

Elina Munch Kulset

Studenter med ADHD og deres lesing av fagtekster

En kvalitativ studie av tre studenters lesestrategier og kompensierende tiltak i møter med skriftlig materiale i høyere utdanning

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Anne Charlotte Torvatn

Medveileder: Audhild Løhre

Mai 2023

Elina Munch Kulset

Studenter med ADHD og deres lesing av fagtekster

En kvalitativ studie av tre studenters lesestrategier og
kompenserende tiltak i møter med skriftlig materiale
i høyere utdanning

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Anne Charlotte Torvatn
Medveileder: Audhild Løhre
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Lesing er noe alle må forholde seg til i dagens samfunn. Samtidig som vi interagerer med et større mangfold tekstpraksiser, øker behovet for en fundamental literacy, der lesekompetanse står sentralt. Som student er det særlig lesing av fagtekster man forholder seg til, og akademisk lesing regnes derfor som en nøkkelkompetanse i høyere utdanning. Diagnosen ADHD kan ha negativ innvirkning på de ulike kognitive evnene som kreves for å lese slike faglige tekster. Beskrivelsen av ADHD og tilhørende karakteristiske symptomer innebærer vansker med blant annet konsentrasjon, vedvarende oppmerksomhet, organisering og evne til å kontrollere kognitiv impulsivitet. Denne masteravhandlingen forsøker å bidra til kunnskap om det å lese fagtekster som student med ADHD, spesifikt om bruken av lesestrategier og kompensierende strategier for symptombildet i lesesituasjoner. Gjennom et lite utvalg studenter i denne sosiale virkeligheten har jeg innhentet informasjon om hvilke tanker og erfaringer de har angående faglig lesing. Samtidig har jeg gjennomgående hatt et blikk mot leseforskningen, særlig mot to teoretikers definisjoner av lesekompetanse.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene besvares gjennom empiri bestående av informasjon fra tre informanter, der spørreskjema, dybdeintervju og verbale protokoller er metodologien bak det empiriske grunnlaget. Analysen av materialet viser fire hovedfunn, der funn 3 og 4 var noe uventede: 1) Informantene bruker ulike typer lesestrategier ut ifra hvor i leseprosessen de befinner seg, og overfladiske lesestrategier er en stor del av strategiene som anvendes. 2) Studentene har metoder i lesingen for å kompensere for de utfordringene de opplever med ADHD-symptomene. Disse strategiene brukes særlig for å kompensere for konsentrasjonsvansker. 3) Deres interesse for tekstens tema, omtalt som situasjonell interesse, rapporteres som avgjørende for hvordan de leser og prosesserer innholdet i fagtekster. 4) Tekstens visuelle uttrykk har betydning for informantenes lesing, da i form av at tekstens rytme, verbaltekst og illustrasjoner kan forstyrre oppmerksomheten deres. Med disse funnene går jeg i dialog med framstillingen av hva lesekompetanse er, forståelsen av «gode» og «svake» lesere, og tar til orde for at det eksisterer et behov for å kunne vurdere et individs lesekompetanse annerledes. Satt i et didaktisk perspektiv argumenterer jeg videre for verdien av individtilpasset leseopplæring og peker på enkelte konsekvenser for pedagogiske tekster i grunnskolen, samt at funnene fra undersøkelsen kan gjelde mange lesere, ikke bare studenter med ADHD.

Abstract

In today's society, being able to read is an essential skill for each and every one of us. As we interact with a greater diversity of textual practices, the need for a fundamental literacy increases, in hence reading literacy. As a student in higher education, a great deal of this pertains to reading academic literature, and reading academically is hereby a key element. Those cognitive abilities that is required in reading academic texts can be negatively affected by the diagnosis ADHD. ADHD is described by a number of characteristics and symptoms, including difficulties concentrating, sustaining attention, organizing and controlling cognitive impulsivity. This master's thesis attempts to contribute with knowledge about reading academic literature whilst having ADHD, specifically about using reading strategies and strategies to compensate for the diagnostic symptoms that occur in reading situations. By exploring a small selection of university students within this social reality, I have obtained information about their thoughts and experiences regarding academic reading. Simultaneously, I have frequently gazed towards research about reading, especially towards two researchers and their definitions of reading competence.

The research questions are answered by using data from three informants, whereby the empirical foundation was obtained using different methodologies; surveys, in-depth interviews and verbal protocols. Analysis of the material led to four main findings, where findings number 3 and 4 were somewhat unexpected: 1) The informants use different types of reading strategies depending on where they are in the reading process, and they mostly use surface-processing strategies. 2) When reading, the students use strategies to compensate for difficulties brought about the diagnosis ADHD, mainly to compensate for difficulties concentrating. 3) Their situational interest in the topic is crucial for reading an academic text; how they read and how they process the content. 4) Visual expression in text is essential for their reading. The rhythm, body text and graphics in the text can distract the reader from reading. Based on these findings, I dialog with the normative representation of reading literacy and "good" and "poor" readers, and I advocate the need for a different evaluation of individual reading competence. From a didactical point of view, individual training in reading seems to be of great value and the findings obtained underline the need for a practical preparation of educational textbooks. Additionally, these results likely apply to most readers, not just students with ADHD.

Forord

Høsten 2021 gikk jeg inn på Lysholm til første undervisningsdag av første samlingsuke, første semester i masterutdanningen. Motivasjonen var hovedsakelig bunaden som jeg skulle få av foreldrene mine i master-gave. Jeg forventet overhodet ikke at dette skulle bli de to morsomste og mest lærerike studieårene jeg har hatt hittil. Det er flere som fortjener takk.

Først og fremst vil jeg sende takk til veileder Anne Charlotte og biveileder Audhild. Dere har fra hver deres side gitt meg svært hensiktsmessige og grundige tilbakemeldinger, slik at jeg har kunnet orientere meg i denne krysningen mellom norskfaget og spesialpedagogikken. Takk for faglige innspill, gode råd, kritiske spørsmål, og en kontinuerlig forsikring om at dette kom til å gå bra. Dere hadde rett. Jeg er stolt av sluttresultatet, og jeg tar med meg alle de fine tilbakemeldingene deres videre.

Jeg vil også takke informantene mine for at dere delte deres tanker, erfaringer og opplevelser med meg.

Takk til alle dere i Norsksdidaktikk-klassen. Gjennom dager med refleksjon, latter, frustrasjon, læring og mestring har dere gitt meg stor glede og masse innsikt i læreryrket. Dere har gitt meg tro på at jeg vil bli en god lærer, og dere har lyttet aktivt til mine innspill – til tross for min unge alder og mangel på erfaring i feltet. Derfor sender jeg en stor takk til alle og enhver av dere for å ha gjort disse to årene så bra.

En særlig takk går til Øyvind – fra faddersjef, så studybuddy, til venn; takk for støtte og oppmuntring, timer på lesesalen, middager, filmkvelder, eksamensfortvilelse og gode samtaler. Og en ekstra takk og shoutout til Silje, vi ses til høsten!

Stor takk skal også rettes til Amalie. Når jeg støtt og stadig har mistet troen på meg selv, har jeg alltid visst at du har full tro på meg. Ikke bare i utdanningssammenheng, men også på alle aspekter i livet. Om jeg har tatt gode eller dårlige (les: dumme, teite og komplett idiotiske) avgjørelser, så har du alltid stått ved min side.

En siste takk går til familien: Takk til Marika som jeg alltid kan være meg selv med, og takk til mamma og pappa for at dere gjør alt dere kan for at jeg skal ha det bra. Foruten hadde jeg nok ikke stått her med så mye selvtillit og selvverd – og en mastergrad(!) Tusen takk. Og tusen takk for bunaden!

Elina Munch Kulset
Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
1.1 LESING.....	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	2
1.3 FORMÅLET MED PROSJEKTET	3
1.4 AVHANDLINGENS OPPBYGGING	5
KAPITTEL 2: TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	7
2.1 BAKGRUNN.....	7
2.1.1 Lesing som kompetanse i høyere utdanning.....	7
2.1.2 ADHD	8
2.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ LESING OG ADHD I HØYERE UTDANNING.....	9
2.2.1 Forskning på studenters lesing.....	9
2.2.2 ADHD i høyere utdanning.....	10
2.2.3 ADHD og leseforståelse	11
2.3 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	12
2.3.1 Reading literacy.....	12
2.3.2 Leseprosessen	13
2.3.3 Sterke og svake lesere.....	13
2.3.4 Leseforståelse og strategisk læring	15
Forkunnskaper.....	16
Interesse	16
Motivasjon	16
Kontekst.....	17
Selvregulering	17
Ulike typer lesestrategier	18
2.3.5 Leseutvikling – utvikling ut over det grunnleggende ferdighetsnivået.....	18
Akklimering/tilvenning	19
Kompetanse.....	19
Ekspert.....	20
2.4 MULTIMODALITETSTEORI	20
KAPITTEL 3: FORSKNINGSMETODE	25
3.1 VALG AV METODISK TILNÆRMING	25
3.2 PERSONLIGE ERFARINGER FRA FELTET	26
3.2.1 Leser.....	27
3.2.2 ADHD	27
3.3 DATAINNSAMLING	28
3.3.1 Informantene.....	28
3.3.2 Spørreskjema	30
3.3.3 Intervju	30
3.3.4 Verbale protokoller.....	31
3.4 ETISKE BETRAKTNINGER.....	33
3.5 METODISKE UTFORDRINGER	34
3.6 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	35
3.6.1 Analysemetode.....	36
3.7 ANALYSEKATEGORIER.....	39
KAPITTEL 4: ANALYSE	41
4.1 INFORMASJON OM DELTAKERNES SITUASJON OG FORUTSETNINGER	41
4.1.1 Deltakernes vurdering av egne leseferdigheter	42
4.1.2 Deltakernes opplevelse av å ha ADHD.....	42
4.2 INFORMANTENES STRATEGIER I MØTE MED FAGTEKSTER.....	44

4.2.1 Førlesefasen	45
4.2.2 Lesefasen	49
Strategier for å holde konsentrasjon	51
4.2.3 Etterlesingsfasen.....	53
4.3 TEKSTENS BETYDNING FOR STUDENTENES LESING	55
4.3.1 Tematiske kvaliteter	56
4.3.2 Visuelle kvaliteter	58
KAPITTEL 5: DRØFTING	65
5.1 ENKELTSTUDENTENE	65
Reidar	66
Johannes.....	67
Sandra.....	67
5.1.1 Studentenes leseprofiler.....	68
5.2 STRATEGIER SOM TAS I BRUK I LESEPROSESSEN	69
5.2.1 Informantene bruker forskjellige strategier i hver fase av leseprosessen.....	69
5.2.2 Studentenes tiltak for å hanskes med utfordringer knyttet til ADHD-symptomene.....	73
5.3 HVA STUDENTENE LESER HAR BETYDNING FOR HVORDAN DE LESER TEKSTEN	75
5.3.1 Interesse for fagfeltet påvirker lesingen	75
5.3.2 Tekstens visuelle kvaliteter påvirker lesingen	78
5.4 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER FOR LESING SOM KOMPETANSE.....	79
5.4.1 Konsekvenser for pedagogiske tekster.....	80
5.4.2 Individtilpasset leseopplæring.....	81
5.4.3 Strategibehov for allmenheten.....	83
5.5 SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN.....	84
KAPITTEL 6: AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE.....	87
6.1 OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER.....	87
6.2 STYRKER OG SVAKHETER VED STUDIEN MIN	89
6.3 HVA NÅ?	91
LITTERATUR.....	93
VEDLEGG.....	97

Figurer

Figur 1: Modellen for strategisk læring (Weinstein & Bråten, 2006, s. 30)

Figur 2: Deduktiv analysemetode – eksempel

Figur 3: Induktiv analysemetode – eksempel

Figur 4: Visuell illustrering av fagteksten i leseoppgaven

Figur 5: Informantene hver for seg

Figur 6: Alexanders graf – dypere og overfladiske lesestrategier (Alexander, 2005, s. 11)

Figur 7: Min graf over dypere og overfladiske lesestrategier, basert på tre studenter med ADHD

Figur 8: Alexanders graf – situasjonell og individuell interesse (Alexander, 2005, s. 9)

Figur 9: Min graf over situasjonell og individuell interesse, basert på tre studenter med ADHD

Tabeller

Tabell 1: Modell for leseprosessen og Roes «gode» og «svake» lesere (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 101)

Tabell 2: Oversikt over materialet

Tabell 3: Oversikt over empirien

Tabell 4: Førlesefasen

Tabell 5: Lesefasen

Tabell 6: Etterlesingsfasen

Kapittel 1: Innledning

«Les og ikkje forstå,
fria og ikkje få,
og sigla med ingen Vind:
er tri gagnlause Ting»
(Ivar Aasen)

Alle studenter på universitetsnivå må engasjere seg i faglig lesing; å lese fagtekster er avgjørende for å delta i akademiske utdanninger. Lesing som akademisk ferdighet kan påvirkes negativt av ulike grunner, deriblant av å ha diagnosen ADHD. Det er derfor viktig å få mer kunnskap om hvordan studenter med ADHD forholder seg til skriftlig materiale i høyere utdanning. Spesielt er det interessant å undersøke deres lesestrategier. Hvilke lesestrategier bruker disse studentene, og har de strategier for å kompensere for vanskene som diagnosen ADHD medfører?

1.1 Lesing

Hovedtemaet i denne studien er *lesing*. Lesing er mer enn bare den tekniske avkodingen av bokstaver sammensatt til ord, sammensatt til setninger. Det handler om å lese for å forstå, og å lære mens man leser. Ved å lese henvender man seg til andre gjennom skrevne materialer, og man søker etter kunnskap. Lesing er en aktivitet som preges av den omkringliggende konteksten: Leseren som individ og dets opplevelse av å lese, formålet med lesingen og de sosiale omgivelsene.

Jeg undersøker studenter med ADHD og deres lesing på universitetet. Dette innebærer deres lesing av faglige tekster, som de oftest får servert gjennom studiets pensumliste. Helt konkrete eksempler på studenters lesesituasjoner er lesing til forelesning og lesing i forbindelse med diverse tester; skoleeksamen, hjemmeeksamen, arbeidskrav, praksisoppgaver, rapporter, mappeeksamen, bacheloroppgaver, masteravhandlinger, osv. Jeg vil innhente informasjon om studenter med ADHD sine tanker og opplevelser angående lesing under universitetsutdanningen. Ved å betrakte denne informasjonen gjennom ulike teoretiske

perspektiver belyser jeg noe av kompleksiteten ved å arbeide med akademiske tekster samtidig som at hjernen påvirkes av en ADHD diagnose.

ADHD kan undersøkes fra forskjellige perspektiver. En diagnose i seg selv kan for eksempel observeres gjennom et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der diagnoser oppfattes som sosialt konstruerte sannheter som påvirker oppfatningen vår av mennesker med diagnosemerkelappene (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 171; 179). Eller man kan se diagnoser gjennom ulike betegnelser, for eksempel at ADHD er en «nevroutviklingsforstyrrelse» (Leer, 2021, s. 23–34) eller en «nevropsykologisk heterogen tilstand» (Engh, 2014, s. 10). I denne oppgaven vil ikke noen av disse perspektivene anvendes, da jeg ikke vil ta stilling til om diagnosen er psykologisk, nevrologisk eller sosialt konstruert, men derimot gå ut ifra at diagnosens symptombilde i realiteten eksisterer og byr på utfordringer for individet. Kjernen i avhandlingen er nemlig at informantene uansett har diagnosen, og at den medfører individuelle utfordringer i deres hverdag.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Under en forelesning i faget «Norskfaglig skriving og lesing» ble jeg presentert for Patricia Alexanders artikkel «The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading» (2005), der hun definerer lesekompetanse gjennom leserens kunnskap, strategibruk og interesse. Etter litt videre undersøkelse av forskningsfeltet oppdaget jeg at Astrid Roe har en lik tilnærming til å definere «gode» og «svake» lesere (2022)¹. Her fikk jeg øynene opp for et mulig «hull» i forskningen på lesing og ADHD: Passer de med ADHD inn i denne inndelingen av gode og svake lesere?

Hovedtemaet i prosjektet mitt er lesing på universitetsnivå og studenter med ADHD. I min undersøkelse av hvilke tanker og erfaringer studenter med ADHD har om lesing av faglitteratur i forbindelse med studiet sitt, ønsker jeg at empirien skal få ta så stor plass som mulig. Problemstillingen min er derfor ganske åpen:

Hvordan arbeider tre studenter med ADHD når de leser fagtekster?

¹ Boken som refereres til er skrevet sammen med Marte Blikstad-Balas. De tre tidligere utgavene er av Astrid Roe alene, og jeg vil derfor kun vise til Roe når jeg i den løpende teksten omtaler teori fra denne boken.

For å innramme prosjektets fokus formulerte jeg to tilhørende forskningsspørsmål:

1. Hvilke lesestrategier bruker studentene, og hvordan anvender studentene dem?
2. Kompenserer studentene for utfordringene som ADHD medfører, og i tilfelle hvordan?

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg belyse gjennom tre ulike typer materiale: 1) Informantene fyller ut spørreskjema om leseferdigheter og ADHD-symptomer, 2) jeg intervjuer dem om temaet i form av et dybdeintervju, og 3) de forteller meg hvilke tanker de gjør seg i lesing av en konkret fagtekst. Sistnevnte er en metode som kalles verbale protokoller, og gjør at jeg får dypere innsyn i studentenes lesestrategier.

1.3 Formålet med prosjektet

Dersom man i det siste har fulgt med mediebildet, har man sett at diagnosen ADHD har blitt mye omtalt. Applikasjonen TikTok er en av disse medieplattformene; i skrivende stund (24.04.2023) har emneknaggen #ADHD 24 milliarder treff – for seks måneder siden ble dette tallet rapportert å være 16 milliarder (Ries, 2022). Det har bidratt til å kaste et etterlengtet lys over diagnosen; selv om det pågår en høyst levende vitenskapelig debatt rundt voksne med ADHD, så er det fremdeles et stort behov for mer forskning (Kooij et al., 2019).

Antallet studenter i høyere utdanning har økt betraktelig de siste tiårene. I 2002 var det registrert omkring 223 000 studerende ved høyskoler og universiteter i Norge, og høsten 2021 bikket dette antallet over 300 000 (Statistisk Sentralbyrå, 2013, 2022). Samtidig ser vi også at flere og flere blir diagnostisert med ADHD. Jeg hadde problemer med å finne konkrete tall over dette, derfor bestilte jeg en oversikt fra Reseptregisteret over antallet personer mellom 20-29 år som mottar ADHD-medisiner i Norge (se vedlegg 1). Ifølge den har antallet økt fra omkring 30 000 i 2010 til i underkant av 60 000 i 2020. Det føres ingen statistikk over hvor mange av disse som er studenter, og vi må derfor se til andre land for å estimere dette tallet; i USA har 2-8% av studentene symptomer som er klinisk signifikante for ADHD (DuPaul et al., 2009). Videre viser opplysninger fra National Institute of Mental Health (u.å.) at de som blir diagnostisert med ADHD som barn ofte har med seg diagnosen inn i voksenlivet, der 65% stadig har symptomer som påvirker dagliglivet deres. Med andre ord finnes det antagelig mange studenter i Norge som har ADHD, og som antagelig opplever vansker tilknyttet diagnosen.

Det er ikke oppsiktsvekkende at ADHD har sammenheng med lavere nivåer av akademisk suksess, inkludert lavere rate for fullført videregående skole og høyskole-/universitetsstudier (Hoben & Hesson, 2021, s. 40). En amerikansk undersøkelse viser at de med ADHD har hele elleve ganger større risiko for å *ikke* bli opptatt på høyere utdanningsstudier, enn å faktisk komme inn på en 4-årig utdanning (Kuriyan et al., 2013). Flere studier viser også at studenter med ADHD ofte gjør det dårligere innen både akademisk måloppnåelse og prestasjon, og har oftere problemer med å fullføre studiene – dersom de ikke mottar behandling (Langberg & Becker, 2020, s. 76; Murphy & Barkley, 1996). Dette begrunnes med at utfordringer med selvdisiplin og gjennomføring av oppgaver har konsekvenser, særlig i høyere utdanning, fordi studenter i all hovedsak må strukturere hverdagen sin selv (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018).

Raten på frafall i høyere utdanning i Norge er relativt høy (Riksrevisjonen.no, 2015). Dette indikerer et behov for mere forskning på studenter som har dårligere forutsetninger for å mestre akademiske virksomheter, sammenlignet med den generelle studentpopulasjonen. Jeg forsøker her å bidra med min sammensatte tematikk, der jeg undersøker et utvalg studenters utfordringer med lesing og bruk av lesestrategier, i tilknytning til de symptomene som diagnosen ADHD medfører. I drøftingskapittelet vil jeg se undersøkelsen i et mere samfunnsrelatert didaktisk perspektiv, men ut over dette vil fokuset gjennomgående være på hvordan individer med ADHD takler diagnosen, ikke på om og hvordan samfunnet og omgivelsene må tilpasses dem.

Lesing er et naturlig viktig verktøy for læring. I historisk sammenheng har leseopplæring vært nært tilknyttet norskfagets ansvarsområde (Roe, 2006, s. 68). I norskdidaktikken forstås leseopplæringen gjerne gjennom to dimensjoner; lesing som *redskap* for å delta i samfunnet, og lesing for å *danne*, altså tilegnelse av kunnskaper om den norske kulturarven, da spesielt om den skrevne skjønnlitteraturen (Bakken, 2020, s. 252–253). Denne oppgaven rettes særlig mot den førstnevnte dimensjonen. Prosjektets norskfaglige grunnlag blir understøttet av det tradisjonelle ansvaret en har som norsklærer – men: Lesing er mer eller mindre også involvert i alle andre fagområder (Bakken, 2020, s. 253; Roe, 2006, s. 68). Derfor er det interessant å undersøke et utvalg studenters lesekompetanse uavhengig av fagområde, men på bakgrunn av ADHD-diagnosen.

Oppgaven lar studenter med ADHD sette ord på hvilke utfordringer de står overfor i lesing av fagtekster, hva som er vanskelig og hva som ikke er vanskelig, og hvordan de tar i bruk ulike strategier for å tilegne seg kunnskaper fra tekster. Det vil gi et innblikk i hva lesing på universitetet innebærer, sett gjennom referanserammen til tre studenter med ADHD. Og det vil muligens indikere veien videre for leseforskningen.

1.4 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen min består av seks kapitler. I det følgende kapitlet vil jeg gi en innføring i diagnosen ADHD og lesing i høyere utdanning, samt gjøre rede for noe relevant forskning for å gi leseren tematisk bakgrunnskunnskap. Her vil jeg også gjennomgå bruken av teoretiske verktøy, der noen av mine viktigste verktøy er en modell som beskriver leseprosessen, og Roe og Alexanders teorier på lesekompetanse. På grunn av funn jeg gjorde underveis i analysen fant jeg det også nødvendig å inkludere multimodalitetsteori i teoridelen. I kapittel 3 gir jeg en gjennomgang av metoden for innhenting av empirien, om utvalget informanter og analysemetoden. I kapittel 4 vises min analyse av datamaterialet, der jeg også gjør rede for fire hovedfunn fra empirien. Disse tar jeg med meg videre inn i drøftingen som gjøres i kapittel 5, hvor jeg presenterer hver enkelt informants leseprofil og diskuterer ulike didaktiske poenger som fremvises ved funnene. Avslutningsvis gir jeg noen oppsummerende konklusjoner, og vurderer denne oppgavens styrker og svakheter, samt kommer med forslag til videre forskning.

Kapittel 2: Teori og tidligere forskning

Formålet med dette kapitlet er å forklare de teoretiske bakgrunnene som anvendes, og slik gi et bedre utgangspunkt for å forstå innholdet i undersøkelsen min. Kapitlet er delt i tre: bakgrunn, tidligere forskning og teori. Kapittel 2.1 er først og fremst for å gi leseren et bedre utgangspunkt i forståelsen av oppgaven. Jeg vil belyse noen historiske samfunnsendringer i høyere utdanning og gi en innføring i hva ADHD er, samt se på hvilken tidligere forskning som er gjort på fagområdet om ADHD og (lesing i) høyere utdanning. Deretter forklarer jeg de teoretiske perspektivene jeg benytter i undersøkelsen av empirien min. Dette inkluderer en rekke teorier om lese- og læringsstrategier, samt kunnskap om ADHD, som sammen utgjør grunnlaget for analysen og drøftingsarbeidet som kapittel 5 og 6 omfatter.

2.1 Bakgrunn

2.1.1 Lesing som kompetanse i høyere utdanning

Samtidig som at vi blir flere og flere studenter, fører den foregående samfunnsmessige og teknologiske utviklingen til et tekstsamfunn som konstant er i endring, vi deltar i flere tekstpraksiser enn tidligere, noe som dermed krever en større og bredere lesekompetanse hos den enkelte (Barton. & Hamilton, 1998; Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 11). Det trengs stadig høyere leseferdigheter for å kunne orientere seg i møte med stadig mere avanserte tekster. God lesekompetanse kan beskrives gjennom ulike kognitive prosesser; å kunne orientere seg i tekst og uthente relevant informasjon, å forstå, integrere og tolke tekstinholdet, og å evaluere innholdet ut ifra tekstens troverdighet (se for eksempel Weyergang & Magnusson, 2020). Disse prosessene kan ikke bare foregå internt i én og én tekst; for å få en helhetlig forståelse av konkrete temaer, er det nødvendig at man sammenfatter informasjon fra flere ulike kilder, og derfor må man kunne anvende de kognitive prosessene i all faglig lesing (Strømsø & Bråten, 2007, s. 168).

I stortingsmeldingen *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* understrekes det at «... gode leseferdigheter [...] er en viktig individuell forutsetning for generell deltakelse i samfunn og i arbeidslivet» (2001, s. 14). Denne reformen ble utarbeidet for å sikre kvalitet i offentlige utdanningsinstitusjoner i Norge, ved at de må «ta innover seg at de vil bli presset fra mer krevende brukergrupper» og «utvikle fleksible opplæringsstilbud som

også er tilpasset voksnes kompetanse, forutsetninger og særskilte behov» (St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2001, s. 13). Utvikling av leseferdigheter er ikke et hovedmål med reformen, men som vi kan se, ligger det i bakgrunnen som en forutsetning for høyere utdanningsstudier. Her vektlegges det også at utdanningsinstitusjonene må være forberedt på å ivareta et bredt mangfold av studentgrupper. Videre nevnes det at de offentlige utdanningsinstitusjonene har hatt lite valgfrihet i studieløpene, og at studentene har blitt nødt til å akseptere dette eller finne seg noe annet å gjøre, da «Det alltid har vært noen andre som har villet fylle opp [studie]plassen» (St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2001, s. 13). Hovedperspektivet som belyses her, er (satt på spissen) at studentene har ansvar for å utvikle og ivareta sin egen lesekompetanse. Dette skal vi se kan være spesielt utfordrende for studenter med ADHD.

2.1.2 ADHD

ADHD står for *attention deficit hyperactivity disorder*, som forteller noe om hovedutfordringene som en med ADHD oftest opplever (Engh, 2014, s. 9–10). Sett i historisk sammenheng er ADHD en forholdsvis ny diagnose; en av de første rapporteringene om det som i dag karakteriseres som ADHD ble skrevet i 1856 av den tyske legen Heinrich Hoffman (Tjora et al., 2016, s. 11). Diagnosen ble først kalt MBD, «minimal brain damage /dysfunction», men ble i 1980 endret til ADHD (Rønhovde, 2018, s. 41). Dagens diagnosenavn er altså et mere funksjonelt begrep, da den beskriver de atferdsmessige kjennetegnene ved diagnosen, framfor å forklare det som en «hjerneskade». Likevel er diagnosen fortsatt noe stigmatisert i samfunnet (Kooij et al., 2019), ser man for eksempel på *Lærerguiden* som organisasjonen ADHD Norge har utgitt (Holmen, 2021), er fokuset stort sett på hvilke utfordringer elever på grunnskolen og i videregående skole har, ikke på hvilke muligheter de har.

En av utfordringene med å forstå, utføre og tilpasse arbeidsoppgaver for de med ADHD, kommer av at diagnosen utarter seg forskjellig fra person til person (Engh, 2014, s. 10). Likevel kan man se ulike hovedtrekk ved diagnosen: Vansker med vedvarende, fokusert oppmerksomhet, hyperaktivitet (mental og kroppslig uro), impulsivitet, problemer med arbeidsminnet, samt at man lett blir distraheret (Engh, 2014, s. 10; Kooij et al., 2019). Disse hovedtrekkene beskriver det mest vesentlige i symptombildet ved ADHD, og vi skal se at flere av disse kjennetegnene påvirker arbeid med leseoppgaver.

Tradisjonelt har diagnosen blitt delt i tre hovedtyper; uoppmerksom type, hyperaktiv/impulsiv type, og en kombinasjon av disse to typene. Diagnosen blir som hovedregel stilt etter kriteriene i *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders version 5*, heretter omtalt som DSM-5, som definerer ADHD som en vedvarende uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet/impulsivitet som påvirker daglig funksjon og utvikling (Takeda, u.å.). Kriteriene i DSM-5 baserer seg på symptomer for uoppmerksomhet og hyperaktivitet/impulsivitet – disse symptomene må opptre ofte og blant annet forstyrre eller redusere funksjonaliteten i sosiale, akademiske eller yrkesmessige arenaer (Takeda, u.å.). I denne undersøkelsen vil jeg ikke skille mellom type ADHD hos informantene. Jeg anser dette som uviktig for å besvare problemstillingen siden diagnosen uansett opptrer med de samme hovedsymptomene. Jeg vil likevel anvende kriterier fra DSM-5 som en del av forskningsmetoden for å bli bedre kjent med informantenes utfordringer med diagnosen, og se dette i sammenheng med deres rapporterte leseferdigheter.

2.2 Tidligere forskning på lesing og ADHD i høyere utdanning

Lesing i høyere utdanning er et forskningsfelt som tidligere er lite undersøkt. Jeg vil bidra inn i forskningsfeltet ved å undersøke dette i sammenheng med diagnosen ADHD. Dermed skriver jeg meg også inn i en underkategori av literacy-feltet, nemlig *reading literacy*. Før jeg presenterer hvilke teoretiske perspektiver jeg forholder meg til, vil jeg gjøre rede for den relevante forskningen som finnes på studenters lesing – mere presist om deres bruk av lesestrategier, og hvordan ADHD-diagnosen påvirker de evnene som kreves i akademisk.

2.2.1 Forskning på studenters lesing

For å kunne besvare problemstillingen om studenter med ADHD og deres bruk av strategier i arbeid med læring og lesing, ønsker jeg å sette det i et større perspektiv ved å se det i sammenheng med studier av lesestrategier i hele studentpopulasjonen. En av de få studiene som tematiserer dette er førsteamanuensis Åste Mjelve Hagens doktoravhandling i pedagogisk psykologi fra 2012. Hagens studie skriver seg inn i tidligere forskning på strategisk prosessering og forståelse av multiple tekster. Resultatene i hennes studie viser i hovedtrekk at studenter med mere kunnskap om temaet før lesingen i større grad bruker dypere strategiske prosesseringsstrategier, sammenlignet med de som har færre forkunnskaper (Hagen, 2012, s. 239). Vi kan også se til denne studien i betraktningen av den

gjennomsnittlige studentens bruk av lesestrategier; hennes utvalg informanter bruker litt flere dybdestrategier enn memoreringsstrategier ved lesing av multiple tekster (Hagen, 2012, s. 189). Jeg vil komme tilbake til forskjellen på disse strategiene senere i kapittelet. Hagens studie angår sammenstillingen av strategibruk i lesing av flere tekster med samme tematikk, og ikke om lesing av én konkret tekst, slik min oppgave gjør. Hun undersøker også studenter i allmenhet, der det jo er en mulighet for at noen av disse har ADHD. Det vet man ikke, og er noe man bør ha i mente når man ser mine resultater i lys av hennes. Likevel er studien interessant for mitt prosjekt, da den er en av få studier som gir innblikk i hvilke strategier studenter bruker i møte med tekst, og vil derfor bli tatt med i betraktning når jeg analyserer denne oppgavens empiri.

Videre kan man se mine informanters lesing i sammenheng med dyslektikere, og her vil jeg peke på to studier; en doktorgradsavhandling fra 2002 om studenter med dysleksi og en masteravhandling fra 2012 om videregående skoleelever med dysleksi. I disse studiene er det flere utfordringer som går igjen: at lesing av faglitteratur er krevende, problemer med å få med seg innholdet, samt opplevelser av motivasjonsvansker i lesesituasjoner (Helland, 2002, s. 230–238; Nilsen, 2012, s. 40–43). Vi skal senere se at rapporteringene fra disse studienes utvalg dyslektikere samsvarer med flere av mine informanters uttalelser.

Samfunnsrelevansen i denne avhandlingen blir dermed underbygget ved at det ikke finnes mye forskning som ser lesing i et student-perspektiv, selv om leseferdigheter altså er særs nødvendige for å gjennomføre studieoppgaver. I tillegg undersøker jeg ADHD i direkte forbindelse med studenters lesing, en tematisk kombinasjon som er uvanlig (og muligens ikke-eksisterende) i forskningslitteraturen her til lands.

2.2.2 ADHD i høyere utdanning

Den kroppslige uroen som ofte gjenkjennes hos barn med ADHD blir av ungdommer og voksne ofte beskrevet som en indre uro og en følelse av rastløshet. De med ADHD i ungdomsårene og i voksen alder har i større grad utfordringer med organisering, oppmerksomhet og kognitiv impulsivitet (Rønhovde, 2018, s. 68). Fremover i dette delkapittelet vil jeg gjennomgå noe forskningslitteratur om ADHD på universitetsnivå, for å gi et innblikk i hva ADHD har å si for studietilværelsen og for gjennomføring av studieoppgaver.

ADHD, uavhengig av undertype eller alvorlighetsgrad, karakteriseres med svekkede eksekutive funksjoner (Brown, 2006, s. 38). Eksekutive funksjoner er kognitive evner til å utføre målrettede oppgaver ved bruk av organiseringsferdigheter og evne til å planlegge, samt evne til vedvarende oppmerksomhet og kontroll av impulsivitet (Rigoni et al., 2020, s. 875). Til tross for utfordringer som påvirker ens akademiske ytelse, finnes det likevel mange med ADHD som gjør det godt nok på grunnskolen og i videregående opplæring til å komme inn på og fullføre høyere utdanningsstudier. Dette kan forklares med at akademisk måloppnåelse og prestasjon (kan) forbedres ved behandling for ADHD (Langberg & Becker, 2020, s. 82; Murphy & Barkley, 1996) – der en kombinasjon av medisiner og atferdsrelaterte/psykososiale tiltak har vist seg å være effektivt (Barbaresi et al., 2020, s. 36; Wolraich et al., 2005, s. 1740). I innsamlingen av datagrunnlaget vil jeg derfor spørre informantene om de mottar medisinsk behandling for ADHD og om hvilke eventuelle andre tiltak de gjør for å håndtere utfordringer knyttet til symptombildet, som jeg igjen vil se i sammenheng med deres lese- og læringsstrategier.

2.2.3 ADHD og leseforståelse

Lesing i høyere utdanning forutsetter tilstedeværelse av mange ulike komponenter. Professor Frank Vellutino forklarer at *verbal hukommelse* er en språklig, kognitiv faktor som er nødvendig for god leseforståelse. Det handler om evne til å bruke korttidsminnet, arbeidsminnet eller langtidsminnet for å frembringe språklige enheter (Vellutino, 2003), og nettopp begrenset arbeidsminne er noe som ADHD-diagnosen ofte medfører (Engh, 2014, s. 10; Leer, 2021, s. 37). Dersom arbeidsminnet er redusert, er det vanskeligere å gjennomføre oppgaver som krever oversikt over mange detaljer samtidig. Større, akademiske arbeider kan derfor være spesielt utfordrende for de med ADHD, da disse ofte er detaljrike og omfattende.

Følgelig er det flere kognitive evner som kan ha konsekvenser for leseforståelsen, der særlig oppmerksomhetsevnen er aktuell når vi snakker om ADHD. Evne til vedvarende og fokusert oppmerksomhet har klar sammenheng med forståelse og læring. De som kan være konsentrerte over lengre tid, uten å bli distraherede av indre (tanker, følelser) eller ytre (fysiske, sosiale) omgivelser har et klart fortrinn i forståelsesarbeid (Vellutino, 2003). Det er tidligere vist at glede eller fornøyelse av akademiske oppgaver har positiv effekt på konsentrasjonen for de med vansker med å konsentrere seg, og at konteksten rundt har betydning for om leseren vil betrakte oppgaven som gagnlig og formålsnivende (Løhre et al., 2021).

2.3 Teoretiske perspektiver

2.3.1 Reading literacy

For å forstå hva lesing i høyere utdanning innebærer fra et helhetlig ståsted, ser jeg det formålstjenlig å belyse de funksjonelle sidene ved leseferdigheter, framfor de tekniske sidene. *Literacy* er et veletablert begrep innenfor lese- og skriveforskning, da det gjerne brukes om det å skape mening i skriftlig materiale i sosiale kontekster; det skjer gjennom alle kunnskaper, ferdigheter, innsikt og ressurser som individet har tilgjengelig (Blommaert, 2013). Literacy som forskningsfelt er vanskelig å avgrense, da begrepet er ganske komplekst (Blikstad-Balas, 2019, s. 10–11). UNESCO (2004, s. 13) definerer literacy slik:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying context. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.”

Denne definisjonen av literacy vektlegger en funksjonell forståelse, med grunnlag i deltakelse i samfunnet. Det er først og fremst denne tilnærmingen til literacy som denne avhandlingen skriver seg inn i. Herunder forsøker jeg å orientere meg i fagfeltet *reading literacy*, der lesing betraktes som en del av det sammensuriet av kognitive og ikke-kognitive evner, ferdigheter og kunnskaper tilknyttet studenters prestasjon i høyere utdanning (Delgadova, 2015, s. 49). Målet her er å skape mening av det man leser og å tilegne seg kunnskap og informasjon, samtidig som at man tolker, resonnerer og trekker slutninger av teksten (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 25). Lesing som kognitiv evne dreier seg altså ikke bare om å få innsikt i tekstens innhold, men om å utvikle en *leseforståelse* – å utvinne informasjonen som formidles i teksten, og knytte denne til allerede innehavende, relevant kunnskap (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 7). Reading literacy kan defineres slik:

[...] reading literacy refers to being able to comprehend the contents properly, find both explicit and implicit meanings, analyse the content and the information obtained; and being able to interpret the content properly and pass it on. In the first place, however, it is the ability to make one’s own judgments about texts, and apply their content to innovate and create new knowledge as a result of the information received. “ (Delgadova, 2015, s. 50).

Mere forenklet forklart: leseforståelse skjer ved at man skaper *mening* i teksten ved å *samhandle* med den. Med utgangspunkt i denne forståelsen av lesing vil jeg i det følgende

presentere ulike teorier og begreper innenfor lesing som kognitiv kompetanse. Men individets prosess med å ta i bruk sine kognitive evner i lesingen vil alltid skje i og bli påvirket av konteksten til lesingen, altså *lesesituasjonen*. Det betyr at forhold i og utenfor skoleinstitusjonen, hjemmet, nærmiljøet og samfunnet har betydning for leserens samhandling med teksten, som igjen påvirker leseforståelsen (Snow & Sweet, 2003). Teoriene jeg benytter i denne oppgaven blir et forsøk på å anskueliggjøre dette komplekse samspillet mellom kognitive og kontekstuelle sosiale faktorer.

2.3.2 Leseprosessen

I lesesituasjonen er det altså både kognitive og kontekstuelle faktorer som er av betydning. En anerkjent modell for å visualisere lesesituasjoner er *modellen for leseprosessen*, se for eksempel Kulbrandstad (2022) og Roe (2006). Denne modellen beskriver en tredelt leseprosess: førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen. Dette gir meg en tilnærming til lesesituasjonen som jeg vil bruke som redskap i å utforme hensiktsmessige spørsmål til informantene mine og i kategoriseringen av deres lesestrategier senere. Førlesefasen omhandler de ulike forberedelsene til lesingen, der leseren kan kartlegge sine forkunnskaper om emnet og utarbeide spørsmål en ønsker å finne svar på. I lesefasen er det strategiene man anvender under selve lesingen for å memorere det man leser eller for å hente frem konkret informasjon fra teksten. Til slutt, i etterlesingsfasen, kan man bruke ulike strategier for å reflektere over hva man har lest og hva man har forstått eller lært fra teksten (Roe, 2006, s. 75–76).

2.3.3 Sterke og svake lesere

Beskrivelsene av ADHD tilsier at de med diagnosen ikke er særlig sterke lesere. I henhold til problemstillingen ønsket jeg igjennom informantenes leseprofiler å finne ut av om studenter med ADHD er svake lesere. Derfor vil jeg vise til Roes oversikt (tabell 1) som sier noe om hva som karakteriserer gode og svake lesere. Modellen er en sammenstilling av leseprosessmodellen og Roes forsøk på å definere og inndele lesekompetanse etter «gode lesere» og «svake lesere», ut ifra deres bruk av lesestrategier i de forskjellige fasene av prosessen.

Tabell 1: Modell for leseprosessen og Roes «gode» og «svake» lesere

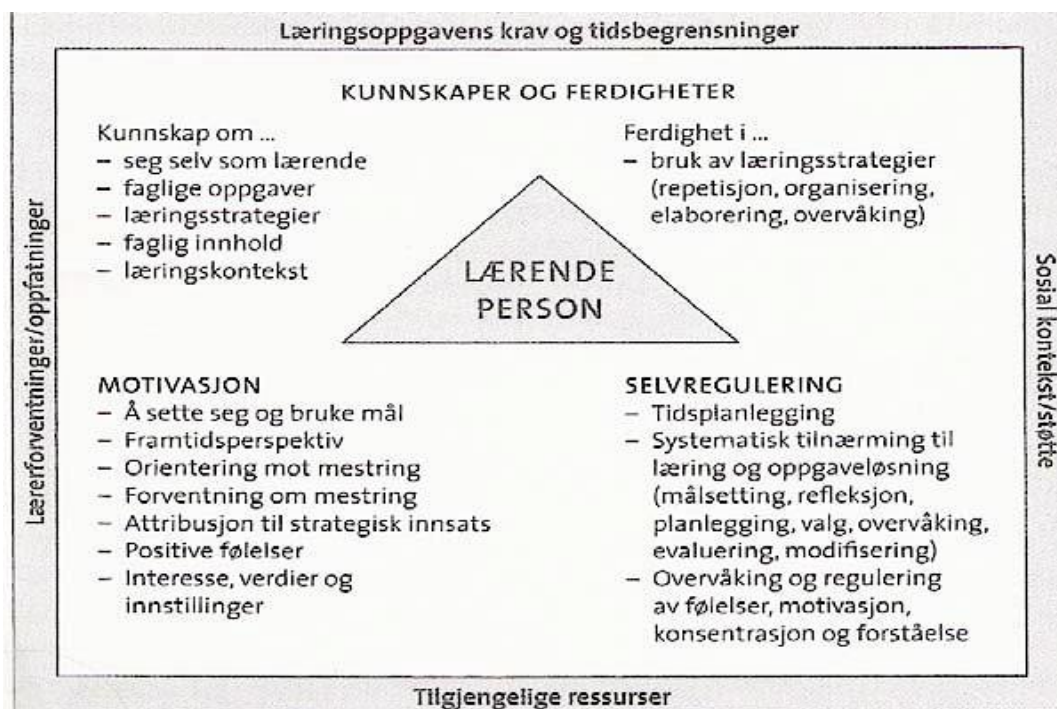
Faser	Stadier	Gode, selvstendige lesere	Svake, uselvstendige lesere
Før lesingen	Aktivere forkunnskaper Etablere hensikt Lokalisere informasjonen	Aktiverer tidligere kunnskap Forstår hva målet og hensikten med lesingen er Velger passende strategier	Begynner å lese uten å forberede seg Leser uten å vite hvorfor Leser uten å vurdere hvordan teksten skal gripes an
Under lesingen	Anvende en passende lesestrategi Interagere med tekst Overvåke forståelsen Skrive ned det nødvendige	Er fokuserte og oppmerksomme Kommer med antakelser og forslag Bruker oppklarende strategier når de ikke forstår Bruker sammenhengen i teksten for å forstå nye ord og uttrykk Bruker tekstens struktur for å forstå bedre Organiserer og sammenholder ny informasjon med tidligere informasjon Overvåker egen forståelse Er bevisst på når de forstår Er bevisst på hva de har forstått	Blir lett distraheret Leser for å bli ferdige med det Registrerer ikke når de eventuelt ikke har forstått Registrerer ikke hvilke ord og begreper som er viktige Forstår ikke hvordan teksten er strukturert Legger til ny informasjon i stedet for å sammenholde den med tidligere informasjon Er ikke klar over at de ikke forstår
Etter lesingen	Vurdere informasjonen Hjelp minnet Kommunisere informasjonen	Reflekterer over det de har lest Oppfatter suksess som et resultat av innsats Oppsummerer det viktigste Leter fram tilleggsinformasjon fra andre kilder	Slutter å tenke over innholdet i teksten når de har lest ferdig Oppfatter suksess som et resultat av flaks

(Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 101).

Denne modellen illustrerer en tilnærming til lesesituasjonen med fokus på å oppnå leseforståelse, der vi ser at «gode lesere» og «svake lesere» har forskjellig bruk av lesestrategier i de ulike fasene. For å undersøke mine informanters bruk av strategier for å oppnå leseforståelse, må jeg også ta hensyn til hvilke faktorer som påvirker leseprosessen og lesesituasjonen. Dette inkluderer både kognitive evner og konteksten i lesingen. Fordi dette prosjektets problemstilling dreier seg om studenter, vil jeg avgrense oppgaven til å omhandle lesing av tekster man oftest møter i høyere utdanning; *fagtekster*. Begrepet fagtekst brukes om informasjonstette tekster som på en konkret og eksplisitt måte informerer, veileder eller opplyser leseren (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 56). Lesing av fagtekster er en grunnleggende ferdighet som vektlegges i hele utdanningsløpet (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Fordi målet med å lese fagtekster oftest er å tilegne seg informasjon, vil jeg i tillegg til teori om lesing også knytte inn elementer fra læringsteori. Vi skal se at leseforståelse og strategisk læring ofte går hånd i hånd.

2.3.4 Leseforståelse og strategisk læring

En læringsprosess forutsetter at den lærende har strategisk oppmerksomhet mot eget læringsarbeid, og at man velger læringsstrategier ut fra den utfordringen man står ovenfor (Elstad & Turmo, 2006, s. 13;16). Læringsstrategier forstås her som hvordan man «på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike lærings situasjoner og ulike typer lærestoff» (Elstad & Turmo, 2006, s. 16). Underforstått betyr dette at man må tilegne seg læringsstrategier gjennom hele livet, ikke bare for læringen som skjer i den formelle skolegangen. Det finnes mange ulike læringsstrategier, og sett fra et mere overordnet perspektiv er formålet til læringsstrategiene å til sammen skape en arena for *strategisk læring* (Weinstein & Bråten, 2006, s. 28). Strategisk læring handler om at man bruker ulike ferdigheter til læring, og at ulike komponenter må interagere med hverandre i læringsmiljøene. I *modellen for strategisk læring* (figur 1) (Weinstein & Bråten, 2006, s. 30) kan vi observere flere likheter mellom hva som forutsetter strategisk læring og hva som forutsetter leseforståelse. Mitt teoretiske utgangspunkt kombinerer lese teori og denne modellen. Jeg vil i det følgende gjøre rede for ulike elementer i modellen sammen med teori på lesing som akademisk kompetanse. De ulike elementene vil tas med videre inn i analysen.



Figur 1: Modellen for strategisk læring (Weinstein & Bråten, 2006, s. 30)

Forkunnskaper

De forkunnskapene som studenter har om et emne kan ha stor betydning for dens evne til å skape en sammenhengende forståelse når en leser et utvalg fagtekster om et emne (Hagen, 2012, s. 239; Strømsø & Bråten, 2007, s. 176). Det betyr at forkunnskaper kan påvirke hvordan du strategisk leser. Alexander (2005, s. 7–8) forutsetter også tematiske kunnskaper som en forutsetning for leseforståelsen, og spesifiserer denne faktoren ved å skille mellom to typer kunnskap: dybdekunnskap er de spesifikke kunnskapene man har om et emne, og de mere generelle kunnskapene innenfor et fagfelt kalles domenekunnskap. I dette prosjektet vil jeg ikke kunne skille mellom informantenes dybdekunnskaper eller domenekunnskaper, og derfor vil de videre omtales samlet i begrepet «forkunnskaper».

Interesse

For å ha gode forkunnskaper om et emne er det fordelaktig dersom personlig interesse ligger til grunn for tilegnelse av informasjon. Både Bråten og Alexander vektlegger interesse eller entusiasme for et emne i sine redegjørelser av leseforståelse. Mest sannsynlig henger dette sammen med at personlig interesse kan motivere til mere aktivt arbeid med teksten, som for eksempel å ta i bruk dypere lesestrategier for å bearbeide innholdet (Strømsø & Bråten, 2007, s. 181–182). Interesse for et emne vil igjen trigge en indre motivasjon til å tilegne seg mere kunnskap; man blir nysgjerrig og vil forstå enda mere om temaet (Bråten, 2007, s. 74). Vi kan her skille mellom en situasjonell interesse, en momentant og kortvarig emnespesifikk interesse, og en individuell interesse, som er en vedvarende interesse for et domene (Alexander, 2005, s. 9–10). Leseinteresse synes å være en avgjørende faktor for de med ADHD (Lærings- og mestringssenteret, Sykehuset Innlandet HF, 2013), blant annet bidrar det til økt motivasjon, og kan fremkalle en tilstand av *hyperfokusering* (S.-A. Eriksen, 2018).

Motivasjon

I læringsoppgaver er det essensielt å ha motivasjon; det er ikke nok å bare vite hvordan man skal tilegne seg ny informasjon, man må også ha vilje til å gjøre det (Weinstein & Bråten, 2006, s. 35). Spesifikt tilknyttet lesemotivasjon er det flere aktuelle komponenter som må medregnes; forventning om at man er i stand til å utføre lesingen, indre motivasjon (på bakgrunn av interesse), samt ønske om å forbedre egen kompetanse (Bråten, 2007, s. 73–75). Motivasjon hentes ofte fra hensikten med å engasjere seg i arbeidet – det handler om å utforme målsettinger som er gunstige for personlige, faglige, sosiale eller yrkesrelaterte

hensikter (Weinstein & Bråten, 2006, s. 36). Her må man også være oppmerksom på forventningen av mestring; å oppdage hvilke attribusjoner (årsaksforklaringer) som påvirker resultatet i læringsaktiviteten, slik at man kan forbedre måten man tilnærmer seg lignende oppgaver i fremtiden (Weinstein & Bråten, 2006, s. 36–37).

Kontekst

De kontekstuelle innvirkningene i lese- og læringssituasjonen omfatter flere forskjellige elementer. For eksempel gjelder det de institusjonelle rammene; oppgavens formelle krav og tidsbegrensninger, forventningene som oppgavegiver har, og hvilke typer læringsoppgaver som må gjennomføres for å tilegne seg den nye kunnskapen (Weinstein & Bråten, 2006, s. 39–40). Hva individet angår, er den sosiale konteksten avgjørende for læringsarbeidet. Dette omfatter hovedsakelig støtte fra familie, venner og medstudenter ved at de kan dele erfaringer og gi råd og veiledning (Weinstein & Bråten, 2006, s. 40). I tillegg har individet sine tilgjengelige ressurser som kan tas i bruk i tilegnelsen av kunnskap, deriblant ulike hjelpemidler og ressurser tilknyttet skolemiljøet (grupperom, lesesaler osv.) (Weinstein & Bråten, 2006, s. 39). Det er tidligere sett at de fysiske omgivelsene i læringssituasjonen har særlig betydning dersom oppgaven oppleves utfordrende for individet. For de med konsentrasjonsvansker er det derfor hensiktsmessig å ha strategier for å unnsnippe forstyrrende elementer i omgivelsene, f. eks. å benytte seg av mindre rom der man kan sitte alene eller med færre medstudierende til stede (Løhre, 2021).

Selvregulering

Selvregulert læring er rettet mot styring og kontroll av egen læring – at man utnytter sine kunnskaps- og læringsferdigheter og motivasjonsfaktorer på en hensiktsmessig måte for å nå sine mål i den bestemte læringssituasjonen (Weinstein & Bråten, 2006, s. 37). Slik selvregulering gjøres innenfor to nivåer: makronivå og mikronivå. På makronivå skjer selvreguleringen blant annet i tidsplanlegging og systematisk tilnærming til arbeidet – for eksempel å sette seg et mål for det man vil oppnå, utvikle en plan og velge effektive strategier, samt å evaluere sluttresultatet og effektiviteten av de utvalgte strategiene. Selvregulering på mikronivå krever videre at man kan overvåke og regulere stressnivået, motivasjonen og konsentrasjonen og forståelsen i læringsarbeidet (Weinstein & Bråten, 2006, s. 37–38). Målet her synes å være at man kan lokalisere hvor eventuelle problemer i læringen oppstår, og slik finne en måte å unngå disse senere.

Ulike typer lesestrategier

Strategisk læring i lesesituasjoner oppnås gjennom bruk av *lesestrategier*, eller som Bråten omtaler dem som: *leseforståelsesstrategier* (- for enkelhetens skyld blir de omtalt som bare «lesestrategier»). Han forklarer dette som de mentale aktivitetene som leseren iverksetter for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre egen tekstforståelse (Bråten, 2007, s. 67). Bevissthet om egen lesing er viktig for å kunne inneha og beherske et stort utvalg lesestrategier, for å igjen kunne orientere seg i og tilnærme seg ulike tekster (McLuaghlin & Allen, 2002). I *modellen for leseprosessen* ser vi at Roe har kategorisert lesestrategier etter lesekompetansen til «gode» eller «svake» lesere. Bråten (2007) og Alexander (2005) deler derimot lesestrategiene opp i overfladiske og dypere strategier. *Overflatestrategier* omhandler strategier for å få overblikk over tekstens innhold (Alexander, 2005, s. 11–12). Bråten forklarer *hukommelsesstrategier* som en type overflatestrategi, der man repeterer eller gjentar informasjon fra teksten (f. eks. skrive ned nøkkelord, sentrale fraser eller setninger) med mål om å memorere deler av tekstens innhold (2007, s. 67–68). *Dybdestrategier* forklarer Alexander som strategier for å vurdere, kritisere og stille spørsmål til hva teksten formidler (2005, s. 11–12). Bråten hevder at god leseforståelse ofte henger sammen med bruk av dybdestrategier, og presenterer tre ulike typer dypere lesestrategier (2007, s. 68): *Organiseringsstrategier* er en type dybdestrategi, der man binder sammen eller kategoriserer informasjon fra teksten, for eksempel ved å lage sammendrag eller tankekart for å skaffe seg oversikt over innholdet. For å gjøre teksten mere meningsfull brukes *elaboreringsstrategier*, der informasjon fra teksten bearbeides, utdypes eller berikes med kunnskaper en har fra før. Dette gjøres for eksempel ved å sammenligne innholdet i teksten med noe man kjenner til fra før, eller ved å se det i sammenheng med relevante, personlige erfaringer. Den tredje typen dybdestrategi, *overvåkingsstrategier*, er for å sjekke eller evaluere om man forstår det man leser, som kan gjøres med å hyppig stille spørsmål til egen forståelse av teksten under lesingen.

2.3.5 Leseutvikling – utvikling ut over det grunnleggende ferdighetsnivået

Lesestrategier er en av faktorene Alexander (2005) tar stilling til når hun orienterer om hva som utgjør god lesekompetanse. Til nå har de teoretiske perspektivene i denne oppgaven dreid seg om lesesituasjonen og faser i leseprosessen. Med støtte i Alexander belyses lesing her i et mere overordnet perspektiv – leseutvikling som en *livslang* prosess.

I leseforskningen er Alexanders teori en evident forklaring på hva «kompetent lesing» innebærer (se for eksempel Skaftun, 2009). Siden det skriftlige språket og formålene med lesing konstant er i endring, ser hun på utviklingen av leseferdigheter som foregående gjennom hele livsløpet, ikke bare i de tidlige skoleårene (Alexander, 2005, s. 3). Leserens strategiske prosesseringer forandres systematisk gjennom den livslange (lese)utviklingen (Alexander, 2005, s. 2). For å utdype; individets leseutvikling studeres fra et perspektiv der lesing forstås som en langvarig utviklingsprosess, der målet er evne til å lese forskjellig materiale, med varierende formål, og å forstå tekstene til tross for at materialet er utfordrende og/eller uinteressant (Alexander, 2005, s. 4). Alexanders modell illustrerer noe av kompleksiteten ved den livslange leseutviklingen; hun ser det bare gjennom individuelle kognitive faktorer, og betrakter ikke det kontekstuelle eller omgivelsesrelaterte. Dette handler om at leseferdigheter ses på med et lengre tidsperspektiv enn i denne oppgaven; her ses leseferdighetene gjennom bruk av strategier i én konkret lesesituasjon, og ikke gjennom hele livet. Likevel vil Alexanders modell bli til hjelp for å kunne avgjøre informantenes lesenivå, fordi hun i likhet med Roe (tabell 1) definerer lesekompetanse ut ifra bruken av ulike lesestrategier. Der Roe inndeler etter «gode» og «svake» lesere, inndeler Alexander lesekompetanse inn i tre utviklingsstadier. Disse utviklingsstadiene vil jeg senere bruke som hjelp til å illustrere mine informanternes lesekompetanse ut ifra deres bruk av lesestrategier og vektlegging av situasjonell interesse i lesearbeid.

Akklimatisering/tilvenning

I det første stadiet har individet nylig begynt å tilnærme seg det hittil ukjente området av akademisk lesing, og man har få forkunnskaper om hvert enkelt emne og dermed et begrenset utvalg relevante lesestrategier. Å skille mellom relevant og irrelevant informasjon i fagtekster kan i dette stadiet være utfordrende, men likevel møter man ofte lengre og kompliserte leseoppgaver. Strategisk lesing er dermed avgjørende for personer i det akklimatiserende utviklingsstadiet, og de må derfor oftere støtte seg på overfladiske lesestrategier og situasjonell interesse for å forstå innholdet og holde engasjementet og konsentrasjonen oppe (Alexander, 2005, s. 13–14).

Kompetanse

Når man etterhvert får tilegnet seg mere emnekunnskap og har strukturert denne kunnskapen i minnet, befinner individet seg i kompetansestadiet (Alexander, 2005, s. 14). Essensen i dette

stadiet er at leseren blir desto mere motivert fra innsiden enn fra utsiden; man er mindre avhengig av situasjonell interesse, og den stadig økende kjennskapen til domenet gjør at man kan prosessere fagtekster mere effektivt (Alexander, 2005, s. 15).

Ekspert

Det siste stadiet, der lesekompetansen er på topp, er ekspertstadiet. Her anvendes effektive dybdestrategier i lesingen, og man støtter seg i større grad til en personlig interesse for domenet. Dermed kan individet bruke mere tid på å stille kritiske spørsmål til fagteksten og til det tilhørende fagfeltet (Alexander, 2005, s. 15–16). Man er også mindre avhengig av den situasjonelle interessen, og kan derfor enklere opprettholde motivasjon til lesearbeidet over lengre tid (Alexander, 2005, s. 16).

Jeg finner Alexanders teori svært interessant fordi den tematiserer voksnes lesing og bruk av ulike strategier i ulike leseutviklingsstadier, og gir en oppfatning av hva som definerer en “god leser”. Slik jeg forstår Alexander, vil de med mye domenekunnskap bruke færre overflatestrategier og være mindre avhengige av situasjonell interesse for å opprettholde motivasjon. Vi skal se at nettopp motivasjon og interesse synes å være avgjørende for konsentrasjonen i leseprosessen for de med ADHD. Det kan tenkes at både Alexander og Roe sine teorier ikke er tilpasset de med kognitive funksjonsvansker som påvirker leseferdighetene. Jeg tolker det som at begge to forsøker å definere lesekompetanse ut fra fastsatte modeller for bruk av strategier i lesing, der forklaringsfokuset kan tenkes å være mot et generelt mangfold av lesere, og ikke mot den individuelle leseren. Likevel er dette mine nærmeste kilder til forklaring av det komplekse fagfeltet om lesekompetanse og leseferdigheter, og min metode og senere analyse vil derfor i stor grad basere seg på disse.

2.4 Multimodalitetsteori

I intervjuguiden hadde jeg et delspørsmål om lesing av illustrasjoner og figurer. Dette temaet viste seg å bli sentralt i intervjuene, og ikke minst i de verbale protokollene. Derfor vil jeg avslutte dette kapittelet med å presentere teori om lesing av multimodale tekster. I det følgende gjør jeg rede for hva multimodalitet handler om, og tar for meg enkelte modalitetstrekk som oftest er å gjenfinne i fagtekster i universitetspensum.

Multimodalitetsteori baserer seg på antakelsen om at mening skapes, formidles, mottas, tolkes og gjenskapes gjennom mange representative eller kommunikative moduser, ikke bare via skriftlig eller muntlig språk (Jewitt, 2017, s. 15). En modalitet kan forklares som et meningsbærende remedie, der meningen er kulturskapt og kulturbetinget; en sosial-semiotisk ressurs. Multimodalitet er derfor en ordning av ulike semiotiske ressurser som er sammensatt i et semiotisk produkt (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 20). I innhenting av empirien stilte jeg informantene spørsmål om betydningen av modaliteter utenfor brødteksten og om grafiske elementer i selve skriften. Siden alle modaliteter bidrar i den totale meningsskapingen (Jewitt, 2017, s. 22) ville jeg finne ut om informantene aktivt brukte semiotiske modaliteter for å forstå tekstinnholdet i fagtekster. Studier tyder nemlig på at de leserne som tar i bruk grafiske elementer i læringssituasjonene oppnår best læring fordi de både bruker modalitetene til å utvikle mentale modeller, og simultant bruker verbalteksten til å utfylle disse modellene (Schnotz et al., 1993). Samtidig ser man at de kognitive prosessene bak evnen til å lese og forstå figurer, grafer og illustrasjoner skjer i et samarbeid mellom mange kognitive komponenter; en kombinasjon av målsetting, kategorisering, uthenting av detaljer, samt inkorporering og generalisering av informasjonen som gis i de grafiske modalitetene (Guthrie et al., 1993; Skjelbred, 2009). Kort forklart betyr det at det er mange kognitive faktorer som må aktiveres for å lese og fullkommet forstå meningsbærende modaliteter, og dette er noe som kan oppleves som utfordrende.

I starten av kapittelet presenterte jeg begrepene literacy og reading literacy, og fortalte om behovet for bredere leseferdigheter i sammenheng med stadig mere avanserte tekster – lesing av multimodale tekster faller inn under dette. På grunn av den teknologiske utviklingen er dagens lærebøker mere multimodale enn de var for noen tiår siden (Maagerø & Winje, 2010, s. 151; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010), og det å orientere seg i tekstsamfunnet nå krever med andre ord en multimodal tekstkompetanse. Ulike modaliteter har ulike potensialer og forbehold for å skape mening; de har ulik *modal affordans*. En fagtekst inneholder ofte sjangertypiske modaliteter, der enhver modalitet har sine muligheter og begrensninger til å uttrykke mening. I det følgende vil jeg si mer om et utvalg modaliteter som er relevante for dette prosjektet: verbaltekst, overskrifter, figurer, tabeller og informasjonbøker.

Roe (2022, s. 51) definerer *verbaltekst*² som tekst kun bestående av ord. Som modalitet er verbalteksten egnet til å forklare og argumentere, og er derfor en sentral del av den tradisjonelle fagtekstsjangeren. Meningsskapingen blir her avgjort av språkets muligheter innenfor sjangerkonvensjonene – framstillingsformen i sakprosaetekster, som fagtekster er underordnet, preges ofte av et beskrivende eller forklarende språk (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 51). Tett knyttet til verbalteksten er *overskrifter*, som informerer om innholdet i den etterfølgende verbalteksten. Overskrifter og underoverskrifter bidrar til at teksten får en overordnet sammenheng; det skaper en komposisjon som gjør det enklere for leseren å orientere seg i teksten (Van Leeuwen, 2005, s. 178). Det finnes flere grafiske ressurser en kan benytte seg av i skrift-modaliteten for å formidle tekstens innhold – det fremkommer oftest av font, skriftstørrelse, utheving, mellomrom, rammer og farger (Kress, 2010, s. 81). Ved å framheve en slik modalitet vil man forsterke, tydeliggjøre og/eller supplere innholdet som formidles, og dermed bidrar dette til meningsskaping; det skiller seg ut fra komposisjonen i resten av teksten og fanger leserens oppmerksomhet (Van Leeuwen, 2005, s. 178).

I fagtekster brukes ofte *figurer* og *tabeller* i visuelle framstillinger av fenomener eller prosesser. Disse modalitetene er ofte sammensatt av visuelle former, tall, ulike symboler, farger, grafiske mønster osv. Maagerø og Winje (2010, s. 157–158) forteller at fortrinnene med figurer og tabeller er at de kan visualisere store mengder mening på en effektiv og anskuelig måte – det representerer en kompakt form for meningsskaping. De nevner også at dette kan oppleves som krevende å lese, nettopp fordi man må forholde seg til mye informasjon og skape mening fra et lite element.

I moderne multimodale læremidler er *informasjonsbokser* mye brukt. Dette er verbaltekst som ofte er plassert utenfor brødteksten, og som gjerne er tydelig markert med innramming og/eller farge – ved at boksene er eklatant fremhevet oppnår de en funksjonell tyngde. Maagerø og Winje forklarer at innholdet i informasjonsbokser ofte er for å kortfattet forklare eller definere noe, og har til hensikt å hjelpe leseren i leseprosessen ved å tydelig markere de delene av læringsstoffet som er viktig (2010, s. 158–159). Dermed vil verbalteksten i informasjonsboksen bli fremhevet uavhengig av hva som er innholdet.

² I denne oppgaven brukes «brødtekst» synonymt med «verbaltekst»

Når vi først er inne på multimodalitet i fagtekster, vil jeg også kort nevne *sammenhengen* i tekster. I følge van Leeuwen (2005, s. 178) er det fire elementer som spiller sammen for å skape en overordnet sammenheng i tekster. I analysen skal vi se at informantene snakker om to av disse såkalte kohesjonsmekanismene, derfor forklarer jeg dem kort her. *Rytme* er et sammenbindingselement knyttet til tidsdimensjonen i teksten. Det handler om at teksten er utfoldet i en bestemt kronologi, der noe må komme før noe annet. Rytme henger følgelig sammen med *komposisjonen* i teksten – det som omhandler den romlige organiseringen, at det multimodale rommet er bundet sammen enten på en balansert eller ubalansert måte. Van Leeuwen (2005) understreker videre at sammenhengen i tekster vanligvis oppstår ved at flere av disse kohesjonsmekanismene utnyttes, og det er derfor ofte mulig å observere sammenhengen i tekster gjennom samspillet mellom disse momentene. I dette prosjektet vil de brukes til å forklare betydningen som visuelle kvaliteter i fagtekster har angående informantenes lesing av dem.

Kapittel 3: Forskningsmetode

3.1 Valg av metodisk tilnærming

Hovedideen bak dette prosjektet er å undersøke hva studenter med ADHD tenker om lesing i høyere utdanning, og å få tilgang til deres erfaringer og opplevelser omkring dette. En kvalitativ metode er her et åpenbart valg, da hensikten er å innhente informasjon om enkeltindividens handlinger i en sosialt konstruert virkelighet (Ringdal, 2018, s. 109–110). Metoden min, bestående av spørreskjema, intervju og verbale protokoller, gjennomføres i hovedsak deduktivt. En *deduktiv tilnærming* betyr at man tar utgangspunkt i teori når man forsøker å innhente kunnskap og undersøker empirien (Tjora, 2020, s. 18). Selv om jeg samler inn empiri med visse avgrensninger hentet fra utvalgt aktuell teori, kan metoden min også kalles delvis induktiv. Med en *induktiv tilnærming* innhenter man kunnskap med grunnlag i empirien, altså at man tar utgangspunkt i empirien framfor teori (Ringdal, 2018, s. 110). Dette er fordi jeg oppdaget nye analysekategorier under kodingen som ikke var forutsett og dermed ikke opprinnelig var inkludert i teorikapittelet. Dermed ligner analysemetoden i prosjektet på det Tjora kaller for *stegvis-deduktiv induktiv metode* (2020, s. 18). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan innsamlingen av empirien har foregått, og presentere håndteringen av datamaterialet og analysens gang. Jeg vil først diskutere min rolle som forsker og hvorfor jeg kvalifiserer til å undersøke og svare på problemstillingen i prosjektet. Deretter vil jeg gå igjennom datainnsamlingen som foregikk gjennom ulike innsamlingsmetoder, og begrunne bruken av dem.

Oversikt over forskningsmetodene:

1. Spørreskjema
2. Dybdeintervju
3. Verbale protokoller

Når man undersøker et fenomen som baserer seg på menneskelige og sosiale erfaringer, kan man med fordel anse virkeligheten som bygd opp av samhandling mellom mennesker. Samfunnet, og samfunnets sosialt aksepterte sannheter, er ikke stillestående; den sosiale virkeligheten forandres kontinuerlig gjennom menneskelig interaksjon (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 177). I forsøket på å forstå hvordan denne virkeligheten oppleves for det enkelte

individet, må man bli klar over hvordan de oppfatter og fortolker den, hvordan den omtales og hvordan den oppleves (Jacobsen, 2015, s. 29). Dersom man skal undersøke denne opplevde virkeligheten, bør forskeren altså ideelt sett ignorere sin forforståelse og sine forventninger i tilnærmingen til slike typer forskningsprosjekter. Likevel kan man aldri oppnå *fullstendig objektivitet*, og det er kanskje heller ikke alltid hensiktsmessig – forskeren behøver å sette seg inn i individenes opplevde virkelighet, noe som kun kan gjøres gjennom empati og nærhet (Jacobsen, 2015, s. 28–29). Av denne grunn er oppgavens *transparens* desto viktigere, slik at man kan fremvise tydelig hvordan man har kommet frem til deduksjonene sine og hvilken forforståelse man har før innsamlingen av empiriske data. Forskningsmetoden for datainnsamlingen er inspirert av den overnevnte masteravhandlingen (Nilsen, 2012) om hvordan videregående skoleelever med dysleksi tar i bruk lesestrategier og kompensierende strategier ved tekstlæring. Nilsens studie bruker kvalitative forskningsintervju som metode for datainnsamling. På grunn av min oppgaves likeartede problemstillingsformulering og tematikk om lesestrategier- og ferdigheter har jeg latt meg inspirere av dette i min oppgaves metodologi.

3.2 Personlige erfaringer fra feltet

Prosjektets tematiske vinkling plasserer oppgaven i samfunnsvitenskapen, en humanistisk vitenskapsretning der mennesket som tenkende og handlende vesen er hovedsubstansen (Ringdal, 2018, s. 46). Som jeg var inne på tidligere, kan fullkommen nøytralitet aldri oppnås i forskning, da faktorer som blant annet den historiske epoken forskeren eksisterer i, forskerens personlige verdier og ens teoretiske utgangspunkter alltid vil påvirke graden av objektivitet i samfunnsvitenskapene (Ringdal, 2018, s. 47). Forskeren bør derfor se bort fra egne meninger og forklaringer i forskningsprosessen for å gjennomføre prosjektet med en viss upartiskhet (Ringdal, 2018, s. 57). Idealet kan baseres på grad av partsnøytralitet og intersubjektivitet, der ambisjonen i den vitenskapelige undersøkelsen er å synliggjøre forhold i virkeligheten uten påvirkning av partsinteresser, og å gi sanne, intersubjektivt prøvbare utsagn om fenomenet (Ringdal, 2018, s. 47). Derimot krever dette forskningsprosjektet innsikt i informantenes opplevelser av en sosial virkelighet, og dermed må jeg som forsker forsøke å sette meg inn i tematikken. Dersom en selv er deltaker i den sosiale virkeligheten, vil dette minske avstanden til menneskene i denne virkeligheten, og potensielt gjøre det enklere å forstå fenomenet man undersøker (Wadel, 2014, s. 37). Videre vil jeg derfor redegjøre for

hvilke forutsetninger jeg har for å kunne tilnærme meg fenomenet, først som student på universitetsnivå, og så angående det å ha ADHD.

3.2.1 Leser

Mine erfaringer som bidrar til å gi meg innsikt i informantenes situasjoner, er på den ene siden at jeg er deltaker på universitetet, og er dermed også student på lik linje med intervjuobjektene. Å undersøke en konkret sosial virkelighet gjøres ofte gjennom *feltarbeid*, en forskningspraksis der forskeren er kjent med fenomenets miljø og aller helst er inkludert i miljøet selv (Wadel, 2014, s. 17). Fordi jeg selv er student og har vært student i flere år, er jeg godt kjent med hva som kreves av miljøet på universitetsnivå angående lese- og skriveferdigheter. Dette har blant annet gitt meg kjennskap til rollen som student, som akademisk leser, og som støtte for andre medstudenter i oppgaver som innebærer både lesing og skriving. Gjennom disse erfaringene og rollene har jeg fått et inntrykk av hvordan flere studenter opplever det å lese akademiske tekster på universitetsnivå – både gleden ved å tilegne seg kunnskap fra fagtekster, men også frustrasjon over overveldende mengder pensum og manglende lesemotivasjon.

3.2.2 ADHD

På den andre siden, kanskje det som er mest utfordrende for folk flest å forstå, er opplevelsen av å ha ADHD. Det at jeg vet noe om å ha ADHD er todelt – både en fordel og en utfordring. Som nevnt over, er det viktig at det opprettholdes en viss nøytralitet for at et prosjekt skal kunne verifiseres som forskning. Likevel kreves det at forskeren evner å sette seg inn i fenomenet, særlig innenfor det samfunnsvitenskapelige området. Jeg anser min ADHD-diagnose hovedsakelig som en fordel, da jeg slik har gode forutsetninger for å relatere til, forstå og igjen gjenfortelle det som informantene mine rapporterer om. Det å bli klassifisert med en diagnose kan ha konsekvenser for hvordan enkeltindividet blir sett på av andre (Ringdal, 2018, s. 43). Derfor er det viktig at det tas forskningsetiske hensyn i interaksjonen med informantene og behandlingen av datamaterialet. Jeg vil komme tilbake til hvordan forskningsetikken ivaretas senere. Her vil jeg understreke min bevissthet omkring at mine erfaringer kan kunne påvirke hvordan jeg tolker informantenes utsagn, og for å motvirke dette vil jeg aktivt forsøke å argumentere for analysen med grunnlag i empirien.

Det at jeg har erfaring med å være student kombinert med en ADHD-diagnose gir meg med andre ord god innsikt i hvordan andre studenter med diagnosen kan oppleve situasjonen som

del av denne sosiale virkeligheten. Jeg var ivrig etter å innhente mere kunnskap om det å være student med ADHD, da flere av mine medstudenter, bekjente lærere, lærerstudenter og meddiagnostiserte har uttrykt frustrasjon over manglende forskning på feltet. I tillegg gir det meg et ytterligere engasjement for prosjektets tematikk at jeg selv har fått kjenne på diagnosens påvirkning på studietilværelsen, og derfor ønsket jeg å innhente flere perspektiver på fenomenet og tilnærme meg dem i vitenskapelig sammenheng.

3.3 Datainnsamling

På bakgrunn av prosjektets tematiske vinkling mot fenomenologien (studier om fenomener fra et førstepersonsperspektiv) og sosialkonstruktivismen (virkeligheten som sosialt konstruerte sannheter), valgte jeg å benytte meg av metodetriangulering i datainnsamlingen.

Metodetriangulering, også kalt flermetodedesign eller «mixed methods», innebærer å studere et fenomen fra ulike synsvinkler eller synspunkter, og at man bruker forskjellige metoder for å belyse problemstillingen (Ringdal, 2018, s. 116). Metoden for datainnsamlingen er tredelt, der møtet med informantene ble strukturert slik; informantene ble først bedt om å utfylle *spørreskjema*, deretter ble intervjuet gjennomført i formatet *dybdeintervju*, og til slutt fikk jeg informantene til å utføre en leseoppgave med etterfølgende *verbale protokoller*. I det følgende vil jeg redegjøre for innhentingen av utvalget informanter og anvendte metoder i datainnsamlingen.

3.3.1 Informantene

Avgjørelsen om å bruke studenter som informanter baserer seg på en forventning om at disse på to måter kan svare på problemstillingen: For det første anser jeg at hverdagen som student i stor grad er omgitt av fagtekster. Dermed vil informantene være godt kjent med å lese faglige tekster og deres opplevelse av slike lesesituasjoner. For det andre har jeg en antakelse om at alle studenter på et tidspunkt har reflektert over egen lesing for å kunne utvikle sin lesekompetanse til det forventede nivået i høyere utdanning. For å kunne utvikle sin egen lesekompetanse, kreves nemlig både leseerfaring og innsikt i egen lesing (Torvatn, 2009, s. 262). Valget om å bruke studenter grunner også i Lindås og Oftedals studie, som viser at studenter har gode forutsetninger for å rapportere om og reflektere over egne leseferdigheter, i forhold til deres målte ferdigheter (2017, s. 5). Samtidig viser studien at de med lavere utdanningsnivå har dårligere evner til å rapportere om egne lese- og skriveferdigheter (Oftedal & Lindås, 2017, s. 18), noe som igjen understøtter mitt utvalg informanter. Jeg ønsket å

intervjue nåværende studenter med ADHD, og begrenset rekrutteringsutvalget ved at de (1) ikke har andre påviste diagnoser som kan påvirke leseevnen, og (2) av praktiske årsaker befinner seg i Trøndelag eller Nordland.

Prosjektet er godkjent av Sikt Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD Norsk Senter for Forskningsdata) (se vedlegg 2), og i henhold til Sikt var det enkelte forskningsetiske kriterier som måtte oppfylles i søken etter informanter. Jeg kunne ikke spørre studenter som jeg på forhånd visste har ADHD, slik jeg opprinnelig hadde tenkt, men jeg måtte forsøke å komme i kontakt med mulige informanter på andre måter. NTNU Tilrettelegging bidro ved å spørre deltakere på et kurs om ADHD, jeg hengte opp flyers og plakater på studiestedene, fikk en av mine faglærere til å sende ut mail til mine medstudenter på Master i Fagdidaktikk, og veileder publiserte et innlegg på Blackboard til alle førsteårsstudenter på lærerutdanningen 1-7 trinn – i tillegg til at jeg hyppig fortalte om prosjektet til folk i min perifere omgangskrets.

Mitt endelige utvalg bestod til slutt av tre informanter, alle fra forskjellige studieretninger. Alle informantene går på sentralstimulerende medisiner for ADHD, som de forteller hjelper på konsentrasjon og forhindrer hyperaktivitet og tankekjør. Ved tidspunktet for intervjuet hadde informantene mellom 150 og 262,5 studiepoeng fra høyere utdanning. Jeg anså dem derfor godt vant med studietilværelsen, og av denne grunn kapable til å kunne rapportere om deres erfaring med å være student med ADHD. Alle deltakerne var også godt inne i et mastergrad-studieløp, noe som i seg selv krever en viss grad av kløktighet. På samme tid kan det være at studenter med ADHD som synes lesing er vanskelig eller strevsomt, ikke følte de hadde noe å bidra med, eller at de ikke vil synliggjøre dette for noen. Derfor kan man anta at studentene i denne undersøkelsen er av de mere ressurssterke av studenter med ADHD, og at dette kan ha preget dataene mine noe.

Et av de viktigste kriteriene i datainnsamlingsprosessen er at utvalget som gjenfinnes i den ferdige empirien er hensiktsmessig for å svare på forskningsspørsmålet i problemstillingen. I kvalitative data snakker vi gjerne om *bekreftbarhet*. Dette har med om man faktisk undersøker det man ønsker å undersøke – om forskeren har utført gode tolkninger og at prosjektets funn støttes av annen forskning (Ringdal, 2018, s. 247). På bakgrunn av de overnevnte kriteriene som kvalifiserte for deltakelse i prosjektet, og de forskningsbaserte betingelsene om studenters evne til refleksjon over egne leseevner, vil jeg argumentere for at utvalget

intervjuobjekter som gir anlegg for empirien, underbygger prosjektets bekreftbarhet.

3.3.2 Spørreskjema

Spørreundersøkelser er i kvalitative undersøkelser en forholdsvis lite brukt metode; den samler inn talldata til bruk i statistiske analyseteknikker, og gir derfor ofte forskeren svært lite nærhet til fenomenet som studeres (Ringdal, 2018, s. 110–111). I mitt forskningsdesign har jeg likevel valgt å inkludere metoden spørreskjema for å få mest mulig innsikt i de to ganske komplekse tematikkene – lesing og ADHD. Spørreundersøkelsen er delt tematisk i to deler. Den ene delen omhandler leseferdigheter, og er en enkelt utformet spørreundersøkelse for å kartlegge lesekompetanse (se vedlegg 3). Den er basert på spørreundersøkelsen i Lindås og Oftedals (2017) oppgave om studenters evne til selvrapporing om leseferdigheter, men er noe justert for å passe inn i prosjektets dimensjoner angående ADHD. Den andre delen av spørreskjemaet er hentet fra DSM-5, den overnevnte standardiserte diagnosemanualen som legger kriteriene for diagnostisering av ADHD, og som brukes både i Norge og internasjonalt (Helsedirektoratet, 2021) (se vedlegg 4). Gjennom disse spørreskjemaene får man vite både om hvordan informantene vurderer sin egen lesekompetanse, og hvilke av diagnosekriteriene (les: diagnoseutfordringene) som i størst grad preger informantenes hverdag. Spørreskjemaet gir bakgrunnsinformasjon om informantene, og blir et verktøy for meg for å utdype og redegjøre for informantenes rapporteringer i intervjuet og i de verbale protokollene. Enkelte forskere hevder at metodetriangulering i samfunnsvitenskapen er noe kontroversielt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Jeg anser likevel denne kombinasjonen av metoder brukt i prosjektet som hensiktsmessig, da de kvantitative dataene fra spørreskjemaet kan gi svar på *hvilke* utfordringer med akademisk lesing og ADHD-symptomer som informantene opplever, mens de kvalitative dataene gir svar på *hvordan* dette oppleves.

3.3.3 Intervju

Kvalitative forskningsintervju er en egnet metode for å undersøke essensen av et fenomen, ved at det åpnes for at informantene kan beskrive fenomenet så presist og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Under gjennomføringen av intervjuene var det viktig at relasjonen mellom meg som forsker og de intervjuede var så balansert som mulig, slik at informanten fikk rom til å kunne snakke fritt og trygt. Siden tematikken i prosjektet formelt sett omhandler helseopplysninger, må man som forsker være ekstra varsom i utformingen av intervju spørsmålene – med fare for på den ene siden å krenke informanten, og

på den andre siden sitte igjen med et empirisk materiale som ikke går tilstrekkelig nok i dybden av problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Av denne grunn, på tross av at kvalitative intervjuer helst bør foregå som en slags samtale, et *ustrukturert* intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35), valgte jeg likevel å anvende en intervjuguide i gjennomføringen av intervjuene. Dette var for å sørge for at jeg overholdt de etiske utfordringene man kan støte på ved bruk av dybdeintervju, og derfor planla jeg spørsmålene nøye på forhånd. I intervjuguiden (vedlegg 5) ser man at spørsmålene er åpne, slik at jeg også sto friere til å komme med oppfølgings- eller oppklaringsspørsmål til den enkelte informanten. I henhold til deduktiv metode er spørsmålene utformet gjennom utvalgte teoretiske perspektiver for senere å kunne arbeide med materialet i retning mot generalisering (Tjora, 2020, s. 18). Dette vises for eksempel i spørsmål nr. 4 «Beskriv en typisk situasjon der du leser pensum. Hva skjer? (1) før lesingen, (2) under lesingen og (3) etter lesingen», som grunner i *modellen for leseprosessen*.

3.3.4 Verbale protokoller

Kombinert med spørreskjemaet og intervjuet, ønsket jeg en tredje metode for å komme desto nærmere informantens lesestrategier og -ferdigheter. Selve intervjuet er utformet for å innhente kunnskap om informantens tanker og opplevelser angående det å ha ADHD og å studere på universitetsnivå, med hovedvekt på det som omhandler lesing. I løpet av intervjuet ba jeg derfor informantene om å lese en fagtekst: kapittel tre i *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* av Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (vedlagt i vedlegg 6). Jeg ønsket å belyse informantens opplevelse av lesing ved å plassere dem i en konkret lesesituasjon, og dermed oppnå ytterligere og mere detaljert innsikt omkring deres lesevaner og -opplevelse.

Kapittelet har tittelen «Mindre hjemmeoppgaver, ukeoppgaver, eksamensoppgaver – bundne oppgaver», og handler om hva en skriveoppgave er, hvilke krav og kvaliteter de ofte bærer med seg, hva man bør inkludere i en slik type oppgave og hvordan man kan strukturere tiden man har for å skrive teksten. Grunnen til at jeg har valgt akkurat denne teksten, er først og fremst at jeg anser temaet som relevant for de aller fleste studenter, uavhengig av utdanningsretning. I tillegg kan den oppleves som en kompleks fagtekst med mye informasjon, noe som jo ofte er tilfellet med fagtekster på universitetsnivå. Den preges av lange setninger bestående av flere leddsetninger, gir mange eksempler fra ulike fagområder og formidler mye informasjon på relativt få sider. Det var et poeng for meg å velge en

vanskeligere tekst, slik at det kunne synliggjøre hvilke utfordringer informantene oftest møter i lesing av fagtekster, fremfor å gi dem en enkel leseoppgave og ikke belyse noen slike utfordringer. Den tredje grunnen til at akkurat denne teksten ble valgt, var at den også inneholder flere modaliteter, ikke bare løpende verbaltekst. Den er sammensatt av informasjonsbokser, underoverskrifter, figurer og mye verbaltekst, og jeg kunne dermed innhente informasjon om hvilke tanker deltakerne har om slike elementer i fagtekster, og hvilke strategier de anvender for å lese dem.

Med denne teksten kunne jeg med andre ord få tilgang til informantenes tanker angående teksters tematikk, oppbygging, og lengde, samtidig som at jeg kunne få innsikt i deres opplevelse av lesesituasjonen, og mulighet til å sammenligne dette med rapporteringene de ga i intervjuet. Dette realiserte jeg gjennom bruk av forskningsmetoden *verbale protokoller*, som er det norske begrepet for *thinking aloud*-metoden. Denne metoden legger opp til at man tenker høyt, samtidig som at en bestemt oppgave utføres, og gir dermed tilgang til den enkelte personens tanker og refleksjoner (Ericsson & Simon, 1993). Hensikten med metoden er å få innblikk i de underliggende, kognitive prosessene som informantenes handlinger grunner i, og er en metode som ofte brukes innenfor annen leseforskning og kognitiv psykologi.

Slik Ericsson og Simon (1993) definerer det, skiller man mellom to typer verbale protokoller; retrospektive og samtidige. Under leseoppgaven var jeg interessert i informantenes samtidige verbale protokoller, altså meddelelsen av deres umiddelbare tanker når de utfører oppgaven. På grunn av hensyn til informantenes diagnostiske bakgrunn som inkluderer konsentrasjonsvansker, lot jeg informantene selv velge om disse samtidige protokollene skulle gis under lesingen eller rett etterpå. Jeg anser det som likegyldig om protokollene kom under eller like etter lesingen ettersom informantene ble bedt om å være oppmerksomme på selve leseopplevelsen under lesingen. Derfor har jeg i analysen lagt like stor vekt på alle informantenes samtidige protokoller, uten å definere når de ble rapportert. Møtet med informantene innhentet dermed både samtidige og retrospektive verbale protokoller. I første del av møtet (før leseoppgaven) fikk jeg beretninger fra informantene angående refleksjoner over tidligere lesesituasjoner, altså leseoppgaver som informantene tidligere har gjennomført i løpet av studietiden sin. I andre del, etter leseoppgaven, innhentet jeg informantenes samtidige tanker og refleksjoner omkring leseoppgaven og den lesesituasjonen.

Innhenting av prosjektets empiriske materiale foregikk altså ved bruk av metodetriangulering – intervju, spørreskjema og verbale protokoller. I samfunnsvitenskapen, og dessuten i alle vitenskapelige undersøkelser, er det viktig at forskningen gjennomføres med enkelte kriterier. Tidligere fortalte jeg om begrepet bekreftbarhet, og her vil jeg vise til et annet begrep, nemlig *troverdighet*. Dette vitenskapskriteriet omhandler selve utførelsen av prosjekter, at de blir gjennomført på en forsvarlig og tillitsfull måte. Det krever at forskeren reflekterer over hvordan datainnsamlingen har foregått, med hensikt om å bli bevisst på mulige feilkilder (Ringdal, 2018, s. 247). Ovenfor fortalte jeg hvordan jeg ville sørge for at datainnsamlingen skulle foregå på en etisk korrekt måte. Videre vil jeg utdype behandlingen av prosjektets empiriske datagrunnlag for å argumentere for troverdigheten i prosjektet.

3.4 Etiske betraktninger

Etiske hensyn kan innebære så mangt. Nedenfor vil jeg kort gå igjennom formalitetene gjort med tanke på anonymisering, samtykke og oppbevaring.

Samtalene ble tatt opp og oppbevart på Diktafon i applikasjonen Nettskjema, og var kun tilgjengelige for meg. Spørreskjemaene ble gitt og utfylt i fysisk format, og dermed sørget jeg for at også disse dataene ble gjort utilgjengelige for andre enn meg, da de kun fantes i ett eksemplar hver. Lydopptakene ble etter hvert intervju transkribert og anonymisert, og deretter slettet. Deltakerne ble anonymisert fortløpende i transkriberingen med de fiktive navnene Sandra, Johannes og Reidar, mens mine innspill markeres med «intervjuer». Informantenes kontaktinformasjon ble aldri oppbevart sammen med opptakene, og spesifikasjoner som studiested, studieretning, alder og kjønn er endret i gjengivelsene av informantenes utsagn. De anonymiserte transkripsjonene som helhet er kun vist fram i forbindelse med veiledning, men blir ivare tatt for eventuell senere forskning.

En sentral del av å gjennomføre kvalitative forskningsintervju er at informantene gir samtykke til å delta i undersøkelsen. Alle informantene fikk tilsendt et infoskriv om prosjektet og samtykkeerklæring (se vedlegg 7) før de takket ja til deltakelse. I tillegg informerte jeg muntlig om at spørreskjemaene, opptakene og transkripsjonene behandles konfidensielt, og at de når som helst hadde rett til å trekke seg fra studien. Samtykkeerklæringen ble deretter signert før lydopptaket ble startet. Mot slutten spurte jeg informantene om deres tanker om gjennomføringen av intervjuet, og ingen av dem uttrykte noen form for misnøye eller tvil med

prosjektdeltakelsen deres. På denne måten sikret jeg at informantene deltok i prosjektet frivillig.

3.5 Metodiske utfordringer

Et problem jeg tidlig støtte på, var rekrutteringen av informanter. Da jeg søkte om tillatelse til å gjennomføre dette forskningsprosjektet, fikk jeg beskjed fra Sikt om at jeg ikke kunne oppsøke personer med ADHD som på forhånd var kjent for meg. Som nevnt forsøkte jeg å oppnå kontakt med potensielle informanter på flere ulike måter, men fikk altså lite respons. Det er ikke klart for meg hvorfor det var vanskelig å finne informanter. Om det var på grunn av deltakelsens omfang, hvilken måte og på hvilke arenaer prosjektet ble informert om på, eller rett og slett prosjektets tema – det er vanskelig å si, da det kan være mange grunner til at det var slik. I utgangspunktet hadde jeg planer om å finne fire informanter, men etter å ha innhentet empirien og transkribert lydopptakene, så jeg at jeg satt igjen med et relativt stort materiale – og som jeg anså som omfangsrikt nok til å kunne svare på problemstillingen.

Formen på samtalen i møtet med informantene kan påvirke hva de deler, på flere måter. Det var derfor viktig å etablere et godt og trykt samtaleklima slik at informantene kunne føle seg trygge på samtalekonteksten – noe det virket som at de var. Intervju som metode påvirker også samtalsituasjonen i forhold til hva deltakerne kommer på å dele. Siden deltakerne i forkant hadde fått et informasjonsskriv om hva prosjektet handler om, hadde de mulighet til å tenke over sine tanker om lesing av fagtekster før møtet. Likevel kan det tenkes at deres bidrag først og fremst ble formet under samtalen, som også er noe av hensikten med et semi-strukturert intervju med åpne intervju spørsmål. Her var det også en fordel at datainnsamlingen foregikk med én og én informant framfor (f.eks. en gruppesamtale), da informantene gjennomgående fikk fullføre sine innslag før jeg eventuelt stilte oppfølgingsspørsmål.

I intervjuet var det også viktig at informantene *ikke* jobbet for å framstille seg på en viss måte for å gjøre et godt inntrykk, for eksempel ved å unngå de mest upopulære, radikale eller upassende utsagn. Informantene virket derimot svært trygge i samtalen, og de la som oftest ikke skjul på deres opplevelse av lesing på universitetsnivå og å ha ADHD. Noen av disse ytringene kunne til og med oppleves som særlig personlige, her er noen eksempler:

«Jeg har jo, frem til nå i høst egentlig, hatt litt angst og sånt»

«Det gjør det veldig vanskelig å prøve å komme inn i en gjeng, for eksempel hvis du ikke allerede er etablert eller slikt, så blir det sykt vanskelig. Du må jo egentlig liksom være på utsiden. Som regel så er det jo sånn at folk snakker i en gjeng, og så er jeg bare så på vakt hele tiden for at man ikke passer inn, at det tar over»

Dette gir meg inntrykket av at informantene ikke sensurerte seg, og at de følte at de kunne dele om også vanskelige tema. Uten å vite med sikkerhet, men mere en antakelse, er at dette skyldes mitt innsideperspektiv i deres sosiale virkelighet – at studentene opplevde en frihet til å belyse et allsidig perspektiv på deres erfaringer fordi jeg som intervjuer uttrykte en forståelse for hva de snakket om.

Avslutningsvis spurte jeg informantene om de hadde noe mere de ønsket å legge til, enten om intervjuet, prosjektet eller temaet, der samtlige uttrykte tilfredsstillelse med deltakelsen. Slik anser jeg metoden brukt i innsamlingen av empirien som passende til å svare på problemstillingen. Sett i retrospekt er det likevel noe jeg gjerne kunne endret på. Dette gjelder leseoppgaven og de verbale protokollene; her kunne jeg kommet enda nærmere lesesituasjonen ved å undersøke ikke bare *hvordan* de leste fagteksten, men også hva de *lærte* av den. Det var opprinnelig tenkt at informantene skulle skrive et sammendrag av teksten i etterkant av lesingen, slik at jeg kunne se læringspotensialet ved lesestrategiene deres. Denne ideen ble derimot tidlig forkastet, da jeg innså at deltakelsen i prosjektet ville bli for omfattende for den individuelle deltakeren, samt gjøre det desto vanskeligere å rekruttere informanter. Dessuten anser jeg den ferdigstilte empirien som egnet til å besvare problemstillingen, da prosjektet nettopp fokuserer på hvordan informantene leser fagtekster og hvilke strategier de bruker for å lære, ikke om disse virker til denne hensikten.

3.6 Bearbeiding av datamaterialet

Etter transkriberingen var ferdig, benyttet jeg meg av koding som redskap til å starte analysen. Dette ble gjennomført ved å kategorisere informantenes utsagn etter tematisk innhold, slik at materialet blir delt inn i mindre enheter.

Tabell 2: Oversikt over materialet

Metode	Materiale	Mengde
Spørreskjema	Skriftlig: Avkrysningsspørsmål og utfyllingsspørsmål	ADHD: 2 sider per. informant Lesing: 4 sider per. informant
Dybdeintervju	Transkriberte lydopptak: Samtale med enkeltstudenter	2 t og 8 min 27 sider transkribert tekst
Verbale protokoller	Transkriberte lydopptak: Verbale protokoller av leseoppgave	55 min 12 sider transkribert tekst

3.6.1 Analysemetode

Prosjektets ambisjon er å undersøke personlige erfaringer fra enkeltindivider. Derfor har jeg studert informantene hver for seg og undersøkt systematisk én og én av deltakernes ytringer. For å redusere arbeidsmengden i transkriberingsprosessen fant jeg fort ut at jeg ikke ville prioritere å skrive ned *absolutt alt* som ble sagt under intervjuene. Derfor ble de fleste verbale små-ord, tilbakekoblingssignaler som «mm», «ja», og ufullstendige setninger uten relevant meningsinnhold ikke nedskrevet i transkriberingene, da jeg heller valgte å ha fokus på hva som ble formidlet av informantene. Slik kunne jeg enklere få oversikt over materialet, da den nedskrevne dialogen mellom meg og deltaker var transkribert med hensyn til den videre analysen.

Da transkriberingen var ferdig, satt jeg igjen med et ganske stort materiale: tre spørreskjema om lesing, tre spørreskjema om ADHD og til sammen 39 sider transkribert tekst (skrevet med skriftfonten Calibri i skriftstørrelse 12, linjeavstand 1). Transkripsjonene ble heretter kodet for å finne ut hvilke tendenser som gikk igjen i intervjuene. Jeg brukte intervjuguiden som inngang og startet med å kode samtalene for hånd på papir. Dette oppdaget jeg fort var en upraktisk prosess, da disse manuelle kodene ikke var søkbare eller særlig håndterbare. Derfor endret jeg strategi og brukte heller Word i avkodingen av samtalene. Jeg startet med å kode rimelig tekstnært, slik at jeg kunne sortere disse kodene i mere sammenfattede kategorier. I begynnelsen av kodingen tok jeg utgangspunkt i to kategorier: «informasjon om deltakernes situasjon og forutsetninger» og «lesestrategier». Denne tilnærmingen til materialet samsvarer med deduktiv analysemetode, da prosessen starter med en teoretisk inngang.

I løpet av analyseprosessen savnet jeg en kategori om strategier for å kompensere for ADHD. Jeg anså dette som en interessant del av materialet og som relevant for å kunne svare på

problemstillingen. Derfor ble kategorien «lesestrategier» endret til bare «strategier», med to tilhørende underkategorier: «lesestrategier» og «strategier for å kompensere for ADHD». Videre oppdaget jeg også at informantene snakket mye om at kvaliteter i teksten de leser har mye å si for lesingen. Intervjuguiden inkluderte spørsmål om visuelle og tematiske faktorer (se spørsmål 6 og 9), og jeg forventet derfor at dette kunne bli relevant i analysen – men ikke en egen og så stor kategori som det til slutt ble. Kategorien fikk navnet “tekstens betydning for studentenes lesing”, med underkategoriene “visuelle kvaliteter” og “tematiske kvaliteter”. Analysemetoden kan med andre ord forklares som *relativt* deduktiv; jeg analyserte materialet med basis i teorien, men utførte også en forholdsvis åpen, induktiv koding av materialet, som førte til at jeg genererte andre kategorier fra materialet enn de som forelå i teorien. Blant annet viste det seg at det multimodale ble mer viktig i analysen enn først antatt, og derfor ble dette inkludert i teorikapittelet.

Troverdigheten i analysen ligger altså i at tendensene kommer frem i empirien. Noe av målet med kvalitativ forskning er å kunne gi innsikt utover de enkelte intervjuobjektene tilfeller; at det er gjenkjennbart hos andre i den sosiale virkeligheten, og videre kan bidra til nytenking i forskningsfeltet. I et forsøk på å gjøre dataene mine generaliserbare har analyseprosessen min vært lik den Tjora beskriver som *stegvis-deduktiv induktiv metode* (2020, s. 18-19), der man arbeider med materialet både nedover og oppover, i en ikke-lineær prosess. Jeg arbeidet mest deduktivt, men også tidvis induktivt: Jeg startet med teori-inspirerte kategorier, som jeg inndelte inn i mindre underkategorier, og sorterte etter hvert enkelttyringer inn i disse. Siden gikk jeg litt tilbake til råmaterialet, der jeg med en induktiv tilnærming kunne samle flere interessante kategorier. Nedenfor er et eksempel på analyseprosessen som viser sammenhengen mellom enkelttyring og analysetema, der jeg gikk deduktivt til verks.

Sitat: «Men som regel begynner jeg bare helt på begynnelsen, og så leser jeg bare»											
Informasjon om deltakernes situasjon og forutsetninger			Strategier								
Beskrive ADHD		Beskrive leseferdigheter	Lesestrategi					Kompenserende strategier for ADHD			
Gode sider	Dårlige sider		Før		Under		Etter		Før	Under	Etter
			Gode lesere	Svake lesere	Gode lesere	Svake lesere	Gode lesere	Svake lesere			

Figur 2: Deduktiv analysemetode – eksempel

Som vi ser over tok jeg utgangspunkt i én av de tre hovedkategoriene for å sortere det enkelte utsagnet. Siden jeg også jobbet noe induktivt, altså i «motsatt rekkefølge», kan jeg også fremvise et eksempel på hvordan denne prosessen gikk for seg. I figur 3 ser vi et eksempel på et sitat som ble sortert under den tredje hovedkategorien om «tekstens betydning for studentenes lesing», som jeg altså ikke forventet skulle bli til en egen kategori. Her vises sammenhengen mellom en enkel ytring og kategori via en tekstnær kode og via en underkategori.

«En annen ting som er veldig vanskelig eller irriterende, er når en modell eller en tegning eller noe, og så er det tekst under, og så må du bla om og fortsette på neste side, og så bla tilbake for å se på modellen igjen»	ENKELTYTRING
Om modaliteter	TEKSTNÆR KODE
Om visuelle kvaliteter	UNDERKATEGORI
Tekstens betydning for studentenes lesing	KATEGORI

Figur 3: Induktiv analysemetode – eksempel

3.7 Analysekategorier

Jeg endte opp med å bruke følgende tre hovedkategorier i analysen:

Informasjon om deltakernes situasjon og forutsetninger

Denne kategorien brukte jeg for å se hvordan informantene vurderer sine leseferdigheter og hva deres opplevelse med å ha ADHD er. Dermed er kategorien inndelt i to underkategorier:

1. Vurdering av egne leseferdigheter (kalt «Beskrive leseferdigheter» i figur 2)
2. Beskrivelse av å ha ADHD (kalt «Beskrive ADHD» i figur 2)

Strategier

Denne hovedkategorien, som nevnt over, het tidligere «lesestrategier», men ble endret til «strategier». Slik kunne jeg opprette en ny underkategori for å sortere informantenes strategier i to. Empirien viste seg nemlig å både inkludere informasjon om deres bruk av lesestrategier, men også at de bruker ulike strategier for å kompensere for ADHD-diagnosen. Derfor ble denne kategorien delt inn i to underkategorier:

1. Lesestrategi
2. Strategier for å kompensere for ADHD (kalt «Kompenserende strategier for ADHD» i figur 2)

Jeg vil presisere at disse to underkategoriene blir presentert mere sammenstilt i analysen, da de redegjøres for gjennom fasene i *modellen for leseprosessen*. Dette tydeliggjør også at de kompensere strategiene for ADHD som fremvises i empirien i all hovedsak gjelder lesesituasjoner spesifikt.

Tekstens betydning for studentenes lesing

Denne kategorien ble til i en mere induktiv prosess, på grunn av at informantene i høy grad definerte tekstlige kvaliteter som avgjørende for lesingen. Det ble rapportert om ulike slike kvaliteter, som jeg har valgt å dele inn i to underkategorier:

1. Tematiske kvaliteter
2. Visuelle kvaliteter

Kapittel 4: Analyse

Jeg vil innlede dette kapittelet med å gjenta den overordnede problemstillingen i prosjektet:

Hvordan arbeider tre studenter med ADHD når de leser fagtekster?

Tilhørende problemstillingen definerte jeg to forskningsspørsmål:

1. Hvilke lesestrategier bruker studentene, og hvordan anvender studentene dem?
2. Kompenserer studentene for utfordringene som ADHD medfører, og i tilfelle hvordan?

Fokuset i avhandlingen er lesestrategier, med supplerende elementer fra læringsteori, og kompenserende strategier for ADHD-utfordringer. Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg besvare gjennom tre ulike typer materialer; spørreskjema, intervju og verbale protokoller. Kapittelet er tredelt, der hver del tar for seg én av analysekategoriene: «informasjon om deltakernes situasjon og forutsetninger», «strategier» og «tekstens betydning for studentenes lesing». I 4.1 presenterer jeg hvordan informantene vurderer sine leseferdigheter og deres opplevelse av å ha ADHD. Spørreskjemaene og deler av intervjuene blir brukt til å redegjøre for dette. Videre (i 4.2) beskrives informantenes strategier i lesing, som ble rapportert om i dybdeintervjuet. Dette presenteres etter de kronologiske fasene av leseprosessen; førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen. Delkapittel 4.3 baserer seg i stor grad på deltakernes verbale protokoller i gjennomføringen av leseoppgaven, der jeg belyser hva teksten har å si for informantenes lesing. Jeg vil gjennomgående støtte meg til teorien presentert i kapittel 2 – av disse er det særlig Bråten, Roe og Alexander som vil stå sentralt i analysen min av informantenes helhetlige lesekompetanse.

4.1 Informasjon om deltakernes situasjon og forutsetninger

I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan informantene svarte angående deres vurdering av egne leseferdigheter og deres opplevelse av å ha ADHD. Spørreskjemaene blir brukt som bakgrunnsinformasjon om studentenes erfaringer med å ha ADHD og deres bedømmelse av egen lesekompetanse. Jeg ønsket her å finne ut av hvordan informantene vurderer sine nåværende leseferdigheter i lesing av fagtekster på studiet sitt, hvilke ADHD-symptomer som

er mest fremtredende for den enkelte, og hvilke av disse symptomene som er mest fremtredende i studiesammenheng. Dermed gis tidlig overblikk over deltakerne og deres forutsetninger for akademisk lesing, slik at vi senere kan se dette i sammenheng med deres utdyping av hvordan de arbeider med fagtekstene som de leser på studiet. Senere i kapitlet vil jeg forklare mere detaljert hvordan informantene arbeider med pensumtekster, og vise hvilke strategier de anvender i lesing av slike tekster.

4.1.1 Deltakernes vurdering av egne leseferdigheter

Spørreskjemaet om lesing gir et innblikk i informantenes vurdering av egen lesekompetanse. Alle informantene beskriver sine leseferdigheter som middels eller gode (tilsvarende gjennomsnittlig score på 3,5 av 5). Videre formidler de at de ofte eller svært ofte må lese i løpet av dagens gjøremål. Samtidig rapporterer samtlige om vansker med lesing, i større eller mindre grad, og begrunner dette med at ADHD-diagnosen påvirker leseferdighetene deres negativt gjennom dårligere konsentrasjonsevne og vansker med å finne motivasjon før og under lesingen. Informasjonen fra spørreskjemaet fikk jeg utdypet senere i intervjuene.

4.1.2 Deltakernes opplevelse av å ha ADHD

Spørreskjemaet om ADHD viste at de tre informantene er svært forskjellige, da det var få fellestrekk i svarene deres. Dette tyder på at informantene har hver sin individuelle erfaring med diagnosen, men at de opplever de samme symptomene, bare i ulik grad og på forskjellig måte. Dette tydeliggjør det vi tidligere har sett om ADHD-diagnosens kompleksitet; at diagnosen utarter seg ulikt fra person til person. Vi skal likevel senere se at informantene har flere av de samme utfordringene i møte med fagtekster.

Beskrivelsene av deltakernes opplevelse med å ha ADHD i sammenheng med universitetsstudier ble senere utdypet i intervju-delen av datamaterialet. Samtalen dreide seg om både positive og negative sider ved å ha diagnosen, og vil derfor bli presentert i to underkategorier av analysekategorien. Dermed kan man betrakte temaet mere nyansert, og det synliggjør at informantene belyser to helt ulike perspektiver i beskrivelsene av diagnosens påvirkning på studiehverdagen deres.

Utfordringer med diagnosen

Deltakerne snakket mest om vanskeligheter med diagnosen, noe som forsterker inntrykket som gis i den tidlige forskningen om at diagnosen byr på utfordringer. Angående spesielt lesing av fagtekster beskriver de at hovedproblemet ligger i dårligere konsentrasjonsevner, noe vi skal komme nærmere inn på senere i kapitlet. I tillegg dreide samtalen seg ofte om utfordringer de generelt opplever i hverdagen – ofte tilknyttet sosiale kontekster.

Informantene gir beskrivelser om emosjonell sensitivitet for avvissning, sosial angst, følelse av nederlag, samt en bevissthet om at man behøver mere tid og bruker mere energi for å fullføre oppgaver sammenlignet med andre medstudenter.

*«Jeg er jo mere ukonsentrert enn andre, og kan ofte trenge mere tid. Jeg liker ofte å ha struktur, og om jeg ikke har struktur, så kan det være at jeg får med meg mindre enn andre»
(Sandra)*

Samtidig er disse tre informantene mest sannsynlig ganske ressurssterke hva angår universitetsdeltakelse; de forteller at de trosser disse sosiale utfordringene fordi de har nytte av å forplikte seg til andre i arbeid med studieoppgaver. I den forbindelse sier de også at det er viktig å informere sine samarbeidspartnere om personlige vansker med arbeidsutholdenhet, planlegging og konsentrasjon. Informantene opplever altså utfordringer med ADHD både i akademiske oppgaver og i sosiale kontekster, men vi skal senere se at de også forteller om stor glede og økt læring ved å arbeide sammen med andre.

«Det er helt uvurderlig å snakke med folk om det du har lest» (Reidar)

Positive sider ved diagnosen

Selv om ADHD ofte assosieres med utfordringer, var jeg også interessert i å høre om informantene hadde noen positive erfaringer med diagnosen. En av informantene trakk frem fenomenet hyperfokusering, noe som kan beskrives som en tilstand der en fullt og helt konsentrerer seg om én oppgave, og stenger andre ting ute (Eriksen, 2018). Hyperfokusering blir ofte fremkalt ved å gjøre noe som anses som særlig interessant eller viktig, og nettopp interesse er noe som de to andre deltakerne trekker fram som positivt ved diagnosen.

«Det fine er at hvis jeg først er interessert i et fag, så følger jeg med og får med meg mye. Og jeg kan være en ressurs både for meg selv og for andre. Fordi jeg skjønner faget, og liker faget og det temaet. Da er jeg mere interessert» (Sandra)

De legger det frem som at interesse for noe gir gratis motivasjon – at «når du synes noe er interessant, så får du skikkelig lyst til å vite mere». Umiddelbart gir dette oss et bilde på at deltakerne har erfaring med individuell og situasjonell interesse for et fagfelt. Det forteller oss at informantene har enklere for å arbeide med noe dersom de i utgangspunktet er særlig interessert i det, noe vi også skal se mere på senere. Her er det også verdt å nevne at samtlige informanter opplever nytte av ADHD-medisinene i akademiske sammenhenger, noe som samsvarer med overnevnte studier om behandling for ADHD og prestasjoner innen academia – at medisinske og psykososiale behandlingstiltak har vist seg å ha positiv effekt når det gjelder akademiske ferdigheter (Barbaresi et al., 2020, s. 36; Langberg & Becker, 2020, s. 82; Murphy & Barkley, 1996; Wolraich et al., 2005, s. 1740).

4.2 Informantenes strategier i møte med fagtekster

Hovedformålet med denne avhandlingen var å finne ut hvilke lesestrategier og kompensere strategier studenter med ADHD anvender i lesing av fagtekster. Som nevnt kjennetegnes diagnosen ADHD av symptomer som innvirker på sentrale evner i akademisk prestasjon. Jeg kunne ikke finne noen studier som bruker samme metodologi for å undersøke kombinasjonen 'akademisk lesing' og 'studenter med ADHD i høyere utdanning'. Derfor måtte jeg selv lage kategorier å analysere ut ifra. Jeg valgte å analysere studentenes strategibruk i lesingen med utgangspunkt i *modellen for leseprosessen* og Roe sin inndeling av sterke og svake lesere (se tabell 1). Jeg anser dette som beste måte å fremstille empirien på, da det gir et helhetlig overblikk over et ellers komplekst og tematisk tverrfaglig datamateriale. Jeg vil innlede denne delen av analysen med et tilbakeblikk på Hagen (2012), for å kunne se mine informanters rapporteringer sammenlignet med lesestrategier som brukes av studenter i allmenhet. I korte trekk viste studien at studenter generelt bruker *litt* flere dybdestrategier enn overflatestrategier, og at bruken av dybdestrategier korrelerer med mengden emnekunnskaper som studentene har i forkant av lesingen: jo bedre forkunnskaper, desto hyppigere bruk av dypere prosesseringsstrategier (Hagen, 2012).

Jeg har valgt å fremstille funnene om informantenes ulike strategier i lesing av fagtekster i en tabell (tabell 3), som illustrerer den delen av empirien som omfatter intervjuene og leseprotokollene. Kategorien «strategier» er delt i to underkategorier: «lesestrategier» og «strategier for å kompensere for ADHD» (i tabell 3 kalt «ADHD-strategi»). Her kan man umiddelbart observere likheter og ulikheter ved informantenes strategibruk. I det følgende vil hver av de to analysekategoriene bli presentert og utdypet etter rekkefølgen i *modellen for leseprosessen* (tabell 1), der delkapitlene om hver enkel lesefase vil innledes med den tilhørende delen av tabellen. Lesefasene er markert med fargene blått (førlesefasen), gult (lesefasen) og grønt (etterlesingsfasen).

Tabell 3 - Oversikt over empirien

	Reidar		Johannes		Sandra	
Faser	ADHD-strategi	Lesestrategi	ADHD-strategi	Lesestrategi	ADHD-strategi	Lesestrategi
Før lesing			Avslapning i forkant		Avslapning i forkant	
	Mindre leseoppgaver		Mindre leseoppgaver		Mindre leseoppgaver	
		Leser innledning + konk. først		Leser kronologisk		Avhenger av hensikten med lesingen
Lese-fasen		Forståelse: Noterer eller markerer		Forståelse: Helhetlig innhold		Forståelse: Samtale i forkant
	Unngå distraksjon: Støykansellering		Unngå distraksjon: Ryddige omgivelser		Unngå distraksjon: Bakgrunnsstøy	
Etter lesing		Forståelse: samtale m. andre		Forståelse: helhetlig overblikk		Forståelse: samtale m. andre

4.2.1 Førlesefasen

I førlesefasen er det meningen at leseren skal aktivere sine forkunnskaper om emnet, finne ut hva som er hensikten med lesingen, og lokalisere hvor leseren kan finne informasjonen som hen trenger. Noe av det studentene snakket mest om her, var hvordan motivasjonsgrunnlaget hadde påvirkning på lesingen. Som vi så i kapittel 2.3.3 er lesemotivasjon særlig avgjørende for de med konsentrasjonsvansker.

Tabell 4: Førlesefasen

Informant	Kompensere for ADHD	Lesestrategi
Reidar	Deler opp lesingen i mindre leseoppgaver	Planlegge lesingen: Leser innledning + avslutning først
Johannes	Slapper av i forkant Mindre leseoppgaver = motivasjon	Planlegge lesingen: Leser kronologisk
Sandra	Slapper av i forkant Deler opp lesingen i mindre leseoppgaver	Planlegge lesingen: Leser ut i fra hensikten med lesingen

Funnene fra datamaterialet viser at informantene har ulike rutiner i førlesefasen. For det første har jeg funnet en rekke uttalelser om å motivere seg til å starte lesingen. Sandra og Johannes er avhengige av å slappe av i forkant, noe som jeg forstår som et rituale for å hente lesemotivasjon til gjennomføringen av leseoppgaven. Reidar sin leseforberedelse er mere abstrakt, den beskrives som betinget av en motivasjonsfølelse som kommer på tilfeldige tidspunkt, men som er enklere å fremkalle ved virkning av ADHD-medisinene han tar. For det andre nevner to av studentene tiltak for å utøve selvdisiplin og planlegging, tross utfordringer med dette grunnet diagnosen (Rigoni et al., 2020, s. 875). Sandra og Reidar planlegger lesingen; de drar nytte av å dele opp lesingen i mindre og mere spesifikke leseoppgaver, slik at de enklere får motivasjon til å igangsette lesingen. Sandra presiserer:

«Når jeg først har planlagt at jeg skal lese, så pleier jeg først å lage en liten oversikt over pensumet jeg skal lese, altså hvilket kapittel eller hvilke sidetall. Så pleier jeg å sette meg et mål over hvor langt jeg skal komme meg på den oversikten. [...] Å kutte ned målene og ha mange flere delmål enn de gigantiske målene. Fordi hvis det bare står et punkt om å «gjøre den oppgaven» eller «les kapittel 12 og 13», så blir det for stort. Det blir så mye, og da er det fort gjort å tenke at det aldri kommer til å gå». (Sandra)

Dette sier noe om hvor reflekterte disse to studentene er i møte med leseutfordringer. Å planlegge leseaarbeidet er en metode for selvregulert læring på makronivå, og å sette opp små delmål i forkant bidrar altså til en mere effektiv tilnærming til lesingen (Weinstein & Bråten, 2006, s. 37). Sandra utdyper at oppdeling av lesestoffet gir henne motivasjon til å lese fordi det gir tilfredsstillelse når hun kan krysse ut gjøremål fra planen og bevege seg nedover pensumlisten. Denne tilfredsstillelsen gir også Johannes indirekte uttrykk for å oppleve, når han forteller at han blir motivert når lesingen går raskt unna fordi han føler at han fullfører

noe hver gang han blar om til neste side. Dersom teksten er lang, pleier han å dele opp lesingen i mindre enheter, og slik både motivere seg til å starte lesingen, men også holde motivasjonen og konsentrasjonen oppe i lesefasen. Han spesifiserer:

“Ofte ser jeg på hvor lang teksten er. Sånn om det er fire sider eller om det er 40 sider, fordi da må jeg planlegge. Altså hvis det er ti sider, så er det fullt mulig å lese det igjennom. [...] Men hvis det er 40 sider må jeg kanskje legge inn litt pauser.» (Johannes)

Umiddelbart kan det være vanskelig å skille mellom Johannes og Sandras planlegging av lesingen, men vi skal se at Sandras strategi er utført mere med tanke på hensikten med lesingen, ikke bare for å gjøre lesingen av en tekst overkommelig i seg selv. Dette synes nemlig å være formålet for Johannes' leseplanlegging, som gjør at det, for meg, rettes tvil om at den kan kvalifisere som en lesestrategi.

Alle informantene virker til å ha et bevisst forhold til at leseprosessen har ulike faser; det at de har så konkrete tanker om hvordan de begynner lesingen sier noe om hvilken innsikt de har i sin ADHD-diagnose og hvordan dette påvirker særlig lesemotivasjonen. Ut ifra dette tolker jeg lesemotivasjon som avhengig av leseoppgavens størrelse, da alle informantene direkte eller indirekte rapporterer om økt motivasjon i kortere lesesituasjoner.

Førlesefasen inkluderer også leserens bruk av mere tekstorienterte strategier, for eksempel å finne ut hvorfor man leser teksten og i hvilken rekkefølge man leser den. Dette var noe jeg i intervjuet også stilte spørsmål om til studentene. Jeg var interessert i å vite hvordan informantene tilnærmer seg fagteksten de skal lese og hvilke konkrete lesestrategier de bruker. Her var svarene ganske sprikende. Reidar synes å ha reflektert mye over dette, og forklarer i detalj hvordan han begynner lesingen. Sitatet under indikerer at hensikten med lesingen er viktig å fastslå – at man leser fagtekster på ulike måter ut ifra *hvorfor* de leser den.

Reidar: *«Jeg leser ingressen og konklusjonen, og så eventuelt hele teksten. Det spørres hvor relevant jeg tenker at den er»*

Intervjuer: *«Så du ser litt på begynnelsen og på avslutningen for å se om teksten i det hele tatt er relevant og interessant først?»*

Reidar: *«Ja, og for å forstå hva den handler om. For å forstå hva jeg skal holde på med, og hva jeg skal svare på, og om teksten svarer på noe av det»*

Reidar forteller altså at han leser innledningen og avslutningen først; han strukturerer lesingen av teksten med utgangspunkt i innholdet i den. Johannes derimot, forteller at han stort sett leser igjennom tekster kronologisk fra start til slutt, noe også Sandra rapporterer om. Hun spesifiserer likevel at et unntak er om hun leter etter spesifikk informasjon – da leser hun nemlig underoverskriftene først for å finne ut om og eventuelt hvor det står i teksten. Reidar og Sandra synes altså å ha bedre metoder for å angripe teksten fordi de i større grad er bevisste på hensikten med lesingen, og hvordan de da begynner lesingen på best mulig måte. Sandra utdyper dette ved å koble det til eksamensformer.

Sandra: *«Og så er det jo spørsmål om eksamen er muntlig eller skriftlig, om den er på skolen eller om det er hjemmeeksamen. Lesingen avhenger av hva jeg trenger stoffet til»*

Intervjuer: *«Så det er forskjell på om du leser for å memorere det til skoleeksamen eller muntligeeksamen, enn hvis du leser for en oppgave du skal skrive hjemme?»*

Sandra: *«Ja, fordi når jeg leser til hjemmeoppgaver, så leser jeg for å finne ut hva jeg kan bruke i teksten. Fordi jeg kan ofte mye av det som står i bøkene fra forelesning, selv om at jeg ikke har åpnet bøkene. Men for å huske det til muntligeeksamen eller til skoleeksamen, så er jeg flinkere til å sette opp tid systematisk, og faktisk sitte å lese.»*

Sandra forklarer også senere i intervjuet at det er enklere å lese til muntlig- eller skoleeksamen fordi hun da må lese for å memorere innholdet. Poenget her, slik jeg ser det, er at to av informantene er tydelige på at formålet med lesingen har betydning for hvordan de leser tekster og hvilke strategier de anvender i lesingen. Når de møter store leseoppgaver er det særlig viktig å planlegge lesingen ut ifra mengde og hensikt, hvis ikke mister de rett og slett motivasjonen. Dersom jeg sammenligner informantenes uttalelser med oversikten i Roe (2022, s. 101), vist i tabell 1, ser man at informantene har egenskaper fra både kategorien «svake lesere» og «gode lesere». Sandra og Reidar ser vi at har rutiner for å vektlegge hensikten og målet med lesingen, og velger passende strategier ut ifra dette. Dermed kan deres strategier i førlesefasen defineres etter «gode lesere», mens Johannes, som ikke bevisst planlegger lesingen og utvelger strategier, må plasseres under «svake lesere». På den andre siden ser vi at ingen av informantene forbereder seg med å aktivere forkunnskaper de har om emnet, noe som er essensielt i førlesefasen. På dette punktet tilhører derfor alle informantene også førlesefasens «svake lesere» i Roes modell.

4.2.2 Lesefasen

I denne fasen av leseprosessen må leseren bruke passende lesestrategier for å innhente, forstå og memorere informasjon fra teksten. Her vil jeg presentere hvilke overfladiske og dypere lesestrategier som informantene sier at de bruker, samt komme inn på noen kompenserende strategier de anvender for å overkomme utfordringene de opplever i typiske lesesituasjoner, som da er grunnet symptombildet sitt.

Hvis vi ser disse tre informantene opp mot hverandre, tegner det seg tre ganske ulike bilder av studentenes lesing.

Tabell 5: Lesefasen

	Kompensere for ADHD	Lesestrategi
Reidar	Unngå distraksjon: Støykansellering	Overvåke forståelse: tar notater /markerer i teksten
Johannes	Unngå distraksjon: Ha det ryddig rundt seg	Overvåke forståelse: helhetlig innhold
Sandra	Unngå distraksjon: Har på bakgrunnsstøy	Overvåke forståelse: samtale med andre i forkant

Noe av det som overrasket meg mest i empirien, var at bare en av informantene bruker tydelige strategier for å organisere tekstinholdet under lesingen. Reidar forteller at han *«pleier å ha et dokument hvor jeg skriver ned det jeg synes er mest interessant fra teksten jeg leser»*, en rapportering som stemmer med hva jeg observerte under leseoppgaven. Jeg finner det vanskelig å fastslå om dette er en type overfladisk eller dypere lesestrategi, mere presis om det er en hukommelsesstrategi eller en organiseringsstrategi. Reidars uttalelser tyder på en mellomting – at han både tar notater som et verktøy for å huske lærestoffet og for å få oversikt over innholdet. Å skrive ned ny informasjon med egne formuleringer er noe han sier bidrar til økt læring, derfor tolker jeg i tillegg denne strategien til å være en dypere lesestrategi, for å overvåke hans forståelse av teksten.

De to andre informantene er samstemte på én ting: de skriver ikke notater og markerer ikke i teksten under lesingen, men innrømmer at de nok burde gjøre det. Johannes forteller at han fokuserer på det helhetlige innholdet framfor smådetaljer. Dette kan tolkes som at han er bevisst på ønsket om å få med seg essensen i teksten, at han vil forstå hele tekstinholdet – men han har tilsynelatende ingen konkrete lesestrategier for å gjøre dette, verken overfladiske

eller dypere strategier. Slik jeg leser Roes modell (se tabell 1) virker det som at man ikke bare må være oppmerksom på sin egen forståelse av teksten for å kunne defineres som en god leser, man må overvåke og konkretisere hva man *forstår* og hva man *ikke forstår* av teksten. Det virker som at Johannes har intensjon om å overvåke sin forståelse, men mangler konkrete strategier for å oppdage hva han ikke forstår, og det er derfor usikkert om Johannes plasseres under «gode» eller «svake» lesere i modellen til Roe. Dette kommer mere tydelig frem for Sandras og Reidars del, siden de belyser konkrete lesestrategier i lesefasen og er bevisste på bruken av dem. Mens Reidar bruker notatskriving som både overflatestrategi og dybdestrategi, har Sandra også testet dette, men uten hell:

«Jeg har jo prøvd i flere år å skrive notater, men jeg har aldri fått det til. [...] Hvis jeg skal skrive notater selv fra det jeg leser, så skriver jeg ofte helt det samme som står i boken. Da ender jeg ofte opp med å skrive en hel pensumbok til slutt. Og da tar det jo ti ganger så lang tid» (Sandra).

Sandra har derimot meget stor nytte av å diskutere tekstinnholdet med andre eller høre om det på forelesning, både i forkant og etterkant av lesingen. Hun sier at dersom hun allerede har lært om temaet, så er det enklere å lese om etterpå. I henhold til Alexanders leseutviklingsmodell forklares dette ved at økt kjennskap til fagområdet bidrar til å kunne prosessere fagtekster mere effektivt (Alexander, 2005, s. 15). Kort forklart betyr dette at forkunnskaper om temaet i teksten forenkler lesingen av den, tendenser som også vises i Hagen (2012). Lesefasen blir for Sandra altså mindre besværlig dersom hun forbereder seg i forkant med å erverve tematisk informasjon. Sandras sosiale omgangskrets kan dermed forstås som et redskap for både memorering og organisering; hun diskuterer informasjonen både for å huske det og for å skaffe overblikk over informasjon, og på denne måten blir lesefasen mere hensiktsmessig gjennomført.

Kort oppsummert viser materialet hittil at Johannes ikke tar i bruk noen tydelige lesestrategier, verken overfladiske eller dypere. Selv med gode intensjoner i lesingen om å forstå den helhetlige teksten, virker dette, for meg, som en lite formålstjenlig måte å tilnærme seg fagtekster. Foreløpig stilles det dermed noe tvil over hvor han plasseres i Roes kategorier av «svake» og «gode» lesere, der har Sandra og Reidar en mere klar plassering. De rapporterer om hyppig bruk av lesestrategier, som både kan betegnes som overflatestrategier og som dybdestrategier, og de forholder seg innenfor kategorien «gode lesere».

Strategier for å holde konsentrasjon

Jeg fant at en stor andel av samtalen med informantene omhandlet konsentrasjonsvansker. Et av de aller største kjennetegnene ved ADHD-diagnosen kan man se representeres av de to første bokstavene: *attention deficit*, som på norsk kan forklares som uoppmerksomhet eller svekket konsentrasjonsevne. Informantene rapporterte om flere praksiser eller hjelpemidler de anvender i lesing av pensumtekster for å kompensere for dette definerende ADHD-symptomet. Disse er vanskelige å plassere inn i kategoriene av lesestrategier siden de oftest ikke lokaliseres i befatningen mellom tekst og leser, men i større grad omhandler det kontekstuelle og omgivelsesrelaterte i lesesituasjonen. Læringsteoriene og *modellen for strategisk læring* teoretiserer strategier for å tilnærme seg læringssituasjoner på best mulig måte. I det følgende skal vi se at informantene kompenserer for svekket arbeidsminne og konsentrasjonsvansker på ulike måter. Jeg velger å omtale dem som bare «strategier» eller «metoder» for å skille mellom denne typen kompenserende strategier og spesifikke teoribaserte lese- og lærestrategier.

Gode og selvstendige lesere blir av Roe beskrevet som «fokuserte og oppmerksomme» under lesingen (2022, s. 101). Fordi ADHD-diagnosen nettopp påvirker evnen til å styre og opprettholde oppmerksomheten, er det derfor essensielt at informantene har gode rutiner for å kompensere for dette. Av de kontekstuelle faktorene som angår den individuelle leseren, forteller informantene om flere ting ved de fysiske omgivelsene som forutsetter en ideell lesesituasjon. Alle informantene formidler om vansker med å konsentrere seg, og de har ulike metoder for å unngå distraksjoner. For Johannes handler dette om å lese der det ikke er rotete:

«Hvis man har muligheten til å ha en ferdig oppsatt leseplass, der man bare kan sette seg ned å lese, man trenger ikke å gjøre klart noe eller begynne å rydde, eller gjøre noen andre aktiviteter før man begynner lesingen. Og å ha det ryddig rundt seg (latter). Jeg vet ikke, bare ha litt orden» (Johannes)

Angående verdien av en egnet leseplass, er Reidar tydelig på hans utbytte av å ha fast lesesalsplass. Han sier at det hjelper enormt å lese på lesesal, da det blir en egen plass for jobbing. Dette støttes av Sandra, selv om at hun av praktiske årsaker leser mest hjemme, der hun også vet at hun ikke blir forstyrret i arbeidet. Forstyrrelser eller distraksjoner er naturlig nok avgjørende for arbeidsprogresjonen for de med konsentrasjonsvansker, noe som fremheves i Løhre (2021) der nytten av å unnsnippe forstyrrende faktorer poengteres. Sandra

forteller at hun bruker mye krefter på å konsentrere seg og å ignorere distraherende elementer. Derfor er hun avhengig av å ha på bakgrunnsstøy når hun leser, da hun sier at dette hjelper på konsentrasjonen og forhindrer henne i å plutselig sitte å dagdrømme framfor å faktisk lese. Johannes forteller at han sjeldent tar i bruk bakgrunnsstøy i lesingen, og at han ikke har tenkt noe særlig over om lydlige elementer kan være behjelpelige på konsentrasjonen. På den andre siden mimrer han tilbake til en gang han forsøkte å lese pensumtekster på et utested fullt av folk, og reflekterer seg frem til at denne konstante flyten av støy må ha hjulpet ham i lesingen, da dette fungerte oppsiktsvekkende fint for ham. Reidar avhenger derimot veldig av støykansellerende hodetelefoner i lesingen, men sier at han tåler bakgrunnsstøy, for eksempel hvis han leser i kantinen på campus, men at dette ikke har noen verken positiv eller negativ effekt på konsentrasjonen. Rutinen for å unngå å bli distraherert er videre å alltid sette mobilen på lydløs og «ikke forstyrret» før lesingen starter, slik at mobilen ikke blir et distraksjonsmoment.

Det å holde konsentrasjonen oppe over lang tid kan være utfordrende for alle av og til, uansett om man har ADHD eller ei. Lærings situasjoner er avhengig av et vedvarende oppmerksomhetsnivå mot arbeidet for å kunne oppnå læring. Informantene har ulike formeninger om hvordan de best mulig forholder seg til lærings situasjoner når det kommer til lesing. Johannes forteller at han har store vansker med å opprettholde konsentrasjon over lengre tid, og at stress og tankekjør er de største hindringene her. Han har fortsatt til gode å finne ut en måte å forhindre dette på, noe som kan henge sammen med at han fikk diagnosen relativt nylig. Sandra har derimot klare tanker om dette. Hun er svært bevisst på et behov for variasjon i arbeidet for å unngå å miste fokus, så hun har på alarm hvert 20. eller 40. minutt for å ta pauser fra lesingen. For Reidar har han merket store forskjeller på før han fikk diagnosen og nå når han også får medisiner, og han setter stor pris på den «nye» tilværelsen hvor han kan lese i flere timer i strekk, noe som var helt utenkelig før. Han sier han også har fått kjenne på verdien av å kunne ta pauser regelmessig, slik at man ikke er helt utslitt etter én dag med pensumlesing.

Vi har til nå sett at informantene har varierende bruk av strategier i lesefasen og førlesefasen, og har i all hovedsak dreid seg om overflatestrategier og kompenserende strategier for utfordringene som hører med diagnosen, men også bruk av (noe som kan defineres som) dypere lesestrategier. De er generelt aktive i førlesefasen for å hente lese motivasjon, blant annet ved å planlegge lesingen, og har i lesefasen ulike strategier for å oppnå bevissthet om

egen leseforståelse – leseforståelse handler nettopp om å utvinne informasjon fra teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 7), noe som synes å være i fokus hos alle informantene. Videre er informantene avhengige av forskjellige kontekstuelle faktorer i lesefasen for å kunne konsentrere seg. Dette kan forklares med at ADHD nettopp påvirker den eksekutive evnen til oppmerksomhet, og at de derfor har utviklet metoder for å unngå egenskapen «blir lett distraheret» i kategorien av svake lesere. For å kunne defineres som en god leser, det Alexander (2005) omtaler som en *ekspert*, er det avgjørende at leseren tar i bruk dypere lesestrategier. Videre vil jeg presentere hva informantene gjør i etterlesingsfasen, der man i større grad kan observere rapportert bruk av dybdestrategier.

4.2.3 Etterlesingsfasen

I etterlesingsfasen har leseren mulighet til å vurdere informasjonen som blir gitt i teksten, vurdere hvordan dette best mulig kan memoreres, og hvordan en kan videreformidle det man har lært. Vi har allerede sett at informantene i stor grad anvender overfladiske lesestrategier i førlesefasen og i lesefasen. I det følgende skal vi se at deltakerne også rapporterte om bruk av mere konkrete dypere lesestrategier, men at dette først og fremst skjer i etterlesingsfasen. Jeg kan presisere at det i denne fasen ikke nevnes noen kompensierende strategier for ADHD, da dette synes å være mest aktuelt for informantene i foregående lesesituasjoner, ikke i etterkant.

Tabell 6: Etterlesingsfasen

	(Kompensere for) ADHD	Lesestrategi
Reidar	-	Forståelse: samtale med andre
Johannes	-	Forståelse: avhengig av situasjonell interesse
Sandra	-	Forståelse: samtale med andre

Tidligere i kapittelet fortalte jeg om deltakernes opplevelse av å ha ADHD, og at dette kan by på utfordringer i deres sosiale omgivelser. Det å diskutere fagstoff med andre i etterkant av lesingen er likevel noe som to av informantene formidler som veldig nyttig for læringen deres. Sandra er særlig bevisst på verdien av dette:

«Jeg har stor nytte av å diskutere med andre, om hva det er som står i teksten. [...] Fordi da får vi forskjellige innspill inn. [...] Da får vi både reflektert over teksten, ikke bare ved å lese

det igjen, men å fysisk skrive det ned og vise det og forklare det til hverandre. Og vi får også reflektert over det selv og med de andre for å se om vi har en felles enighet i forståelsen av teksten. Det fungerer godt»

I modellen for strategisk læring (Weinstein & Bråten, 2006, s. 30), vist som figur 1, ser vi at læringsprosessen styrkes av støtte i sosial kontekst, for eksempel fra venner og medstudenter, da man sammen kan utveksle erfaringer, råd og veiledning (Løhre et al., 2021, s. 93;95). Vi så tidligere at Sandra bruker sine sosiale omgivelser i førlesefasen for enklere å memorere og få oversikt over tekstinnholdet i lesefasen. I etterlesingsfasen skjer dette ved at hun og andre medstudenter møtes på et klasserom der de byttes på å presentere informasjon fra enkelttekster, og noterer eller fremviser dette på tavlen. For meg synes dette å være en læringssituasjon der flere dybdestrategier aktiveres. Dypere lesestrategier handler som nevnt om å vurdere, kritisere og stille spørsmål om hva teksten formidler (Alexander, 2005, s. 11–12), og jeg ser særlig Bråtens elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier som synlige her. Sandra beskriver nemlig en sosialt basert studieteknikk der hensikten er å reflektere over tekstinnholdet, og i fellesskap skape mening i teksten gjennom å dele relevante, personlige erfaringer. Dermed kan de oppsummere og avgjøre hva i teksten som er det viktigste og danne en felles forståelse av informasjonen som gis i den enkelte fagteksten de alle har lest.

Å samtale om fagtekster er en studieteknikk som også Reidar anvender ofte, han beskriver det som *«helt uvurderlig å snakke med folk om det du har lest»*. For han er dette en strategi for å sørge for at han har forstått innholdet og for å reflektere over det, men også som en mulighet til å se teksten fra ulike perspektiv. Han pleier å diskutere mye med samfunnsøkonomen han bor med, og han poengterer at tekstinnholdet dermed kan belyses fra to ulike innfallsvinkler. Sandra og Reidar får altså ofte benyttet seg av lesestrategier i etterlesingsfasen, der den sosiale konteksten bidrar til at de får reflektert over det de har lest og oppsummert det viktigste. Dette er sentrale punkter i oversikten over hva «gode lesere» foretar seg etter lesingen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 101). Johannes forteller derimot at prosessering av fagtekster i etterlesingsfasen avhenger av om teksten er relevant for han eller ei. Interesse for tekstens innhold blir belyst nærmere i neste delkapittel, der vi skal se at interesse for emnet er noe som er viktig for samtlige deltakere. Her kan vi likevel observere at Johannes har svakere rutiner for å oppnå dypere forståelse i etterkant av lesingen, med mindre teksten anses som interessant. Dette synes ikke å være tilfellet for Reidar og Sandra; de har gode lesestrategier

for å oppnå forståelse i etterlesingsfasen, uavhengig av tekstens innhold og hvorvidt det anses som relevant for dem.

Idet jeg nå avslutter dette delkapittelet om strategibruk i ulike deler av leseprosessen, vil jeg gjengi utsagnene fra informantene i de avsluttende spørsmålene i intervjuene. Her forteller de at nøkkelen til å utarbeide fungerende strategier i arbeid med fagtekster i stor grad avhenger av at man tilegner seg kunnskap om de utfordringene man *selv* opplever med å ha ADHD. Det handler om at man må finne ut hvilke symptomtrekk som er mest fremtredende, og hvilke som har størst konsekvenser i arbeid med akademiske oppgaver. Slik kan man utarbeide metoder for å kompensere for utfordringene sine, noe de forklarer er avgjørende for å kunne gjennomføre høyere utdanning. Reidar og Sandra understreker også at det å være åpne om dette ovenfor sine medstudenter, særlig ovenfor samarbeidspartnere, kan motvirke relasjonsproblemene som ADHD kan medføre, og at de derfor kan utnytte de sosiale læringsteknikkene som de har så stort utbytte av i møte med fagtekster på studiet.

4.3 Tekstens betydning for studentenes lesing

For å kunne svare på prosjektets problemstilling så jeg det utilstrekkelig å kun innhente rapporteringer om informantenes generelle lesevaner i møte med fagtekster – jeg ville finne ut hva selve teksten har å si for lesingen deres. I det følgende vil jeg presentere funnene fra disse undersøkelsene, og dermed gå fra å gi et overordnet blikk på informantenes lesing av fagtekster generelt, til å anvende et mere detaljnært og tekstorientert perspektiv. Dette delkapittelet er inndelt i to, hvor hver del representerer sin halvpart av kategorien «tekstens betydning for studentenes lesing». Nedenfor presenteres en sammenstilling av dataene fra intervjuene og leseprotokollene i empirien, der vi får innsyn i tekstens betydning for studentenes lesing. Gjennom leseoppgaven fikk jeg vite hvilke tanker og refleksjoner informantene gjør seg i lesingen av fagteksten, og jeg fikk dermed et bedre og mere konkret inntrykk av informantenes lesing av fagtekster generelt. Både leseoppgaven og intervjuene viste seg å være nyttige for å anskueliggjøre betydningen av kvalitetsmessige faktorer i fagteksten. Vi skal se at alle informantene hadde formeninger om hvordan teksten påvirker både leseakten og den videre refleksjonen av tekstinnholdet.

4.3.1 Tematiske kvaliteter

Noe av det som vektlegges i både Alexander og Bråtens teorier om leseforståelse omhandler leserens indre motivasjon. I det siste og beste stadiet av Alexanders leseutviklingsmodell, *Ekspertstadiet*, er lesemotivasjonen i størst grad lokalisert i leserens interesse for det helhetlige domenet, og kan derfor støtte seg til sin indre motivasjon for å opprettholde motivasjon til et lengre lesearbeid. I spørreskjemaet om lesing kunne man se at alle tre er bevisste på hvorfor de tar en universitetsutdanning; de opplever glede og tilfredsstillelse av å lære nye ting og å utvide kompetansen deres i det fagområdet de verdsetter, i tillegg til at de tror at utdanningen vil forbedre arbeidskompetansen deres. Dette ble i intervjuet spesifisert ved at alle tre forteller at de har valgt studie på bakgrunn av interesse for fagfeltet og med tanke på fremtidig karrierevei. Dette tyder altså på at informantene har en autonom verdsettelse av utdanningen; at de ikke studerer bare på bakgrunn av en interesse for et spesifikt domene, men også for å fremme personlig utvikling i form av økte kunnskaper og forståelse i fagfeltet.

Interesse skildres av både Alexander, Bråten og i *modellen for strategisk læring* (se figur 1) som en forutsetning for læring, leseforståelse og -kompetanse. Elementet leseinteresse omtales som særlig utfordrende for de med ADHD, da den strategiske læringen i større grad er betinget av tilstedeværelsen av interesse (Lærings- og mestringssenteret, Sykehuset Innlandet HF, 2013). Fordi informantene har valgt utdanning på bakgrunn av personlig interesse og ønske om kompetanseutvikling kan vi anta at noe av lesemotivasjonen kommer på grunn av faginteresse og for å forbedre eget kunnskapsnivå. Alexander forklarer at de beste leserne er mindre avhengige av den situasjonelle interessen i lesingen, men heller støtter seg til sin personlige og generelle interesse for domenet (2005, s. 15–16). Denne såkalte individuelle interessen er en vedvarende interesse for et emne, i motsetning til den tilfeldige og flyktige situasjonelle interessen. *Ekspertleseren* kan støtte seg til den individuelle interesse i større grad enn leseren i det akklimatiserende stadiet, som er mere avhengig av den situasjonelle interessen.

I reading literacy vektlegges betydningen av ulike kontekstuelle faktorer ved lesesituasjonen, blant annet type lesestoff og om leseren verdsetter lesestoffet (Snow & Sweet, 2003). Interesse for temaet i teksten ble gjentatte ganger gjenstand for samtalen med informantene, som dermed ble til den ene halvdel av kategorien om «tekstens betydning for studentenes lesing». Dette regner jeg som en type situasjonell interesse, da dette omhandler en tematisk

spesifikk og snever interesse innenfor et domene. Selv om informantene altså har valgt studieretning på bakgrunn av interesse, det man kan kalle en individuell interesse for fagområdet, rapporterer samtlige informanter om at tekstens tema er avgjørende for lesingen. Mere spesifikt handler informantenes utsagn om to faktorer som påvirkes ved tilstedeværelsen av situasjonell interesse. Det første gjelder at lesingen blir enklere å gjennomføre dersom teksten er interessant:

«Ja, [om teksten er kjedelig] da er det utrolig mye vanskeligere å begynne lesingen, utrolig mye vanskeligere å følge med, som gjør at du må begynne på nytt igjen og igjen. [...] Hvis det er interessant, så er det mye lettere.» (Johannes)

Informantene forteller her om store fordeler dersom tekstens tematikk er innenfor deres situasjonelle interesseområde fordi det gjør lesehandlingen lettere. Dette samsvarer med det Løhre (2021, s. 93; 95) viser om at de med konsentrasjonsvansker har enklere for å utføre akademiske aktiviteter dersom de opplever begeistring. Den andre faktoren som informantene er samstemte om, er at de i større grad arbeider med og prosesserer innholdet i teksten i ettertid dersom de kan knytte den opp til kjente eller opplevde situasjoner. Dette kan forklares med hjelp av Strømsø og Bråten (2007): Interesse har betydning for leseforståelsen fordi det motiverer til aktivt arbeid med teksten, og fører til at dypere lesestrategier i større grad anvendes. Sitatet under er et av svarene på intervju spørsmålet om hva som skal til for at informanten reflekterer over tekstinnholdet:

«For eksempel når vi er ute i praksis, så har vi opplevd forskjellige situasjoner. Og da har vi i fellesskap funnet ut at dette var noe vi har lært om forrige semester. Vi ser koblingen mellom teori og praksis. I slike situasjoner kan man bruke pensum til å se hva som har skjedd, og bli bevisst på at «ok, dette har jeg lest om» (Sandra)

Her ser vi at prosessering av fagtekster skjer i høyere grad dersom innholdet i teksten er relevant, gjerne enten knyttet til mulige fremtidige situasjoner eller personlige erfaringer fra tidligere opplevelser. Reidar beretter mere om det tematiske innholdet i fagtekster, og legger mere direkte vekt på om teksten er interessant eller ikke.

«Når du møter det som er interessant, så tenker du på det og knytter det sammen mye, du ser mange flere mønster enn det andre folk gjør. Og du ser hvordan ting henger sammen på en helt unik måte.» (Reidar)

Ut ifra denne informasjonen kunne jeg trekke to konklusjoner. På den ene siden anser jeg informantene som i en viss grad avhengige av en situasjonell interesse i lesingen; at temaet i teksten må være interessant nok eller i høy grad være tilknyttet et fagområde som de interesserer seg for. Det at informantene bruker flere dypere lesestrategier i etterlesingsfasen der teksten oppleves som interessant, kan forklares med Hagens (2012) studie, dersom vi kan anta at situasjonell interesse for noe også innebærer forkunnskaper om det. Tidligere så vi at forkunnskaper om temaet forenkler selve lesingen av en fagtekst, men det har også betydning for bruksfrekvensen av dypere lesestrategier: Hagen (2012, s. 239) viser nemlig at det å inneha emnekunnskaper tilknyttet tekstens tema i forkant av lesingen øker bruken av dypere lesestrategier i prosessen med å forstå teksten. Selv om hennes studie undersøker studenter i allmenhet, uten å betrakte ADHD, kan vi likevel knytte den til studentene i dette prosjektet – vi har sett at interesse har mye, om ikke enda mere, å si for de med ADHD i lesing av fagtekster og bruken deres av dypere lesestrategier.

På den andre siden tolker jeg dette som at informantene ikke kan bare støtte seg til sin individuelle interesse for fagområdet, dersom de anser fagteksten som uinteressant. De forklarer at de har vansker med å oppnå leseforståelse hvis teksten oppfattes som kjedelig eller irrelevant, uavhengig av om fagteksten tilligger studiet de tar eller kan plasseres innenfor fagfeltet som de altså har personlig og vedvarende interesse i. Dersom vi benytter Alexanders teori for å definere informantenes leseferdigheter, vil dette ekskludere dem fra ekspertstadiet. Samtidig vet vi fra tidligere at informantene har valgt utdanning på bakgrunn av interesse; en interesse vi kan anta er en individuell interesse for det domenet de studerer, nettopp fordi de forteller at de utdanner seg for å erverve fagkunnskaper innenfor deres interessefelt. Det er som om at den individuelle interessen ikke er til stor nok hjelp for studentene, eller at de ikke klarer å støtte seg *nok* til denne interesselypen, og at de derfor må bruke den situasjonelle interessen til hjelp med lesingen.

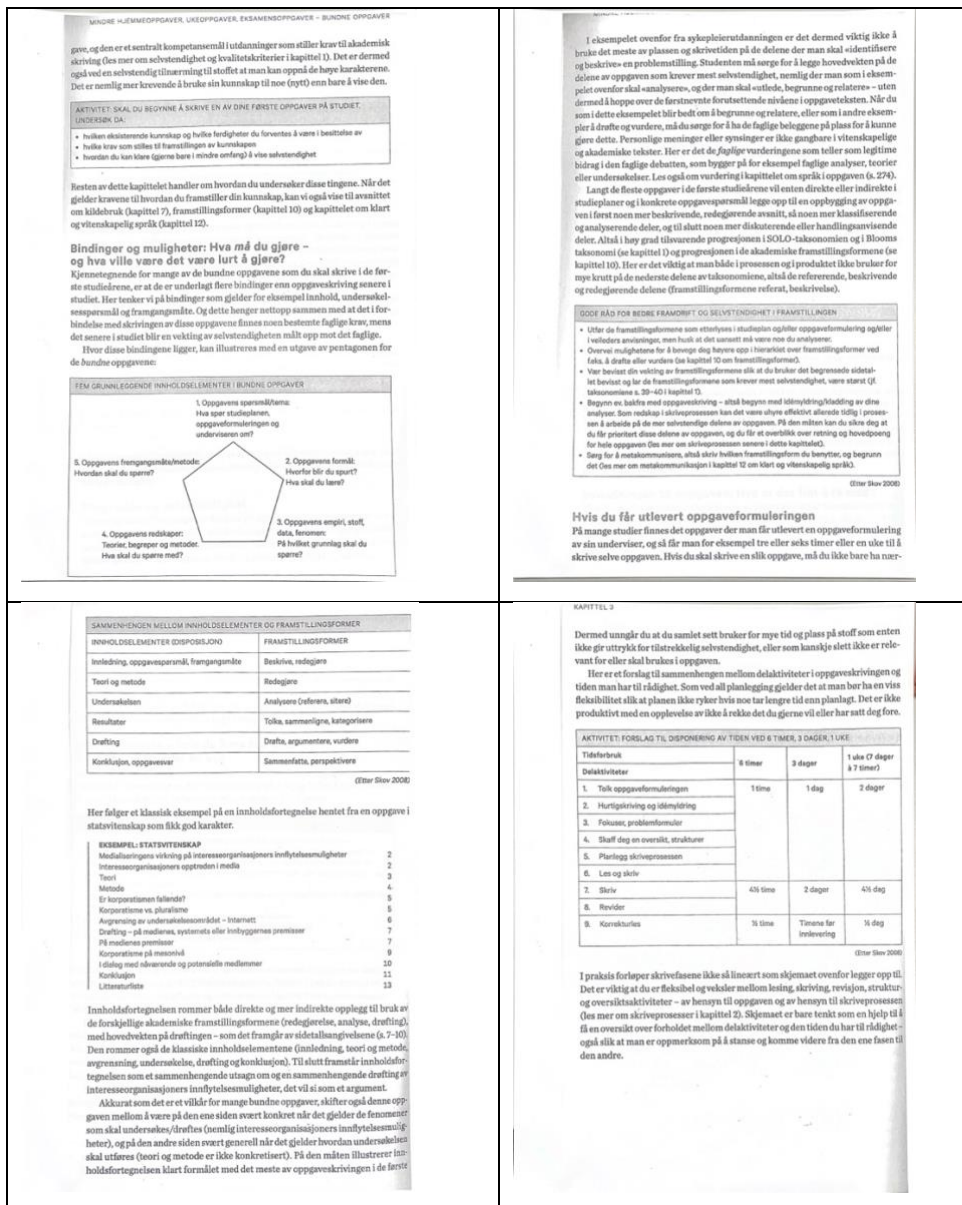
4.3.2 Visuelle kvaliteter

Fremover i dette kapitlet fokuserer jeg i større grad på å presentere funnene i leseoppgaven da jeg tar dem i bruk for å eksemplifisere informantenes tanker om temaets betydning for lesing av fagtekster. Å la informantene lese en konkret tekst og utlevere verbale protokoller om lesingen av denne, ga meg muligheten til å vurdere deres tidligere rapporteringer opp mot denne bestemte lesesituasjonen. Reidar og Sandra fortalte at de fant temaet og innholdet i

teksten interessant, noe som kan henge sammen med at de begge går studieretninger hvor det undervises eksplisitt i akademisk skriving. Johannes har også vært innom temaet før og sa at teksten derfor var relativt enkel å lese, men at han ikke synes den var særlig interessant, mye fordi hans utdanning verken legger vekt på eller tematiserer produsering av større, skriftlige akademiske prosjekter. Reidar og Sandra, til tross for tematisk interesse og forkunnskaper, synes derimot at teksten var vanskelig å lese. De opplevde at teksten ga mye unødvendig og repetitiv informasjon, og at det derfor var vanskelig å få med seg alt.

Jeg vil presisere at informantene umiddelbart etter leseoppgaven ble spurt om hvordan det gikk, og at alle svarte at det gikk greit. Fordi deltakelsen i prosjektet og gjennomføringen av leseoppgaven selvfølgelig var frivillig, kan det tenkes at informantene opplevde en slags indre motivasjon i lesingen på grunn av en personlig interesse for selve forskningsprosjektet. Det kan tyde på at utfordrende, kompliserte eller uinteressante tekster ikke er noe som regelrett unngås av deltakerne på grunn av tekstens tematiske kvaliteter (les: uinteressant innhold), men at de på tross av konsentrasjonsvansker og svekket motivasjon likevel leser tekstene på studiet nettopp fordi at de beskjeftiger seg med utdannelsen frivillig. Samlet sett opplevde jeg at informantene synes leseoppgaven var utfordrende; at teksten var lang og innfløkt, og at dette påvirket lesingen hos samtlige. Her ble jeg oppmerksom på at det visuelle ved lesingen av fagtekster er noe som kan være av stor betydning for informantene, noe som jeg vil gjennomgå under.

I intervjuet spurte jeg deltakerne: «Hva tenker du om illustrasjoner, bilder og figurer i teksten? Eller hvis det står tekst i f. eks. marg, i faktabokser eller i en annen skriftfarge/font, som bryter med brødteksten ellers?». Dette spørsmålet ble stilt for å belyse informantenes tanker om visuelle kvaliteter i tekst, altså modaliteter som figurer, bilder, illustrasjoner, tabeller, informasjonsbokser, skriftfont- og farge og andre semiotiske ressurser. Jeg ville finne ut om jeg kunne avdekke noe mønster i hvordan informantene arbeider med fagtekster som ikke bare inneholder brødtekst, og om dette kunne ha betydning for deres leseopplevelser. Jeg fikk også observere dette i gjennomføringen av leseoppgaven, da teksten som informantene fikk lese nettopp er multimodal, og jeg kunne spørre deltakerne om deres lesing av konkrete tekstelementer. Under vises fire eksempler på hvordan sidene i fagteksten ser ut visuelt (henholdsvis side 3, 5, 8 og 10 i vedlegg 6 / side 77, 79, 82 og 84 i teksten).



Figur 4: Visuell illustrering av fagteksten i leseoppgaven

I fagtekster kan man også ofte finne visuelle kvaliteter som opptrer innad i den løpende verbalteksten, i selve skriften. Skrift kan som nevnt bekles gjennom ulike grafiske ressurser for å utskille enkelte sekvenser fra resten av brødteksten (Kress, 2010, s. 81) – og fordi dette fanger leserens oppmerksomhet vil det angivelig bidra i meningskapingen (Jewitt, 2017, s. 22). Det kan være forfatteren som har markert med farge eller uthevet skrift, eller, fordi mange studenter kjøper pensumbøker brukt, kan det også ha blitt gjort av tidligere studerende. Ut ifra det jeg forstår av forskningen på multimodalitet, er grafiske elementer i verbaltekst og overskrifter ment for tydelig å formidle det mest sentrale i tekstinnholdet, og med det bidra til at leseren enklere kan utvinne mening og skape sin forståelse av teksten. Derimot er dette noe som informantene mine ofte stiller seg kritiske til når de leser fagtekster. De uttrykker nemlig

at de uansett leser teksten som helhet, uten å fokusere på tekstmarkeringer gjort av verken av forfatter eller tidligere eier(e). Dette grunner i et ønske om å oppnå en holistisk forståelse av innholdet, ikke bare gjennom enkelte viktige fagbegreper eller tekstsekvenser som oppsummerer informasjonen som gis i teksten. Særlig Reidar er bevisst på at han ofte stiller seg kritisk til slike fremhevede deler av verbalteksten. Han mener at dette bare kan foreslå eller i beste fall indikere hva som er viktigst i teksten. Derfor unngår han å vektlegge det under lesingen, da han heller vil danne en mening om hva som er det viktige på egen hånd, og på denne måten skape en forståelse av teksten som helhet.

Undersøker man hva informantene forteller om multimodale kvaliteter ved teksten, er det flere ting som dukker opp. For det første sier alle informantene at de synes det er irriterende dersom *rytmen* i fagtekster er dårlig. Dette var tilfellet i leseoppgaveteksten, se for eksempel s. 3 i vedlegg 6 (s. 77 i fagteksten om skriving) der pentagon-figuren forklares med verbaltekst på neste side. Rytmen i skriftlige uttrykk handler om organiseringen av ulike elementer, at oppsettet gir sammenheng i teksten. Dette gjøres blant annet gjennom vekslning i måten modalitets-elementer er plassert og arrangert (Van Leeuwen, 2005, s. 181–182). Dersom man sammenstiller alle informantenes utsagn angående tekstens rytme, gis det en slik beskrivelse: Dersom en illustrasjon eller en tabell står på én side, og forklaringen av denne står på neste side, så blir konsentrasjonen ødelagt fordi man gjentakende må bla frem og tilbake mellom illustrasjonen/tabellen og den tilhørende verbalteksten.

«En annen ting som er veldig vanskelig eller irriterende, er når en modell eller en tegning eller noe, og så er det tekst under, og så må du bla om og fortsette på neste side, og så bla tilbake for å se på modellen igjen. Eller hvis teksten for eksempel beskriver en figur, og så befinner figuren seg tre sider lengre bak i teksten» (Johannes)

For det andre rapporterer samtlige informanter om utfordringer knyttet til *komposisjonen*, både i teksten til leseoppgaven og i fagtekster generelt. Reidar synes det er krevende å lese tekster dersom verbalteksten har lite «luft» eller «pause», og hans løsning på dette er (der det er mulig) å omstrukturere teksten digitalt og lage avsnittsinndelinger i teksten selv.

Verbalteksten som Reidar her snakker om har et «sammenhengende» format, altså tekst som leses fortløpende fra begynnelse til slutt, det man i dagligspråket ofte forbinder med begrepet *tekst* (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 52). Dette resonnerer med hans tanker om teksten i

leseoppgaven; at den med fordel kunne komprimeres – så mye at han mener det hadde holdt å kun lese informasjonsboksene.

Johannes og Sandra sa seg enige i at informasjonsboksene i teksten var særs hensiktsmessige, og for Johannes del fungerte de ikke bare som meningsformidlende, men også som «avbrekk» i den sammenhengende verbalteksten, og de bidro dermed til å opprettholde lesingens rytme. De visuelle kvalitetene i fagtekster har stor betydning for Johannes lesing fordi han har lett for å rote seg bort i lengre partier med sammenhengende verbaltekst. Dersom han av denne grunn må lese setninger om og om igjen, får dette konsekvenser for både konsentrasjonen og motivasjonen hans til å lese videre. For å unngå dette har han derfor vent seg til å bruke en penn eller blyant for å holde kontroll på hvilken tekstlinje han befinner seg på i lesingen.

«Det er enklere å starte med et nytt avsnitt, på en måte. Sånn at jeg ikke må lese en halv side for å komme meg inn i det jeg allerede ha lest om. Fordi det synes jeg er litt vanskelig, å ha oversikten over hva jeg leser, i alle fall dersom det er noe veldig tungt lesestoff» (Johannes)

I forkant av leseoppgaven snakket informantene om verdien av grafiske elementer utenfor den løpende verbalteksten, eller brødteksten som det også kalles. Som nevnt i kapittel 2.4 er figurer og tabeller ofte ment for å formidle mye informasjon på liten plass, men at denne kompakte meningsskapingen kan være utfordrende for leseren (Maagerø & Winje, 2010, s. 157–158). I denne forbindelsen formidlet deltakerne at dersom de grafiske illustrasjonene er nært tilknyttet poenget, så er det til hjelp for å huske og forstå innholdet i den helhetlige teksten. Sandra forklarer det slik:

«Jeg synes at bilder og figurer er viktige å bruke som hjelpemidler. Du kan ofte få mere informasjon fra et bilde eller en figur enn det du får bare fra teksten. For eksempel bilder av kroppen, hvor de ulike kroppsdelene tilhører. [...] Det er enklere fordi du har noe å koble det opp mot, noe du kan referere det med, enn å kun lese en tekst, og måtte se det for seg i hodet».

Dersom noe blir illustrert visuelt framfor å bare forestille seg det, er dette altså med på å øke forståelsen av informasjonen som blir gitt i verbalteksten. Samtidig forteller Sandra også at:

«Det er jo også lett å bare bli distraherert av de andre tingene enn teksten. Angående tabeller, så kommer det også an på hvilke tabeller det er snakk om, om det er en tabell som er lett eller vanskelig å forstå, og om man er avhengig av å forstå tabellen».

Da jeg utformet intervjuguiden hadde jeg ikke forventet at spørsmålene om visuelle elementer i tekster kom til å bli besvart som så betydningsfullt for lesingen. Samtlige informanter fortalte derimot at tekstens estetiske uttrykk hadde stor betydning for leseopplevelsen deres, og at dette ikke bare omhandlet illustrasjoner utenfor verbalteksten, men også verbalteksten alene. Ut ifra informasjonen jeg har fått om informantenes tanker om disse typene modaliteter, forstår jeg det slik at informantene bruker grafiske elementer i meningsskapingen dersom illustrasjonene supplerer forståelsen deres av teksten. Dersom dette ikke er tilfelle, eller om de bidrar til dårligere rytme i teksten, og også da i lesingen, kan de virke imot sin hensikt og oppleves som distraherende for informantene. Jeg tolker dette som at kohesjonsmekanismene i fagtekster må harmonere med hverandre i meningsformidlingen og i komposisjonen i teksten for at de skal oppleves som nyttige for informantene.

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg trekke frem noen gjennomgående tendenser i materialet mitt, som fører oss videre til drøftingen. Det jeg anser som det mest åpenbare i empirien er at informantene ønsker å oppnå en forståelse av teksten de leser. På tross av utfordringer som diagnosen medfører, så jobber de hardt for å komme seg igjennom studieforløpet. Følgelig har de utarbeidet noen strategier for å kompensere for ADHD-symptomene når de leser og slik oppleve mestring på studiet sitt. Fokuset i analysen har i stor grad også dreid seg om lesestrategier, der vi har sett ulik bruk av overflatestrategier og dybdestrategier ut ifra hvor man befinner seg i leseprosessen. Det jeg anser som noe av det mest interessante med empirien ses gjennom kategorien «tekstens betydning for studentenes lesing», og da særlig hvilken betydning de visuelle kvalitetene i teksten har for informantenes lesning.

Kapittel 5: Drøfting

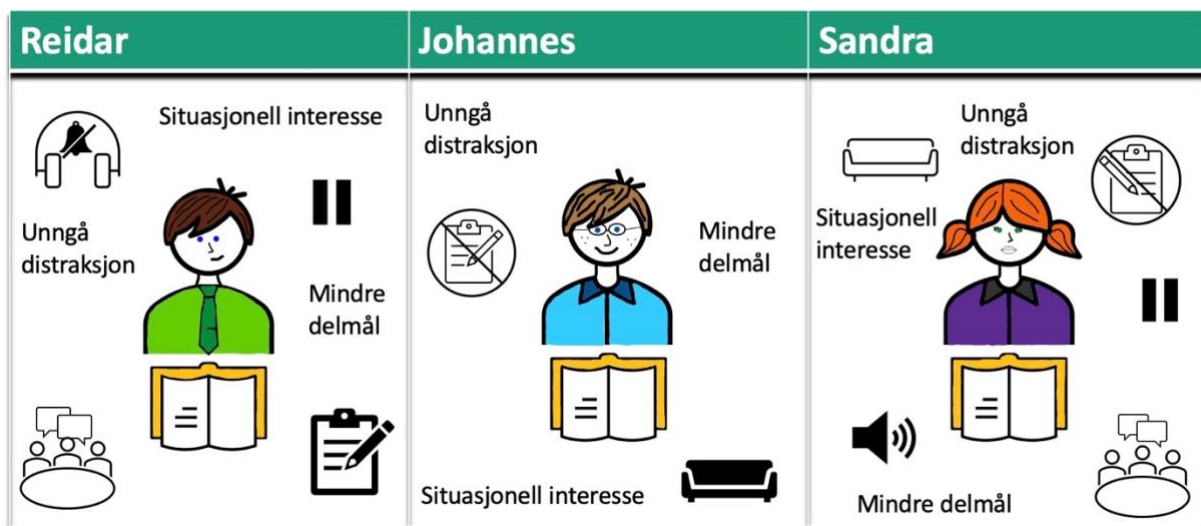
Oppgavens problemstilling retter søkelys mot hvordan studenter med ADHD arbeider for å lære gjennom lesing av skriftlige fagtekster. Fokuset i avhandlingen utdypes gjennom to forskningsspørsmål, der det første omhandler lesestrategier og det andre omhandler strategier for å kompensere for ADHD-diagnosen. Gjennom analyse av tre studenters tanker om egne leseferdigheter, rapportert bruk av ulike strategier og lesing av en konkret fagtekst, fikk jeg innsikt i deres erfaringer med å være student med ADHD og deres opplevelse av å lese fagtekster på universitetsnivå. Informantene beskriver møter med fagtekster ved å trekke frem en rekke utfordringer. Når de forteller om utfordringene de står ovenfor ved lesing, kommer dette ofte av to ting: Symptombildet de har av ADHD-diagnosen og forhold ved teksten de leser.

Innledningsvis fortalte jeg at Alexanders artikkel (2005) vekket min interesse for prosjektets tema. Hennes teori vil derfor i stor grad anvendes når jeg i det følgende vil diskutere hovedfunnene fra den empiriske analysen og drøfte hva deltakerne snakket om i lys av de teoretiske perspektivene jeg presenterte tidligere i oppgaven. Deretter vil jeg kontekstualisere funnene ved å se dem i forbindelse med lesing og leseopplæringen som foregår i andre læringssammenhenger, da særlig med tanke på opplæring i grunnskolen. Fordi lesing er en individuell ferdighet vil jeg her også argumentere for at akademisk lesing er en kompetanse det kreves individuell opplæring i. Av denne grunn blir oppgaven aktuell for flere enn de med ADHD – alle studenter trenger å lese mye på studiet, og behøver redskaper for å mestre denne ferdigheten. Derfor blir funnene i denne studien interessant for hele studentpopulasjonen. Før alt dette vil jeg innlede kapittelet med å sammenstille hva den enkelte informanten snakket om. Ut ifra dette kan jeg se den enkelte studentens leseprofil, og gjøre et forsøk på å definere hvor langt studenten har kommet i leseutviklingen.

5.1 Enkeltstudentene

I analysekapittelet ble informantene satt opp mot hverandre for å vise *likhetene* og *ulikhetene* i lesingen deres. Her vil jeg vise frem hva hver av deltakerne formidlet, slik at man kan se dem som *individuelle lesere*. Dette synliggjør noe av kompleksiteten ved leseferdigheter, og viser hvor forskjellige praksiser man kan ha som lesere, til tross for at man tar del i den samme

sosiale virkeligheten; som deltaker på akademisk utdannelse og som person med ADHD. I analysen belyste jeg viktigheten av figurer i fagtekster. Jeg har valgt å presentere leseprofilene i en egen figur (figur 5), der ulike symboler eller tegn henviser til deres ulike strategier i leseprosessen. Figuren er ment for å poengtere at illustrasjoner har noe å si for lesingen av en fagtekst, og slik understreker min oppgave dette poenget i et metaperspektiv.



Figur 5: Informantene hver for seg

Reidar

Reidar er kanskje den mest reflekterte av alle informantene. Han gir presise forklaringer på sin leseprosess, og virker til å ha god innsikt i egne leseferdigheter. I analysen så vi at han rapporterer om bruk av flere lesestrategier, både dypere og overfladiske. Figur 5 viser at han anvender ulike lesestrategier for å oppnå forståelse av det han leser; han planlegger tilnærmingen til tekster blant annet med å inndele lesingen i mindre delmål, han skriver notater under lesingen (notatblokken nederst i høyre hjørne), og i etterkant snakker han med andre om temaet i teksten (symbolet nederst til venstre). Videre utviser han også bevissthet omkring de utfordringene som ADHD-diagnosen medfører for ham, da han har flere metoder for å kompensere for symptombildet sitt. Konsentrasjonen opprettholdes ved å unngå distraksjoner; han skruer av mobilen og bruker støykansellerende hodetelefoner (tegnet øverst til venstre) for å ikke bli forstyrret, og han holder motivasjonen oppe ved å ta pauser under lesingen (pause-symbolet til høyre). Evnen til å ta i bruk gode lesestrategier synes å være spesielt viktig i møte med uinteressante og/eller krevende tekster, da det virker som at tekstens tematiske kvaliteter kan påvirke lesingen hans. Jeg forstår det som at han bruker alle

strategiene for å oppnå leseforståelse i alle tekster, uansett vanskelighetsgrad og tematikk i tekstene.

Johannes

Jeg vurderer Johannes som den «svakeste» leseren av informantene. Generelt rapporterer han om svært begrenset bruk av lesestrategier, og de få lesestrategiene han forteller om synes å være lite hensiktsmessige for leseforståelsen. Han er lite aktiv i førlesefasen, der han kun planlegger lesingen ut ifra leseoppgavens lengde, og han virker til å være svært avhengig av situasjonell interesse i etterlesingsfasen for å reflektere over innholdet i teksten – temaet må være interessant eller relevant nok for at han skal tenke på det i etterkant av lesingen. I lesefasen tar han ikke notater (symbolet på venstre side), men sier han fokuserer på å få med seg det helhetlige tekstinnholdet. Dette tolkes som en strategi, som er usikkert om virker hensiktsmessig i forståelsen hans av teksten. Dersom vi tar i betraktning Roes modell, er imidlertid dette den eneste lesestrategien han rapporterer om som muligvis kan plasseres under «gode lesere». Han har derimot mange strategier for å kompensere for ADHD-symptomene han opplever – de aller fleste strategiene han forteller om bruk av i lesesituasjoner er nemlig slike kompenserende strategier. Avslapningen i forkant av lesingen (vist i figur 5 som en sofa nederst til høyre) gir ham motivasjon til å begynne å lese, og han er bevisst på at de fysiske omgivelsene kan distrahere ham i lesingen. Lengden på teksten påvirker motivasjonen og konsentrasjonen under lesingen, og i møte med lengre tekster må han derfor inndele lesestoffet i mindre enheter. Om man samlet sett ser Johannes' lesing gjennom Alexander og Roe sine forklaringer på «gode» og «svake» lesere, kan man ikke regne han som del av de «gode leserne» – han virker til å må bruke mye energi på å kompensere for symptombildet, og selve lesingen synes å være mindre effektiv med tanke på leseforståelsen.

Sandra

Den informanten som hadde desidert mest å fortelle, var Sandra. Hun synes å ha tenkt mye over sine rutiner når hun arbeider med lesestoff på studiet, og hun ga derfor et godt bilde av hennes lesevaner. Vi så i analysen at hun har mange metoder for å kompensere for vanskene ADHD-diagnosen medfører. I førlesefasen slapper hun av før hun begynner lesearbeidet (sofaen øverst i høyre hjørne), og hun inndeles lesingen i mindre delmål for å bli motivert til å starte. Lesefasen gjennomføres med å unngå distraksjoner, f.eks. ved å ha på bakgrunnstøy

(lyd-symbolet nederst til venstre), og hun tar hyppige pauser i lesingen for å variere arbeidet, slik at hun holder konsentrasjonen og motivasjonen oppe. Hun forteller også om ulike lesestrategier for å oppnå leseforståelse: Hun planlegger tilnærmingen til teksten ut ifra hensikten med lesingen, og selv om at hun ikke tar notater underveis i lesingen, så virker det til at hun bruker andre lesestrategier som gjør lesingen hensiktsmessig – hun snakker med andre om tekstens tema i forkant av lesingen, slik at hun enklere kan organisere og memorere innholdet i teksten når hun leser den etterpå. Det å samtale med andre om teksten ser jeg som en av hennes viktigste lesestrategier, dette gjelder spesielt når det skjer i etterkant av lesingen; da aktiverer hun dybdestrategier for å reflektere over og oppsummere innholdet i teksten hun har lest.

5.1.1 Studentenes leseprofiler

Hvis vi tar i utgangspunkt i Alexander (2005) og Roe (2022, s. 101) sine forklaringer på gode og svake lesere, vil lesekompetansen til informantene mine umiddelbart ses på som ganske begrensede. Johannes bruker strategier som vi enkelt kan plassere inn i Roe og Alexanders teorier; leseprosessen hans er preget av overflatestrategier, han beskriver en avhengighet av situasjonell interesse, og han synes i liten grad å være oppmerksom på leseforståelsen. Med andre ord har han tydelige tegn på å kunne defineres som en svak leser. I motsetning til Johannes, så utfordrer Reidar og Sandra den klassiske profileringen til Roe (2022, s. 101) og Alexander (2005). På grunn av at de anvender noen dybdestrategier og noen overflatestrategier, passer de ikke helt inn i den vanlige beskrivelsen av lesekompetanse – de passer inn i begge leseprofilene til Roe og Alexander. I leseprosessen bruker de strategier som passer i kategorien «svake» lesere, men de anvender også strategier som *ikke* passer med en klassisk svak leseprofil. Det synes derfor vanskelig å skulle definere dem som enten «svake lesere» eller «gode lesere».

I Hagen (2012) så vi at den generelle studentpopulasjonen bruker litt flere dybdestrategier enn overflatestrategier. Tendensen i mitt materiale er at informantene bruker flere overflatestrategier enn dybdestrategier – og det synes som at dette kan forklares gjennom deres ADHD-diagnose. Jeg vil presisere at alle tre bruker medisiner for diagnosens symptombilde, og alle rapporterer om at medisinene er svært avgjørende i forbindelse med akademisk aktivitet. Dette stemmer overens med forskningen fremvist i teorikapittelet (kapittel 2.2.2), om at akademiske prestasjoner kan forbedres gjennom behandling, blant annet

medisinsk behandling (Barbaresi et al., 2020, s. 36; Langberg & Becker, 2020, s. 82; Murphy & Barkley, 1996; Wolraich et al., 2005, s. 1740). Bruk av kompenserende strategier anser jeg som en type behandlingsform som forbedrer lesekompetansen, men da mere som et atferdsrelatert tiltak. Det kan tenkes at symptombildet spiller en mindre rolle i lesingen dersom medisinsk og atferdsrelatert behandling foregår; dette synes i alle fall å være tilfellet for Sandra og Reidar.

Den avgjørende forskjellen på mine informanter, og den klassiske leseprofilen som fremvises av Roe (2022, s. 101) og Alexander (2005), er at informantene mine har ADHD. Reidar og Sandra sine lesestrategier tyder på at de både er «svake» og «sterke» lesere, men at det er symptomene de har med diagnosen som synes å være den avgjørende grunnen til bruken av overflatestrategier. Derfor er det upresist å definere dem som «svake» lesere kun på grunnlag av strategiene de anvender. Analysen av materialet mitt viser at de også kan være «gode lesere», selv om de bruker flere overfladiske lesestrategier enn den gjennomsnittlige leseren. Med funnene i dette prosjektet mener jeg det er rimelig å anta at to av dette utvalget studenter ikke kan kategoriseres som enten «gode» eller «svake» lesere, og det antyder dermed om et behov for å kunne vurdere lesekompetanse annerledes, særlig for de som har ADHD.

5.2 Strategier som tas i bruk i leseprosessen

Framover i kapittelet vil hovedfunnene fra prosjektet mitt bli diskutert. I det følgende vil oppgavens to forskningsspørsmål bli besvart, der det spørres om studentenes bruk av strategier. Dette inkluderer strategier for å kompensere for ADHD, og overfladiske og dypere lesestrategier. I analyseprosessen ble hovedkategorien «strategier» inndelt etter kompenserende strategier og lesestrategier. Lesestrategiene ble igjen forsøkt vurdert som dybdestrategier eller overflatestrategier, og sortert etter Roe (2022, s. 101) sin definering av «gode lesere» og «svake lesere».

5.2.1 Informantene bruker forskjellige strategier i hver fase av leseprosessen

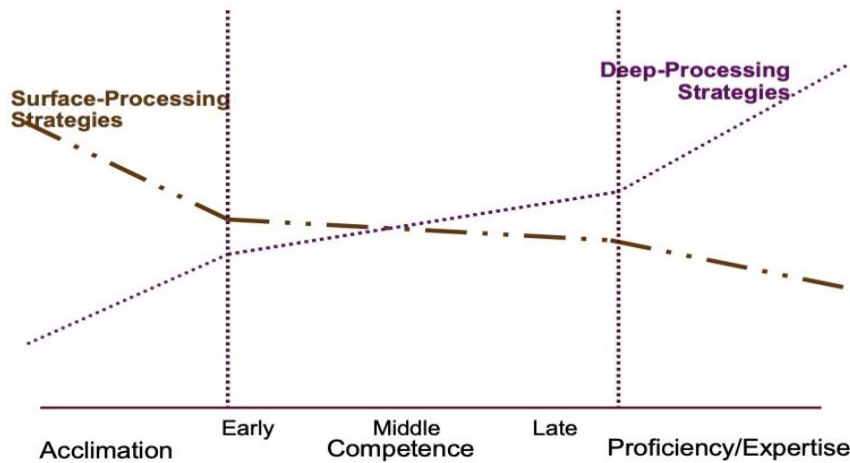
I empirien kan man tydelig se at informantene bruker desidert flest overflatestrategier i lesefasen og i førlesefasen. I førlesefasen handlet dette i stor grad om hvorvidt studentene planlegger lesingen og hvordan de tilnærmer seg teksten ut ifra lesingens hensikt. Her ble blant annet formålet med lesingen tema for samtalene – at det er enklere å gjennomføre leseoppgaver dersom formålet er å oppnå en generell forståelse for tekstinnholdet, ikke å

memorere detaljer. Dette kan forklare studentenes rapportering om bruken av overflatestrategier i lesefasen, som i all hovedsak var i form av memoreringsstrategier; de har større behov for å bruke strategier for å memorere innholdet enn for å forstå det, og det kan tenkes at de derfor er mere bevisste på disse strategiene enn på bruken av dypere lesestrategier i leseforståelsen. Her kan jeg likevel nevne at Reidar og Sandra har strategier for å overvåke deres forståelse av teksten, og at de begge rapporterte om bruk av det som kan forstås som organiseringsstrategier – en type dybdestrategi for å sammenstille informasjonen som gis i teksten, og som gir enklere oversikt over innholdet.

De dypere lesestrategiene som studentene snakket om rapportertes som mest fremtredende i etterlesingsfasen. På tross av at informantene i begynnelsen av intervjuet berettet om enkelte sosiale vansker som kommer av diagnosen, så fortalte to av informantene at de var avhengige av sosial støtte for å oppnå forståelse av tekstinnholdet. Her var det særlig samtale med medstudenter om tekstens tema i etterkant av lesingen som var aktuell, en strategi som ble brukt av de to informantene for å oppnå en helhetlig forståelse for informasjonen som blir formidlet i teksten. Refleksjonen over tekstens innhold i etterlesingsfasen ble avgjort av om temaet i teksten var aktuell for informantenes arbeid relatert til studiene deres. Dersom deltakerne anså teksten som essensiell i tilknytning til tidligere studierelaterte erfaringer eller som viktig for potensielle senere fagrelevante situasjoner, ble teksten i større grad reflektert over av informantene, enn dersom teksten ble vurdert som irrelevant eller direkte intetsigende.

I figur 6 ser vi Alexanders fremstilling på hvordan bruken av dypere og overfladiske lesestrategier endrer seg i løpet av leserens utviklingsprosess. Hvis vi betrakter denne illustrasjonen opp mot informantenes bruk av lesestrategier, vil vi kunne oppdage noen ulikheter.

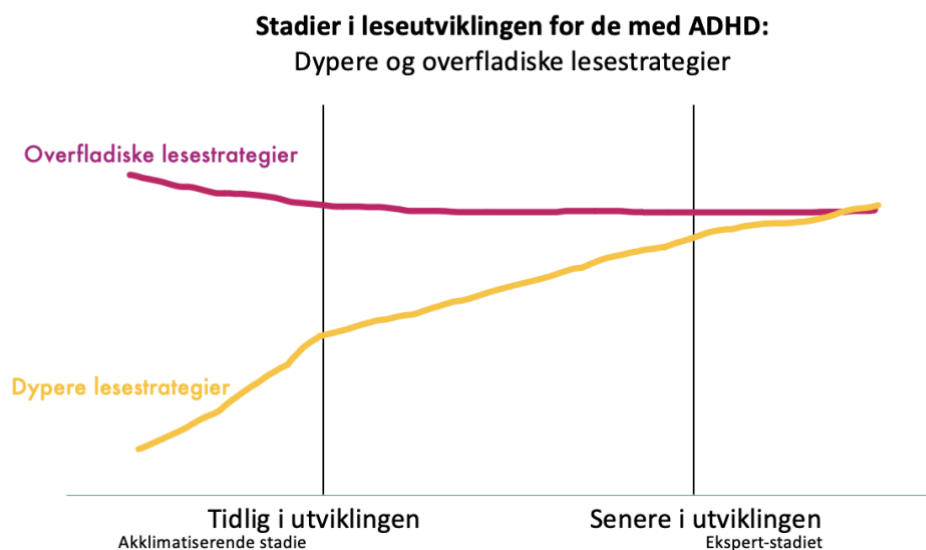
STAGES OF READING DEVELOPMENT



Figur 6: Alexanders graf – dypere og overfladiske lesestrategier (Alexander, 2005, s. 11)

Grafen over fremviser det Alexander forklarer om at de beste leserne bruker færre overflatestrategier og flere dybdestrategier i lesingen – og motsatt for de i det akklimatiserende stadiet. Ut ifra det informantene bruker av lesestrategier, synes de å befinne seg ganske langt mot venstre på x-aksen (den horisontale linjen som angir stadiene i leseutviklingen); at de i beste fall er tidlig i den kompetente utviklingsfasen. Dette er fordi, hvis vi ser på studentene som gruppe, så bruker de litt flere overflatestrategier enn dybdestrategier. Jeg ser det som vesentlig å forholde meg noe kritisk til denne ensidige måten å fremstille lesekompetanse på, gjennom bruk av lesestrategier. Fordi informantene i denne studien har ADHD, som nettopp medfører et symptom-bilde som påvirker essensielle kognitive ferdigheter som kreves i lesing, så er det sannsynlig at de skiller seg fra «normalfungerende» lesere og deres leseutvikling. Vi har sett at studentene i denne studien avhenger av både overfladiske og dypere lesestrategier når de leser fagstoff, der flere av de overfladiske strategiene synes nødvendige for informantene på grunn av ADHD-symptomene de opplever. Man kan derfor stille spørsmål ved om Alexanders modell om strategibruk (figur 6) er representativ for lesere med ADHD (og/eller andre diagnoser som påvirker leseevnen). Satt på spissen ser det nemlig ut som at informantene aldri kan bli ekspert-lesere, med mindre de minsker bruken av overfladiske lesestrategier. Det samme ser vi tendenser til i Roes modell og forklaring på «gode» og «svake» lesere (2022, s. 101); informantene utviser trekk fra begge leser-kategoriene, og passer dermed ikke inn i bare én av kategoriene.

Kanskje behøves det en mere individfokuset fremstilling for å demonstrere lesekompetansen eller leseutviklingen for de med ADHD? Dersom vi kan anta at informantene befinner seg nærmere ekspertisestadiet, siden de tross alt har mange års universitetsdeltakelse, så ville man måtte illustrere deres leseutvikling jamfør strategibruk gjennom en annen graf. Figur 7 er mitt forsøk på en slik illustrasjon, og den er utformet med samme elementer som Alexanders modell (2005) (figur 6). Jeg har tatt utgangspunkt i at utviklingen av dybdestrategier er tilnærmet lik Alexanders graf, da empirien ikke viser noen vesentlige ulikheter i bruken og en sannsynlig utvikling av dypere lesestrategier. Derimot tilsier samtalen med de tre studentene at grafen for overflatestrategier antagelig ser annerledes ut i deres tilfelle. På bakgrunn av deres bruk av overfladiske lesestrategier er grafen i min illustrasjon plassert relativt høyt på y-aksen (den vertikale aksene som angir bruksfrekvensen av strategier) og fremvist som en mere lineær utviklingsprosess. En illustrasjon på leseutviklingen til de tre studentene med ADHD, sett gjennom bruken av lesestrategier, kan dermed se ut noe sånt som dette:



Figur 7: Min graf over dypere og overfladiske lesestrategier, basert på tre studenter med ADHD

I figur 7 har jeg tegnet utviklingen av overfladiske lesestrategier som en lineær utvikling, men likevel med en litt hellende kurve. Dette er på bakgrunn av en antakelse om at Alexanders modell stemmer delvis; man kan bli litt mindre avhengig av overfladiske lesestrategier etterhvert som bruken av dypere lesestrategier øker. Men for de med ADHD vil bruken kanskje stagnere, i alle fall dersom man ser til mine informanter. To av studentene i denne undersøkelsen vil ut ifra min figur befinne seg et sted i det siste utviklingsstadiet; ekspertstadiet.

5.2.2 Studentenes tiltak for å hankses med utfordringer knyttet til ADHD-symptomene

Da jeg fikk ideen om å undersøke studenter med ADHD, særlig med tanke på Alexander (2005), var hensikten hovedsakelig å innhente kunnskap om hvilke *lesestrategier* slike studenter bruker i lesing av fagtekster. Empirien fremviser derimot mere enn dette. Flere av strategiene som informantene fortalte om var ikke konkrete lesestrategier, men praksiser eller hjelpemidler som befinner seg utenfor befatningen mellom leser og tekst – strategier for å kompensere for symptombildet de opplever. Disse strategiene angår i større grad det kontekstuelle og omgivelsesrelaterte i lesesituasjonen, og brukes særlig av informantene for å kompensere for deres svekkede konsentrasjonsevner.

I teorikapittelet ble betydningen av konteksten ved læring omtalt. Weinstein et al. (2006, s. 39) hevder at læring forutsetter evne til å utnytte læringskontekstens tilgjengelige ressurser og benytte seg av sin sosiale omgangskrets. Resultatene fra dette prosjektet viser at informantene har stor verdi av å benytte seg av ressurser de finner i sin læringskontekst, særlig i den sosiale konteksten. Det antyder at ens læringskontekst spiller en betydelig rolle for studentene angående lesing og tekstlæring, da de kompenserer for sine utfordringer ved å støtte seg til ressursene i læringskonteksten.

For å vurdere når man har behov for å anvende ressurser i lesingen, slik at man kan videreutvikle sin egen lesekompetanse, så krever dette både innsikt og bevissthet i egne ferdigheter (McLuaghlin & Allen, 2002; Torvatn, 2009, s. 262). Empirien viser at studentene tilsynelatende har et reflektert forhold til sitt symptombilde, og egne svake og sterke sider ved lesekompetansen sin; de har et metaspråk for å konkret forklare sine utfordringer og har metoder for å takle dette på en tilsynelatende god måte. Gjennom utsagn som «det er veldig vanskelig å sette i gang med noe, og det er vanskelig å holde konsentrasjonen over lengre tid» får vi spesifikke kunnskaper om informantenes erfaringer med å være student med ADHD. Variasjonen i elementene som informantene omtaler gjør at vi får inntrykk av at studentene er særlig bevisste på deres forutsetninger i lesesituasjoner. De viser gjennom sine ytringer at det foreligger et handlingsrom med muligheter, og at de vil benytte dette handlingsrommet best mulig og for alt det er verdt. Lesesituasjonen blir av informantene dermed belyst på et individuelt plan, der fokuset er på hva de selv gjør for å hankses med ADHD-diagnosen.

Kompenserende strategier ble presentert ut ifra fasene i *modellen for leseprosessen* (tabell 1) da i førlesefasen og lesefasen. I førlesefasen kunne vi observere bruk av strategier for å

kompensere for konsentrasjonsvansker og svekket motivasjon. Der var det særlig oppdeling av leseoppgaven som ble fortalt som hensiktsmessig for informantene. Motivasjonens betydning i lesesituasjoner ble i kapittel 2 presentert i sammenheng med mestringsforventning. Weinstein og Bråten (2006, s. 37) hevder at det er avgjørende å opprettholde motivasjon i studiesituasjonen både for å holde seg orienterte mot mestringsmålene og holde interessen oppe, men også for å ha en mestringstro og se verdien i arbeidet de skal gjennomføre. Å dele opp lesingen ble formidlet som hensiktsmessig for motivasjonen også i lesefasen, blant annet *«fordi jeg føler ofte at teksten aldri tar slutt»*. Det handler om at motivasjonen forsvinner i lesesituasjoner der tekstmengden er stor, og informantene forteller dermed implisitt at de kapitulerer tidligere dersom dette er tilfelle.

Utsagn som *«jeg trenger variasjon og pause i arbeidet»* og *«under lesingen, så går det ganske greit, så lenge jeg husker på å ta pauser»* forteller oss at det å dele opp leseoppgaven også er hensiktsmessig for konsentrasjonen sin del. Konsentrasjon- og oppmerksomhetsvansker er noen av kjernesymptomene for ADHD (Engh, 2014, s. 10), og dette samsvarer med det informantene i denne studien gir uttrykk for. De sier at konsentrasjonen er en av hovedutfordringene deres, særlig når det gjelder lesing av fagtekster. Konsekvensen av dette, slik en av informantene uttrykker det, blir at *«jeg klarer ikke å konsentrere meg så veldig lenge, sånn en halvtime kanskje»*. Det er nærliggende å tro at de utfordringene med lesing som informantene står ovenfor beror på en kombinasjon av problemer med konsentrasjon og motivasjon, samtidig som at tekstsamfunnets kompleksitet øker – og som igjen fører til større krav til leseferdigheter. Jeg kan her trekke paralleller til Nilsens (2012) og Hellands (2002) studier, der samtlige informanter rapporterer om vansker i forhold til lesing som arbeidsredskap; opplevelse av at å lese faglitteratur er tungt, at det er vanskelig å få med seg innholdet, og at de opplever problemer med å motivere seg i lesingen (Helland, 2002, s. 40–43; Nilsen, 2012, s. 230–238). Samtidig synes det som at elevene og studentene er optimistiske til skolegangen og utdanningen, mye fordi de har etablert strategier for å kompensere for utfordringene sine (Helland, 2002, s. 272; Nilsen, 2012, s. 37–39). Kompenserende strategier synes altså å være nyttig også for studenter med andre diagnoser som påvirker lesekompetansen.

Informantenes bevissthet omkring deres bruk av kompenserende strategier tyder på at de både er klar over de begrensningene som ADHD-diagnosen medfører for dem, men at de samtidig streber etter å lykkes innen akademia, da med blant annet akademisk lesing. Hvorvidt mine

data avgjør om studentene kan kategoriseres som «gode» eller «svake» lesere, kan jeg ikke definere. På den ene siden vil informantenes bruk av lesestrategier og deres vektlegging av situasjonell interesse være et tegn på en mindre utviklet lesekompetanse. På den andre siden virker de til å være oppmerksomme på deres egne svakheter, og bruker bevisst kompensierende strategier for å forbedre sine leseevner ut ifra ulike lesesituasjoner og -oppgaver. Dessuten må jeg nevne at selv om én av informantene utpeker seg som en relativt svak leser, så er alle tre informanter deltakende i en mastergradsutdanning – vi har sett at deltakelse på universitetet i seg selv krever gode leseferdigheter (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 11; Strømsø & Bråten, 2007, s. 168). Dette antyder at informantene i alle fall har en tilstrekkelig lesekompetanse, siden de har nådd så langt i utdannelsen sin.

5.3 Hva studentene leser har betydning for hvordan de leser teksten

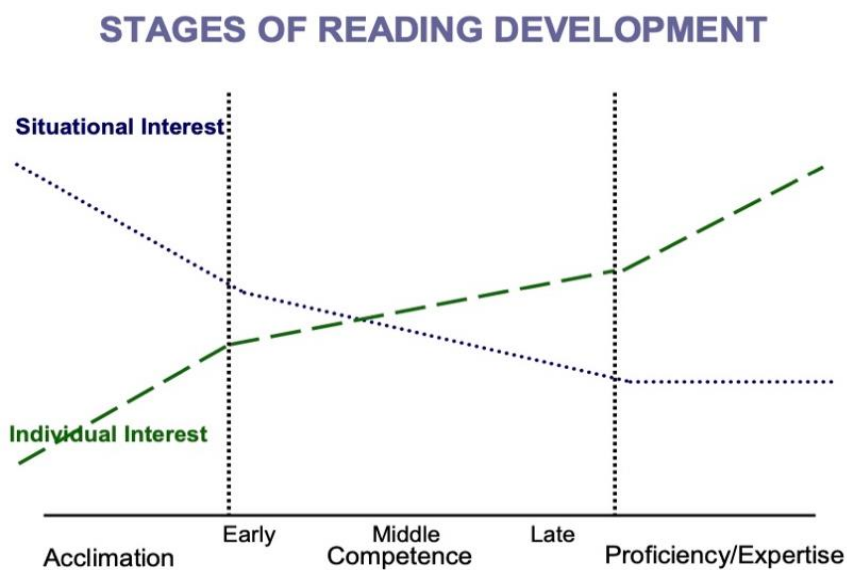
Funnene i kategorien «tekstens betydning for studentenes lesing» viste seg å være mere omfangsrike enn først antatt. I befatningen mellom tekst og leser, hadde jeg større forventning om at de tre studentenes rapporteringer ville ha fokus på deres egne og personlige forutsetninger som lesere. Analysen av empirien viste derimot at teksten også er av stor betydning, og at det ikke bare er leseevne eller ADHD-diagnosen som påvirker informantenes lesing. Jeg vil i det følgende diskutere funnene fra denne analysekategorien, og bruke disse funnene for å gå i dialog med Alexander (2005).

5.3.1 Interesse for fagfeltet påvirker lesingen

Da jeg lot informantene mine utføre leseoppgaven fikk jeg et ganske detaljert bilde av hvordan de arbeider med fagtekster, spesielt fordi jeg fikk innsyn i en konkret lesesituasjon. Som vi har sett i 4.3.1 har interesse for fagtekstens tema betydning for hvordan informantene leser teksten. De forteller at dersom teksten er relevant eller interessant, så forenkler dette leseprosessen, og gjør at de i større grad bruker dypere lesestrategier i etterlesingsfasen for å prosessere og reflektere over tekstinholdet. Med andre ord gir interesse tilsynelatende både økt lesemotivasjon og leseforståelse. I informantenes beskrivelser av å ha ADHD, ble interesse omtalt som en av fordelene – at diagnosen medbringer stort engasjement for det man interesserer seg for.

Interesse påvirker lesesituasjonen på flere områder – det omtales både som en forutsetning for strategisk læring (Weinstein & Bråten, 2006, s. 30) og som et premiss for leseforståelse (Bråten, 2007, s. 74) og lesemotivasjon (Strømsø & Bråten, 2007, s. 181–182).

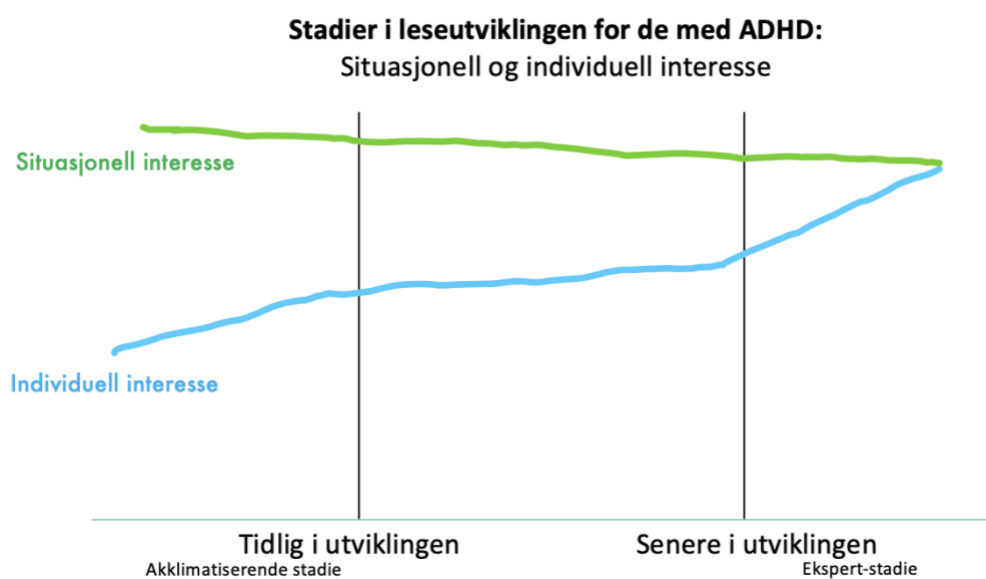
Gjennomgående i oppgaven har jeg forsøkt å skille mellom situasjonell og individuell interesse i informantenes utsagn – dette er nemlig noe som kan være med på å definere informantenes lesekompetanse, i alle fall ifølge Alexander (2005, s. 9–10). Under vises en illustrasjon på hvordan hun forklarer leseutvikling ut ifra disse to ulike formene for interesse.



Figur 8: Alexanders graf – situasjonell og individuell interesse (Alexander, 2005, s. 9)

Slik jeg leser Alexanders figur, vil den situasjonelle interessen bli mindre og mindre avgjørende jo lengre fremover du beveger deg i leseutviklingen; at erfarne lesere ikke avhenger (noen særlig grad) av situasjonell interesse. Samtidig som at interesse formidles som en av fordelene med å ha ADHD, har vi også sett at informantene opplever lesing som mye vanskeligere dersom teksten har et uinteressant tema. Det kan tenkes at en av konsekvensene med å ha ADHD er at leseinteresse er særlig utfordrende – fordi det viser seg at informantene ofte er avhengig av situasjonell interesse for å gjennomføre leseaktiviteter og utføre strategisk læring i lesingen. Her har jeg igjen forsøkt å illustrere informantenes leseutvikling, denne gang gjennom deres uttalelser omkring situasjonell og individuell interesse. I min graf (figur 9) har jeg også brukt Alexanders modell (figur 8) som utgangspunkt, og tar forbehold om at grafen for den individuelle interessen har tilnærmet lik utvikling som i Alexanders modell. Dette fordi mitt materiale ikke i noen særlig grad fremviser informantenes verdisetting av individuell interesse. Ut ifra samtalene med de tre studentene tolkes den situasjonelle

interessen som viktig uavhengig av hvor i utviklingsprosessen informantene befinner seg. Grafen for den situasjonelle interessen er i min modell derfor tegnet med en flatere kurve fra det akklimatiserende stadiet til ekspert-stadiet. Poenget med dette bidraget er å fremvise at informantene vektlegger den situasjonelle interessen som avgjørende, uavhengig om lesekompetansen vurderes som god eller svak, og at man kan anta at dette er relevant også for andre med ADHD. En grafisk fremstilling av leseutviklingen til mine tre informanter, sett gjennom i hvilken grad de støtter seg til individuell og situasjonell interesse i lesesituasjoner, kan dermed se slik ut:



Figur 9: Min graf over situasjonell og individuell interesse, basert på tre studenter med ADHD

I likhet med figur 7 har jeg forsøkt å gå ut ifra at Alexanders forklaring på lesekompetanseutvikling ikke direkte er feil, men at utviklingen av enkeltelementer ser annerledes ut hos mine informanter. Derfor er grafen for den situasjonelle interesse tegnet for å illustrere en minkende avhengighet av denne typen interesse, men fortsatt som en avgjørende del av utviklingen. I min modell (figur 9) vil jeg også her argumentere for at samtlige informanter befinner seg på ekspert-stadiet; empirien viser nemlig tendenser til at de både er avhengig av den situasjonelle interessen og den individuelle interessen – dette vises for eksempel i deres begrunnelser på utdanningsvalg og vektlegging av tematisk interesse i lesing.

5.3.2 Tekstens visuelle kvaliteter påvirker lesingen

Vi så i kapittel 4.3.2 at informantenes lesing ikke bare ble påvirket av tekstens tema, men også av visuelle elementer i teksten. Her undersøkte jeg særlig to aspekter: 1) hva som skjer *i* brødteksten og 2) hva som skjer *utenfor* brødteksten. I teorikapittelet forklarte jeg at leseprosessen både påvirkes av kognitive evner og av lesingens kontekst og hensikt. Guthrie et al. (1993) påpeker at modaliteter i tekst krever aktivering og samarbeid mellom flere kognitive prosesser, noe som også Skjelbred (2009) formidler. Sammenlignet med gjennomsnittsstudenten kan flere avgjørende kognitive funksjoner være svekket hos studenter med ADHD (Brown, 2006, s. 38), noe som igjen har negative konsekvenser for deres akademiske ytelse. Dette kan være med på å forklare hvorfor informantene opplever vansker med lesing av enkelte modalitetstyper, som jeg i dette delkapittelet vil gå nærmere inn på.

Når det gjelder selve verbalteksten, fortalte informantene at dersom denne var lang og visuelt ensartet, så førte dette til at de mistet konsentrasjon i lesingen. Komposisjonen av brødteksten virker også inn på motivasjonen, da lesing av lengre tekster med mye «sammenhengende» verbaltekst opplevdes som mere uoverkommelig for informantene. Man kunne tenke seg at informantene derfor prioriterte å (kun) lese de markerte eller fremhevede delene av verbalteksten, fordi dette i så fall kan forkorte leseprosessen tidsmessig, samtidig som at man oppfatter hva teksten omhandler. Derimot rapporterte samtlige om det motsatte; at de i lesingen har et gjennomgående fokus på å tilegne seg kunnskaper fra *hele* teksten og et ønske om å oppnå en holistisk forståelse av tekstens innhold. På den andre siden kan man tolke dette som at informantene rett og slett ikke mestrer en slik rask lesing, som begrenses til å lese bare de markerte setningene. Lesing av kun enkelte setninger kan oppleves som enda mere krevende, da man må flytte fokus raskt for å dra linjer mellom det som er uthevet i teksten. Det er vanskelig å avgjøre hvorfor, men det forteller oss i alle fall at informantene ikke har for vane å benytte seg av «snarveier» i lesingen, uansett hva grunnen måtte være.

Modalitetene som befinner seg utenfor verbalteksten er også av betydning for studentenes lesing av fagtekster. Informantene var i leseoppgaven tydelige på at tekstens rytme var avgjørende for å kunne konsentrere seg; dersom rytmen er dårlig, har dette negative konsekvenser for konsentrasjonsnivået. Rytmen i teksten er blant annet avgjort av hvordan ulike elementer samspiller med hverandre (Van Leeuwen, 2005, s. 181–182). Dette var ikke noe jeg spurte deltakerne direkte om i intervjuet, da jeg på forhånd ikke hadde beregnet tekstens rytme som en påvirkende faktor for lesingen deres. Samtalene tyder på at dette ikke

kun gjelder rytmen i teksten, men også rytmen i lesingen; at det å måtte bla frem og tilbake i teksten blir et forstyrrende element. Dette er med på å begrunne mitt forrige resonnement om at å «hoppe» i tekster oppleves som utfordrende for informantene. Vansker med konsentrasjon er noe vi kjenner igjen fra tidligere som noe definerende for ADHD-diagnosen. Følgelig kan det tenkes at distraksjoner i lesekonteksten, som altså inkluderer forstyrrende elementer i selve teksten, er spesielt utfordrende for de med ADHD nettopp fordi de har problemer med konsentrasjon og oppmerksomhetsevne.

Grafiske modaliteter er ofte ment å være meningsbærende elementer (Jewitt, 2017, s. 22), som igjen medvirker til leseforståelse (Schnotz et al., 1993). Leseren kan utnytte figurer, tabeller, informasjonsbokser, bilder o.l. for å forstå innholdet i teksten, men dette forutsetter både at man benytter seg av ulike kognitive evner samtidig (Guthrie et al., 1993; Skjelbred, 2009), og at de visuelle framstillingene i seg selv virker formålstjenlig for å forstå innholdet. Studentene viste gjennom intervjuene at de er klar over betydningen av grafiske elementer i teksten, og de rapporterte at de verdsetter disse elementene om de er plassert hensiktsmessig og er egnet for å forklare eller utdype innholdet i verbalteksten. Forøvrig så man gjennom leseoppgaven at dersom de grafiske elementene var plassert på en annen side enn brødteksten, så bød dette på utfordringer for informantene mine. De gjør altså et poeng ut av at grafiske modaliteter er hensiktsmessig fordi det både gir variasjon i (lesingen av) teksten, og fungerer som oppklarende for meningsinnholdet, som igjen bidrar til økt forståelse av teksten. På samme tid kan grafiske modaliteter være av negativ påvirkning, og forstyrre det jeg både tolker som rytmen i selve teksten, men også rytmen i lesingen – informantenes utsagn om at det er «irriterende» å måtte bla frem og tilbake mellom sidene ser nemlig ut til å omhandle begge typene rytme.

5.4 Didaktiske implikasjoner for lesing som kompetanse

Informantenes ytringer illustrerer lesing som en kontekstavhengig ferdighet, der interesse og motivasjon er viktige faktorer. Gjennom empirien ser vi tegn til at fagtekster på universitetsnivå ikke er tilpasset studenter som strever med lesing, og at vanskene deres derfor blir mer åpenbare. Det er innlysende at faglig lesing er noe som studenter har bruk for, og det ser ut som at de som har en diagnose som påvirker ens leseevner må jobbe litt annerledes for å erverve og mestre denne akademiske kompetansen. Det har lenge blitt anerkjent at lesing er en sentral aktivitet i høyere utdanning:

«Lesing er en nødvendig forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskaper og informasjon fra skrevne tekster. God lesekompetanse er av stor betydning uansett hvilken utdanningsretning eller hvilket yrke man befinner seg i» (Roe, 2006, s. 67).

I denne oppgaven har lesing blitt belyst som en akademisk kompetanse i forbindelse med høyere utdanning. Resultatene som denne studien fremviser kan også belyses fra et mere helhetlig samfunnsperspektiv, og jeg velger å gjøre dette ved å flytte konteksten fra høyere utdanning til blant annet grunnskoleopplæringen. I dette delkapittelet vil jeg drøfte oppgavens samfunnsrelevans gjennom disse ulike temaene:

1. Konsekvenser for pedagogiske tekster
2. Individtilpasset leseopplæring
3. Strategibehov for allmenheten

5.4.1 Konsekvenser for pedagogiske tekster

Funnene fra dette forskningsprosjektet omfatter forholdet mellom tekst og leser, der det både fremgår utfordringer for individet som leser, men også angående tekstlige kvaliteter. Funnene fra denne undersøkelsen som gjelder informantenes beskrivelser av vansker i møte med fagtekster, der visuelle kvaliteter problematiserer lesingen, er funn som kan perspektiveres gjennom f. eks. Tjora et al.: ADHD er nødvendig å forstå både som en individuell utfordring, men også i tilknytning til det noe begrensede synet på verdsatte egenskaper i samfunnet; man må se ADHD gjennom et perspektiv som ikke bare vektlegger tiltak som kan gjennomføres av og med individet med ADHD, men også løsninger *utenfor* individnivået (2016, s. 28).

Resultatet av samtalene med informantene angående tekstens visuelle kvaliteter viser at oppsettet i fagtekster er av betydning; verbaltekstens tetthet, avsnittsinndeling og figurer bør tilpasses for å være enklere å lese. Når jeg ser dette funnet i sammenheng med Tjoras perspektiv på løsninger utenfor individet, peker dette mot noen konsekvenser for læremidler, læreverk og andre pedagogiske tekster, særlig i grunnskolen. Læreboka spiller en fremtredende rolle i norske skoler (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 17), og et rådende prinsipp er at elevene ikke bare skal «undervises» og bli «formidlet» informasjon, de skal tilegne seg kunnskap gjennom selvstendig arbeid (Skjelbred, 2009, s. 273). Det er derfor viktig at pedagogiske tekster er tilpasset formålet; at elevene på egen hånd skal kunne interagere med lærebøkene. Prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i*

fagene viser funn om at lærebøkene på barne- og ungdomsskolene er sterkt multimodale – som tyder på at de formidler informasjon på en hensiktsmessig måte, men, som denne studien også poengterer, så krever det en sammensatt lesekompetanse og aktivering av flere kognitive prosesser for å få utbytte av dem (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 17). Ut ifra denne informasjonen og hva som vises i empirien kan jeg trekke følgende konklusjon: Oppsettet i pedagogiske tekster bør utformes med tanke på de som skal lese tekstene. Resultatene i denne oppgaven viser til to helt konkrete tiltak som kan utøves for å forbedre fremtidige læreverk: 1) figurer bør plasseres på samme side som tilhørende verbaltekst, slik at teksten får en god rytme, og at man som leser slipper å bla gjentatte ganger mellom sidene med figur og verbaltekst, og 2) den løpende verbalteksten i seg selv bør ha luft mellom linjene og ikke være gjennomgående tettskrevet. For å spesifisere kan brødteksten med fordel være inndelt i (korte) avsnitt for at leseren enklere kan ha oversikt over hvor man befinner seg i teksten, og videre bruke mere av energien på å få med seg innholdet i verbalteksten.

De konsekvensene for pedagogiske tekster som antydes i empirien min er nok likevel ikke alene tilstrekkelige for å øke elevens lesekompetanse. Bakken (2020, s. 269) forteller at mange elever behøver spesifikk opplæring i grunnleggende strategier for leseforståelse. Jeg tolker dette til å gjelde særlig de som kjenner på utfordringer med lesing, altså blant annet elever med ADHD. Samtidig trenger elever i norske skoler generelt en større bevissthet om hvilke strategier som er formålstjenlige for å oppnå ulike mål med lesingen (Bakken, 2020, s. 269). Dette tar meg videre til neste tema, der jeg vil argumentere for at funnene mine underbygger at leseopplæringen bør ha fokus på den enkelte eleven.

5.4.2 Individtilpasset leseopplæring

I stortingsmeldingen *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* ble det spesifisert at deltakelse i samfunnet krever gode leseferdigheter (St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2001). Dette fokuset på lesing som kompetanse og som forutsetning for samfunnsdeltakelse kan tolkes som et løfte om å gi studenter opplæring i akademisk lesing, slik at de kan utvikle mere avanserte leseferdigheter, og med det få tilgang til det «kunnskapssamfunnet» som Strømsø og Bråten (2007) snakker om. Eksplisitt i dette løftet ligger et element av tilpasset opplæring, leseopplæring for den viderekomne lesekompetansen med deres særskilte behov og personlige forutsetninger som fundament. Viktigheten av individuell opplæring formidles også (noe implisitt) i en guide for lærere i

tilretteleggingsarbeid for elever med ADHD (Holmen, 2021, s. 30), der det for eksempel står at «En bør finne fram til elevens læringsstil».

Utfordringene som informantene mine har i den sosiale virkeligheten som student med ADHD kan forene noen didaktiske hovedpunkter angående lesing og ADHD. Et av de tydeligste funnene ved informantenes bruk av kompenserende strategier, er at de har nokså likt symptombilde, men likevel har ulike individuelle løsninger for å kompensere for de utfordringene som de opplever. Mitt lille utvalg synliggjør noe av kompleksiteten med å ha ADHD i studiesammenheng, når de forteller om ulike bruk av strategier i møte med leseoppgaver. Helt i slutten av intervjuet ytret samtlige studenter hvor viktig det er å bli kjent med sitt eget symptombilde. Dette indikerer et sentralt poeng; at individet med ADHD har nytte av å inneha kunnskaper om diagnosen. Men dette gjelder også for lærere; de som har ansvar for å tilpasse undervisningen og opplæringen i leseferdigheter. Behovet for individtilpasset leseopplæring er ikke verken nytt eller oppsiktsvekkende – og denne oppgaven er bare med på å ytterligere understreke dette allerede kjente, generelle synet på leseopplæring. For å kunne ha handlingskompetanse til å tilpasse opplæringen til den enkelte eleven, må lærere ha kunnskap om hvordan ADHD utarter seg (altså essensielle kjennetegn og symptomer), innsikt i elevens situasjon og behov, samt vite om bakgrunnen for disse behovene (Eriksen, 2007, s. 7). Lesing av fagtekster blir eksplisitt påvirket av det teoretiske grunnlaget og metodene som tilretteleggerne har og bruker i lesing av faglige tekster (Russdal-Hamre, 2009, s. 71). Dette betegner dessuten fordelene med å kjenne elevene sine, at man som lærer da har bedre forutsetninger for å kunne oppdage om den enkelte eleven har utfordringer med skolearbeidet og dermed tilrettelegge for individuelle preferanser (Løhre, 2021).

Elever med ADHD i grunnskolen har oftere dårligere relasjoner til lærere sammenlignet med elever uten en diagnose, noe man kan anta har sammenheng med lærernes manglende forståelse for elevenes manglende konsentrasjonsevne og reduserte impuls kontroll (Amundsen et al., 2022). Å finne ut hva som er best for den enkelte eleven viser seg å være en oppgave som lærere synes er utfordrende. Dette kommer frem i en studie av ungdomsskolelærere (Hvidtsten, 2020, s. 41), der flere av lærerne i studien rapporterer om vansker med å organisere undervisningen etter elevens individuelle utfordringer. Gjennom denne studien vises det at informantene har sine individuelle strategier, og at jeg derfor kan argumentere for et mere individ-orientert perspektiv på leseopplæring. For å tilegne seg så

gode leseferdigheter som mulig behøver man tidlig et grunnlag som virker hensiktsmessig for å tilnærme seg tekster som man møter i voksen alder (Russdal-Hamre, 2009, s. 74). Jeg tolker at dette også omfatter læreres kompetanse om individuelle tilpasninger. Min undersøkelse fremviser et behov for å vurdere lesekompetanse med større fokus på individet. Alexander (2005) og Roe (2022) sine definisjoner på «gode» og «svake» lesere har vist seg å ikke dekke bredden av lesekompetansen hos for eksempel de med ADHD. Derfor gir dette en indikasjon på at lærere bør kartlegge lesekompetansen hos elever med ADHD på en annen måte.

Med andre ord kan en se for seg at lærere bør inneha en viss kompetanse om kjernesymptomene til ADHD for å kunne tilrettelegge leseopplæringen på individnivå. På samme tid har læreren et overordnet ansvar for å presentere elever for hensiktsmessige lese- og læringsstrategier. Jeg vil på bakgrunn av dette ta oss videre til siste punkt om denne oppgavens samfunnsrelevans: At funnene fra denne oppgaven er relevant for alle, uavhengig av ADHD-diagnose.

5.4.3 Strategibehov for allmenheten

Jeg vil avslutte denne samfunnsorienterte delen av drøftingen ved å bevege meg innom en litt kontroversiell tematikk: At symptomene som informantene mine opplever i lesing er noe som de aller fleste opplever nå og da. Empirien viser at symptomer på ADHD innebærer blant annet konsentrasjonsvansker, rastløshet, motivasjonsproblemer, dårlige evner til å planlegge – symptomer som flertallet kan relatere til. Mediebildet har også kastet lys over dette, blant annet i en kronikk av lege Kaveh Rashidi (2023) der det fortelles om at indikasjonene på ADHD også er noe som «et helt vanlig menneske» kan oppleve. Det er ikke meningen at jeg her skal uttale meg om hva som avgjør at noen har ADHD eller ei. Tvert imot har noe av poenget med denne studien vært å opplyse om kompleksiteten ved denne diagnosen, og formidle til andre studerende med ADHD om hvilke strategier og metoder dette utvalget studenter med ADHD bruker i lesing – og mulig inspirere til økt bevissthet omkring både egne leseevner og eget symptombilde. Fordi at de *uten* ADHD også kan oppleve symptomer som forbindes med diagnosen, tyder dette på at også de uten diagnosen kan ha nytte av dette prosjektet. Jeg har i denne undersøkelsen nettopp argumentert for at ADHD-symptomene kan medføre konsekvenser for ens leseevner, og at dette igjen kan forbedres gjennom bruk av ulike lesestrategier og kompensierende strategier. Kunnskapen som fremvises i denne studien om hvordan informantene tilpasser seg i studiearbeidet kan derfor også være relevante for

andre lesere, med eller uten diagnose. For å utdype dette vil jeg peke på et konkret eksempel fra materialet mitt.

I min rolle som medstudent på universitetet har jeg fått høre om og observere hyppig bruk av mobiltelefon under lesing av pensum. Reidar forteller at han i omstendigheter med faglig lesing «...setter mobilen til at jeg fra da og da ikke får noen ting, ikke lyder eller 'buzzing' [vibrering] eller notifikasjoner eller noen ting». Han synes å ha oppdaget at mobilen (og dermed til dels sosiale medier) forstyrrer lesekonsentrasjonen, noe som jeg tror også er tilfellet for de fleste. Fokuset på lesekompetanse i den norske skolen er ikke noe nytt, og blir desto viktigere om vi tar nåtidens teknologiske utvikling i betraktning. Flere studier tyder på at sosiale medier assosieres med dårligere konsentrasjonsevner i akademisk virksomhet (se for eksempel Dontre, 2021 og Paasonen, 2016). Konsekvensene av den teknologiske utviklingen understrekes ytterligere i empirien ved at alle informantene har strategier for å holde på konsentrasjonen under lesing, og at mobilen trekkes frem som et sentralt eksempel på hva som kan forstyrre oppmerksomheten. Jeg tolker dette som et tegn på at også den generelle studentpopulasjonen, og andre med en mobiltelefon, kan ha behov for enkelte strategier for å kunne konsentrere seg i lesesituasjoner. Kunnskapen som fremvises i denne studien om hvordan informantene kompenserer for ADHD-symptomet om konsentrasjonsvansker kan derfor også være relevante for andre lesere, med eller uten ADHD.

5.5 Svar på problemstillingen

Utgangspunktet for denne studien var lesing og ADHD, mere presist om studenter med ADHD og lesing av fagtekster på universitetsnivå. Følgende problemstilling ble formulert:

Hvordan arbeider tre studenter med ADHD når de leser fagtekster?

Samlet sett gir informantenes beskrivelser et mangfoldig bilde av hvordan de arbeider med fagtekster. Utfordringene som informantene står ovenfor i lesesituasjoner er i høy grad knyttet til vanskene som ADHD medfører. Det har blitt konkretisert at utfordringene i sammenheng med lesing av fagtekster kan føre til konsekvenser, særlig for informantenes motivasjon og konsentrasjon. De gir uttrykk for at akademisk lesing er noe de bruker mye energi på å mestre, da de kontinuerlig må motarbeide og overkomme deres symptombilde. Samtidig som at studentene anvender konkrete kompenserende strategier i lesehandlingen, så har det også

kommet frem at selve teksten er av betydning. Slik synes det å foreligge et misforhold mellom oppbyggingen av fagtekster og studienes krav til lesekompetanse; fagtekstene som man leser i forbindelse med universitetsutdanning korrelerer ikke med leseevnene til studenter med leseutfordringer.

Videre fremheves lesing som en kontekstavhengig ferdighet, da informantene understreker viktigheten av situasjonell interesse i lesingen. Rapporteringene tilsier at dersom fagteksten er interessant, så blir lesingen enklere å gjennomføre. Med dette rettes det tvil mot studentenes lesekompetanse da Alexander (2005) betegner at de beste leserne støtter seg lite til situasjonell interesse, noe som altså ikke er gjeldende for informantene i denne studien. På den andre siden fremvises det at studentene er selvregulerte i sin læringsprosess; de er bevisste på sin strategibruk i lesingen og er gjennomgående opptatte av å lære fra tekstene de leser. Resultatene gir dermed belegg for å hevde at studentene besitter kunnskaper om seg selv som lærende personer – de har innsikt i egne sterke og svakere sider, og er bevisste på hvilke faktorer som gjør møter med fagtekster utfordrende. Disse kunnskapene synes å være viktige for deres bruk av lesestrategier og kompensierende strategier.

Kapittel 6: Avslutning og veien videre

Innledningsvis påpekte jeg at lesing er en helt sentral aktivitet i høyere utdanning. Etter analyse og drøfting kan det se ut som at dette er noe som ikke faller like lett for alle. Studenter med ADHD viser seg som en slik gruppe, der symptomene på ADHD byr på utfordringer i tilknytning til akademisk lesing. Gjennom uttalelsene fra prosjektets utvalg studenter med ADHD, ser vi at det for disse er særlig viktig å kunne benytte seg av strategier for å mestre lesing av fagtekster som ferdighet. Materiale fra denne studiens informanter viser at det finnes et behov for å fremheve viktigheten av opplæring i faglig lesing og individuell støtte i utviklingen av lesekompetanse i høyere utdanning. Jeg håper at min undersøkelse kan bidra til å understreke verdien av dette, og samtidig gi mere kunnskap om hvordan studenttilværelsen kan være når man har ADHD.

6.1 Oppsummering og konklusjoner

Etter mine kjennskaper har det ikke tidligere blitt gjennomført et slikt erfaringsbasert studie for å undersøke lesekompetansen til studenter med ADHD. Perspektivet i denne oppgaven, som altså kombinerer lesing i høyere utdanning med å ha ADHD, er ment for å kunne belyse deler av dette sammensatte og innholdsrike bildet. Jeg har med dette ønsket å innhente tanker og erfaringer fra deltakerne i den sosiale virkeligheten med å være studerende med en ADHD-diagnose.

I min undersøkelse har jeg gitt innblikk i et utvalg studenters tanker om og opplevelser av å lese fagtekster tilknyttet deres studie. *Reading literacy* defineres som en av de viktigste av akademiske kompetanser, «it is the core academic competence for processing the information gained, innovating it and consequently creating new knowledge» (Delgadova, 2015, s. 49). Det har derfor vært viktig i denne oppgaven ikke bare å undersøke *hvilken* lesekompetanse informantene har, men også *hvordan* de anvender den. Vi har fått innsyn i tankene tre studenter med ADHD har om akademisk lesing, hvilke lesestrategier de anvender før, under og etter lesingen, og hvordan de kompenserer for utfordringene som deres symptombilde medfører. I tillegg har vi fått kunnskaper om hvordan tekstens visuelle og tematiske kvaliteter påvirker lesingen deres.

Hovedfunnene og drøftingen av disse har belyst følgende ved aspektet «studenter med ADHD og deres lesing av fagtekster»:

1. Informantene bruker forskjellige strategier i hver fase av leseprosessen. De bruker generelt flere overfladiske lesestrategier enn dybdestrategier, noe som kan forklares av at de har ekstra utfordringer med lesesituasjoner på grunn av ADHD, sammenlignet med en gjennomsnittlige leser.
2. Informantene gjør flere tiltak for å hankses med utfordringene knyttet til ADHD-symptomene. De overfladiske lesestrategiene de anvender synes å være en del av dette. I tillegg har de strategier for å kompensere for særlig svekkede konsentrasjonsevner og problemer med å styre oppmerksomheten.
3. Teksters tematikk påvirker lesingen deres. Den situasjonelle interessen for temaet i teksten de leser synes å være aktuelt for alle informantene, der særlig to av informantene bruker lesestrategier og kompenserende strategier for å likevel gjennomføre leseoppgaven, til tross for at teksten ikke er den mest interessante.
4. Teksters visuelle kvaliteter påvirker lesingen deres. Multimodale elementer i fagtekster er noe som preger alle informantenes lesing. Det handler om at studentene allerede har kognitive utfordringer i lesing, og at dette forsterkes blant annet dersom skriftmodaliteten er i tettskrevet verbaltekst, rytmen i teksten er dårlig, eller om figurer ikke har god nok sammenheng med det resterende innholdet i verbalteksten.

Utgangspunktet for prosjektet har vært å rette søkelyset mot studenter med ADHD, der studiens overordnede mål har vært å få innsikt i hvordan tre slike studenter arbeider for å lære gjennom lesing av fagtekster. To forskningsspørsmål har dannet grunnlaget for studien. Det første forskningsspørsmålet retter seg mot studentenes beskrivelser av sine møter med skriftlige tekster på utdannelsene deres, da med fokus på hvilke lesestrategier de bruker og hvordan de anvender dem. Empirien viser et komplekst bilde av informantenes lesestrategier, der deres ulike leseprofiler viser mangfoldig bruk av både overfladiske og dypere lesestrategier. Dette forskningsspørsmålet har blitt besvart gjennom teoriene til blant annet Alexander (2005) og Roe (2006; 2022), der jeg har støttet meg til deres forklaringer på lesekompetanse og «gode» og «svake» lesere. Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om og hvordan studentene bruker strategier i lesingen for å kompensere for sitt symptombilde. Her kan det vies oppmerksomhet til to sentrale funn: 1) deltakerne rapporterer om likeartede symptombilder, men har ulike strategier for å kompensere for utfordringene sine, og 2) informantene vektlegger tekstlige elementer som avgjørende for lesingen, altså er det ikke

bare ADHD-symptomene som spiller inn på om lesingen oppleves som vanskelig å gjennomføre. Punkt 2 var et empirisk funn som ikke var forutsett, men som likevel bidrar til den helhetlige besvarelsen av problemstillingen. Med de overordnede resultatene mener jeg det er belegg for å argumentere for sammenheng mellom forskningsspørsmål og funnene i empirien.

Min hovedkonklusjon er at studenter med ADHD er avhengige av ulike strategier for å mestre faglig lesing som kompetanse. For at de med ADHD skal få likere mulighet til leseutvikling, synes det helt avgjørende at de får opplæring i hvordan de skal kompensere for sine utfordringer med diagnosen. Lesing er en kjernekompetanse, ikke bare i høyere utdanning, men gjennom hele livet – fra man begynner tilegningen av lesing som avkodingsredskap i starten av grunnskolen, og videre gjennom all deltakelse i samfunnet resten av livet. Ansvar for leseopplæring ligger først og fremst i de ulike utdanningsinstitusjonene. Denne avhandlingen argumenterer for en kompetanseheving hos de aktuelle fagansatte: Å gi dem flere verktøy i leseopplæringen for å utvise bevissthet omkring individuelle leseprosesser og individbasert leseutvikling, og kunnskaper om hvordan ADHD (og andre utfordringer) påvirker ens leseevner. I tillegg fremvises funn omkring tekstens kvaliteter, det som har med tekstens tema og visuelle uttrykk. Samtalene med studentene dreide seg ofte om at tekstens modaliteter er av betydning for lesingen deres – at dersom teksten er lang og tettskrevet, eller har dårlig rytme, så gjør dette lesingen mere utfordrende. Disse funnene indikerer noen konsekvenser for pedagogiske tekster; at det er viktig at tekstene er bygd opp for å fremme leseforståelse, og at de derfor bør ha et visuelt oppsett som forenkler lesingen, ikke motsatt.

6.2 Styrker og svakheter ved studien min

I denne oppgaven har jeg undersøkt tre studenter med ADHD og hvordan de arbeider med lesing av skriftlig, faglig materiale. Fordi jeg ikke har funnet noen tidligere studier om studenter med ADHD og deres lesing, som på samme måte undersøker tematikken, har jeg derfor manglet forbilder både når det gjelder empiri, innsamlingsmetode og analysemetode. Derfor har jeg måttet utarbeide min egen metode for innsamling og analysing av empirien, for å gi svar på problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg stiller. Datagrunnlaget ble innhentet gjennom metodetriangulering, en metodologisk tilnærming som jeg ikke har sett brukt i tidligere studier om ADHD og lesing, verken her til lands eller internasjonalt. Det baseres på tre møter, ett med hver enkelt av tre informanter, som jeg i analysen har

sammenlignet. Noe av styrken ved prosjektet er at jeg har hentet empiri fra tre stykker, der uttalelsene deres støtter opp om hverandre. Datamaterialet er omfangsrikt, og gjennom lange dybdeintervjuer har man fått en grundig innføring i deres tanker om den sosiale virkeligheten av å være student med ADHD. Dette har jeg blant annet brukt for å utforme to grafer som baserer seg på de tre studentenes uttalelser om strategibruk og interesse. Dermed anvendes et solid materiale for å svare på problemstillingen.

Jeg skulle ønske jeg hadde tilgang på flere informanter. Dette er en veldig erfaringsnær kvalitativ studie av bare et lite utvalg fra en konkret sosial virkelighet. Hvis jeg hadde hatt flere informanter, hadde jeg kunnet se ADHD gjennom flere kontekster – ved å treffe flere individer hadde jeg fått flere stemmer og flere ideer om hva ADHD er for individet, og dermed i større grad kunne generalisere funnene. Når det er sagt, et sentralt poeng i studien har vært å vise både likhetene og ulikhetene ved informantenes leseprofiler, der vi har sett at et forholdsvis likt symptombilde ikke nødvendigvis forutsetter lik bruk av strategier i lesing av fagtekster. Det fremvises en variasjon av kompenserende strategier og lesestrategier. Funnene kan derfor likevel argumenteres som overførbare til andre studenter med ADHD, fordi de indikerer at man må ha selvinnsikt for å kunne erkjenne hvilke utfordringer man har med diagnosen, og for å kunne finne sine måter å hankses med dem på.

Flere av kjennetegnene til mine informanter gjenkjennes som «svake» leseevner, men vi har sett at dette alene ikke er dekkende for å avgjøre deres lesekompetanse. I min avsluttende refleksjon over studiens styrker og svakheter vil jeg stille dette spørsmålet: Hva gjør at man er en svak leser? Av deltakernes egenskaper som tilhører i kategorien «svake» lesere (jf. tabell 1), er det vanskelig å vite hva som skyldes ADHD og hva som skyldes andre ting. Funnene mine viser at i alle fall to av informantene også kan defineres som sterke lesere, selv om at de altså har ADHD. Dermed må man også kunne se dette fra en annen side; at ADHD ikke nødvendigvis medfører svakere lesekompetanse – og at svakere lesekompetanse rett og slett kan komme av at man er en «svak» leser, uavhengig av om man har ADHD eller ikke. Jeg kan eksemplifisere dette gjennom studien av videregående skoleelever med dysleksi (Nilsen, 2012), som har inspirert min oppgaves metodologi. Informantene i hennes forskningsprosjekt fortalte om ulike utfordringer knyttet til lesing av fagtekster, blant annet knyttet til leseforståelse, og «de trakk frem viktigheten av personlig interesse ved lesing og tekstlæring» (Nilsen, 2012, s. II). Her kan man trekke paralleller til mine informanter; vektlegging av (det Nilsen kaller personlig interesse, men som jeg tolker som) situasjonell interesse, og

utfordringer relatert til leseforståelse. Nilsens avgrensning av informanter sier ikke noe om hvorvidt de kan ha andre diagnoser enn dysleksi (2012, s. 18). Vi vet altså ikke om elevene også har ADHD – det er mulig at de på daværende tidspunkt heller ikke er klar over det selv – og deres overnevnte utfordringer med lesing kan jo teoretisk sett da også skyldes ADHD, eller en kombinasjon av dysleksi og ADHD.

6.3 Hva nå?

I metodekapittelet (kapittel 3.5) presenterte jeg noen metodiske utfordringer, der jeg blant annet fortalte om problemer med rekrutteringen av informanter. Selv om jeg til slutt satt igjen med et datagrunnlag som var stort nok og godt nok egnet til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg i ettertid fundert på hvordan jeg kunne gjort denne studien enda mere overførbart til andre studentpopulasjoner med ADHD. Dersom jeg skulle ha forsket videre på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, hadde jeg vurdert å innhente flere kvantitative data. Jeg ville i større grad benyttet meg av sosiale medier og digitale spørreskjema for å innhente mere informasjon fra flere studenter med ADHD. Jeg tenker dessuten at å finne et større utvalg prosjektdeltakere er lettere dersom spørreskjemaene er anonyme, og at de kan gjennomføres når og hvor som helst. Flere spørreundersøkelser, kombinert med et fåtall dybdeintervjuer, ville åpnet for at funnene i større grad kunne si seg gjeldende for andre studenter med ADHD. ADHD hos voksne og deres lesekompetanse er noe vi har slått fast trenger mere forskning på. Det kan her nevnes at det i foregående stund pågår et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo som undersøker voksne med ADHD i sammenheng med leseforståelse. Ved bruk av eye-tracking i lesing av kort-tekster og kognitive oppgaver relatert til forståelsen av teksten vil de forsøke å gi flere svar på feltet (Köder & Kyriacou, 2023).

Utfordringene som ADHD-diagnosen medfører blir tematisert av alle deltakerne, og er etter min oppfatning det mest avgjørende enkeltelementet som vanskeliggjør informantenes faglige lesesituasjoner. Gjennom min erfaring som student med ADHD, som medstudent på Master i fagdidaktikk sammen med flere nåværende lærere med lang erfaring, og som student på Institutt for lærerutdanningen på NTNU, er det også dette som prates mest om av lærere og lærerstudenter angående det å foreta leseopplæring for de med ADHD. Inntrykket er at lærerutdanningene generelt mangler fokus på spesialpedagogisk kompetanse, som nettopp er ment for å gi en innføring i ulike funksjonsnedsettelse, diagnoser eller utfordringer, slik at

lærerne kan være hjelpelige med tilrettelegging og leseutvikling med utgangspunkt i individets premisser og forutsetninger. For å forbedre opplæringspraksis virker det avgjørende å undersøke dette nærmere, for eksempel ved å se på hvordan en slik spesialpedagogisk kompetanse kan utøves konkret for å bidra til god leseutvikling for en med ADHD, samt å evaluere effekten av dette.

Det er forøvrig en rekke andre interessante tema som angår problematisering av lesing dersom man har ADHD, og som det trengs mere innsyn i. Vi har sett at teksters visuelle oppsett har betydning for informantenes lesing, og at vurderingen av deres leseutvikling og lesekompetanse bør gjøres på en annen måte enn gjennom den klassiske, generelle leseprofilen og dens bruk av ulike strategier i leseprosessen. Det kunne vært interessant å undersøke om funnene fra denne oppgaven er gjeldende for de med ADHD i andre aldersgrupper og skoletrinn. For eksempel kan man se et behov for mere utdypende kunnskaper om konsekvensene av fagteksters oppbygging for de med ADHD. Gjelder funnet om visuelle kvaliteter i tekster også for elever med ADHD i barneskolen, og hvordan bør da lærebøkene konstrueres for å fremme leseutvikling for disse elevene?

I innledningen fortalte jeg historien om hvordan jeg oppdaget et «hull» i forskningen på lesekompetanse. Det er altså slik at de med ADHD kan være «gode lesere», men at de bruker et større mangfold overflatestrategier i lesingen fordi de kompenserer for symptombildet sitt. Dermed passer de ikke inn i de tradisjonelle beskrivelsene av «gode» eller «svake» lesere. Jeg håper at jeg gjennom denne avhandlingen har belyst et litt annet perspektiv på lesekompetanse og leseutvikling, ved å la studenter med ADHD komme til orde. På grunn av nedsatte eksekutive evner kan lesing av fagtekster oppleves som utfordrende for de med ADHD. Lesekompetanse bør derfor ikke ses på utelukkende gjennom bruk av lesestrategier, eller gjennom en mal over hvordan alle «gode» og «svake» leseprofiler ser ut. For de med ADHD ser det ut som at det er mere hensiktsmessig å vurdere lesekompetansen til det enkelte individet, da lesing ikke faller like lett for dem. Konsekvensen av å blant annet ha vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet er fremtredende i lesesituasjoner, og for å håndtere faglig lesing, som er en av de mest grunnleggende praksisene i universitetsdeltakelse, så er det nyttig å kunne ta i bruk strategier for å overkomme vanskene som ADHD-diagnosen medfører for den enkelte.

Litteratur

- Alexander, P. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Development Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 34(4), 413–436.
- Amundsen, M.-L., Kielland, A., & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 34–48.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Barbaresi, W. J., Campbell, L., Diekroger, E. A., Froehlich, T. E., Liu, Y. H., O'Malley, E., Pelham, W. E. J., Power, T. J., Zinner, S. H., & Chan, E. (2020). Society for Developmental and Behavioral Pediatrics Clinical Practice Guideline for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents with Complex Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 41.
https://journals.lww.com/jrnldb/Fulltext/2020/03001/Society_for_Developmental_and_Behavioral.3.aspx
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018). *Barrierer i høyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne* (Proba-rapport nr. 2018-02). PROBA Samfunnsanalyse.
https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Barrierer_i_hoyere_utdanning_for_personer_med_nedsatt_funksjonsevne.pdf
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), s. 440-459. <https://doi.org/10.1111/josl.12042>
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Brown, T. E. (2006). Executive Functions and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(1), 35–46.
<https://doi.org/10.1080/10349120500510024>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse—Komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 45–81). Cappelen Akademisk Forlag.
- Delgadova, E. (2015). Reading literacy as one of the most significant academic competencies for the university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, s. 48-53.
- Dontre, A. J. (2021). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 379–390.
<https://doi.org/10.1002/hbe2.229>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Attention Disorders*, 13, s. 234-250.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo, *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. The MIT Press.
- Eriksen, E. M. (2007). Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov. *Skolepsykologi*, nr. 2.
- Eriksen, S.-A. (2018, januar 28). *Folk med ADHD er ofte gode på nyskaping*. forskning.no. <https://forskning.no/ledelse-og-organisasjon-nord-universitet-partner/folk-med-adhd-er-ofte-gode-pa-nyskaping/295442>
- Guthrie, J. T., Kimmerly, N., & Weber, S. (1993). Searching Documents: Cognitive Processes and Deficits in Understanding Graphs, Tables, and Illustrations. *Contemporary Education Psychology*, 18, s. 186-221.
- Hagen, Å. M. (2012). *Lesing i kunnskapsfunnet. En kvantitativ og kvalitativ undersøkelse av studenters strategiske lesing av multiple tekster*. Universitetet i Oslo.
- Helland, S. (2002). *Å vere student med diagnosen dysleksi: Empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar: Bd. no. 14*. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub.
- Helsedirektoratet. (2021). Kriterier fra DSM-5 bør brukes i diagnostisering av ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse, selv om det skal kodes etter ICD-10 [nettdokument]. *Helsedirektoratet*. Hentet 15.11.2022. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding/kriterier-fra-dsm-5-bor-brukes-i-diagnostisering-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse-selv-om-det-skal-kodes-etter-icd-10>
- Hoben, J., & Hesson, J. (2021). Invisible Lives: Using Autoethnography to Explore the Experiences of Academics Living with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 33(1), 37–50. <https://doi.org/10.1002/nha3.20304>
- Holmen, N. (Red.). (2021). *Lærerguiden. Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole*. ADHD Norge.
- Hvidtsten, B. I. B. (2020). Lærerens erfaringer med undervisning av ungdomsskole-elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. I B. I. B. Hvidtsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jewitt, C. (2017). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2., s. s. 11-30). Routledge.
- Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balázs, J., Thome, J., Dom, G., Kasper, S., Nunes Filipe, C., Stes, S., Mohr, P., Leppämäki, S., Casas, M., Bobes, J., Mccarthy, J. M., Richarte, V., Kjems Philipsen, A., Pehlivanidis, A., ... Asherson, P. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*, 56, 14–34. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.11.001>
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. Hodder Arnold.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kuriyan, A. B., Pelham, W. E., Jr, Molina, B. S., Waschbusch, D. E., Walther, C., Cheong, J., Yu, J., & Kent, K. M. (2013). Young adult educational and vocational outcomes of children diagnosed with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 41(1), 27–41.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Köder, F., & Kyriacou, M. (2023, mai 25). *Processing irony: Investigating the role of fluid intelligence and working memory in readers with and without ADHD*. AttCom Kick-Off Workshop: Attending to (in)attention in communication, Henrik Wergelands hus.
- Langberg, J. M., & Becker, S. P. (2020). ADHD Treatment and Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 24(5), s. 819-820.
- Leer, K. (2021). *ADHD : 7 veier til ny forståelse* (1. utgave.). Cappelen Damm.
- Lærings- og mestringssenteret, Sykehuset Innlandet HF. (2013). *I arbeid med ADHD. En gruppe voksne med ADHD forteller om sine arbeidserfaringer*.
https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/laerevansker/46053-adhd-bok_lr-3.pdf
- Løhre, A. (2021). Attention and Learning Disabilities. I S. Misciagna (Red.), *Learning Disabilities* (s. Kap. 14). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.100808>
- Løhre, A., Vedul-Kjelsås, V., & Østerlie, O. (2021). Enjoyment as a learning resource: Stories told by students with harmful concentration problems. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, s. 81-98.
- McLuaghlin, M., & Allen, M. B. (2002). *Guided Comprehension. A teaching model for grades 3-8*. International Reading Association.
- Murphy, K., & Barkley, R. A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder adults: Comorbidities and adaptive impairments. *Comprehensive Psychiatry*, 37, s. 393-401.
- Maagerø, E., & Winje, G. (2010). Multimodalitet og læremidler. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken, *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 143–168). Novus forlag.
- National Institute of Mental Health. (u.å.). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*.
<https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd>
- Nilsen, H. C. (2012). *Dysleksi og tekstlæring: En kvalitativ intervjustudie* [NTNU].
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269607>
- Oftedal, I. W., & Lindås, J. (2017). *En studie av studenters lese- og skriveferdigheter*. The University of Bergen.
- Paasonen, S. (2016). Fickle focus: Distraction, affect and the production of value in social media. *First Monday*, 21(10).
<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/6949>
- Rashidi, K. (2023, januar 17). Velkommen til ADHD-lotteriet! *VG*.
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/8J9L6G/velkommen-til-adhd-lotteriet>
- Ries, J. (2022, oktober 13). TikTok is Changing the Way We Talk About ADHD - for Better and Worse. *SELF*. <https://www.self.com/story/tiktok-adhd>
- Rigoni, M., Blevins, L. Z., Rettew, D. C., & Kasehagen, L. (2020). Symptom level associations between attention-deficit hyperactivity disorder and school performance. *Clinical Pediatrics*, 59(9–10), s. 874-884.
- Riksrevisjonen.no. (2015). *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning. Dokument 3:8 (2014-2015)*.
<https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2014-2015/studiegjennomfoeringenihoeyereutdanning.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (s. 67–92). Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Russdal-Hamre, B. (2009). Premisser for faglig lesing i skolen. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred,

- & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s. 71–86). Novus forlag.
- Rønhoivde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. (3. utgave). Gyldendal.
- Schnotz, W., Picard, E., & Hron, A. (1993). How do successful and unsuccessful learners use text and graphics. *Learning and Instruction*, 3, 181–199.
- Skaftun, A. (2009). Lesing og ferdighetsmodellering. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Novus forlag.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Novus forlag.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). Prosjektet lesing av fagtekster. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Novus forlag.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 1–11). The Guilford Press.
- Statistisk Sentralbyrå. (2013). *Studenter i universitets- og høyskoleutdanning, 1. Oktober 2012*. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh/aar/2013-05-29>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022). *Studenter i universitets- og høyskoleutdanning*. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-universitets-og-hogskoleutdanning>
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt—Krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Det Kongelige Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Strømsø, H. I., & Bråten, I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 168–195). Cappelen Akademisk Forlag.
- Takeda. (u.å.). DSM-5 Diagnostic Criteria [Qandadhd.com]. *QandADHD*. Hentet 23. september 2022, fra <https://www.qandadhd.com/diagnostic-criteria>
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Tjora, A., Næss, S. C., & Levang, L. E. (2016). ADHD i et samfunnsperspektiv. I A. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn*. Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2009). Videreutvikling av leseferdigheter. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk— Ei grunnbok* (3. utg., s. 262–271). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for politics and programs: Position paper*. United Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 51–81). The Guilford Press.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur (Rev. Utg. Av Wadel, C. C. og Fuglestad, O. L.)*. Cappelen Damm akademisk.
- Weinstein, C. E., & Bråten, I. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo, *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* Universitetsforlaget.
- Wolraich, M., Wibbelsman, C., Brown, T., Evans, S., Gotlieb, E., Knight, J., Ross, E., Shubiner, H., Wender, E., & Wilens, T. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among Adolescents: A Review of the Diagnosis, Treatment, and Clinical Implications. *Pediatrics*, 115, s. 1734-1746. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-1959>

Vedlegg

Vedlegg 1

Reseptregisteret

Rapport dato: 18.11.2022 13:50

<http://www.reseptregisteret.no>
Folkehelseinstituttet

				Antall
ADHD-midler	2010	Alle aldre	Begge kjønn	29 438
		20 - 24	Begge kjønn	2 938
		25 - 29	Begge kjønn	1 927
2020	Alle aldre	Begge kjønn	57 351	
		20 - 24	Begge kjønn	6 369
		25 - 29	Begge kjønn	6 622

ATC/DDD-versjon: 2021

Merknader:

Blanke felt for måltall betyr at antall brukere er 1, 2, 3 eller 4. Da skjules alle måltall på samme rad unntatt befolkning.

Valgte måltall:

Antall brukere

Valgte søkekriterier:

Legemiddel: - ADHD-midler omfatter "N06BA01 - amfetamin, N06BA02 - deksamfetamin, N06

Periode: 2020, 2010

Alder: Alle aldre, 20 - 24, 25 - 29

Vedlegg 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

09.05.2023, 16:29



[Meldeskjema](#) / [ADHD og lesing - lese- og læringsstrategier i møte med skriftlig ma...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
741338

Vurderingstype
Standard

Dato
14.10.2022

Prosjekttittel

ADHD og lesing - lese- og læringsstrategier i møte med skriftlig materiale

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Anne Charlotte Torvatn

Student

Elina Munch Kulset

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og helseopplysninger (særlige kategorier av personopplysninger) frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.sikt.no/632078d5-c883-4896-b655-64b7db758591/vurdering>

Side 1 av 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3



Forskningsprosjekt om ADHD og lesing – høsten 2022/våren 2023

Til deg som får dette spørreskjemaet

Dette spørreskjemaet handler om lese- og skriveferdigheter, mestringsforventninger og motivasjon for utdanning blant studenter i høyere utdanning. Det vil også bli stilt spørsmål om din bakgrunn og andre forhold som kan påvirke din læring og valget ditt av utdanning.

Det er helt frivillig å svare på dette skjemaet, og du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra undersøkelsen.

Dette prosjektet er meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og følger norsk lov om innsamling og behandling av personopplysninger og identifiserbar informasjon. Derfor bes du om å oppgi navnet ditt under, slik at spørreskjemaet kan kobles til intervjuet du gjennomfører senere. Forskeren som behandler dette skjemaet har taushetsplikt, og alle skjemaene behandles konfidensielt. Skjemaet blir makulert ved prosjektslutt i juni 2023.

Spørreskjemaet besvares hovedsakelig ved å krysse av i ruten eller i de rutene som passer best for deg. På noen spørsmål, svarer du på linjene plassert under spørsmålet.

Tusen takk for nyttig og god hjelp!

Vennlig hilsen
Elina Munch Kulset

Navn:

1. På hvilket grunnlag har du studiekompetanse? (Yrkesfag med påbygg, 3-årig videregående, 23/5-regel, realkompetanse, fagskole, el.)

2. Har du studiepoeng fra før? I så fall, hvor mange?

3. Hvordan vil du beskrive dine ferdigheter i... (Sett kryss)

	Svært gode	Svake	Middels	Gode	Svært gode
Lesing					
Skriving					
Regning					
Data (IKT)					
Muntlig					

4. Opplever du vansker med lesing, skriving eller regning? (Sett kryss)

	Nei, ikke i det hele tatt	Ja, men bare litt	Ja, i noen grad	Ja, i svært stor grad
Lesing				
Skriving				
Regning				

5. Mener du at diagnosen ADHD har påvirkning på *dine* leseferdigheter? Om så, hvordan?

6. Når fikk du diagnosen ADHD/ADD? Hvilken type har du? (Impulsiv/hyperaktiv, uoppmerksom eller kombinert?)

Alder: Type:

7. På en skala fra 0-10, hvor sikker er du på at du kan klare det som er beskrevet i utsagnene under?

Kan ikke
i det hele tatt

Kan halvveis

Kan helt sikkert

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

	Klare å...:	Ditt svar:		Klare å...:	Ditt svar:
a)	Lese lærebøker		i)	Skrive ordene riktig på grunnlag av hvordan de blir uttalt	
b)	Lese aviser		j)	Bøye ord riktig i entall og flertall	
c)	Lese romaner		k)	Løse oppgaver der du må legge sammen eller trekke fra	
d)	Ta notater i en forelesning		l)	Løse ligninger	
e)	Legge ukeplaner for studiearbeid		m)	Regne ut rentekostnader ved lån	
f)	Fullføre studiearbeid til tidsfrister		n)	Bruke søkemotorer (f. eks. Google) for å søke etter opplysninger	
g)	Skrive brev til en bekjent		o)	Bruke regneark på datamaskin	
h)	Skrive et sammendrag av en bok som du har lest		p)	Laste ned og installere program på en datamaskin	

8. Hvor ofte opplever du følgende? (Sett kryss)

	Opplevelse:	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Svært ofte
a)	Hvor ofte må du lese i løpet av dagens gjøremål?					
b)	Jeg finner det vanskelig å lese ord jeg ikke har sett før					
c)	Jeg finner det vanskelig å lese høyt					
d)	Jeg leter etter riktig ord når jeg snakker					
e)	Jeg blander sammen og tar feil av navn på gjenstander					
f)	Jeg tar feil av høyre og venstre					
g)	Jeg har problemer med å lage tidsplaner					
h)	Hvor ofte må du skrive i løpet av dagens gjøremål?					
i)	Hvor ofte har du problemer med å fullføre en oppgave, etter at de interessante tingene er unnagjort?					
j)	Hvor ofte er det vanskelig for deg å få orden på ting når du skal utføre en oppgave som krever organisering?					
k)	Hvor ofte har du problemer med å huske avtaler eller forpliktelser?					
l)	Når du har en oppgave som krever at du tenker nøye igjennom det du skal gjøre, hvor ofte unngår du eller utsetter du å begynne med oppgaven?					
m)	Hvor ofte sitter du og fikler med noe når du må sitte lenge i ro?					
n)	Hvor ofte føler du deg overdrevet aktiv og tvunget til å gjøre noe, som om du var drevet av en indre motor?					

9. Hvorfor tar du utdanning? Bruk skalaen under, og i ruten bak hvert utsagn skriver du det tallet som passer best med grunnen til at du tar utdanning.

Passer ikke i det hele tatt	Passer litt	Passer delvis	Passer godt	Passer helt		
1	2	3	4	5	6	7

	Grunner til å ta utdanning	Ditt svar:
a)	Fordi jeg trenger dokumentasjon på utdanning for å få en godt betalt jobb senere	
b)	Fordi jeg opplever glede og tilfredsstillelse ved å lære nye ting	
c)	Fordi jeg tror utdanning vil forberede meg på den yrkesveien jeg har valgt	
d)	Ærlig talt, jeg vet ikke: jeg føler virkelig at jeg kaster bort tiden på utdanning	
e)	For å bevise for meg selv at jeg er i stand til å fullføre en utdanning	
f)	For å få en prestisjefylt jobb senere	
g)	For gleden jeg opplever ved å oppdage nye ting, jeg aldri har visst om før	
h)	Fordi det etter hvert vil gjøre meg i stand til å komme inn på arbeidsmarkedet på et felt jeg liker	
i)	En gang hadde jeg gode grunner til å ta utdanning, men nå er jeg i tvil om jeg skal fortsette	
j)	Fordi det å lykkes i utdanning får meg til å føle meg viktig	
k)	Fordi jeg vil ha et bedre liv senere	
l)	For gleden jeg opplever ved å utvide kunnskapen min i fag jeg liker	
m)	Fordi det vil hjelpe meg til å ta et bedre valg når det gjelder yrkesvei	
n)	Jeg skjønner ikke hvorfor jeg tar utdanning, og ærlig talt bryr jeg meg ikke det minste	
o)	For å vise meg selv at jeg er en intelligent person	
p)	For å få bedre lønn senere	
q)	Fordi utdanningen min gir meg mulighet til å fortsette å lære om mange ting som interesserer meg	
r)	Fordi jeg tror at utdanningen vil forbedre arbeidskompetansen min	
s)	Jeg vet ikke; jeg forstår ikke hva jeg gjør i høyere utdanning	
t)	Fordi jeg ønsker å vise meg selv at jeg kan lykkes i utdanningen min	

Vedlegg 4



Forskningsprosjekt om ADHD og lesing – høsten 2022/våren 2023

Til deg som får dette spørreskjemaet

Dette spørreskjemaet handler om ADHD, og studenters opplevelser av å delta i høyere utdanning. Det vil også bli stilt spørsmål om din bakgrunn og andre forhold som kan påvirke din læring og valget ditt av utdanning. Spørsmålene er hentet fra Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders version 5 (DSM-5), som er standard verktøy for diagnostisering. Dette er for å bli mere kjent med deg, og hvordan diagnosen ADHD oppleves for deg.

Det er helt frivillig å svare på dette skjemaet, og du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra undersøkelsen.

Dette prosjektet er meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og følger norsk lov om innsamling og behandling av personopplysninger og identifiserbar informasjon. Derfor bes du om å oppgi navnet ditt under, slik at spørreskjemaet kan kobles til intervjuet du gjennomfører senere. Forskeren som behandler dette skjemaet har taushetsplikt, og alle skjemaene behandles konfidensielt. Skjemaet blir makulert ved prosjektslutt i juni 2023.

Spørreskjemaet besvares hovedsakelig ved å krysse av i ruten eller i de rutene som passer best for deg. På noen spørsmål, svarer du på linjene plassert under spørsmålet.

Tusen takk for nyttig og god hjelp!

Vennlig hilsen
Elina Munch Kulset

Navn:

OM OPPMERKSOMHET

Grader disse utsagnene fra 1-10 etter hvor ofte du gjør eller hvor ofte du opplever dette. 1 er aldri, og 10 er hele tiden.

Utsagn:	Ditt svar:
Gjør unødvendige feil, eller er ikke opptatt av eller oppmerksom på detaljer	
Vansker med å holde på oppmerksomheten	
Ser ut som at du ikke lytter når du blir direkte snakket til	
Klarer ikke å fullføre oppgaver eller følge instruksjoner	
Er uorganisert	
Unngår eller misliker oppgaver som krever større mental anstrengelse/mental innsats	
Mister ting som er nødvendige for å gjennomføre oppgaver/aktiviteter	
Er lett distraherbar (inkludert irrelevante tanker)	
Er glemsom i dagliglivets aktiviteter	

OM HYPERAKTIVITET OG IMPULSIVITET

Grader disse utsagnene fra 1-10 etter hvor ofte du gjør eller hvor ofte du opplever dette. 1 er aldri, og 10 er hele tiden.

Utsagn:	Ditt svar:
Fikler med hender/føtter, er urolig når du sitter i ro	
Forlater plassen din (stolen du sitter på) i situasjoner der du er forventet å sitte i ro	
Opplever følelse av rastløshet	
Har vansker med å delta i stille, rolige aktiviteter	
Er «på farten» eller er «drevet av en indre motor»	
Snakker overdrevent mye	
Babler eller roper ut svar på ting	
Har vansker med å vente på tur	
Avbryter eller trenger deg inn på andre	

Vedlegg 5

Intervjugal

1. Kan du fortelle litt om hvilket studie du går på, og hvorfor du går på dette studiet?
2. Går du på medisiner for ADHD? Om så, opplever du at medisinene hjelper deg, med tanke på gjennomføringen av studiet?
3. Opplever du at ADHD-diagnosen på noen måte har påvirket studietiden din?
 - Negative og positive
 - Sosialt og akademisk
4. Beskriv en typisk situasjon der du lese pensum. Hva skjer?
 - Før lesingen
 - Under lesingen
 - Etter lesingen
5. Hvordan begynner lesingen? Hvordan angriper du teksten?
6. Hva tenker du om illustrasjoner, bilder og figurer i teksten? Eller hvis det står tekst i f. eks. marg, i faktabokser eller i en annen skriftfarge/font, som bryter med brødteksten ellers?
7. Er det noen spesielle forutsetninger eller hjelpemidler som må være til stede for å få til å lese? Er det noe som kan hindre deg i å få til å lese?
8. Tenker du at ADHD-diagnosen påvirker lesingen din? I så fall, hvordan?

LESEOPPGAVE

9. Har temaet i teksten noe å si for lesingen? I så fall, hva?
10. Har du tips til andre studenter med ADHD, på hvordan de kan komme seg igjennom utdanningen og lesingen?
11. Er det noe du vil legge til? Har du noen tanker om temaet, prosjektet eller intervjuet du vil dele?

3

MINDRE HJEMMEOPPGAVER, UKEOPPGAVER, EKSAMENSOPPGAVER – BUNDNE OPPGAVER

I dette kapitlet kan du lese om de mindre oppgavetyper som ofte skrives i løpet av de første studieårene, og som fører fram mot og bygger opp til den selvstendige oppgaven. Oppgavene har forskjellige navn, avhengig av hvilket studium man går på, for eksempel bundne oppgaver, ukeoppgaver, hjemmeoppgaver, skriftlige eksamensoppgaver, formidlingsoppgaver og faglige essay, men felles for de fleste er at de skal gi studentene delferdigheter med tanke på den selvstendige oppgaven. Her i boken bruker vi for det meste betegnelsen *bundne oppgaver*.

I dette kapitlet kan du lese om fellestrekkene ved denne typen oppgaver, hvilke krav og kriterier som gjør seg gjeldende, og hvordan du kan skrive oppgavene best mulig.

OPPGAVERSKRIVING DE FØRSTE STUDIEÅRENE ØVER OPP FERDIGHETER I:

- å dokumentere kunnskap (kunne og bruke fagets teorier, metoder og gjenstandsområder)
- selv å fokusere/problemformulere innenfor et gitt tema
- å trekke inn og bruke fagets kilder
- de akademiske framstillingsformene (beskrive, redegjøre, analysere, diskutere/drøfte, vurdere)
- å strukturere (oppgavens oppbygning)
- et klart og vitenskapelig språk
- formalia

(Etter Skov 2008)

Hva er formålet med de bundne oppgavene i de første studieårene?

Det meste av den tidlige oppgaveskrivingen handler om at man får skrevet seg inn i det faglige stoffområdet, og skriftlig framstilling fungerer dermed som en sentral læringsstrategi. I tillegg handler denne forberedende skrivingen også om at man tilegner seg fagenes måter å kommunisere vitenskapelig kunnskap på, og en helt sentral måte er den skriftlige. Det betyr at man som student skal tilegne seg fagenes særlige skrivetradisjoner og den akademiske skrivetradisjonen generelt. Den

skriftlige framstillingen tjener selvfølgelig også som en dokumentasjonsform når det gjelder bedømmelse og eksamen.

FORMÅLET MED DE FORBEREDENDE OPPGAVENE ER FØRST OG FREMST AT DU:

- tilegner deg det faglige stoffet og fagets metoder
- lærer å lære i utdanningssammenheng
- dokumenterer at du har tilegnet deg det faglige stoffet
- viser din tilegnelse i en framstilling som er gangbar innenfor det akademiske og vitenskapelige diskursfellesskapet / innenfor profesjonen

I de forberedende oppgavene er det ikke et krav at man skal produsere ny kunnskap eller levere selvstendige innlegg i den faglige debatten. Utgangspunktet for skrivingen det første året er eksisterende kunnskap og metoder i faget, og som student skal man dokumentere innsikt og ferdigheter i dette. Man skal også vise fylldig og korrekt bruk av og henvisning til litteratur og kilder (les mer om kildehandtering i kapittel 7).

Kvalitetskriterier

Kvalitetskriteriene for mange av de oppgavene som skrives i de første studieårene, kan sammenfattes slik:

DE BUNDNE OPPGAVENE – KVALITETSKRITERIER

Oppgaven

- svarer på oppgaveformuleringen / kravene i studieplanen / underviserens spørsmål og kriterier
- fokuserer innenfor emne, spørsmål, pensum
- trekker inn og bruker relevant litteratur (fra pensum), relevante kilder, metoder og begreper
- begrunner alle valg (teori, metode, struktur, framstilling osv.)
- argumenterer og forholder seg til stoffet
- viser korrekt og fylldig kildehandtering
- legger hovedvekten på analytiske og diskuterende elementer og mindre vekt på referatstoffet (i det omfang det lar seg gjøre ut fra de formelle kravene til oppgaven)
- har en klar struktur og et godt faglig språk
- bruker faglig terminologi og begreper
- overholder formalia

(Etter Skov 2008)

I internasjonal litteratur om akademisk skriving skiller vi som tidligere nevnt mellom fenomenene «knowledge telling» og «knowledge transforming» (Bereiter & Scardamalia 1987). Her hjemme bruker vi som sagt betegnelse «kunnskapsreferat» og «kunnskapsbruk». Men selv om hovedformålet med de bundne oppgavene er å tilegne seg og framstille eksisterende kunnskap i fagene, og hovedvekten i disse oppgavene dermed ligger på «kunnskapsreferat», er det alltid lurt å være oppmerksom på også å vise en mer selvstendig tilnærming til det faglige stoffet, altså kunnskapsbruk. Den faglig selvstendige tilnærmingen til stoffet er nemlig ett av kvalitetskriteriene ved mer autentiske akademiske tekster, for eksempel bachelorprosjekt og masteropp-

gave, og den er et sentralt kompetansemål i utdanninger som stiller krav til akademisk skriving (les mer om selvstendighet og kvalitetskriterier i kapittel 1). Det er dermed også ved en selvstendig tilnærming til stoffet at man kan oppnå de høye karakterene. Det er nemlig mer krevende å bruke sin kunnskap til noe (nytt) enn bare å vise den.

AKTIVITET: SKAL DU BEGYNNE Å SKRIVE EN AV DINE FØRSTE OPPGAVER PÅ STUDIET, UNDERSØK DA:

- hvilken eksisterende kunnskap og hvilke ferdigheter du forventes å være i besittelse av
- hvilke krav som stilles til framstillingen av kunnskapen
- hvordan du kan klare (gjerne bare i mindre omfang) å vise selvstendighet

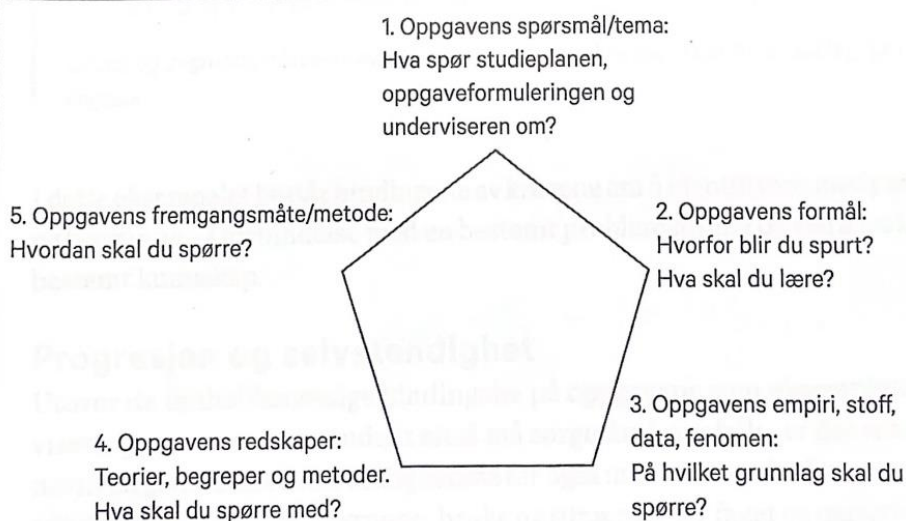
Resten av dette kapittelet handler om hvordan du undersøker disse tingene. Når det gjelder kravene til hvordan du framstiller din kunnskap, kan vi også vise til avsnittet om kildebruk (kapittel 7), framstillingsformer (kapittel 10) og kapittelet om klart og vitenskapelig språk (kapittel 12).

Bindinger og muligheter: Hva må du gjøre – og hva ville være det være lurt å gjøre?

Kjennetegnende for mange av de bundne oppgavene som du skal skrive i de første studieårene, er at de er underlagt flere bindinger enn oppgaveskriving senere i studiet. Her tenker vi på bindinger som gjelder for eksempel innhold, undersøkelses spørsmål og framgangsmåte. Og dette henger nettopp sammen med at det i forbindelse med skrivingen av disse oppgavene finnes noen bestemte faglige krav, mens det senere i studiet blir en vektning av selvstendigheten målt opp mot det faglige.

Hvor disse bindingene ligger, kan illustreres med en utgave av pentagonen for de *bundne* oppgavene:

FEM GRUNNLEGGENDE INNHOLDSELEMENTER I BUNDNE OPPGAVER



Bindingene kan ligge i de forskjellige hjørnene av pentagonen, avhengig av hvilken oppgavetype du skal skrive. Skriftlige eksamensoppgaver vil typisk ha en bunden oppgaveformulering og dermed bindinger i hjørne 1, mens for eksempel semesteroppgaver vil ha bindinger til hvilket stoff som skal undersøkes (hjørne 3), og/eller hvordan det skal undersøkes (hjørne 4).

Se for eksempel følgende utdrag fra en studieplan for antropologi der læringsmålene for et grunnleggende kurs lyder som følger:

EKSEMPEL: ANTROPOLOGI

- «Referere og sammenstille forskjellige tekster med henblikk på å identifisere forskjeller og likheter i de måtene tekstene forholder seg til emnet på.
- Identifisere og redegjøre for forskjellige antropologiske problemstillinger i pensum.
- Anvende analytiske begreper presentert på kurset i en analyse av empirisk materiale presentert på kurset.»

Som det framgår, ligger det bindinger på oppgaven både når det gjelder valg av emne (kursets emne), hvilket materiale man skal ta utgangspunkt i (de utleverte tekstene og pensum), og når det gjelder framgangsmåten (i og med at man skal referere, sammenstille, identifisere, redegjøre, anvende og analysere). Det er helt avgjørende for å få en god karakter at man som student er klar over hvilke krav man må oppfylle i forbindelse med den oppgaven man skal skrive – og så oppfylle dem.

Et annet eksempel på bindinger ser vi i det neste eksempelet, som er en individuell skriftlig prøve på modul 3 i en sykepleierutdanning. Ifølge prøvekriteriene lyder målene som følger:

EKSEMPEL: SYKEPLEIERUTDANNING

«Identifisere en sykepleiefaglig problemstilling knyttet til ett eller flere grunnleggende fysiologiske behov: ernæring, utskilling og bevegelse samt pasientens reaksjon på sykdom. Beskrive og analysere den sykefaglige problemstillingen ved å trekke inn alle fagene som inngår i prøven.

Beskrivelsen og analysen skal omfatte praksis-, utviklings- og/eller forskningsbasert kunnskap.

Utlede og begrunne relevante sykepleiefaglige inngrep knyttet til den sykepleiefaglige problemstillingen.»

I dette eksempelet består bindingene av kravene om å identifisere, analysere, utlede og begrunne – i forbindelse med en bestemt problemstilling og ved å trekke inn en bestemt kunnskap.

Progresjon og selvstendighet

Utover de innholdsmessige bindingene på oppgavene som eksemplene ovenfor viser, og som man som student altså må sørge for å oppfylle, er det som tidligere nevnt en god idé å se etter mulighetene for også mer selvstendig å komme på banen når det gjelder å velge, begrunne, bruke og tilnærme seg faget og materialet.

I eksempelet ovenfor fra sykepleierutdanningen er det dermed viktig ikke å bruke det meste av plassen og skrive tiden på de delene der man skal «identifisere og beskrive» en problemstilling. Studenten må sørge for å legge hovedvekten på de delene av oppgaven som krever mest selvstendighet, nemlig der man som i eksempelet ovenfor skal «analysere», og der man skal «utlede, begrunne og relatere» – uten dermed å hoppe over de førstnevnte forutsettende nivåene i oppgaveteksten. Når du som i dette eksempelet blir bedt om å begrunne og relatere, eller som i andre eksempler å drøfte og vurdere, må du sørge for å ha de faglige beleggene på plass for å kunne gjøre dette. Personlige meninger eller synsinger er ikke gangbare i vitenskapelige og akademiske tekster. Her er det de *faglige* vurderingene som teller som legitime bidrag i den faglige debatten, som bygger på for eksempel faglige analyser, teorier eller undersøkelser. Les også om vurdering i kapittelet om språk i oppgaven (s. 274).

Langt de fleste oppgaver i de første studieårene vil enten direkte eller indirekte i studieplaner og i konkrete oppgavespørsmål legge opp til en oppbygging av oppgaven i først noen mer beskrivende, redegjørende avsnitt, så noen mer klassifiserende og analyserende deler, og til slutt noen mer diskuterende eller handlingsanvisende deler. Altså i høy grad tilsvarende progresjonen i SOLO-taksonomien og i Blooms taksonomi (se kapittel 1) og progresjonen i de akademiske framstillingsformene (se kapittel 10). Her er det viktig at man både i prosessen og i produktet ikke bruker for mye krutt på de nederste delene av taksonomiene, altså de refererende, beskrivende og redegjørende delene (framstillingsformene referat, beskrivelse).

GODE RÅD FOR BEDRE FRAMDRIFT OG SELVSTENDIGHET I FRAMSTILLINGEN

- Utfør de framstillingsformene som etterlyses i studieplan og/eller oppgaveformulering og/eller i veileders anvisninger, men husk at det uansett må være noe du analyserer.
- Overvei mulighetene for å bevege deg høyere opp i hierarkiet over framstillingsformer ved f.eks. å drøfte eller vurdere (se kapittel 10 om framstillingsformer).
- Vær bevisst din vektning av framstillingsformene slik at du bruker det begrensede sidetallet bevisst og lar de framstillingsformene som krever mest selvstendighet, være størst (jf. taksonomiene s. 39–40 i kapittel 1).
- Begynn ev. bakfra med oppgaveskriving – altså begynn med idémyldring/kladding av dine analyser. Som redskap i skriveprosessen kan det være uhyre effektivt allerede tidlig i prosessen å arbeide på de mer selvstendige delene av oppgaven. På den måten kan du sikre deg at du får prioritert disse delene av oppgaven, og du får et overblikk over retning og hovedpoeng for hele oppgaven (les mer om skriveprosessen senere i dette kapittelet).
- Sørg for å metakommunisere, altså skriv hvilken framstillingsform du benytter, og begrunn det (les mer om metakommunikasjon i kapittel 12 om klart og vitenskapelig språk).

(Etter Skov 2008)

Hvis du får utlevert oppgaveformuleringen

På mange studier finnes det oppgaver der man får utlevert en oppgaveformulering av sin underviser, og så får man for eksempel tre eller seks timer eller en uke til å skrive selve oppgaven. Hvis du skal skrive en slik oppgave, må du ikke bare ha nær-

lest studieplanen med henblikk på hvilke krav og bindinger du må oppfylle og er underlagt. Du må også foreta den samme næranalysen av oppgaveformuleringen.

AKTIVITET: ANALYSER OPPGAVEFORMULERINGEN

- Hvilke framstillingsformer blir du bedt om å bruke (f.eks. definere, redegjøre, sammenstille, analysere, drøfte, relatere)?
- Hvilke begreper, problemstillinger, fenomener blir du bedt om å forholde deg til?
- Hvilket materiale skal du benytte?
- Hvor har du mulighet for å komme mest selvstendig på banen?
- Hvor vil du legge hovedvekten i oppgaven?
- Hvilken overordnet problemstilling knytter delspørsmålene sammen?

Det er viktig at du har et blikk for hvilken overordnet problemstilling som knytter delspørsmålene sammen i en gitt oppgaveformulering. På den måten kommer oppgaven din til å henge sammen som et sammenhengende argument for eller svar på den oppgaveformuleringen du har fått utlevert, eller som du selv skal utforme.

Eksempelet nedenfor er en oppgaveformulering hentet fra en skriveøvelse på første studieår i filosofi:

EKSEMPEL: FILOSOFI

Rawls' forskjellsprinsipp

Med utgangspunkt i Kymlicas kapittel 3 «Liberal Equality» i *Contemporary Political Philosophy*:

1. Introduser og eksemplifiser Rawls' forskjellsprinsipp forstått som det prinsippet at sosial og økonomisk ulikhet bare er rettferdig hvis den er en fordel for de dårligst stilte i samfunnet.
2. Redegjør for Rawls' to argumenter til støtte for prinsippet.
3. Drøft minst to mulige innvendinger til Rawls' teori.

Det skal framgå av oppgaven at tilleggslitteratur er anvendt. Finn f.eks. artikler ved hjelp av bibys.no og nb.no. Omfang: Ca. 6 sider.

Her er de to første spørsmålene svært presise i sine krav til emne og materiale, mens spørsmål tre krever mer selvstendighet fordi studenten her skal delta i en faglig dialog og selv finne de faglige motargumentene. Derfor må man også i egen skriveprosess sørge for å sette av god tid til det siste spørsmålet og passe på ikke å bruke opp alt kruttet og tiden til å besvare de første spørsmålene. Vær samtidig oppmerksom på at det ikke alltid framgår direkte av oppgavespørsmålet hvilke framstillingsformer som skal benyttes.

Innledningen til oppgaven: Hva er det fint å få med?

Hvis du skal ha en innholdsfortegnelse, er det en god idé at framstillingsformene framgår her, og uansett må de være med i oppgavens innledning. Slik gir du et overblikk over oppgaven, du viser kjennskap til de akademiske framstillingsformene og kunnskap om hvilke krav du må oppfylle i forbindelse med oppgaven.

AKTIVITET: SKRIV I INNLEDNINGEN

- Skriv i innledningen hvilket spørsmål du vil besvare i oppgaven.
- Skriv og begrunn hvordan du vil gjøre det, ved hjelp av hvilket materiale (teori, begreper, empiri, metoder).
- Bruk ord og uttrykk hentet fra studieplanen og ev. oppgaveformuleringen hvis du får en oppgaveformulering.
- Skriv hvordan oppgaven din er bygd opp, inkl. hvilke framstillingsformer du bruker.

Se følgende innledning fra en skriftlig eksamensoppgave ved den danske lærerutdanningen som fikk god karakter:

EKSEMPEL: LÆRERUTDANNINGEN (DANSK)

Målet med denne oppgaven er først og fremst å konkretisere språkets betydning i danskundervisningen. Dette gjøres innledningsvis ut fra en analyse og vurdering av Morten Søndergaards utstilling, *LOVE*, med en videre konkretisering av *Ordapoteket* og argumentasjon for dens anvendelighet i danskundervisningen. Jeg vil her ha et særlig fokus på *Adjektiver*[®], der jeg vil trekke inn formen og innholdet. Dette kobles til en helt konkret undervisningssituasjon, der jeg vil vurdere og reflektere over hvordan man kan benytte *Adjektiver*[®] i danskundervisningen på 6. klassesetrinn. Til slutt vil jeg kritisere og drøfte fagligheten ved Søndergaards prosjekt.

I denne innledningen er det angitt både mål, oppbygning, sammenheng, materiale, framstillingsform og fokus for oppgaven. Alt sammen med tydelig henvisning til oppgaveformuleringen som er utgangspunktet for oppgaven. Som leser (underviser og sensor) er man dermed ikke i tvil om hva oppgaven vil inneholde, og man blir forvisset om at studenten har oversikt over hva hun vil og skal i sin oppgave, og hvorfor. Dette er viktige signaler å sende i en innledning i og med at innledningen er noe av det første leseren ser.

Struktur og framstilling

En annen viktig signalgiver og service for leseren er oppgavens innholdsfortegnelse – i den grad man skal skrive en oppgave med en lengde som krever en oversikt, eller der det er krav om en innholdsfortegnelse. Som tommelfingerregel vil vi foreslå at oppgaver på fem sider eller mer, har en innholdsfortegnelse.

Som nevnt tidligere i dette kapitlet vil de fleste oppgaver være bygd opp rundt en progresjon i framstillingsformer: fra de beskrivende og redegjørende, til de mer klassifiserende og analyserende, og til de diskuterende eller eventuelt handlingsanvisende. Dette kan også uttrykkes som i boksen nedenfor, som i venstre kolonne inneholder stikkord for en typisk og klassisk oppbygning av akademiske oppgaver, og i høyre kolonne en angivelse av hvilke framstillingsformer de ulike delavsnittene som oftest domineres av / korresponderer med.

SAMMENHENGEN MELLOM INNHOLDSELEMENTER OG FRAMSTILLINGSFORMER	
INNHOLDSELEMENTER (DISPOSISJON)	FRAMSTILLINGSFORMER
Innledning, oppgavespørsmål, framgangsmåte	Beskrive, redegjøre
Teori og metode	Redegjøre
Undersøkelsen	Analysere (referere, sitere)
Resultater	Tolke, sammenligne, kategorisere
Drøfting	Drøfte, argumentere, vurdere
Konklusjon, oppgavesvar	Sammenfatte, perspektivere

(Etter Skov 2008)

Her følger et klassisk eksempel på en innholdsfortegnelse hentet fra en oppgave i statsvitenskap som fikk god karakter.

EKSEMPEL: STATSVITENSKAP

Medialiseringens virkning på interesseorganisasjoners innflytelsesmuligheter	2
Interesseorganisasjoners opptreden i media	2
Teori	3
Metode	4
Er korporatismen fallende?	5
Korporatisme vs. pluralisme	5
Avgrensning av undersøkelsesområdet – Internett	6
Drøfting – på mediernes, systemets eller innbyggernes premisser	7
På mediernes premisser	7
Korporatisme på mesonivå	9
I dialog med nåværende og potensielle medlemmer	10
Konklusjon	11
Litteraturliste	13

Innholdsfortegnelsen rommer både direkte og mer indirekte opplegg til bruk av de forskjellige akademiske framstillingsformene (redegjørelse, analyse, drøfting), med hovedvekten på drøftingen – som det framgår av sidetallsangivelsene (s. 7-10). Den rommer også de klassiske innholdselementene (innledning, teori og metode, avgrensning, undersøkelse, drøfting og konklusjon). Til slutt framstår innholdsfortegnelsen som et sammenhengende utsagn om og en sammenhengende drøfting av interesseorganisasjoners innflytelsesmuligheter, det vil si som et argument.

Akkurat som det er et vilkår for mange bundne oppgaver, skifter også denne oppgaven mellom å være på den ene siden svært konkret når det gjelder de fenomener som skal undersøkes/drøftes (nemlig interesseorganisasjoners innflytelsesmuligheter), og på den andre siden svært generell når det gjelder hvordan undersøkelsen skal utføres (teori og metode er ikke konkretisert). På den måten illustrerer innholdsfortegnelsen klart formålet med det meste av oppgaveskrivingen i de første

studieårene, nemlig det at man som student både skal oppfylle noen helt bestemte og spesifikke innholds krav, og samtidig vise en mer generell akademisk, vitenskapelig tilnærming til innholdet. Utfordringen for studenter er dermed å forsøke å finne balansen mellom det å være spesifikk uten å være innforstått, og det å være generell uten å være «intetsigende».

Til slutt i dette kapitlet skal det handle om hvordan du tilrettelegger skriveprosessen, avhengig av hvor mye tid du har til rådighet til oppgaveskrivingen.

Skriveprosessen – hvis du bare har seks timer, tre dager eller én uke

Når underviseren ved semesterstart presenterer den eller de oppgavene som studentene skal skrive i løpet av eller som avslutning på et faglig forløp, kan du allerede på dette tidspunktet selv undersøke hvilken oppgave du vil skrive.

AKTIVITET: HVA KAN DU SELV GJØRE NÅR DU SKAL BEGYNNE Å SKRIVE EN OPPGAVE?

- Les studieplanen så du vet hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter du *må* framvise.
- Les studieplanen så du kjenner til læringsmålene og dermed også formålet med oppgaven.
- Vær oppmerksom på undervisningens hovedpunkter og prioriteringer som rettesnorer for hvilke tekster, drøftinger, dimensjoner som er viktige innenfor faget eller på fagområdet – og dermed også i din oppgave.
- Spør underviseren om kvalitetskriterier og dermed også vurderingskriterier for den gjeldende oppgaven.
- Les tilsvarende, gode oppgaver som andre studenter har skrevet.
- Sett deg inn i litteratur om oppgaveskriving på universitet og høyskole.
- Fyll ut en foreløpig pentagon som gjelder for din oppgave.

Ovenstående råd gjelder uansett om du skal skrive en semesteroppgave, en ukeoppgave eller en sekstimers skriftlig eksamensoppgave. Dessuten kan du finne en rekke råd om skriveprosess, leseprosess og tekstrevisjon i kapittel 2 om skriveprosesser – uansett hvilken oppgave du skal i gang med.

Hvis du bare har begrenset tid til oppgaveskrivingen, er det lurt på forhånd å tenke over hvilke delaktiviteter oppgaveskrivingen innebærer, og hvor lang tid du kan/vil avsette til de respektive delaktivitetene. Når tiden er knapp og oppgavekravene spesifikke i form av en oppgaveformulering, er det spesielt viktig at du får planlagt den tiden du har, slik at du rekker å svare på alle spørsmålene du blir bedt om.

Du kan, som tidligere foreslått, begynne med å skrive oppgaven bakfra, det vil si begynne med å skrive utkast til det eller de siste spørsmålene i oppgaveformuleringen. På den måten kan du være sikker på:

- at du får skrevet noe om de siste mer kunnskapsbrukende spørsmålene, og
- at du får et overblikk over hvilken kunnskap det er nødvendig å gjøre rede for, før besvarelsen av det/de siste spørsmålene.

Dermed unngår du at du samlet sett bruker for mye tid og plass på stoff som enten ikke gir uttrykk for tilstrekkelig selvstendighet, eller som kanskje slett ikke er relevant for eller skal brukes i oppgaven.

Her er et forslag til sammenhengen mellom delaktiviteter i oppgaveskrivingen og tiden man har til rådighet. Som ved all planlegging gjelder det at man bør ha en viss fleksibilitet slik at planen ikke ryker hvis noe tar lengre tid enn planlagt. Det er ikke produktivt med en opplevelse av ikke å rekke det du gjerne vil eller har satt deg fore.

AKTIVITET: FORSLAG TIL DISPONERING AV TIDEN VED 6 TIMER, 3 DAGER, 1 UKE			
Tidsforbruk	6 timer	3 dager	1 uke (7 dager à 7 timer)
Delaktiviteter			
1. Tolk oppgaveformuleringen	1 time	1 dag	2 dager
2. Hurtigskrivning og idémyldring			
3. Fokuser, problemformuler			
4. Skaff deg en oversikt, strukturer			
5. Planlegg skriveprosessen			
6. Les og skriv			
7. Skriv	4½ time	2 dager	4½ dag
8. Revider			
9. Korrekturles	½ time	Timene før innlevering	½ dag

(Etter Skov 2008)

I praksis forløper skrivefasene ikke så lineært som skjemaet ovenfor legger opp til. Det er viktig at du er fleksibel og veksler mellom lesing, skrivning, revisjon, struktur- og oversiktsaktiviteter – av hensyn til oppgaven og av hensyn til skriveprosessen (les mer om skriveprosesser i kapittel 2). Skjemaet er bare tenkt som en hjelp til å få en oversikt over forholdet mellom delaktiviteter og den tiden du har til rådighet – også slik at man er oppmerksom på å stanse og komme videre fra den ene fasen til den andre.

Vil du delta i forskningsprosjektet *«ADHD og lesing – lese- og læringsstrategier i møte med skriftlig materiale»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke strategier studenter med ADHD anvender når de leser pensum. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet er formålet å studere hvordan de med ADHD anvender lese- og læringsstrategier når de leser fagtekster fra eget studie. I tillegg vil en konkret lesesituasjon undersøkes nærmere, nemlig å lese en konkret fagtekst. Dette er et forskningsprosjekt til en masteroppgave i Norskdidaktikk, der hovedproblemstillingen er *«Hvordan arbeider studenter med ADHD for å lære gjennom lesing av skriftlige tekster?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet, med Anne Charlotte Torvatn fra det norskdidaktiske fagfeltet som hovedveileder. I tillegg er Audhild Løhre utnevnt som biveileder for å bidra med det spesialpedagogiske feltet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget informanter baserer seg på at man er student ved et universitet i Norge, og har diagnosen ADHD. Prosjektet har blitt informert om gjennom flere plattformer (NTNU Tilrettelegging, fra ulike faglærere og gjennom infoskriv hengt opp flere steder på Kalvskinnet), noe som innebærer at du som informant selv har meldt deg frivillig til deltakelse. Dersom du deltar i studien, blir du en av 3-4 personer som er med i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å være deltaker i prosjektet innebærer å gjennomføre spørreskjema, et intervju, og lesing av en kort fagtekst. Hovedtemaet for intervjuet og spørreskjemaet er angående dine vaner og strategier i møte med tekst.

Hele deltakelsen vil ta ca. 2 timer.

Jeg vil ta lydopptak og notater av intervjuet og i rapporteringen av lesesituasjonen.

Lydopptaket gjøres gjennom applikasjonen Nettskjema-diktafon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og anvendes

Det vil bare bli brukt opplysninger om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

- Det er bare studenten som skriver selve masteroppgaven og studentens veileder som har tilgang til dine personopplysninger.

- Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert. Datamaterialet blir lagret på en sikker NTNU-server.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er bare det du forteller om som blir brukt i oppgaven; det vil bli anonymt beskrevet og vil ikke kunne brukes til å identifisere deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023, når oppgaven godkjennes. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men vil kunne gjenbrukes til for eksempel forskning. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir retten til å behandle personopplysninger om deg?

Masterstudenten bak prosjektet behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk Senter for Forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- NTNU ved Elina Munch Kulset (masterstudent)
e-post: elina.kulset@hotmail.com
- NTNU ved Anne Charlotte Torvatn (prosjektansvarlig og veileder)
e-post: anne.c.torvatn@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen
e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
epost: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Anne Charlotte Torvatn
(Forsker/veileder)

Elina Munch Kulset

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ADHD og lesing – lese- og læringsstrategier i møte med skriftlig materiale*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i spørreundersøkelse, intervju og med skriftlig materiale (sammendrag)
- å delta i intervju
- å delta med skriftlig materiale (sammendrag)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

