slike kostnader kan være en demper på studiene. Og måtte kopiere alle bøkene som ikke finnes på lydbok kan også oppleves som stressende og tidkrevende som også sees på i Holloway (2001) sin studie som faktorer som er vanlige i studiehverdagen til en person med funksjonsnedsettelser (Holloway, 2001). På den ene siden var altså lydbøkene til stor hjelp for informant 6, men kostnadene og stresset var noe h*n kunne vært foruten.

6.2 Studere med dysleksi

Den opprinnelige tanken var å se på dyslektiske studenter opp imot tilretteleggingstjenesten, men ettersom intervjuene tok form viste det seg fort at det å studere med dysleksi innebar mye mer enn hvilken tilrettelegging som ble gitt. Følelser som å bli sett på som annerledes og ”dum” var noen av de faktorene som ofte hadde stor plass i intervjuene. Og som har hatt en stor innvirkning på meg selv i mine studier.

Innen kategorien annerledes kan det trekkes frem en rekke ulike sitater, hvor flere av de ulike sitatene beskriver følelsene og muligens frykten for å bli oppdaget. Ved å bli oppdaget henviser jeg her til de informantene som beskrev situasjoner der de valgte å jukse eller ty til andre metoder for å skjule at han/hun hadde dysleksi. Informant 1 og 7 beskriver to ulike tilfeller der de skjuler sin dysleksi slik;

”Jeg husker at jeg ikke ville liksom, ikke være noe annerledes enn andre. At jeg prøvde å skjule det litt, og prøve liksom, bare å jobbe, som vanlig egentlig.” (Informant 1).

”Jeg husker jo at jeg tok til meg kunnskap godt, men at det var skikkelig pinlig! Så jeg løy på meg en hundre ord eller noe slikt bare så jeg skulle høres bedre ut enn det jeg egentlig var. For jeg var langt, langt etter de andre!.” (Informant 7).

Dysleksi er som nevnt en usynlig funksjonsnedsettelse (Mullins & Preyde, 2013). Personer med en slik usynlig funksjonsnedsettelse har derfor muligheten til å skjule sine vansker om de ikke ønsker og ytre dette til andre, noe som også er beskrevet i Mullins og Preyde (2013) sin studie. Når en usynlig funksjonsnedsettelse kommer til syne for andre er det en fare for stigmatisering (Goffman, 1963). Utsagnene som er trukket frem over kan muligens grunne i frykten for hva andre oppfatter dem som, og dermed bli stigmatisert som noe dårligere eller ”dum” som ble hyppig brukt i mine intervjuer. Videre sees det på hvordan informantene syntes det var å snakke om dysleksi. Svarene er her ulike, noen finner dette enkelt og ser det kanskje på som en lettelse og ha en begrunnelse for sine vansker. Mens det også kommer opp her som nevnt over at informantene frykter å bli oppfattet som dum.

Følelsen av å bli sett på/være annerledes kan som nevnt både knyttes til stigma og avvik. En person som anses som avvikende kan beskrives som en person som er annerledes enn det som er ”normalen” i det gitte samfunn eller situasjon (Morken, 2012). Det kom frem innen ulike settinger i intervjuene enkelte utsagn som kan knyttes opp mot det å være annerledes eller avvikende i forhold til andre personer som i denne sammenhengen kan sees på som ”normalen”. Informant 2 uttaler seg om hvordan h*n tror andre ser på personer som har dysleksi. *”Mange folk tror du er dum da!”* (Informant 2).

”Jeg kan lese, jeg kan skrive. Det bare tar litt lengre tid!” (Informant 6). Utsagnet av informant 6 beskriver godt hva som kan oppleves problematisk for en student med dysleksi. Lesing og skriving kan sees som de ”klassiske” eller mest ”typiske” vanskene en dyslektiker møter (Nalavany et al., 2013). Som igjen kan kjennetegne et avvik fordi personen ikke leser eller skriver som normalen og deretter er avvikende i forhold til ”normal” studenten (Morken, 2012).

Tankemåten ble også nevnt av en av informantene. I forhold til hvordan informant 7 arbeider i gruppe kommer det blant annet frem hvordan h*n ser det som at det å tenke annerledes enn andre kan være en positiv tilførsel for et gruppearbeid.

”Jeg personlig tenker mer på en abstrakt måte, det er i utgangspunktet, tror jeg, veldig positivt for en gruppe, å ha noen som tenker veldig lineært og noen som tenker helt ut av boksen.” (Informant 7).

Oppfatningen om at informant 7 har en annerledes tankegang muligens fordi h*n er dyslektiker kan jeg selv også muligens kjenne meg igjen i. Det at en dyslektiker tenker annerledes stemmer også overens med Macdonald (2010) studium der det kommer frem at dyslektikere kan ha en annerledes tankegang enn andre uten dysleksi. Som informant 7 også sier, er at h*n ser det som noe positivt, og i et slikt tilfelle er det jo muligens det som er. Det trenger altså ikke være negativt å være eller i dette tilfelle tenke annerledes, Avviket eller annerledesheten kan brukes til det positive også. For som nevnt kan det være lett og trekke avvik opp imot noe som er negativt (Morken, 2012).

Informant 7 snakker også om hvordan h*n i en gruppesammenheng muligens sjekker mer ut enn det han bidrar med i en gruppesammenheng. Sitatet fra informant 7 lyder slik;

”Og jeg føler av og til at jeg sjekker litt mer ut, enn jeg putter inn i det kollegiet der, det liker jeg ikke noe særlig. Fordi jeg liker å bidra like mye som alle andre, liksom..”
(Informant 7).

Det informant 7 her snakker om kan sees i lys av flere ulike faktorer ved det å ha dysleksi, selv om ikke informant 7 her går inn på hvorfor h*n opplever det slik.

Dyslektikere kan som sagt oppleve vansker med arbeidsminnet, og når informant 7 sier h*n sjekker ut mer enn han putter inn kan det sees i lys av at arbeidsminnet til en dyslektiker ofte er dårligere enn normalstudenten. Det kan for eksempel oppleves problematisk og konsentrere seg (Ghani & Gathercole, 2013). Andre vansker som kan knyttes til det informant 7 her opplever problematisk, er det jeg i denne studien har kalt de mest ”typiske” vanskene for dyslektikere: Altså det å lese og skrive i likt tempo som andre (Nalavany et al., 2013). Når det gjelder de ”typiske” vanskene som det her snakkes om, kan vi her også se på informant 6 sin beskrivelse i forhold til oppgaveskriving. H*n beskriver det slik:

”Jeg må skrive, jeg må lese, også må jeg lese på nytt også må jeg rette alle feilene, og de er det en del av! Også må man skrive på nytt.. Så ja.. Jeg bruker mye tid på sånt.”
(Informant 6).

Informant 6 trekker her frem de mest vanlige vanskene en dyslektiker møter. Altså vansker med det å lese og skrive som nevnt innledningsvis og underveis i studien (Nalavany et al., 2013; Riddick, 2010). Vanskene informant 6 her opplever er også svært sentrale for nettopp det å studere. For å skrive en oppgave kreves det ferdigheter innen lesing og skriving som også anses som nødvendige ferdigheter i dagens samfunn (Helland, 2012).

6.2.1 Åpenhet, selvtillit og selvfølelse

”Så det kommer veldig an på hvem jeg snakker med, fordi jeg vil ikke bli oppfattet som dummere enn de andre. Fordi jeg er jo ikke det.” (Informant 3). Utsagnet til informant 3 her kan knyttes opp mot funnene i studien til Nalavany et al. (2013) der familiestøtte og nære relasjoner trekkes inn som en faktor for å ”godta” det å ha dysleksi eller en usynlig funksjonsnedsettelse. Uten at jeg skal påstå at grunnen til at informant 3 synes det er greit å snakke med enkelte om dysleksi er det likevel verdt å nevne at barn og unge som har et åpent forhold om diagnosen og lærer seg og ”godta” den som en del av seg kan ifølge Nalavany et al. (2013) oppleve det enklere.

Tidligere trakk jeg frem i teorikapitlet reaksjonene til mødre og barn da de fikk vite at de hadde dysleksi. De ulike utsagnene som her trekkes frem fra Riddick (2010) sin bok kan sammenlignes med hvordan enkelte av mine informanter forholder seg til eller føler ved det å ha dysleksi. Utsagnene viser at barn som er glad for å få en diagnose ikke lenger oppfatter seg som ”dumme”, men at det isteden hjelper dem å forstå (Riddick, 2010). Selv om mine informanter ikke er unge, er holdningen rundt det å ha dysleksi sammenlignbar når det kommer til å snakke om temaet. Informant 8 er en av informantene som derimot ikke ser det som noe problem å være åpen om sine vansker, og å snakke om dem. *”Det er litt sånn, ikke en big deal for meg.”* (Informant 8). Selv om jeg ikke kan si med sikkerhet at informant 8 er åpen om vanskene fordi h*n ser det som en forklaring (jfr Riddick (2010)), ser jeg det likevel som verdt å nevne. Utsagnet til informant 8 kan også muligens knyttes til selvtillit, h*n har ikke noe i mot å være åpen om dysleksi og er sikker på seg selv (Nalavany et al., 2013).

Akkurat som informant 8, er også informant 7 åpen om dysleksi og ser det som en naturlig del av en samtale. H*n syntes det er helt greit og snakke om det og ser det som et naturlig tema i enhver samtale. I motsetning har informant 3 enkelte h*n synes det er lettere og snakke med dysleksi om enn andre. *”Både og, det er.. Helt greit med tanke på andre elever, men med engang det blir litt sånn..”* (Informant 3).

6.2.2 Passing

Goffman (1963) bok om stigma innebærer også såkalt *passing*. Passing kan gjenkjennes ved at en person med et stigma ønsker å skjule sitt stigma for å unngå at problemet blir synlig (Goffman, 1963). Dette kan for eksempel skje ved å skifte tema, unngår enkelte aktiviteter eller dekker over noe som kan føre til stigmatisering. I mine resultater kan enkelte av tilfellene informantene forteller om i ulike sammenhenger kobles opp til dette.

”Så problemet er jo om vi skal lese gjennom en tekst, også gjøre noen oppgaver. Og vi skal gjerne gjøre det i en gruppe, og sånn... En litt lengre tekst da, så henger jeg alltid litt lengre bak også begynner de og diskutere før jeg er ferdig da. Som gjør at liksom, ja istedenfor at jeg gjør ferdig teksten så bare hører jeg på hva de sier, og bruker deres svar for eksempel.” (Informant 8).

Informant 8 velger altså å ”hoppe inn” i samtalen mellom de andre elevene istedenfor å fortelle at h*n har dysleksi. Dette ligner på den strategien informant 1 bruker. H*n bare jobber videre som normalt istedenfor å si noe. Informant 7 velger heller ‘å lyge på seg’ et par hundre ord for ikke å være noe dårligere enn de andre. Sitatet til informant 7 kan muligens også forstås i lys av teori om avvik. Informant syv bruker passing for at ikke folk skal oppdage at h*n er lengre bak i lesingen. Grunnen til at h*n velger å skjule at h*n ligger bak kan kanskje grunne i mangel på selvtillit og åpenhet rundt diagnosen som nevnt over. Det kan også være frykten for å være avvikende, eller annerledes når det kommer til lesenivå (Morken, 2012). I motsetning kan vi se på utsagnet til informant 8 over der h*n ikke synes det er noe spesielt å snakke om dysleksi og derav muligens ikke føler noe spesielt stigma oppimot det å ha en diagnose og derav ikke prøver å skjule den ved bruk av passing (Goffman, 1963).

Det er også verdt og nevne at i for eksempel gruppearbeid kunne det også bli tatt bevisste valg for å unngå lesing og skriving. Informant 5 tar muligens dette valget fordi h*n er klar over sine begrensninger når det kommer til lesing og skriving. Men det kan også sees som en form for passing da informant 5 heller velger ‘å passere bort’ oppgaver der h*n vet h*n kan komme til kort/gjøre stigmaet tydeligere (Goffman, 1963).

”Jeg bruker å ta den rollen som er litt mer sånn.. Inn i diskusjoner og slike ting så har de andre tatt skriving og lesing for det meste.” (Informant 5).

6.2.3 Informasjon og synlighet

Informasjon og synlighet var som sagt opprinnelig ikke en del av min studie. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført kom det fram en rekke synspunkter på synlighet og informasjon i forhold til tilretteleggingstiltak og tilretteleggingstjenesten. I Riddick (2000) kommer det frem at flere av informantene hadde et ønske om at andre skulle forstå hva dysleksi var og innebar. I likhet med Riddick (2000) sine informanter kommer det også frem i Holloway (2001) sin studie at det er et ønske om forståelse. Mer bestemt et ønske om forståelse fra ansatte, fakultet og overordnede instanser (Holloway, 2001).

Også i min studie kommer det frem ønsker om informasjon og forståelse. Noen knytter informasjon opp i mot synlighet, mens andre snakket om hvordan de ikke visste hvilke tilbud som fantes. En informant nevner også hvordan h*n ikke tror folk helt vet hva dysleksi innebærer.

”Ja du fikk jo aldri noen informasjon om det. Ehm.. Eller, jeg vet ikke hvor jeg eventuelt skulle funnet den informasjonen da. Men den var ikke så jævla lett tilgjengelig da.” (Informant 2).

Selv om informasjonen i min studie ikke er like tydelig på dette som i tidligere forskning er det likevel et poeng at det finnes et punkt der det er mangel på informasjon. I Denhart (2008) sin studie kommer det også frem at flere av deltakerne i studien ikke visste hva det helt eksakt innebar å ha dysleksi. Dette kan sammenlignes med at enkelte av mine informanter ikke visste hvilke tilbud innen tilrettelegging som var tilgjengelig for dem.

”Jeg tenkte egentlig at det kunne vært litt mer synlig, egentlig. Fordi det er det, jeg litt sånn ”OI!”, jeg visste ikke at jeg kunne få lydbøker, det var litt sånn forskjellig sånt da.” (Informant 3).

Det er ikke bare informasjon om eller synlighet av tilretteleggingstjenesten og tilbud som nevnes når det kommer til informasjon. Det kommer også frem i likhet med Riddick (2000) og Holloway (2001) som nevnt over at det er et ønske om at andre skal ha forståelse av hva dysleksi er. I likhet med dette nevner informant 2 at h*n tror at ikke alle har denne forståelsen, og det derfor muligens kan oppleves stigmatiserende (Goffman, 1963) fordi folk ikke har forståelse for hva dysleksi er og hvordan det påvirker studiene til en student med dysleksi. Informant 2 beskriver det slik;

”Eh, kanskje, det er ikke alle som skjønner seg helt på det da... Jeg tror ikke folk egentlig helt skjønner hvordan det er og ha dysleksi.” (Informant 2)

6.2.4 Forskjeller, tilfeldigheter og endring

Forskjeller og tilfeldigheter blir her nevnt fordi det viser seg at det varierer fra hvem man møter når det kommer til om man får forelesningsnotater tilsendt på forhånd eller lagt ut på nettet. Temaet var tydelig viktig for enkelte av informantene da dette hadde mye å si for læringsutbyttet. Informant 5 forteller at h*n får alle artikler som skal deles ut/leses i timen på skolen tilsendt så h*n får tid til å lese gjennom på forhånd og dermed ikke henger etter i klassen. Holloway (2001) sine informanter forteller blant annet at det kommer an på hvem man møter i forhold til hvilke hjelp man får. Selv om eksemplene ikke er av samme art er det sammenlignbart. Informant 5 får alt av lesestoff tilsendt på forhånd i motsetning til informant 4 der det virker noe tilfeldig i forhold til hvem som gir notater på forhånd. Slik beskriver h*n det;

”Noen av de foreleserne gidder ikke og legge ut notater fordi de syntes forelesningsbøkene er så gode da, siden de tross alt er skrevet på NTNU. Det irriterer meg litt, fordi forelesningsnotatene er ofte lettere å lese da.. Litt lettere og hente

informasjon ut av enn bøker. Som oftest blir du bare sittende der med et halv av tekst og egentlig ikke får med deg en dritt.” (Informant 4).

Jeg ser her en parallell til enkelte av Holloway (2001) sine informanter som beskriver det som noe tilfeldig i forhold til hvem du møter. I tillegg til forskjellen på hvem man møter, kan det virke som informant 5 har hatt litt mer ”flaks”, om det kan kalles så, enn det informant 4 har. I tillegg til at enkelte ting kunne oppleves noe *tilfeldig* eller *forskjellig* fra sted til sted, eller i forhold til hvem man møtte var *endring* også et tema som kom opp i enkelte av intervjuene. En av informantene beskriver blant annet hvordan h*n hadde et holdningsskifte da h*n fikk vite at h*n hadde dysleksi.

”Nå hadde jo jeg en holdningsendring da.. Når jeg fikk diagnosen, så det er jo det som har gjort meg litt mer obs og eller har endret mine studievaner og sånne ting..” (Informant 4).

I likhet med informant 4 sin opplevelse av det å få en diagnose nevner også Macdonald (2010) at informantene i hans studie hadde en endring i hvordan de så på sin egen identitet da de fikk diagnosen. I tillegg til Macdonald (2010) nevnes det også i Nalavany et al. (2013) hvordan både identiteten og hvordan man ser på seg kan endre seg ved at man får en diagnose. Ved å ”godta” endringen det fører med seg å få en diagnose blir det også enklere og takle de eventuelle endringene som for eksempel kan komme ved å være student (Nalavany et al., 2013). Sitatet som er tatt ut fra intervjuet med informant 4 har også visse likheter med hvordan et av barna som Riddick (2010) forteller om reaksjonene til. Det ene barnet uttrykker *”It helps me understand”* (Riddick, 2010, s. 83). I likhet med sitatet fra Riddick (2010) har også informant 4 fått en forståelse av sine utfordringer og dermed gjort endringer i blant annet studievaner. Dette er muligens fordi h*n nå har en forståelse i hva utfordringene skyldes. H*n har opplevd det og dermed fått en forståelse for hva som kreves for å studere med dysleksi.

Når en person får diagnosen dysleksi kan det også gjøre en forskjell. Det er ulikt blant informantene når de fikk diagnosen. Informant 5 beskriver det som positivt at h*n fikk sin diagnose tidlig.

”For meg har det hjulpet veldig bra. Når jeg fikk diagnosen i fjerde klasse så fikk jeg eget lese- og skrivekurs sammen med andre elever i klassen og det hjalp meg utrolig mye for å lære meg.” (Informant 5).

Til forskjell fikk både jeg og informant 4 diagnosen sent, og som informant 4 nevner har h*n derfor måttet foretatt en holdningsendring. Selv har jeg muligens vært litt bitter over at diagnosen ikke kom tidligere siden det har kommet frem at jeg blant annet på bachelornivå ble trukket i karakter for dårlige formuleringer. I likhet med meg selv kommer det også frem i informant 8 sin fortelling om når h*n fikk sin diagnose en viss frustrasjon over hvordan ingen hadde oppdaget tidligere at h*n hadde dysleksi. H*n beskrev det slik: *”okei, nå har jeg gått ti år på skolen, så har dere ikke funnet det ut før nå!”* (Informant 8).

I Macdonald (2010) sin studie i likhet med meg selv og muligens informant 8 opplever en av informantene fortvilelse rundt det å ikke ha fått diagnosen tidligere. Deltakeren i studien beskriver at om hun hadde fått mulighet for tilrettelegging kunne det vært bedre sjanser for læring og dermed muligens bedre økonomi i forhold til jobbmuligheter i sammenheng med utdanning (Macdonald, 2010). I likhet med deltakeren i studien til Macdonald (2010) hadde det muligens gitt både meg og flere av informantene bedre muligheter for og søke annen utdanning fra starten av om vi hadde fått den hjelpen som trengtes i tidligere skolealder.

7.0 Avslutning

Det vil her bli en sammenfatning fra undersøkelsen som er gjort i sammenheng med min studie. Deretter vil jeg reflektere rundt valgene som ble tatt i sammenheng med metode. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning i forhold til hva jeg finner interessant å se videre på innen forskning på fagfeltet. Jeg tok innledningsvis for meg min egen historie som utgangspunkt for valg av temaet i oppgaven. I likhet med det korte utdraget av min historie har det vist seg at flere av informantene i min studie har hatt lignende historier. Problemstillingen i studien var følgende fra starten; *Er høyere utdanningsinstitusjoner tilpasset studenter med dysleksi?*

I min studie har jeg tatt for meg utfordringene, opplevelsene og erfaringene til studenter med dysleksi innen høyere utdanningsinstitusjoner. Fra begynnelsen lå fokuset for det meste på tilretteleggingstjenesten og spørsmålet om de høyere utdanningsinstitusjonene er tilpasset studenter med dysleksi. Etersom studien tok form, og fra første intervju, kom det frem at fokuset ikke bare var på hvilken tilrettelegging som var tilgjengelig. Tilretteleggingstjenesten og de tilbudene som fantes kom frem som svært viktig for å oppnå akademisk suksess. Men det viste seg også at det var flere faktorer som påvirket studiehverdagen til studentene. Tilretteleggingstjenesten spilte altså en stor rolle i forhold til å klare studier, men på enkelte områder opplevde likevel studentene utfordringer der tilrettelegging enten ikke strakk til, fantes eller der dysleksien ikke kunne ”skjules”. Det kom frem en rekke ulike tanker rundt det å være student og det faktum at de var annerledes enn andre på et veldig essensielt punkt i det å være student.

De ulike tankene omkring det å være student falt det seg derfor også naturlig og legge til spørsmål angående dette temaet. Dette var også en mulighet jeg hadde på grunnlag av metodevalget. Jeg brukte som sagt en semistrukturert intervjuform noe som ga meg mer frihet til å endre å spørre om ting som ikke allerede sto i intervjuguiden som var utarbeidet fra starten (Malterud, 2011). Det ble også valgt å ikke bruke kjønn som en del av analysen av materialet. Dette ble gjort fordi jeg ville sikre konfidensialiteten til informantene best mulig, men også fordi jeg ikke så det relevant da det ikke var noen

signifikant forskjell mellom kjønnene. Fordelingen i studien bestod av 4 menn og 4 kvinner.

7.1 Hovedfunn

I forhold til hvilke betydning tilretteleggingstjenesten har for studentene kan det sies klart at den er viktig for studenter med dysleksi og er til god hjelp på flere områder innen studiehverdagen for studenter med dysleksi. De tilbudene som kom tydelig frem som en god match for enkeltstudentene, kan sees i lys av den relasjonelle modellen. Modellen tar utgangspunkt i å finne en match mellom person og omgivelser (Tøssebro, 2010). I dette tilfelle kan det sees på i den sammenheng at tilretteleggingstjenesten tilrettelegger for personen for at han eller hun skal kunne oppnå best mulig resultat i forhold til sine evner. Som deretter kan sees i sammenheng med resultatlikhet eller sjanselighet som nevnes i Morken (2012) sin bok om *normalitet og avvik*. Det er allikevel verdt å nevne at informantene hadde ønsker som tilretteleggingstjenesten ikke oppfylte eller ikke kan tilby. Funnene mine når det gjelder tilretteleggingstjenesten og tilretteleggingstiltak er basert på et lite utvalg og derfor ikke er representative, fordi validiteten eller overførbarheten avhenger av både utvalg og ekstern validitet altså om funnene kan bidra til forskning på lignende tema (Malterud, 2011). Likevel anser jeg at funnene kan være en peke-pinn for tilretteleggingstjenesten i forhold til blant annet synlighet, informasjon og hva studentene ønsker.

Funnene mine viser også til hvordan flere studenter opplever det å føle seg annerledes fra andre uten slike vansker. Områder der en slik følelse oppstår er blant annet når det kommer til gruppearbeid og lesing. Mitt forslag til endring her kan bli som informant 4 nevner at dokumenter eller artikler som skal leses gjennom kan sendes på forhånd til studenter som opplever dette problematisk. Dette igjen krever at studenten informerer om dette behovet, og eventuelt at tilretteleggingstjenesten ser til at dette gjennomføres dersom studenten påstår dette ikke blir gjort. Andre områder der den såkalte annerledesheten kommer frem er på områder som eksamen og i sammenhenger der man skal arbeide med andre. Funnene mine viser også til hvordan det kan gjøre en forskjell å få diagnosen tidlig. I tillegg kan ulikhet i studier føre til

ulik tilrettelegging i å med at all tilrettelegging naturligvis ikke er optimal for alle studieretninger. Og som det kommer frem i resultatene mine: dysleksien kan ikke elimineres – tilrettelegging eller ikke.

7.2 Konklusjon

Og konkludere med noe spesifikt når studien viste seg og innebære flere faktorer enn forventet fra starten blir vanskelig. Derimot har jeg stadig hørt at universitetet ikke er tilpasset dyslektikere, noe som bekreftes av tidligere forskning (Callens et al., 2012). Min studie viser derimot at med tilrettelegging fungerer universitetet for flere studenter med dysleksi. Jeg er jo selv et eksempel på det, i tillegg til mine informanter. Derimot kan det ikke konkluderes med å si at høyere utdanning er for alle med dysleksi, vanskene er varierende fra person til person. Men å utelukkende si at universitet eller høyere utdanning ikke er tilpasset dyslektikere, blir feil. Selv om tilrettelegging fungerer for mine informanter er det også vist til flere områder som oppleves utfordrende. Å konkludere med et ja eller nei om universitetet er tilpasset studenter med dysleksi blir derfor vanskelig – eller kanskje umulig, men med rett tilrettelegging og muligens noe forandring i enkelte eller flere tiltak så kan høyere utdanning bli mulig også for dyslektikere. Kanskje ikke alle dyslektikere, men definitivt de jeg har intervjuet og meg selv inkludert.

7.3 Metodiske refleksjoner

I forhold til min problemstilling, og mitt ønske om å se på opplevelser og tanker falt det naturlig og bruke kvalitativ metode. Når det kom til å velge analysemetode var valget enkelt, da jeg følte systematisk tekstkondensering var mest egnet fordi metoden har en trinnvis fremgangsmetode (Malterud, 2011) og jeg hadde erfaring fra tidligere bruk av denne analysemetoden. Jeg valgte og bruke semistrukturert intervjuform, denne formen valgte jeg som nevnt tidligere fordi jeg da hadde muligheten til å spørre om andre ting som falt seg naturlig der og da og legge til spørsmål som jeg fant relevante for samtalen (Malterud, 2011). I motsetning til å bruke for eksempel spørreskjema hadde jeg også muligheten i intervjuene til å forklare hva spørsmålene

betød om noe ikke ble forstått, slik var jeg sikker på at spørsmålene ble oppfattet rett og at det ikke var noen eventuelle misforståelser.

Etikk var også svært sentralt i min studie, mye fordi jeg selv er dyslektiker og mine tanker og meninger ikke skulle skinne gjennom eller påvirke informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg var i intervjuprosessen ekstra ”på vakt” slik at mine tanker og meninger ikke skulle skinne gjennom. Etter hvert intervju og da jeg gikk gjennom lydopptakene stilte jeg meg selv alltid spørsmål rundt dette temaet. Altså om noe kunne vært gjort annerledes eller om min rolle som forsker hadde blitt svekket ved at mine meninger hadde kommet gjennom (Kvale & Brinkmann, 2012).

7.4 Tanker om veien videre

Med tanke på funnene i min studie og de ulike utsagnene fra informanter hadde det vært interessant og sett nærmere på denne følelsen/tanken om å bli sett på som annerledes. I tillegg til dette hadde det vært interessant å se på hvor mange studenter som har dysleksi og gjøre en større kvantitativ studie på ulikhetene blant studentene ved ulike høyere utdanningsinstitusjoner. Selv har jeg hørt at omtrent 40% av de som har dysleksi diagnostiseres først når de kommer innen høyere utdanning, altså etter grunnutdanningen er gjennomført. Nå er jo dette noe jeg bare har hørt, og det ligger derfor ingen sikkerhet eller sannhet i at dette stemmer. Det hadde derfor vært interessant å se på slike tall.

I tillegg til dette hadde det vært interessant å se nærmere på stigmaet rundt dysleksi som her nevnes. Muligens også på hvordan begrepet dysleksi oppfattes. Dysleksi anses som sagt som en diagnose og kategoriseres under lese- og skrivevansker eller lærevansker (Lyster, 2010). Spørsmål jeg her finner relevante å se videre på er muligens hvordan påvirkning det har at dysleksi anses som en diagnose som er vedvarende. Hadde muligens ikke dysleksi blitt ansett som en diagnose ville det kanskje vært et annerledes syn på det å ha dysleksi? Åpenhet rundt temaet og bevisstgjøring av hva det innebærer hadde også vært et tema som hadde vært spennende å se på. Som flere andre diagnoser handler det ofte etter min oppfatning om hvor normalisert begrepet eller fenomenet er. Om dysleksi ikke hadde blitt koblet

til hvordan man er ”dum” eller ”annerledes” som mine resultater viser ville også kanskje oppfatningen blant studenter vært en annen.

Det kom også frem gjennom mine resultater hvordan flere velger å skjule dysleksien, eller bruker/har brukt metoder for og skjule den. Såkalt *passing*, som det her kalles, jfr Goffman (1963), kunne også vært et interessant tema, ikke bare blant de med dysleksi men også blant andre med såkalte usynlige funksjonsnedsettelse. Hvordan det oppleves og hvilke metoder personen har for å skjule sitt stigma kunne vært interessant å se på både i forhold til det å føle seg annerledes og det med hvorfor personer ikke ønsker og ”avsløre” sin identitet.

Mangt skal vi møte – og mangt skal vi mestre.

Dagen i morgen skal bli vår beste dag!

Erik Bye

Litteraturliste

- Barnes, C. & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability* (2. utg.). UK: Polity Press.
- Callens, M., Tops, W. & Brysbaert, M. (2012). Cognitive Profile of Students Who Enter Higher Education with an Indication of Dyslexia. *Plos One*, 7(6). doi:10.1371/journal.pone.0038081
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3 utg.): Sage.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing Barriers Perceptions of Students Labeled With Learning Disabilities in Higher Education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497. doi:10.1177/0022219408321151
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2008). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne* (2015). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42>
- Elvemo, J. (2000). *Lese-og skrivevansker: Teori, diagnose, metoder. :* Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke.
- Ghani, K. A. & Gathercole, S. E. (2013). Working Memory and Study Skills: A Comparison between Dyslexic and Non-dyslexic Adult Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 97(0), 271-277. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.233>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Trondheim: Abstrakt forlag
- Gustafson, S. & Samuelsson, S. (1999). Intelligence and dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. *Scandinavian journal of psychology*, 40(2), 127-134.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi: gjennom teori til praksis*: Fagbokforlaget Vigemostad og Bjørke.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (4 utgave utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS (Gyldendal Norsk Forlag AS 2009)
- Kvello, H., Hansen, R. A., Dahl, I. & Voldhagen, K. (2013). *Endelig student ved NTNU! - en guid for studenter med behov for tilrettelegging*. Tilretteleggingstjenesten Seksjon for Studentservice, NTNU - Det skapende universitet.
- Lyssand, E. T. (1995). *Lese- og skrivevanskar på eit høgare plan?: om nokre sider ved det å vera student i høgare utdanning og ha spesifikke lese-og skrivevanskar/dysleksi*. Oslo: Universitetet.
- Lyster, S.-A. H. (2010). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom: kartlegging og tiltak* (8. utg.): Gyldendal Akademisk Forlag
- Macdonald, S. J. (2010). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 271-279.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- May, A. L. & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 43, 483-499.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og Avvik: Spesialpedagogiske utfordringer-en innføring* (2. utgave. utg.): Cappelen Damm akademisk.
- Mullins, L. & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160. doi:10.1080/09687599.2012.752127
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W. & Sauber, S. (2013). Adults with Dyslexia, an Invisible Disability: The Mediational Role of Concealment on Perceived Family Support and Self-Esteem. *British Journal of Social Work*, bct152.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. *Tilbud for deg med dysleksi*. Hentet 21.05.15 fra <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Tilbud+for+deg+med+dysleksi>
- NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger - en stragi for nedbyggingen av funksjonshemmende barriere*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2001-22/id143931/?docId=NOU200120010022000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2 - KAP1-4>
- NOU 2008:3. (2008). *Sett under ett - ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2008-3/id497182/?docId=NOU200820080003000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=21>

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?docId=NOU200920090018000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=9>

Oliver, M. (2009). *Understanding disability: From theory to practice* (2. utg.): St Martin's Press.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Riddick, B. (2000). An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653-667.

Riddick, B. (2010). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities* (2. utg.): Routledge.

Ringvold, A. (2009). *Dysleksi*. Hentet 20.05.15 fra <https://snl.no/dysleksi>

Shakespeare, T. (2010). The Social Model of Disability. I Davis (Red.), *The Disability Studies Reader* (s. 8). New York: Routledge.

St. meld. nr. 16. (2006-2007). *... og ingen stod igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&q=dysleksi&navchap=1&ch=4 - KAP3-1-1_fn4_doc

Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., Jokisaari, M. & Nurmi, J.-E. (2013). How University Students With Reading Difficulties Are Supported in Achieving Their Goals. *Journal of learning disabilities*, 0022219413505773.

Svenaesus, F. (2003). Fenomenologi: med livsvärden som grund. I *Sjukdomens mening: Det medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik* (s. 43-65). Stockholm: Bokförlaget Natur og kultur

Swanson, H. L., Harris, K. R. & Graham, S. (2013). *Handbook of learning disabilities*: Guilford Press.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utgave utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Yitzchak, F. (2014). *Specific learning disabilities*. Oxford: Oxford University Press.

Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.



Berit Berg
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.10.2014

Vår ref: 39802 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39802	<i>Er de høyere utdanningsinstitusjonene for alle? – en studie om dysleksi i høyere utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Berit Berg
Student	Emilie Marie Solfeld Olsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Emilie Marie Solfeld Olsen emiliesolfeld@gmail.com

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

Avdelingskontor / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan studenter med dysleksi opplever det å studere på høyere nivå (universitet/høyskole).

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt og anonymisering (01.06.2015 jf. meldeskjema) må tilføyes.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold (diagnose).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Er de høyere utdanningsinstitusjonene for alle? – en studie om dysleksi i høyere utdanning”

Bakgrunn og formål

Studie omhandler studenter med dysleksi innenfor høyere utdanningssektor derav universitet/høyskole. Jeg vil ta for meg studenter med dysleksi sin opplevelse av utdanningsinstitusjonen, forholdet til skole samt hvilke tiltak som er tilgjengelig og blir brukt innen tilrettelegging. Formålet med studiet vil være og undersøke hvilke tilretteleggingstiltak som brukes av studenter med dysleksi, samt hva som kunne vært bedre og hva som allerede er bra. Prosjektet er en mastergrad og vil det vil bli intervjuet 10-14 informanter på to ulike utdanningsinstitusjoner derav en av dem er NTNU.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studiet vil innebære et intervju der spørsmålene vil omhandle informantens opplevelse av institusjonens tilretteleggingstiltak, samt opplevelsen av og være student med lese- og skrivevansker. Samt vil det bli en kort oppvarmingsdel av intervjuet der informanten vil bli stilt spørsmål i henhold til når diagnosen ble stilt samt hvordan informantens opplevelse og oppfatning av det og ha dysleksi. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd som kun vil være tilgjengelig for forsker, samt være innelåst for og bevare informantenes anonymitet. Samt vil opptakene bli destruerte etter masteroppgaven er ferdigstilt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informanter som deltar i mitt masterprosjekt vil forbli anonyme ved bruk av annet navn i oppgaven, samt annen informasjon som kan gjenkjennes ved informanten vil ikke bli tatt i bruk i masteroppgaven. For og bevare konfidensialiteten vil informasjonen lagres separat og innelukket slik at det kun er tilgjengelig for forsker.

Det er allikevel valgfritt, om informanten ønsker og bevare anonymitet eller ikke.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.04.15. Etter endt masteroppgave vil lydopptakene samt andre personopplysninger bli destruert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student: Emilie Marie Solfjeld Olsen tlf: 94810511 eller veileder Berit Berg tlf: 73592556

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykke til å delta på intervju
- Jeg samtykke til at mine opplysninger vil bli publisert i gitt oppgave

Spørsmål til intervjuguide – Hvordan opplever studenter med dysleksi at de høyere utdanningsinstitusjonene er tilpasset deres behov?

Introduksjon:

I anledning min masteroppgave ved institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. Min masteroppgave tar utgangspunkt i dyslektikers opplevelse av utdanningsinstitusjonens tilretteleggingstiltak. Jeg ønsker derfor og stille deg noen spørsmål i henhold til dette. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og opptaket vil bli destruert etter endt masteroppgave, samt vil du forbli anonym og innholdet i intervjuet vil være innelåst og utilgjengelig for andre for og beskytte din identitet.

Før vi starter, har du noen spørsmål?

Oppvarmings spørsmål:

1. Hva studerer du og hvilke år er du på i ditt studium?
2. Hvorfor valgte du Trondheim som studentby og NTNU som universitet?
3. Hva motiverer deg for å ta høyere utdanning?
4. Kan du huske når du fikk diagnosen dysleksi, eventuelt hva du tenkte eller følte?

Hovedspørsmål:

1. Hva assosierer du med dysleksi eller lese- og skrivevansker?
2. Vet du hvilke tilbud NTNU (ditt universitet/din høyskole) har for dyslektikere? Eventuelt hvilke har du fått innvilget?
 - Hvordan syntes du tiltakene du har tatt i bruk er til hjelp?
3. Er det noen tiltak du syntes mangler, eller som kunne vært annerledes?
4. Føler du det er greit og være åpen som dysleksi? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvordan syntes du det er og snakke om dysleksi med andre?
6. Hvordan opplever du å arbeide i gruppe?
7. Hvilken rolle er det naturlig for deg og ha i gruppearbeid?
8. Hvordan opplever du arbeidsmengden på studiet?
9. Føler du deg ivaretatt av instituttet? I så fall på hvilke måte?
10. Hvordan fungerer tilrettelegging på eksamen for deg?
 - Kunne noe være gjort annerledes?