

# STUDIESTRATEGIER HOS FØRSTE ÅRS BACHELORSTUDENTER MED DYSLEKSI

## SAMMENDRAG

Nyere forskning viser til at flere studenter med diagnosen dysleksi tar fatt på høyere utdanning og at overgangen innebærer en rekke utfordringer. Gjennom denne undersøkelsen ønsker vi kunnskap om anvendelse og opplevd utbytte av kontekstuelle, selvregulerte studiestrategier til norske, første års høyskolestudenter med dysleksi. Vår teori tar utgangspunkt i teori om selvregulert læring. Vårt utvalg bestod av 17 førsteårsstudenter med dysleksi fra seks ulike studieprogram. Undersøkelsesmetoden var daglig loggføring av studiestrategier i form av nettbasert dagbok med lukkede spørsmål om strategibruk, gjennomført fortløpende i 12 dager. Deretter ble seks av studentene, tre med høy og tre med lav strategisk aktivitet, valgt ut til individuelle intervjuer for å utdype og begrunne sin strategibruk. Vår undersøkelse samsvarer med andre studier som viser at studenter med dysleksi er en heterogen gruppe som varierer både når det gjelder anvendelse og utbytte av selvregulerte studiestrategier. Studentene har en tendens til å bruke et fåtall studiestrategier som fungerer som nøkkelstrategier, og som de opplever å ha godt utbytte av. Begrenset repertoar av strategier tilsier at studenter med dysleksi kan tjene på å få opplæring i hensiktsmessige studiestrategier som kan kompensere for svake leseferdigheter. Så vidt vi vet er studenters bruk av selvregulerte studiestrategier knyttet til bestemte studiekontekster ikke tidligere studert i Norge. Daglig loggføring er også internasjonalt lite brukt for å måle strategibruk.

## SUMMARY

Recent research shows that more students with diagnosed dyslexia are enrolled in higher education, and that this transition involves several challenges. In this study, we seek knowledge about the use of-, and experienced benefits from contextual, self-regulated study strategies for Norwegian first-year college students with dyslexia. Our theoretical framework is based on self-regulated learning. Our sample consisted of 17 first-year students with dyslexia from six different bachelor-level programs in professional education. We used a daily web-based diary for 12 days followed by interviews with a sub-sample of six students. Like other studies, our findings confirm that students with dyslexia are a heterogeneous group that vary according to self-regulated study strategies. Students tend to use a few study strategies that works like key strategies, which they experience benefit from. A restricted repertoire of study strategies calls for strategy instruction to compensate for the poor reading skills of students with dyslexia. As far as we know, students' use of self-regulated study strategies related to specific study contexts has not previously been studied in Norway. A daily log is also internationally not much used to measure strategy use.



**Magne Skibsted Jensen**

er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Han har gjennom flere år ledet prosjekt- og innovasjonsarbeid med tilknytning til endrings- og utviklingsprosesser i høyere utdanning, samt nettverksbygging og samarbeid mellom høyskoler og praksisfeltet.

Forskningsinteresser er bl.a. leseopplæring, dysleksi, studiestrategier, studiemotivasjon, veiledning og utvikling av praksis i barnehage og skole.



**Rune Andreassen**

er professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Han er fagkoordinator for masterstudiet i spesialpedagogikk. Forskningsinteresser er bl.a. leseopplæring, leseforståelse, studiestrategier, selvregulert læring og dysleksi.

## INNLEDNING

Undersøkelser viser at stadig flere studenter med dysleksi tar fatt på høyere utdanning (Brunswick, 2012; Callens, Tops, Stevens & Brysbaert, 2014). For denne gruppen har overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning ofte vist seg å inne-

bære en rekke utfordringer (Estrada, Dupoux, og Wolman 2006; Richardson & Wydell, 2003; Satcher, 1992; Stage & Milne, 1996; Wilczenski & Gillespie-Silver, 1992), da det å lykkes som student krever stor grad av selvregulert læring (Zimmerman, 1989). For å bidra til økt innsikt innenfor dette kunnskapsfeltet har vi i vårt forskningsprosjekt undersøkt bruk av selvregulerte studiestrategier blant norske første års høyskolestudenter med dysleksi. Vi definerer selvregulerte studiestrategier som selvinitierte tanker og handlinger for å fremme akademisk læring i studiet. Eksempler på slike aktiviteter kan være notat-skriving, markere tekst eller konsultere medstudenter og lærere. Selvregulerte studiestrategier er dessuten kontekststøttede, noe som medfører at studenten må tilpasse anvendelse- og valg av strategier til ulike studie-kontekster (Schunk, 2001; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001). Det betyr at noen strategier er knyttet til forelesninger, andre til individuelt studiearbeid med pensumlitteratur, og atter andre til sosiale studieaktiviteter, der det siste innebærer at studentene drar nytte av medstudenter eller andre i studie-sammenheng. Kontekstuelle forhold kan gjøre visse strategier lett anvendbare og samtidig begrense eller utelate andre alternativer. For eksempel kan individuelt arbeid med studielitteratur gi mulighet for å bruke lydbok, men kan begrense muligheten for dialog med medstudenter og faglærere. Ved hjelp av selvregulerte studiestrategier vil studenter med dysleksi kunne kompensere for sine spesifikke lese- og skrivevansker, og påvirke måten man håndterer disse på. Hvilke studiestrategier de tar i bruk vil også ha betydning for deres akademiske karriere (Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila & La Fave, 2008; Corkett, Parrila, & Hein, 2006). I fortsettelsen vil vi betrakte selvregulerte studiestrategier i lys av Zimmerman (1989; 2000) sin teoretiske modell for selvregulert læring, etterfulgt av hvordan studenter med dysleksi tar i bruk ulike studiestrategier.

Zimmermans (2000) modell for selvregulert læring i et sosial-kognitivt perspektiv beskriver slik læring som en syklisk prosess bestående av 3 faser, som Brandmo (2014) i norsk oversettelse omtaler som planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og selvrefleksjonsfasen. Planleggingsfasen innebærer å planlegge og velge egnede strategier for mål man har satt seg. I gjennomføringsfasen utfører man disse strategiene under kontinuerlig overvåking, og i selvrefleksjonsfasen vurderer man utbyttet av strategibruken.

Zimmerman (2000) framhever sammenhengen mellom strategibruk og læringsmål, der selvregulerte strategier dreier seg om kognitive prosesser og handlingsrettede tiltak for å tilegne seg og dokumentere kunnskaper og ferdigheter. Hensiktsmessige valg og utførelse av selvregulerte strategier ansees som spesielt viktig for akademisk læring og prestasjon i studiekontekster der studentene trenger å være selvdrivne og ta stilling til ulike valgmuligheter som finnes i læringssituasjonen (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Sammenlignet med elever i grunnskolen og videregående opplæring, har studenter i høyere utdanning større påvirkning på egen studiesituasjon, og må kontinuerlig bruke hensiktsmessige strategier for å oppnå sine akademiske mål. En student som skal tilegne seg studielitteratur kan for eksempel velge mellom ulike måter å lese på og bruke ulike handlinger eller tenkemåter for å huske og forstå lærestoffet.

I følge Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) er dysleksi en spesifikk lærevanske av nevrobiologisk opprinnelse, som viser seg ved problemer med ordgjenkjenning/avkodning og staving, og som vil kunne vedvare i voksen alder. Sekundære vansker vil være knyttet til leseforståelse og mangelfull erfaring med lesing, som igjen kan føre til redusert vokabular og bakgrunnskunnskap. I og med at studenter med dysleksi per definisjon (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003) har en grunnleggende svakhet med automatisert avkodning, vil en kunne tenke seg at det vil by på store utfordringer å tilegne seg alt pensumstoffet som skal til for å gjennomføre høyere utdanning. I tillegg til at avkodingsvanskene gjør at lesingen tar lang tid, vil disse vanskene også kunne binde opp minneressurser slik at det blir lite igjen til forståelsesarbeidet (Perfetti & Hogaboam, 1975; Stanovich, 1986). For studenter med dysleksi vil disse vanskene virke inn på deres akademiske selvregulering, og flere studier underbygger også begrensninger i deres studiestrategiske kompetanse (Gettinger & Seibert, 2002; Heiman & Precel, 2003; Mortimore & Crozier, 2006; Olofsson, Ahl, & Taube, 2012; Stampoltzis & Polychronopoulou 2009; Swanson, 1999). I overensstemmelse med dette, fant Bergey, Deacon og Parrila (2015) i en stor kanadisk undersøkelse, at universitetsstudenter som hadde hatt vansker med å lære å lese som barn, brukte færre lærings- og studiestrategier enn studenter uten slike vansker. En spørreundersøkelse blant britiske universitetsstudenter (Mortimore & Crozier, 2006), samt spørreskjema- og intervjuundersøkelse av

svenske universitetsstudenter med dysleksi (Olofsson et al, 2012), viste i begge tilfeller at studenter med dysleksi hadde vansker med å bruke studiestrategier som involverte lesing og skriving, blant annet å ta notater eller skrive sammendrag og foreta oppsummeringer. Noen studenter med dysleksi framstår til og med som ikke-strategiske og passive (Heiman & Precel, 2003; Stampoltzis & Polychronopoulou 2009).

Tidligere forskning er imidlertid ikke samstemt når det gjelder strategibruk hos studenter med dysleksi. Noen studier finner faktisk at studenter med dysleksi har et bredt spekter av selvregulerte studiestrategier (Corkett, Parrila, & Hein, 2006; Pino & Mortari, 2014). Andre studier viser at studenter med dysleksi kan kompensere for sine mangelfulle lese- og skriveferdigheter gjennom effektiv bruk av selvregulerte studiestrategier, og som konsekvens av dette oppnå god faglig læring og akademisk suksess (Bråten, Amundsen & Samuelstuen 2010; Fink, 1998). På tross av svake avkodings- og staveferdigheter rapporterte Fink (1998) om en gruppe voksne med dysleksi som hadde oppnådd gode lese- og studieferdigheter. Blant faktorer for å lykkes var en lidenskapelig interesse for et tema, samt omfattende studieinnsats og god strategibruk. En studie av Gelbar og medarbeidere (2016) bekrefter at tilfredsstillende leseferdighet kan oppnås allerede i ungdomsskolealder til tross for dysleksidiagnose. Corkett, Parrila og Hein (2006) sammenlignet studiestrategier hos amerikanske studenter med og uten lesevanter, og fant at studenter med lesevanter til en viss grad foretrakk andre strategier enn studenter uten lesevanter. Spesielt dreide dette seg om sosiale studiestrategier, som deltakelse i klasseromsdiskusjoner, konsultasjon med jevnaldrende, og å søke hjelp fra andre studenter, faglærere og familie. Dette funnet bekreftes av flere nyere studier (Corkett, Hein & Parrila, 2008; Kirby et al., 2008; Olofsson et al, 2012). Disse studiene undersøker hvilke studiestrategier studenter foretrekker å bruke, men sier lite om i hvilket omfang strategiene brukes.

Sammenfattet viser tidligere studier varierende resultater når det gjelder bruk av selvregulerte studiestrategier hos studenter med dysleksi. For det første kan det skyldes at sammensetningen av utvalgene er forskjellige fra studie til studie når det gjelder grad av lese- og skrivevanter og følgelig behovet for kompenserende studiestrategier. Vi vet at det innenfor gruppen voksne med dysleksi er

store variasjoner når det gjelder graden av lesevanter (Fink 1998). For det andre kan det ligge forskjellige dysleksidefinisjoner til grunn i de ulike studiene og dermed ulike utvalgsriterier. Disse kriteriene er ikke alltid gjort rede for når studiene rapporteres. For flere av studiene vi har vist til, ligger det ikke en diagnose til grunn som kriterium for utvalget, kun skåring av et spørreskjema der personene selv rapporterer sine egne tidligere og nåværende vansker med lesing og skriving, f.eks. med bruk av Adult Reading History Questionnaire (ARHQ) (Parrila, Corkett, Kirby & Hein, 2003; Corkett, Hein & Parrila, 2008; Kirby et al., 2008). De som skårer under en bestemt grense blir da vurdert å ha spesifikke lese- og skrivevanter som er forenlig med dysleksi. For det tredje er det ulike måter å måle studiestrategier på. I mange studier brukes standardiserte spørreskjemaer, som måler strategibruk veldig generelt (Taraban, Kerr & Rynearson, 2004; Weinstein & Palmer, 2002). Mens Schellings og Van Hout-Wolters (2011) påpeker at studier tidligere sjelden knyttet strategibruk til bestemte studiekontekster, hevder Samuelstuen og Bråten (2007) at det har blitt mer vanlig å undersøke strategibruk knyttet til spesifikke oppgaver.

Selv om det altså kan være flere medvirkende årsaker til de varierende forskningsresultatene, tar vi utgangspunkt i at det er godt dokumentert at studenter med dysleksi er en uensartet gruppe når det gjelder lesevanternes alvorlighetsgrad. Studenter som fortsatt sliter med langsom og usikker avkodning, vil som kompensasjon foretrekke muntlige, visuelle og sosiale studiestrategier framfor strategier som innebærer lesing og skriving. Mens studenter som har mindre grad av avkodingsvanter bruker lese- og skrivebaserte studiestrategier på omtrent lik linje med studenter som ikke har dysleksi. Dermed er vår forventning at vi vil finne noen studenter med dysleksi som bruker studiestrategier på samme måte som studenter uten dysleksi. Andre bruker sannsynligvis kompenserende strategier som lydbøker istedenfor å lese selv, samt utstrakt bruk av sosiale studiestrategier, fordi de har godt utbytte av det.

Ved å knytte strategibruk til bestemte studiekontekster (Zimmerman, 2000) med bruk av en alternativ metode for datainnsamling, ønsker vi å undersøke hvilke strategier studentene bruker, omfanget av deres strategibruk og utbyttet av bruken.

### Forskningsspørsmål

- 1) Hvilke studiestrategier bruker første års bachelorstudenter med dysleksi i studiekontekstene forelesning, individuelt arbeid med studielitteratur og deltagelse i sosiale studieaktiviteter?
- 2) I hvilket omfang bruker første års bachelorstudenter med dysleksi studiestrategier i de nevnte studiekontekstene?
- 3) Hvilket opplevd læringsutbytte har første års bachelorstudenter av studiestrategier de benytter i de tre studiekontekstene?
- 4) Hva kjennetegner bruken av studiestrategier og utbytte av disse hos studenter med henholdsvis høy og lav strategisk aktivitet?

### METODE

Vår datainnsamlingsstrategi kan karakteriseres som en eksplorerende sekvensiert blandet metodetilnærming (*explanatory sequention mixed methods*) (Creswell, 2014), bestående av to trinn. I første trinn samlet vi inn kvantitative data gjennom daglig loggføring av studiestrategier over en 12-dagers periode utfylt av 17 studenter med dysleksi. De fylte også ut et spørreskjema om sin lese- (vanske)historie (ARHQ). I andre trinn gjennomførte vi kvalitative individuelle intervjuer med seks studenter fra vårt utvalg, for å få en nærmere beskrivelse og forståelse av deres selvregulerte strategibruk, slik de kom fram i første trinn.

### Informantene

Utvalget bestående av 17 første års bachelorstudenter var fra en statlig høyskole på Østlandet. Alle hadde norsk som sitt førstespråk. Følgende studieprogram var representert i utvalget: Lærerutdanning (N=5), Helse- og sosialfaglig utdanning (N=5), Økonomi (N=3), Ingeniørutdanning (N=2), Engelsk (N=1) og Internasjonal kommunikasjon (N=1). Alle deltakerne var diagnostisert med dysleksi, og var rekruttert gjennom studentrådgivningen på lærestedet. Av 19 registrerte førsteårsstudenter med dysleksi, svarte 17 ja til å delta. Disse utgjorde vårt utvalg bestående av fem menn og tolv kvinner, med aldersvariasjon fra 20 til 33 år (M= 23.5, SD= 3.6).

### Adult Reading History Questionnaire (ARHQ)

Klassifiseringen av studenter med dysleksi ble gjort på bakgrunn av samtale og utredning med bruk av LOGOS-testen (Høien, 2014) ved studentrådgivningen, samt

tidligere dokumentasjon. Alle deltakerne fylte ut en norsk versjon av Lefly og Penningstons (2000) Adult Reading History Questionnaire (ARHQ). Det er et selvrappor-teringsverktøy bestående av 22 spørsmål, for å kartlegge vedvarende lesevaner som går under betegnelsen dysleksi (Bjornsdottir et al., 2014). 8 av spørsmålene skal måle lesevaner i grunnskolealder, og 14 av dem skal måle vedvarende/nåværende lesevaner. Alle spørsmålene har 5-punkts Likert-skala fra 0 til 4. Total sumskåre på de 22 spørsmålene ble dividert på 88 (maksimal skåre) for å beregne en prosentskåre. I det vi fulgte Bjornsdottir og medarbeideres forslag om en skåringsgrense på 0.43 som en grenseverdi, fant vi relativt god overensstemmelse med en dysleksidiagnose. To av studentene med diagnosen skåret imidlertid under grenseverdien. Deres selvrappor-tering av ARHQ skulle altså ikke tilsi dysleksi. Reliabiliteten for ARHQ beregnet med Cronbachs alpha var .79.

### Loggføring

På bakgrunn av gjennomgang av studieplanene for de seks bachelorprogrammene som var representert i utvalget, fant vi tre studiekontekster som var felles for alle. Det var forelesning, individuelt arbeid med studielitteratur, og sosiale studieaktiviteter. Ut fra tidligere forskning på bruk av studiestrategier i høyere utdanning (Mortimore & Crozier, 2006; Olofsson, Ahl, & Taube, 2012; Pino & Mortari, 2014) valgte vi ut til sammen 19 studiestrategier som vi vurderte som de mest relevante for de tre studiekontekstene (Se tabellene 2, 3 og 4). Eksempler på strategier knyttet til forelesninger var notatskriving og spørsmål til foreleser underveis eller umiddelbart etter forelesningen. Eksempler på studiestrategier knyttet til individuelt arbeid med studielitteratur var oppsummering av tekstinhold og markering av nøkkelord i teksten. Eksempler på strategier knyttet til sosiale studieaktiviteter var det å konsultere studiekamerater og deltagelse i gruppearbeid.

For å undersøke hvilke studiestrategier studentene brukte i hver av de nevnte studiekontekstene, samt omfanget og utbyttet av strategibruken, lot vi studentene loggføre sin strategibruk i en digital dagbok hver ettermiddag/kveld i en 12-dagers periode. Nærmere bestemt markerte studentene på listeform hvilke av de 19 strategiene de hadde brukt den dagen. For hver strategi studentene markerte, ble de bedt om å angi utbyttet de hadde hatt av vedkommende strategi på en 5-punkts Likert-skala (fra 1: *meget lite utbytte* til 5: *meget stort utbytte*). Avhengig av hvor



mange av de tre studiekontekstene de hadde vært delaktig i den aktuelle dagen, tok det fra under ett minutt til ca. 15 minutter å fylle ut dagboka. Studentene hadde på forhånd blitt demonstrert hvordan den digitale dagboka kunne fylles ut på datamaskin, smarttelefon eller nettbrett.

Til forskjell fra spørreskjema- og intervjumetoder ble utfordringene med hukommelse redusert med denne datainnsamlingsmetoden, ved at det tok kortere tid mellom gjennomføringen av studiestrategiene og rapporteringen av dem. Videre knyttet vi rapporteringen til tre bestemte studiekontekster som var bestemt på forhånd. Dette er i overensstemmelse med Zimmermans (2000) teori om selvregulært strategibruk som situasjons- eller kontekstspesifikk. I tillegg til studiestrategier som brukes av mange studenter, besto sjekklista også av strategier som har vist seg å kompensere for lesevansker hos studenter med dysleksi (Olofsson, Ahl og Taube, 2012; Pino & Mortari, 2014), slik som å lytte til lydbøker og lydopptak av forelesninger.

Strategibruk ble kodet med 1 eller 0 etter henholdsvis bruk og ikke-bruk av respektive strategi. Utbyttet ble kodet fra 1 til 5 i overensstemmelse med hva studentene hadde merket av på en Likert-skala, én skala for hver strategi. Gjennomsnittlig utbytte av hver strategi ble beregnet ved å summere skårene (1-5) for alle dagene dividert på antall dager strategien var benyttet. Verdiene på utbytteskalaen plasserte seg dermed innenfor skalaen 1-5.

### Intervju

For å få en dypere forståelse av strategibruken gjennomførte vi semistrukturerte intervjuer med seks av de 17 studentene som hadde gjennomført loggføringen, der disse ble bedt om å kommentere, utdype og begrunne sin loggførte strategibruk. For å inkludere et bredt spekter av strategibruk, valgte vi tre studenter med høy strategisk aktivitet og tre med lav aktivitet, etter resultatene fra loggføringen. Beregningen av hver students strategiske aktivitet ble gjort ved å summere strategiskårene for hver enkeltstrategi i alle tre studiekontekstene.

Intervjuene fant sted på slutten av studieåret, og ble gjennomført slik at hver forfatter hadde tre intervjuer, hvert med en varighet på ca. en time. For å knytte loggføringen til intervjuene, hadde studenten og forskeren

resultatene fra den digitale dagboka til studenten foran seg under intervjuet. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og disse ble transkribert.

På bakgrunn av en første gjennomlesning av intervjuene, ble kodingen foretatt etter hovedkategorien studie-kontekst (strategier knyttet til forelesning, selvstendig studiearbeid og sosiale studiekontekster). For hver studie-kontekst så vi nærmere på 1) hvordan og hvorfor de rapporterte strategiene ble brukt, 2) omfanget av strategibruken (høy og lav strategisk aktivitet) og 3) erfart utbytte av strategiene.

### RESULTAT

Først vil resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1, 2 og 3 bli rapportert. Disse resultatene er kommet fram på bakgrunn av kvantitativ analyse av studieloggføringen. Som en oppfølging av de tre første forskningsspørsmålene vil kvalitativ tekstanalyse av de seks intervjuene utdype bruken av strategiene i forskningsspørsmål 4.

### Resultater på bakgrunn av studieloggføringen

**Tabell 1**

*Studiestrategier knyttet til forelesning*

*Anvendte studiestrategier, antall studenter som anvendte studiestrategiene, gjennomsnittlig antall dager med strategibruk og utbytte (skala 1-5) av studiestrategiene. Standardavvik i parentes*

*N=17*

Strategi	Antall	Strategiskåre	Utbytte
Skrev notater på papir underveis	15	3.93 (1.71)	3.70 (0.76)
Gjorde notater på PC underveis	10	3.80 (2.74)	4.08 (0.88)
Stilte spørsmål til foreleser underveis eller etter forelesning	11	3.09 (1.81)	3.60 (0.96)
Tok opp forelesningen på mobil eller mp3-spiller	2	3.50 (2.12)	3.15 (0.49)
Diskuterte forelesningen med medstudenter	14	3.93 (1.49)	3.95 (0.61)
Lagde en oppsummering for seg selv etterpå	11	2.64 (1.69)	3.84 (0.69)

Av tabellene 1, 2 og 3 går det fram hvor mange studenter som benyttet seg av de forskjellige studiestrategiene i løpet av de 12 dagene studieloggføringen pågikk. Videre hvor mange dager i denne perioden studentene i gjennomsnitt benyttet seg av studiestrategiene, samt standardavviket. Det er verdt å merke seg at strategiskårene er basert på det antallet studenter som rapporterte bruk av respektive strategi. For eksempel at de 10 studentene som tok notater på sine datamaskiner under forelesning, gjorde det i gjennomsnitt 3.80 dager i løpet av denne perioden. Av den siste kolonnen går det fram hvilket utbytte studentene syntes de hadde av de ulike strategiene.

Når det gjaldt studiestrategier knyttet til forelesninger (tabell 1) rapporterte de fleste studentene notatskriving på papir og det å diskutere forelesningen med medstudenter (henholdsvis benyttet av 15 og 14 studenter). De fleste strategiene ble gjennomsnittlig brukt i tre til fire dager av de som hadde benyttet dem. Det å gjøre en oppsummering for seg selv etter forelesningen, var også ganske utbredt (N= 11). Mens det å gjøre lydopptak av forelesninger ble rapportert av et fåtall studenter (N=2), og ble i gjennomsnitt benyttet i 3.5 dager av de som benyttet dem. Utbyttet for de som brukte de ulike strategiene var relativt høyt, med gjennomsnittsskårer litt under 4 på en skala fra 1 til 5. Det er også verdt å merke seg at det er større samstemmighet (mindre spredning) når det gjelder utbyttet enn antall dager de benyttet strategiene.

Når det gjaldt individuelt arbeid med studielitteratur viser tabell 2 at to av strategiene ble benyttet av de fleste, nemlig bruk av notatteknikk og oppsummeringer (henholdsvis benyttet av 14 og 12 studenter). Kun et fåtall av studentene tok i bruk teknologiske ressurser som lydbøker og lydopptak fra forelesninger (henholdsvis tre og to studenter). En annen tendens var at under halvparten av studentene brukte tekstbaserte studiestrategier som å gjøre understrekninger og markere i tekst og søke tilleggsinformasjon (f.eks. Google).

De fleste strategiene ble i gjennomsnitt benyttet mellom to og tre dager i denne 12-dagers perioden. Det er visuelle strategier som å tegne og lage figurer som ble brukt flest dager (tre) av de seks studentene som brukte slike strategier.

Av de kun tre studentene som benyttet seg av lydbok, opplevde alle å ha godt utbytte av det (skåre 5).

**Tabell 2**

*Studiestrategier knyttet til Individuelt arbeid med studielitteratur*

*Anvendte studiestrategier, antall studenter som anvendte studiestrategiene, gjennomsnittlig antall dager med strategibruk og utbytte (skala 1-5) av studiestrategiene. Standardavvik i parentes*

*N=17*

Strategi	Antall	Strategiskåre	Utbytte (1-5)
Skrev notater underveis i lesingen	14	2.71 (2.46)	4.04 (0.63)
Lagde skriftlig/ muntlig oppsummering av det jeg leste eller hørte	12	2.50 (1.68)	4.27 (1.16)
Streket eller markerte i teksten etter hvert som jeg leste	8	1.88 (1.13)	4.35 (0.35)
Søkte tilleggsinformasjon på Google etc.	8	2.75 (1.67)	3.95 (1.36)
Lagde tegninger, figurer e.l. av det jeg leste eller hørte	6	3.00 (1.67)	4.06 (0.71)
Brukte lydbok (av pensumlitteratur)	3	2.00 (1.0)	5.00 (0.00)
Lyttet til lydopptak av forelesning	2	1.50 (0.50)	3.75 (1.06)

De fleste av utbytteskårene lå høyt for strategier knyttet til å tilegne seg studielitteratur (de fleste over 4). Minst utbytte ble rapportert av de to som i noen grad hadde brukt lydopptak fra forelesning (M= 3.75), og av de som søkte tilleggsinformasjon (M= 3.95).

De sosiale studiestrategiene som var benyttet av flest studenter var følgende: gruppearbeid studentene selv hadde tatt initiativ til (N=14), og uformelle samtaler/spørsmål til medstudenter om faglige spørsmål (N=14). Disse sosiale studiestrategiene var også brukt flest dager (henholdsvis 3.00 dager og 3.36 dager). Når det gjaldt å snakke med lærere, familiemedlemmer og venner om faglige spørsmål ble dette rapportert av omtrent halvparten av studentene. De seks studentene som hadde konferert med familie og venner for å få hjelp, hadde gjort det gjennomsnittlig i bare litt over en dag i denne

**Tabell 3**
*Studiestrategier knyttet til Sosiale studiestrategier*

Anvendte studiestrategier, antall studenter som anvendte studiestrategiene, gjennomsnittlig antall dager med strategibruk og utbytte (skala 1-5) av studiestrategiene. Standardavvik i parentes

*N=17*

Strategi	Antall	Strategiskåre M (SD)	Utbytte M (SD)
Gruppearbeid på eget initiativ	14	3.00 (2.04)	3.65 (0.74)
Gruppearbeid initiert av lærer	6	2.83 (1.47)	4.37 (0.52)
Uformelle samtaler, spørsmål til medstudent(er)	14	3.36 (1.95)	4.14 (0.75)
Snakket med lærer for å oppklare, få hjelp til faglige spørsmål	8	2.75 (1.67)	3.95 (1.36)
Snakket med familie og venner for å få hjelp til faglige spørsmål	8	2.25 (2.19)	4.04 (0.61)
Brukte sosiale medier f.eks. Facebook, mail, Fronter eller digitale medier	5	2.20 (1.30)	4.27 (0.72)

12-dagers perioden. Relativt få studenter ( $N=5$ ) brukte også sosiale medier, og de som brukte det gjorde det i liten grad ( $M=2.2$ ).

Utbyttet av å bruke sosiale studiestrategier var overveiende positivt for alle enkeltstrategiene. Alle, bortsett fra gruppearbeid på eget initiativ ( $M=3.65$ ), hadde utbytteskåre over 4, med gruppearbeid initiert av lærer på hele 4.37.

### Resultater på bakgrunn av intervju

Tabell 4 viser en oversikt over de seks informantene som ble intervjuet. De tre første, id.1, id.2 og id.3, er de som rapporterte mest strategisk aktivitet gjennom studie-loggen, mens de tre siste, id.4, id.5 og id.6, er de som rapporterte minst strategisk aktivitet. I nest siste kolonne vises tall fra spørreskjemaet om lesehistorien til studenten (ARHQ), der høyere tall indikerer større og mer vedvarende utfordringer med lesing. Som nevnt ble strategisk aktivitet i siste kolonne, beregnet ved å summere skårene

**Tabell 4**

*Bakgrunnsopplysninger om de seks informantene som ble intervjuet*

Informant	Studie-program	Alder	ARHQ	Strategisk aktivitet
Id.1	Lærer	21	34	39
Id.2	Økonomi	25	39	30
Id.3	Intern. kom.*	23	56	30
Id.4	Sosialt arb.**	33	57	26
Id.5	Sosialt arb.	20	56	11
Id.6	Økonomi	23	49	2

\*Intern. kom.: Internasjonal kommunikasjon, \*\*Sosialt arb.: Sosialt arbeid

for hver enkelt strategi i alle studiekontekstene. Det vil f.eks. si at en student som på samme dag registrerte å ha brukt tre enkeltstrategier knyttet til forelesning og to enkeltstrategier knyttet til individuelt arbeid med studie-litteratur, fikk strategiskåre 5 for denne dagen. Slik ble strategisk aktivitet beregnet hver dag for så å summere strategiskåren for alle 12 dagene.

Intervjuene er analysert med henblikk på å belyse studentenes strategibruk knyttet til hver av de tre studiekontekstene. For å illustrere og levendegjøre typiske trekk ved studentenes strategibruk har vi valgt ut sitater der studentene omtaler og reflekterer over sin strategibruk innenfor hver enkelt studiekontekst.

### Strategier brukt i tilknytning til forelesninger

Alle synes det er viktig å være på forelesning, men det er ulike erfaringer og meninger om hvilke strategier som er hensiktsmessige. Flere studenter, uavhengig av om de har rapportert høy eller lav strategisk aktivitet i studie-loggen, sier de har nytte av å gjøre notater i form av stikkord eller hele setninger på PC, iPad eller på papir under forelesningen. Notatene brukes av noen for å forberede seg til eksamen (id.5). Mens andre (id.4) synes det fungerer dårlig å notere, og vil heller at læreren legger ut forelesningsnotater (f.eks. Powerpointutskrift). Informant 6 har lært seg å skrive veldig raskt, og noterer ofte mye av det læreren sier:

*Men det er jo kråketegn! Jeg synes at det med forelesningsnotater er uvurderlig nesten. Det er fordi at da får man liksom fokuset på foreleser, på hva dem kommer til å fokusere på kanskje, til eksamen. Så bør man ikke legge vekt på alt mulig annet da, når man leser etterpå (id.6).*

Informant 6 lager tegninger for å huske hva som ble sagt i forelesningene. Hun er avhengig av å se på tegningene når hun kommer hjem, mens det er friskt i minne.

Studenter både med høy og lav strategisk aktivitet synes det kan være vanskelig å stille spørsmål under forelesningen, fordi de da føler seg dumme, eller ikke vil stjele tid fra foreleseren (id.3, 5, 6):

*Å stille spørsmål til foreleser (i plenum) er skummelt. Jeg er egentlig ikke så glad i å snakke i plenum rett og slett (id.5).*

Informant 1 liker imidlertid å stille spørsmål til lærerne og diskutere faglige spørsmål med dem. Informant 5 synes forelesningene gir mer mening hvis hun har lest og gjort seg kjent med stoffet på forhånd. Informant 4 fremhever nettførelser, og kunne tenke seg mer av det. Da får hun nødvendig ro til å konsentrere seg. Hun irriterer seg over studenter «som markerer seg» under forelesningene. Med det mener hun at de ofte stiller spørsmål og har kommentarer. Hun sier hun opplever det som forstyrrende.

Noen foretrekker å snakke med medstudenter, en eller noen få om gangen, framfor å stille spørsmål i stor studentgruppe (id.6), for å prøve å oppklare noe fra forelesningen eller pensum. Informant 3 forteller at studentene som regel bruker å samles i et rom etter timen for å snakke om lærestoffet. Etterpå sammenfatter hun dette og prøver å koble det til informasjon hun finner i bøkene og i forelesningsnotatene. Andre går på biblioteket etter forelesningen, og går gjennom notatene sine (id.6).

Når det gjelder lydopptak av forelesninger, mener flere at de ikke har behov for det. De tror ikke de ville ta seg tid til å høre på dem i ettertid, og synes også det er unødvendig når de får tilgang til powerpointpresentasjonene. En av studentene (id.6) tror det kunne være nyttig, men da helst som videoopptak. Men for at det ikke skulle virke stigmatiserende, synes hun det i så fall burde være et tilbud som alle fikk, og at det ble lagt på nett av læreren.

En annen student har opplevd å bli nektet å gjøre lydopptak av forelesningen. Men det er ulike erfaringer med dette. En som har tatt opp flere forelesninger med mobilen, sier det er helt uproblematisk når hun har spurt om lov (id.4).

### **Strategier brukt i tilknytning til individuelt arbeid med studielitteratur**

Noen gir uttrykk for at de bruker pensumbøkene minst mulig (f.eks. id.1, 6). Som informant 1 sier, så leses ikke boka «fra perm til perm, men for å finne informasjon til å belyse egne spørsmål:

*Nei, da er det et eller annet jeg skal finne ut av. Jeg setter meg ikke ned og leser. Jeg skal inn og ha et svar på noe jeg lurar på, eller skal få greie på noe, klarhet i noe (id.1).*

Det er ulike strategier som brukes under individuelt studiearbeid, og de brukes på forskjellige måter. Det gjelder ikke minst notatteknikk og markering i teksten. Informant 6 har f.eks. utviklet et eget system, med utstrakt bruk av post-it lapper, markeringstusj og en egen notatbok. Notatboka synes hun er spesielt nyttig fordi hun bruker den aktivt i ettertid, f.eks. i forbindelse med prøver og eksamener. Hun skriver på den ene siden og tegner og lager figurer på motsstående side, som hun assosierer med det hun har skrevet. Dette er en idé hun har tatt med seg fra tidligere skolegang. I enda mindre grad enn id.1, ser det ut til at hun leser pensumlitteratur:

*Jeg prøver minst mulig å bruke pensumboken, for jeg merker at jeg får mer ut av forelesninger og mine egne tegninger (id.6).*

Flere (f.eks. id.3, 4, 6) bruker noteringsteknikker i form av tegninger, figurer eller tankekart for å huske og forstå teksten bedre. Dette er ofte teknikker de har lært tidligere i skolegangen, f.eks. på ungdomsskolen.

Informant 3 og 6 sier de har stor nytte av lydbøker i studiesammenheng. Informant 3 oppdaget nytten med lydbøker etter at hun i samråd med studentrådgivningen fikk tilsendt flere av pensumbøkene som lydbøker. Hun mener hun lærer best ved å ha lydbok på øret mens hun går tur. Når hun sitter ved pulten og leser, faller hun fort ut. Hun mener forskjellen er at hun får andre assosiasjoner til det hun leser ved hjelp av lydbok. Og da husker



hun bedre: «... når du tenker tilbake på ting (fra lydboka), så husker du hva du gjorde i det øyeblikket». Som informant 3, erfarte også informant 6 stor nytte av lydbøker etter at hun ble student:

*Det beste jeg gjør er å høre på lydbok. For nå har jeg fått sånn ... opptak i NLB (Norsk Lydbokbibliotek), er det vel det heter. Og det er bare en utrolig stor hjelp. ... Men mange ganger må jeg ha andre lydbøker enn det som er på pensum. Men da står det gjerne sånn cirka det samme i dem (id.6).*

Hun sier at hun alltid kjøper den vanlige boka (pensumboka) i tillegg, for å sammenlikne, slik at hun vet at det er samsvar. Hun understreker at de blir målt på forståelsen av stoffet, ikke at de har lest én bestemt bok.

Informant 4 begynte å bruke lydbøker (Daisy) etter studieloggføringen. Hun ble gjort kjent med mulighetene med lydbøker gjennom studentrådgivningen. Lærerne har ikke nevnt denne muligheten. Hun bruker lydbok bl.a. når hun kjører til og fra studiestedet (ca. 1 times vei). Lydbok fungerer imidlertid best for henne når hun ser tekststrukturen samtidig, noe hun gjør med Daisy, som viser overskrifter på skjermen og gjør det lett å navigere i teksten. Lydbøker brukes også av informant 1, men kun til romaner og til underholdning, ikke til faglig læring.

### Strategier brukt i sosiale studiekontekster

Intervjuet avdekker utbredt bruk av sosiale strategier, både hos de med mye og de med liten strategisk aktivitet i loggføringsperioden. Felles for de sosiale studiestrategiene er at studenten kommuniserer med andre om faglige tema. Det er helst muntlig form, men kan også være skriftlig, på sosiale medier eller på læringsplattformer som for eksempel på Fronter.

Intervjuene bekrefter inntrykket fra studieloggføringen om at det å ha faglige samtaler med medstudenter var en av de vanligste og den mest utbytterike sosiale studiestrategiene. Flere fremhever at de ser an hvem de tar kontakt med for å spørre eller diskutere fag. Noen oppgir at de har fått spesielt god støtte av en bestemt medstudent.

*Jeg føler at det har vært veldig, veldig ålreit. Fordi hvis man (kort pause)... man vet jo hvordan de andre i klassen gjør det, og når man finner seg en man føler er oppgående da,*

*som er veldig flink, så er det veldig ålreit å snakke med den personen (id.1).*

Blant informantene er det mindre vanlig å snakke med lærere og familiemedlemmer for å få hjelp, og det oppleves ikke alltid så lett å spørre lærerne. Én opplever ofte lærerne som «fjerne», det vil si at de kommer for å under-vise og så drar de igjen (id.3). En annen sier at de ikke tar seg tid til «å svare på de større spørsmålene som folk faktisk sliter med da» (id.6). Imidlertid trekker en av studentene fram studierådgiver, som har vært til stor hjelp for henne for å lære å bruke mer effektive strategier, som lydbøker og visualisering.

De aller fleste har nytte av gruppearbeid som er initiert av studenten(e) selv:

*Jeg har veldig godt utbytte av det. Fordi når man driver med gruppearbeid så kanskje noen forstår én ting, og andre forstår en annen ting. Og man kan trekke inn litt mer aktuelle temaer og diskutere det. Ja, jeg liker det veldig godt, prate om ting (id.6).*

Noen fremhever at de var bevisst på å være aktive i gruppearbeidet, spesielt en av dem som rapporterte lav strategisk aktivitet generelt:

*Vil gjerne stille spørsmål og være med for å virkelig vite at jeg er på samme bane som de er da. At jeg har forstått ... Ja, jeg vil gjerne vise at jeg er en del av det. Vil ikke at folk skal stemple meg: «Hun har dysleksi, så hun kan bare sitte der». Vil heller bli stemplet som en som skal være med (id.6).*

Når det gjelder bruk av sosiale medier nevner flere at de bruker lukket Facebook-gruppe for å kommunisere med medstudenter. En av studentene (id.4) mener imidlertid at Facebook ikke hører hjemme på en høyskole. Hun mener det virker «uproft» og oppleves som forstyrrende, fordi det er veldig mye annet der som ikke har med studiet å gjøre. Hun foretrekker studieplattformen Fronter. En annen student er skeptisk til å legge ut spørsmål på Facebook fordi det kan oppfattes som om man er «dum». «Spør du om noe så er du ikke smart» (id.6). Det virker som om denne studenten er var for å bli sett ned på eller undervurdert fordi hun har dysleksi.

Selv om de fleste er positive til og har faglig nytte av å

bruke sosiale studiestrategier, er det for noen også forbundet med utfordringer.

### Nøkkelstrategier

Som vi har sett ovenfor er det vanskelig å se noe mønster i strategibruken hos studenter med høy strategisk aktivitet sammenlignet med de med lav aktivitet. Felles for alle, kanskje med unntak av informant 6, er at de er bekvemme med sosiale studiestrategier, og mener de har godt utbytte av dem. For begge gruppene (lav og høy strategisk aktivitet) kan det se ut til at de støtter seg spesielt mye til én eller noen få strategier for å lykkes i studiet. Disse kan variere fra student til student. Dette er strategier noen bruker spesielt mye og har gjort til sine egne. Vi kaller disse nøkkelstrategier.

Ved å sammenholde studieloggene med de transkriberte intervjuene med de seks studentene med dysleksi, og analysere på tvers av de tre studiekontekstene, ble følgende strategier funnet å være nøkkelstrategier: Lydbøker (id.2, 3, 4), notater i form av tegninger og tankekart (id.3, 4, 6), konsultere og konferere med medstudenter (id.1, 2, 5).

Det er grunn til å tro at bruken av nøkkelstrategiene i stor grad er selvregulert for disse studentene, i det de tilfredsstiller kriteriene for selvregulert strategibruk (Zimmerman, 2000). Med dette menes at strategiene er selvvalgte og målrettede for å lære lærestoffet innenfor bestemte studiekontekster, og at det bidrar til egen-vurdering og endring for å gi bedre utbytte av studiene.

### DISKUSJON

Formålet med denne studien har vært å undersøke anvendelse og utbytte av studiestrategier knyttet til tre ulike studiekontekster hos første års bachelorsstudenter med dysleksi. Studiekontekstene har vært forelesning, individuelt arbeid med studielitteratur og deltakelse i sosiale studieaktiviteter. Av intervjuene fremgår det at studentene i utvalget prioriterte deltakelse i forelesninger. Det kan forklares ved at de foretrakk å få lærestoffet presentert muntlig (Heiman & Precel, 2003), da de brukte lenger tid og mer energi på å lese pensumlitteraturen. Preferanse for muntlighet viste seg også gjennom deltakelse i sosiale studieaktiviteter, noe som ga seg utslag i at studentene foretrakk gruppearbeid, konfererte med lærere og medstudenter om faglige spørsmål, og i noen grad også tok i bruk sosiale medier for å tilegne seg lærestoffet.

Utbredt bruk av slike sosiale studiestrategier er i samsvar med flere andre studier (Corkett, Parrila & Hein, 2006; Corkett, Hein & Parrila, 2008; Kirby et al., 2008; Olofsson, Ahl, & Taube, 2012).

Noen strategier, som selvinitiert gruppearbeid, notat-skrijving og faglig diskusjon med medstudenter, ble rapportert brukt av de fleste. Man skulle kanskje forvente at flere studenter med dysleksi ville ta i bruk et større repertoar av strategier for å kompensere for vanskene sine (f.eks. Bråten, Amundsen & Samuelstuen, 2010; Corkett, Parrila & Hein, 2006). I samsvar med Stampoltzis og Polychronopoulou (2009) og Heiman og Precel (2003), rapporterte flere av studentene med dysleksi liten bredde i strategirepertoaret. Studentene som ble intervjuet i vår undersøkelse viste sterk preferanse for én eller noen få strategier som de støttet seg mye til, det vi har kalt nøkkelstrategier i analysen, som var bruk av lydbøker, notater i form av tegninger og tankekart og konsultasjon med medstudenter. Det er en mulighet for at de var blitt så opphengt i én eller noen få bestemte måter å studere på, at de overså andre strategier som kunne ha hjulpet dem videre. Dette kan skyldes at studentene i vårt utvalg gjennom skoletiden har hatt manglende opplæring i bruk av kompenserende lærings- eller studiestrategier. De som brukte slike strategier meldte imidlertid om stort utbytte av dem. Individuelle forskjeller når det gjelder preferanser for bestemte strategier kan komme av at studenter med dysleksi er en heterogen gruppe når det kommer til funksjonsnivå og behov, noe vi ser av studentenes ARHQ-skårer. I likhet med Finks (1998) studie av fremgangsrike personer med dysleksi, er det grunn til å tro at også vårt utvalg besto av noen som fortsatt hadde problemer med leseflyt og lesehastighet, og andre som hadde kommet over disse vanskene gjennom hardt arbeid og hensiktsmessig strategibruk. Hvilke studiestrategier som velges vil altså kunne være påvirket av leseferdighetsnivået studentene befinner seg på, men selvsagt også av hva de har lært og brukt av lærings- og studiestrategier tidligere.

Våre funn indikerer at strategibruken vil kunne bli påvirket negativt ved at noen studenter ser ut til å unngå å bruke visse studiestrategier for ikke å avdekke at de har dysleksi. Dette samsvarer med Olsens (2015) funn av hvordan norske studenter med dysleksi beskriver sine følelser og sin frykt for det å «bli oppdaget».

Studentene i vårt utvalg rapporterte stort sett at de har godt utbytte av studiestrategiene de brukte. Sosiale studiestrategier ble rapportert å gi størst utbytte av samtlige strategier. I den kvantitative delen av studien fikk alle sosiale studiestrategiene med unntak av én, utbytteskåre på over 4 på en skala fra 1-5. Dette viser at studentene brukte strategier som de oppfattet som hensiktsmessige for å lykkes med studiet. Her styrkes det kvantitative funnet av intervjuene, som viste at studentene har spesialisert seg på og utviklet bruken av et fåtall nøkkelstrategier. Dette peker i retning av selvregulering, i det studentene gjennom erfaring og refleksjon ender opp med strategier som de mener de har utbytte av (Brandmo, 2014; Zimmermann, 2000). Dette foregår særlig i selvrefleksjonsfasen av Zimmermans (2000) tidligere nevnte teori om selvregulert læring.

Når resultatene skal diskuteres, er det også nødvendig å vurdere forskningsmetodene og hvordan de er brukt. Rapportering med bruk av daglig studielogg styrker validiteten ved at det går kort tid mellom anvendelse og rapportering av studiestrategiene, og at strategiene er knyttet til bestemte studiekontekster (Zimmerman, 2000). På tross av det, har metoden noen begrensninger. For det første kan det være over- eller underrapportering av studiestrategier. Underrapportering fordi det kan være viktige studiestrategier som brukes i tilknytning til skriftlige oppgaver, som ikke var tema her. På den annen side kan en tenke seg en overrapportering av strategier når studentene daglig blir eksponert for lister med strategier som kan oppfattes som ønskerverdige.

En annen mulig begrensning ved loggføringen, er at 12 dager er lite, og at dagene loggføringen pågikk ikke nødvendigvis var representative når det gjaldt studiekontekster og strategibruk. Selv om vi bestrebet oss på å legge loggføringen til en mest mulig «normal» periode av studieåret, der det ikke var praksis eller eksamen, vet vi ikke eksakt hva som foregikk i denne perioden.

En tredje begrensning er størrelsen på utvalget. Det er vanskelig å generalisere ut fra et såpass lite utvalg (N=17). Ettersom utvalget besto av nesten alle registrerte førsteårsstudenter med dysleksi (17 av 19) er det imidlertid et representativt utvalg for institusjonen.

Når det gjelder intervjuene kan det svekke påliteligheten

til våre funn at forfatterne delte studentene mellom seg, ved at de to artikkelforfatterne gjennomførte tre intervjuer hver. For å redusere faren for at intervjuene, og dermed resultatene, ble farget av måten de to intervjuerne gjennomførte intervjuene på, var det på forhånd utarbeidet en intervjuguide. Men selv om intervjuguiden ble fulgt, vil intervjuerens væremåte og kommunikasjonsstil kunne ha påvirket studentenes svar.

En styrke ved vårt prosjekt er at vi tar i bruk digital daglig loggføring av studiestrategier, som har vært lite brukt innenfor dette feltet. Denne metoden gjør det enkelt å generere data i SPSS eller andre statistikkprogram, og bør kunne brukes med et større utvalg, noe som vil styrke validitet og øke generaliseringsmulighetene. Ved eventuelle replikasjoner, som vår studie kan inspirere til, bør det også vurderes å utvide loggføringsperioden, men uten at frafallet av informanter blir for stort.

En annen styrke er at vi knytter resultatene fra studie-loggføringen til en kvalitativ tilnærming, med individuelle intervjuer i etterkant. På den måten fikk vi dypere innsikt i hvordan studenter med dysleksi anvender ulike studiestrategier og hvilket utbytte de har av dem, også gjennom utstrakt bruk av bestemte nøkkelstrategier.

Den tredje, og kanskje viktigste styrken ved studien er at den fokuserer på anvendelse av studiestrategier knyttet til bestemte studiekontekster, og at den gir et viktig bidrag for å legge bedre til rette for studenter med dysleksi i høyere utdanning.

## KONKLUSJON

Vår undersøkelse stadfester at studenter med dysleksi er en heterogen gruppe som varierer med hensyn til strategibruk. Vi har funnet at studentene ofte støtter seg til et fåtall strategier som de opplever å ha godt utbytte av. Disse strategiene er lydbok, notater i form av tegninger og tankekart og det å konferere med medstudenter (nøkkelstrategier). Når flere av studentene ikke har et bredere strategirepertoar kan det skyldes at mange strategier er lite kjente, at det ikke blir tilrettelagt for å anvende dem eller at studentene har fått lite opplæring i å bruke dem. En utfordring for utdanningssystemet vil derfor være å bevisstgjøre og trygge studentene på å bruke studiestrategier for å lykkes, med spesiell oppmerksomhet på de som trenger å lære på alternative måter. Vår studie viser at

studenter med dysleksi tar i bruk sosiale studiestrategier med godt utbytte. Det betyr at høyere utdanning også må

legge til rette for studiekontekster som ivaretar muntlighet og dialog.

## LITTERATUR

- Bergey, B.W., Deacon, S.H., & Parrila, R.K. (2015). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 81-94.
- Bjornsdottir, G., Halldorsson, J.G., Steinberg, S., Hansdottir, I., Kristjansson, K., Stefansson, H., & Stefansson, K. (2014). The Adult Reading History Questionnaire (ARHQ) in Icelandic: Psychometric properties and factor structure. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 532-542.
- Brandmo, C. (2014). Metakognisjon og selvregulert læring. I., H.J. Stray & L. Wittek, *Pedagogikk – en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk. Oslo.
- Brunswick, N. (2012). Dyslexia in UK higher education and employment: An introduction and overview. In N. Brunswick (Ed.) *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace* (pp 1-6). Malden, MA: Wiley & Sons.
- Bråten, I.; Amundsen, A. & Samuelstuen, M. S. (2010). Poor Readers—Good Learners: A Study of Dyslexic Readers Learning With and Without Text. *Reading & Writing Quarterly*, 26, 166-187.
- Callens, M., Tops, W., Stevens M., & Brysbaert, M. (2014). An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 64, 91-119.
- Corkett, J. K., Parrila, R., & Hein, S. F. (2006). Learning and study strategies of university students who report a significant history of reading difficulties. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34, 57-79.
- Corkett, J. K., Hein, S. F., & Parrila, R. (2008). Compensating for reading difficulties: A qualitative investigation of university students' experiences of influential personal characteristics. *Exceptionality Education Canada*, 18, 51-68.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4. utgave. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Estrada, L., Dupoux, E., & Wolman, C. (2006). The relationship between locus of control and personal-emotional adjustment and social adjustment to college life in students with and without learning disabilities. *College Student Journal*, 40, 43-54.
- Fink, R. P. (1998). Literacy development in successful men and women with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 48, 311-346.
- Gelbar, N. W., Bray, M., Kehle, T. J., Madaus, J. W., & Makel, C. (2016). Exploring the Nature of Compensation Strategies in Individuals with Dyslexia. *Canadian Journal of School Psychology*.
- Gettinger, M., & Seibert, J.K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350-365.
- Heiman, T., & Prechel, K. (2003). Students with disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 248-258.
- Høien, T. (2014). *Håndbok til LOGOS*. Bryne: Logometrica
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., & La Fave, C. B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 85-96.
- Lefly, D.L., & Pennington, B.F. (2000). Reliability and validity of Adult Reading History Questionnaire. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 286-296.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Mortimore, T., & Crozier, R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 235-251.
- Olsen, E.M.S. (2015). *Jeg kan lese, jeg kan skrive. Det tar bare litt lengre tid. En kvalitativ studie om studenter med dysleksi innen høyere utdanningsinstitusjoner*. Masteroppgave ved Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.
- Olofsson, Å., Ahl, A., & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184-1193.
- Parrila, R., Corkett, J., Kirby, J., & Hein, S. (2003). *Adult Reading History Questionnaire-Revised*. Unpublished questionnaire, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Perfetti, C.A., & Hogaboam, T. (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Pino, M. & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20, 346-369.
- Richardson, J.T.E. & Wydell, T.N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education, *Reading and Writing*, 16, 475-503.
- Samuelstuen, M.S., & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351-378.
- Satcher, J. (1992). College students with learning disabilities: Meeting the challenge. *College and University*, 67, 127-132.



Schunk, D.H. (2001) Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement, 2<sup>nd</sup> Ed.* (pp. 119-144. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schellings, G. & Van Hout-Wolters, B. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: Theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, 6, 83-90.

Stage, F., & Milne, N. (1996). Invisible scholars: Students with learning disabilities. *Journal of Higher Education*, 67, 426-441.

Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 307-321.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Swanson, H.L. (1999). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research*, 14, 129-140.

Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.

Weinstein, C. & Palmer, D. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): User's manual* (2<sup>nd</sup> ed.). Clearwater, FL: H&H.

Wilczenski, F. L., & Gillespie-Silver, P. (1992). Challenging the norm: Academic performance of university students with learning disabilities. *Journal of College Student Development*, 33, 197-202.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 239-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement, 2<sup>nd</sup> Ed.* (pp. 273-292). Mahwah, NJ: Erlbaum.



Unicare er et norsk, privat helseforetak, med 2500 ansatte. Vi leverer tjenester til store bedrifter, til helseforetak, til kommuner og til private. Unicare er i sterk vekst og vi har økende etterspørsel etter våre tjenester. Omtanken for enkeltmennesket gjør Unicare til et godt valg, også for deg som arbeidstaker. Unicare er eid av ledelsen og eksterne norske investorer, og vårt hovedkontor ligger på Bislett i Oslo. Vi har sunn økonomi, god likviditet og lav gjeld.

Det er ledig fast logopedstilling i spennende, ungt og engasjerende fagmiljø fra 01.01.2018. Stillingen er delt mellom Unicare Jeløy og Unicare Bakke (40-40).

Logopedstillingen inngår i tverrfaglig rehabiliteringsteam og er spesifikt knyttet til ytelsen slagrehabilitering. De logopediske tjenestene er først og fremst rettet mot pasientgruppene med afasi, dysartri og dysfagi etter hjerneskade/slag, samt enkelte nevrologi- og kreftpasienter. Arbeidssted vil to dager i uken være på Unicare Jeløy i Moss (Bråtengata 94) og to dager i uken på Unicare Bakke i Halden (Iddefjordveien 885).

For fullstendig utlysning og for å søke på stillingen, gå inn på [www.webcruiter.no](http://www.webcruiter.no) – ref. nr 3602209586.

**Søknadsfrist 15.12.2017.**

## FAST LOGOPED-STILLING LEDIG

Listerkommunene Farsund, Flekkefjord, Kvinesdal, Lyngdal og Sirdal har et interkommunalt samarbeid i forhold til tjenester som Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) og Logopedi. Tjenesten dekker en befolkning på omtrent 35 000 innbyggere.

Logopedtjeneste fungerer tett opp mot PPT, blant annet gjennom felles ledelse og felles personalmøter/fagsamlinger, men skal likevel være en selvstendig tjeneste med Farsund kommune som vertskommune.

Logopedtjenesten skal betjene brukere fra alle de 5 kommunene i samarbeidet, og det er ønskelig at tjenesten har både en behandlende og veiledende funksjon.

### FAST LOGOPEDSTILLING LEDIG

Vi har nå ledig en fast 100 % stilling som logoped i logopedtjenesten i Lister.

Fullstendig utlysningstekst og elektronisk søknadsskjema finnes på: [www.farsund.kommune.no](http://www.farsund.kommune.no)

**Søknadsfrist: 10.12.2017**

