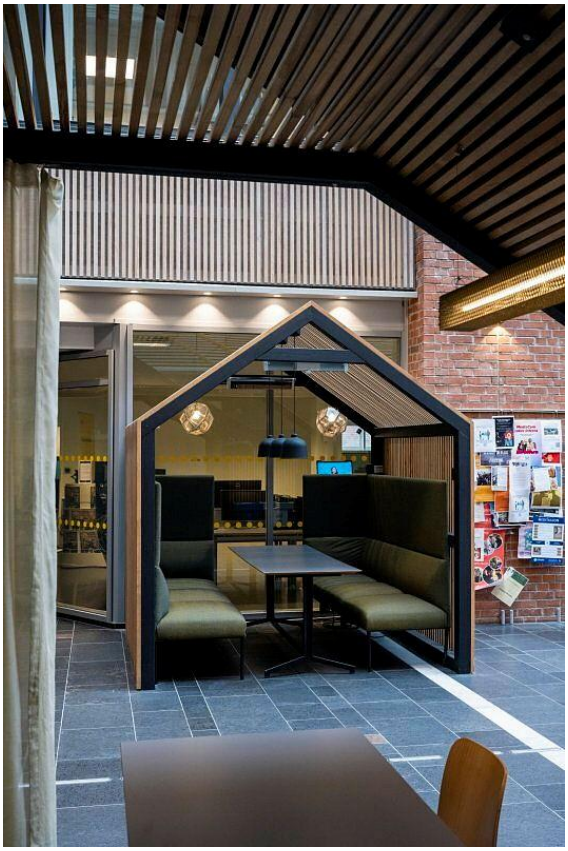
Universell utforming av emner i høyere utdanning – en veileder

Gerd Berget og Ragnhild By



Veilederen er utformet med støtte fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.

Omslagsfoto: Skjalg Bøhmer Vold / OsloMet – storbyuniversitetet

Portrettbilder: Johar Kalid og Sonja Balci / OsloMet

Om forfatterne



Gerd Berget er professor i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved OsloMet. Hun har en doktorgrad i universell utforming og 21 års erfaring som underviser i mange ulike typer emner. Hun har siden 2018 undervist i et emne om universell utforming for arkiv- og bibliotekstudenter. De siste årene har hun jobbet mye med inkluderende undervisning i høyere utdanning, og holdt mange foredrag om temaet. Berget har også forsket på flere ulike brukergrupper i kontekst av universell utforming. Eksempler på prosjekter er informasjonssøking blant studenter med dysleksi, leseferdigheter blant voksne med dysleksi og informasjonstilgang for personer med ulike former for utviklingshemming. Hun har også skrevet teoretiske og metodologiske artikler om universell utforming for å videreutvikle universell utforming som et viktig perspektiv innenfor forskning.



Ragnhild By er seniorrådgiver i Avdeling for utdanning ved OsloMet hvor hun bl.a. er involvert i kvalitetsarbeidet for utdanningene. Hun har hovedfag i tysk kulturkunnskap og årsstudium i veiledning og coaching, og har fra studietiden jobbet mye med læring. Hun har utviklet og holdt kurs i motivasjon og læring ved UiO, vært tysklærer og konservator på museum. Ved OsloMet har hun jobbet som studiekonsulent på en utdanning med mange studenter med tilretteleggingsbehov, vært karriereveileder og utviklet og holdt kurs i veiledning for faglig og administrativt ansatte. Sammen med tilretteleggingsansvarlig ved OsloMet har hun utviklet en veileder for tilretteleggingssaker og gjennomført et kartleggingsarbeid som har identifisert utviklingsbehov innen tilrettelegging. Hun kjenner derfor godt til hvilke typer hindre som unødvendig skaper tilretteleggings-behov. By ønsker å bidra til at flere emne- og programansvarlige ser på universell utforming som et nyttig verktøy i arbeidet med kvalitetsutviklingen i utdanningene.

Forord

Når man snakker om universell utforming av høyere utdanning, handler det ofte om fysiske omgivelser eller detaljer om hvordan man skal utforme en god powerpointpresentasjon. Det er imidlertid veldig mange andre grep som kan gjøre utdanning mer tilgjengelig. Ved å følge prinsipper for universell utforming fra man utformer en emneplan til man gjennomfører en læringsaktivitet, og til slutt selve vurderingen, kan man gjøre utdanning mer tilgjengelig for alle studenter. Samtidig kan man redusere antallet tilretteleggingssaker.

Denne veilederen inneholder konkrete råd om hvordan man kan utforme inkluderende emner og undervisningsopplegg. Veilederen kan leses i sin helhet eller i deler. I innledningen er det en kort beskrivelse av hva de ulike kapitlene handler om for å gjøre navigasjonen i veilederen enklere. Det er også utarbeidet en sjekkliste, som er en svært forkortet versjon av denne veilederen.

Vi håper noen av disse grepene kan gjøre arbeidsdagen bedre, både for studenter, faglige ansatte og studieadministrasjon!

12.11.2026

Gerd Berget

Ragnhild By

Innhold

Innledning 1

1. Universell utforming og brukermangfold 2

1.1 Universell utforming som perspektiv og verktøy 2

1.2 Prinsipper for universell utforming 3

1.3 Brukermangfold 4

1.4 Brukbarhetspyramiden 4

2. Fysisk utforming av campus 6

2.1 Trinnfri atkomst og fellesarealer 6

2.2 Auditorier og klasserom 7

3. Emneplaner 9

3.1 Utform fleksible emneplaner 9

3.2 Velg obligatoriske aktiviteter som er gjennomførbare for flest mulig 9

3.3 Velg hensiktsmessige vurderingsformer 10

3.4 Bruk emneplanen aktivt 10

3.5 Gi studentene veiledning og relevante erfaringer 11

3.6 Samarbeid på studieprogrammet 11

4. Strukturering av emner 12

4.1 Strukturer emnet i hovedtemaer 12

4.2 Organiser læringsaktiviteter på en oversiktlig måte 13

5. Pensum 15

5.1 Få studenter til å lese pensum 15

5.2 Koble pensum til læringsaktiviteter 15

5.3 Gjør det enkelt å lokalisere pensumtekstene 16

5.4 Gi leseveiledning 18

5.5 Ulike måter å lese pensum på 20

5.6 Inkluder pensum i læringsaktiviteter 20

6. Læringssituasjonen 22

6.1 Kommunikasjon med studentene 22

6.2 Gjennomføring av læringsaktiviteter 22

7. Presentasjoner 23
7.1 Avklar hensikten med presentasjonene 23
7.2 Ha et bevisst forhold til utforming og skrift 23
7.3 Gi tekstlige alternativer til visuelt innhold 23
7.4 Sett punktum 25
7.5 Nummerer lysbildene 25
7.6 Filnavn og formater 26
8 Sjekkliste 28
8.1 Utforming av campus (kap. 2) 28
8.2 Emneplaner (kap. 3) 28
8.3 Strukturering av emner (kap. 4) 28
8.4 Pensum (kap. 5) 29
8.5 Læringssituasjonen (kap. 6) 29
8.6 Presentasjoner (kap. 7) 29
Referanser 30

Innledning

En rapport utgitt av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) i 2025 viste en økning i antall studenter med funksjonsvariasjoner, kronisk sykdom og mentale helsevariasjoner (HK-dir 2025, 14). Det økte mangfoldet innebærer at mange studenter opplever ulike former for barrierer. Barrierene kan være strukturelle eller knyttet til holdninger, manglende kunnskap eller informasjon ved lærestedene.

Universitets- og høgskolesektoren har rapportert om komplekse behov blant studentene og en økt mengde tilretteleggingssaker (HK-dir 2025, ii). Samtidig forteller ansatte at de ikke alltid vet hva slags tilrettelegging det er behov for. I verste fall får studentene byrden med å måtte tilrettelegge for seg selv (Lystad, 2025a).

Denne veilederen retter oppmerksomheten mot strukturelle og pedagogiske grep, som kan bidra til å redusere barrierer i høyere utdanning. Den er basert på prinsipper om universell utforming, som både kan redusere behovet for tilrettelegging og gagne studenter generelt. Målet er å oppnå en mer inkluderende utdanning for alle.

Veilederen kan leses i sin helhet, eller som enkeltkapitler. Rådene om universell utforming av emner er i kapittel 3 og utover. Veilederen er disponert som følger:

Kapittel 1 er en kort teoretisk innføring i to hovedbegreper: universell utforming og brukermangfold i en universitets- og høyskolekontekst.

Kapittel 2 tar for seg noen relevante problemstillinger knyttet til fysisk utforming av læresteder.

Kapittel 3 handler om planlegging av emner med søkelys på læringsutbytte, læringsaktiviteter samt arbeids- og vurderingsformer. Kapittelet adresserer også samarbeid med studieadministrasjonen.

Kapittel 4 ser på hvordan man kan bruke emneplaner til å lage en grunnstruktur i emnet, som også kan brukes i den videre organiseringen av for eksempel timeplaner og pensumlister.

Kapittel 5 tar opp utfordringer rundt pensumlesing, og foreslår noen grep som kan øke pensumlesingen.

Kapittel 6 handler om læringssituasjonen og gjennomføringen av ulike typer læringsaktiviteter.

Kapittel 7 gir praktiske råd for utforming av presentasjoner.

Kapittel 8 er en kortfattet sjekkliste som oppsummerer de ulike hovedtemaene.

1. Universell utforming og brukermangfold

Dette kapittelet er en kort introduksjon til universell utforming og brukermangfold. I tillegg vil begrepet «situated abilities» og modellen brukbarhetspyramiden trekkes inn, som nyttige perspektiver på det store mangfoldet blant studenter.

1.1 Universell utforming som perspektiv og verktøy

Universell utforming kan sees på både som et perspektiv og verktøy, og kan defineres slik:

> Utforming av produkter, omgivelser, programmer og tjenester på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpasning og en spesiell utforming (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013, 9).

Hensikten med universell utforming er at flest mulig skal kunne benytte de samme omgivelsene eller tjenestene uten spesielle tilpasninger. Følger man dette prinsippet i utformingen av fysiske og digitale læringsmiljø, studieprogrammer og læringsaktiviteter kan resultatet bli en mer tilgjengelig utdanning for alle. Samtidig kan man redusere behovet for individuell tilrettelegging.

Universell utforming for læring (UUL) er en tilpasning av universell utformingsbegrepet til en pedagogisk kontekst. Utgangspunktet er at mennesker lærer på ulike måter, og at undervisningsinstitusjoner må ta hensyn til denne variasjonen blant studentene. Hensikten med UUL er den samme som for universell utforming, men oppmerksomheten er rettet spesifikt mot undervisning, fysiske rom og læringsressurser. Målet er fleksibilitet i studieprogrammer, læringsaktiviteter og vurderingsformer samt i formidling av faglig innhold (HK-dir 2024).

Universell utforming er ikke bare et godt verktøy for utforming av utdanning, det er også lovpålagt. Universitets- og høyskoleloven (2024, §10-2) stiller blant annet krav om at «Universiteter og høyskoler skal sørge for at institusjonens alminnelige funksjoner er universelt utformet». Lovverket omfatter både fysiske omgivelser, IKT og det digitale læringsmiljøet.

I Likestillings- og diskrimineringslovens §19 er det også et krav om aktivitetsplikt: «Offentlige virksomheter skal arbeide aktivt og målrettet for å fremme universell utforming innen virksomheten. Det samme gjelder for private virksomheter rettet mot allmennheten.» (Likestillings- og diskrimineringsloven 2024)

UH-sektoren er med andre ord lovpålagt å tilby en universelt utformet utdanning. Utfordringen er imidlertid at dette lovkravet ikke følges av retningslinjer for hvordan

dette skal gjøres i praksis. De neste kapitlene i denne veilederen inneholder råd om hvordan man kan anvende prinsipper for universell utforming for å få en mer inkluderende utdanning.

1.2 Prinsipper for universell utforming

For å videreutvikle universell utforming fra å være et ideal til å bli et konkret verktøy, er det utarbeidet syv prinsipper (Bufdir udatert ; Story, Mueller & Mace 1998):

Prinsipp	**Forklaring**
1. Like muligheter for bruk	Utformingen skal være brukbar og tilgjengelig for personer med ulike ferdigheter.
2. Fleksibel i bruk	Utformingen skal tjene et vidt spekter av individuelle preferanser og ferdigheter.
3. Enkel og intuitiv i bruk	Utformingen skal være lett å forstå uten hensyn til brukerens erfaring, kunnskap, språkferdigheter eller konsentrasjonsnivå.
4. Forståelig informasjon	Utformingen skal kommunisere nødvendig informasjon til brukeren på en effektiv måte, uavhengig av forhold knyttet til omgivelsene eller brukerens sensoriske ferdigheter.
5. Toleranse for feil	Utformingen skal minimalisere farer og skader som kan gi ugunstige konsekvenser, eller minimalisere utilsiktede handlinger.
6. Lav fysisk anstrengelse	Utformingen skal kunne brukes effektivt og bekvemt med et minimum av besvær.
7. Størrelse og plass for tilgang og bruk	Hensiktsmessig størrelse og plass skal muliggjøre tilgang, rekkevidde, betjening og bruk, uavhengig av brukerens kroppsstørrelse, kroppsstilling eller mobilitet.

Prinsippene gir mer informasjon enn lovverket, men er fortsatt relativt vage. De kan likevel være en god pekepinn på hva man skal ta hensyn til for å oppnå UUL. Noen prinsipper er ikke like relevante i alle typer kontekster. For fysiske læringsmiljø, er 1, 2, 6 og 7 mest aktuelle. Når det gjelder utformingen av emner og læringsaktiviteter, som er hovedtemaet for denne veilederen, er prinsipp 1-4 mest relevante. De fleste av de konkrete forslagene i denne veilederen er basert på disse prinsippene.

1.3 Brukermangfold

Utgangspunktet for universell utforming er en anerkjennelse av at mennesker er forskjellige. Begrepet brukermangfold kan defineres som tilstedeværelsen av variasjoner i ulike karakteristikker i en gruppe mennesker. Disse karakteristikkene kan være alt som gjør oss unike, som kognitive ferdigheter, personlighet og andre forhold som former vår identitet, for eksempel alder, kjønnsidentitet, legning, kulturell bakgrunn, morsmål og funksjonsnivå (utvidelse av definisjonen i Steinmetz 2021 s. 120).

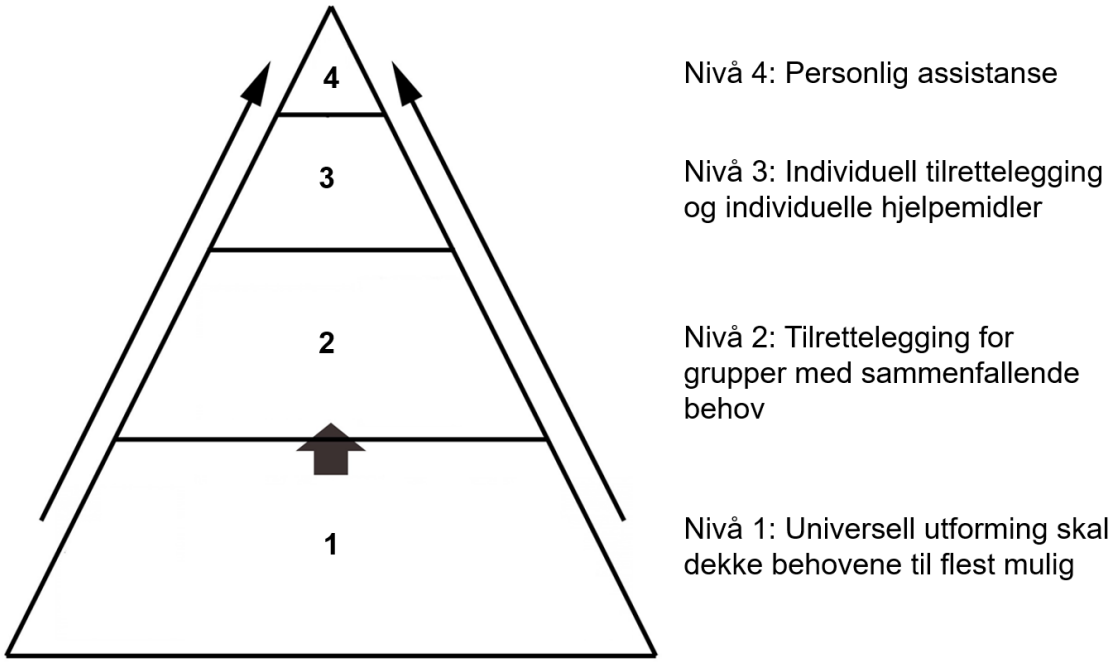
I kontekst av brukermangfold er det også relevant å se på begrepet «situated abilities». Menneskelige ferdigheter er ikke alltid binære eller konstante, og kan påvirkes av situasjoner rundt oss. Er man i støyete omgivelser, kan det for eksempel være vanskelig å høre informasjon som blir gitt, selv om man ikke har nedsatt hørsel.

De kognitive ferdighetene våre kan også påvirkes av omgivelser og situasjoner. Dersom man for eksempel er trøtt, syk, bekymret, i et samlivsbrudd eller stresset kan man oppleve at både konsentrasjonsevne og andre ferdigheter som er viktige i en studiesituasjon, kan bli påvirket. I undervisningsaktivitetene er det viktig å også ta høyde for de menneskelige variasjonene man alltid vil møte i et auditorium eller klasserom. Når man skal legge til rette for et mangfold av brukere er det altså ikke bare funksjonsvariasjoner det skal tas hensyn til.

1.4 Brukbarhetspyramiden

Til tross for at universell utforming er et nyttig verktøy for å gjøre høyere utdanning mer inkluderende, kan det ikke erstatte behovet for individuell tilrettelegging for enkeltstudenter. Universell utforming kan imidlertid redusere behovet for tilrettelegging. Brukbarhetspyramiden (Figur 1) kan være en nyttig modell for å se på forholdet mellom universell utforming og tilrettelegging.

Brukbarhetspyramiden består av fire nivåer: 1) Universell utforming, 2) Tilrettelegging for grupper med sammenfallende behov, 3) Individuell tilrettelegging og individuelle hjelpemidler samt 4) Personlig assistanse. Eksempler på nivå 1 kan være utforming av bibliotek eller undervisningsrom slik at de kan brukes av alle. På nivå 2 finner man for eksempel tilbudet fra Tibi (Biblioteket for tilrettelagt litteratur), som tilbyr bøker i lydform for personer som har utfordringer med å lese trykt tekst. På nivå 3 og 4 finner man behov for individuell tilrettelegging og personlig assistanse, som kan variere mye fra student til student.



Figur 1: Brukbarhetspyramiden (Berget & Moseid, 2011).

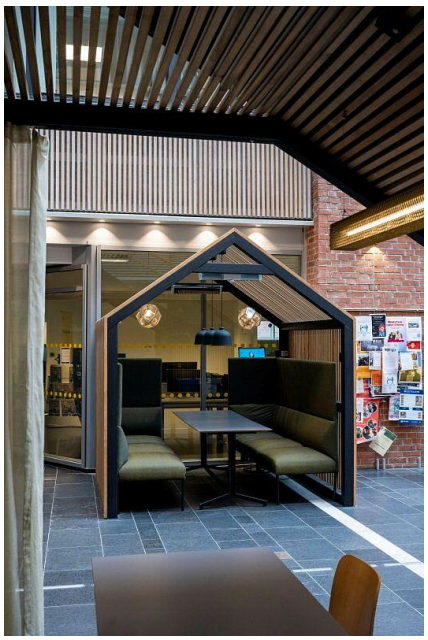
Hensikten med brukbarhetspyramiden er todelt: For det første viser figuren at jo større deler av utdanningene som er universelt utformet, jo mindre blir behovet for individuell tilrettelegging. Dette illustreres i modellen med pilen som viser et mål om å gjøre den nederste delen av pyramiden større. Mer universell utforming vil med andre ord kreve færre ressurser til tiltak for enkeltgrupper eller individer.

Det andre sentrale aspektet ved brukbarhetspyramiden er anerkjennelsen av at behovet for tilrettelegging aldri blir borte selv om utdanningene blir mer tilgjengelige. Til slutt er det også verdt å merke seg at ulike former for hjelpemiddelteknologi er viktige verktøy for mange studenter. Bruk av for eksempel talesyntese, høreapparat eller rullestol, må det tas hensyn til i utforming av undervisningsopplegg og undervisningsmateriell.

2. Fysisk utforming av campus

2.1 Trinnfri atkomst og fellesarealer

Universell utforming starter som regel med de fysiske omgivelsene. Fysisk utforming av campus henger ikke direkte sammen med utformingen av emner. Et universelt uformet campus er imidlertid et premiss for tilgjengelig undervisning. Kommer ikke studentene seg inn i undervisningslokalene, hjelper det ikke at selve læringsaktivitetene er tilgjengelige. Man må tenke på universell utforming på hele campus, som også omfatter tjenester og lokaler som bibliotek, kantiner og lesesaler. Noen studenter har behov for skjermede plasser når de skal jobbe, i andre tilfeller trengs områder som gir muligheter for samarbeid med andre.



Figur 2: Skjermet arbeidsplass i et område med mye aktivitet.
Foto: Skjalg Bøhmer Vold / OsloMet – storbyuniversitetet.

Alle bygninger må ha trinnfri atkomst, knapper for å åpne dører samt tilgjengelige toaletter. Her er det viktig å huske at det er mange ulike grunner til at studenter trenger å bruke et tilrettelagt toalett – det finnes også personer med usynlige funksjonsnedsettelser eller et behov for kjønnsnøytrale toaletter. I bygg med få tilgjengelige toaletter, kan korte pauser i læringsaktiviteter skape utfordringer.

Ikke alle auditorier og klasserom har trinnfri atkomst. På læresteder med gammel bygningsmasse er dette ofte et større problem enn på nye campus. Det er viktig at man alltid undersøker hvilke rom man har fått tildelt i god tid før semesterstart dersom man vet at man har studenter som bruker rullestol. Har man studenter med nedsatt hørsel, må man passe på at alle rommene har mikrofon. Her bør det være et samarbeid mellom studieveiledere og faglige ansatte, da studieveilederne ofte er de som har best oversikt over studentgruppen.



Figur 3: Auditorium uten trinnfri atkomst.

2.2 Auditorier og klasserom

En utfordring kan være klasserom og auditorier, særlig med faste seter. Ofte er det ikke tilgang til bord i auditorier, og rullestolbrukere må ofte sitte alene helt foran eller bakerst i rommet, avhengig av hvor inngangen er. I slike tilfeller kan det være aktuelt å ha et ekstra bord stående, som kan settes frem så studenter i rullestol i hvert fall får tilgang til et bord. I klasserom er det ofte mange bord og stoler i veien, så man må være oppmerksom på å kunne hjelpe til for å gjøre plass til studenter i rullestol. Alle undervisningsrom må ha mikrofon, og den må brukes i alle sammenhenger for å sikre at alle hører det som blir sagt.



Figur 4: Auditorium uten bordmuligheter for rullestolbrukere.

3. Emneplaner

3.1 Utform fleksible emneplaner

Emneplaner inneholder beskrivelser av bl.a. læringsutbytte, arbeids- og undervisningsformer, arbeidskrav og obligatoriske aktiviteter samt vurdering og eksamen. Rammene man setter for et emne kan ha betydning for hvor lett eller vanskelig det vil være å lykkes for studentene. Behovet for tilrettelegging kan reduseres ved å utvikle emner med læringsutbyttebeskrivelser, undervisning, arbeidskrav og vurderingsformer i tråd med prinsipper for universell utforming. Når man unngår å skape unødvendige og utilsiktede snubletråder i emneplanene kan man bidra til at flere studenter gjennomfører.

Når man utformer emneplaner bør man ta hensyn til at studenter lærer på ulike måter. En universelt utformet undervisning må derfor gjennom et semester være variert, fleksibel, og legge til rette for flere innganger til læring. Dette kan gjøres ved å kombinere ulike arbeidsformer, som forelesninger, diskusjoner, praktiske oppgaver og digitalt arbeid. Man kan også gi tilgang til læringsressurser i ulike formater, som tekst, lyd eller video.

Å utforme læringsutbyttebeskrivelser er en balanseøvelse. Beskrivelsene bør på den ene siden være vide nok til at de ikke må endres hvis man vil gjøre justeringer i for eksempel pensum eller forelesningsplaner, men også så spesifikke at studentene forstår hva de skal kunne. Tenk nøye gjennom formuleringene slik at man der det er mulig og hensiktsmessig gir studentene noe fleksibilitet i form av hvordan læringsutbyttet kan oppnås.

3.2 Velg obligatoriske aktiviteter som er gjennomførbare for flest mulig

I noen emner må læringsutbyttet oppnås på bestemte måter, for eksempel fordi studiene er rammestyrte og studentene skal kunne utføre en spesifikk prosedyre. Andre ganger kan læringsutbyttet i utgangspunktet oppnås på flere måter. Hvis en student vegrer seg for å holde en muntlig presentasjon som en obligatorisk aktivitet, kan det for eksempel være mulig at studenten lager en video i stedet.

Når man utformer emneplaner kan man vurdere om det er mulig med flere måter å oppnå et læringsutbytte på, eller om det er hensiktsmessig å gjøre beskrivelsen mindre spesifikk. For eksempel: I stedet for formuleringer som «Studenten skal *muntlig* kunne redegjøre for …» kan man skrive: «Studenten skal kunne redegjøre for …» dersom muntlighet ikke er et mål knyttet til læringsutbytte. Dette åpner for både muntlige, skriftlige og multimediale måter å vise kompetanse på, uten å senke det faglige nivået.

Når man fastsetter de obligatoriske aktivitetene i et emne, må man ta stilling til om antallet arbeidskrav og omfanget av disse er lagt opp hensiktsmessig. Dersom det blir for hyppige arbeidskrav med korte frister vil det skape store utfordringer for studenter som for eksempel er syke noen dager. Vurder også om omfanget er rimelig, og om aktivitetene det er lagt opp til er gjennomførbare for så mange som mulig.

3.3 Velg hensiktsmessige vurderingsformer

Vurderingen skal måle i hvilken grad studenten har oppnådd læringsutbyttet. Der det er faglig forsvarlig kan man åpne for ulike måter å vise kompetansen på. Man kan for eksempel vurdere om studentene kan få mulighet til å velge mellom å levere en skriftlig oppgave, lage film eller en podkast. Vær bevisst på at tidspress, teknologivalg eller presentasjonsform kan påvirke hvem som lykkes.

Det er ofte lite åpenhet for å legge opp til flere mulige vurderingsformer i et emne. Et nyttig spørsmål å stille seg kan være: Tester valgt vurderingsform det man ønsker studenten skal kunne – eller også noe annet som ikke var tilsiktet? I tillegg er det hensiktsmessig å tenke gjennom om det er variasjon i vurderingsformene på emnene i studieprogrammet, slik at man samlet sett inkluderer flest mulig.

Noen studieprogrammer har av ulike grunner (som f.eks. blokkundervisning) eksamen ganske tidlig i første semester. Det kan være mer hensiktsmessig at studentene får tid og ro til å bli kjent med hverandre og gjøre seg mer trygge på læringssituasjonen og studiemiljøet de er en del av før de skal prestere på en eksamen. Kan det være hensiktsmessig å gi bestått/ikke bestått på første eksamen i første semester? Dette er eksempler på at strukturelle valg kan gjøre oppstarten for studentene som gruppe enklere.

3.4 Bruk emneplanen aktivt

Emneplanene bør brukes aktivt av både undervisere og studenter. Man bør gå gjennom emneplanen i emnets første læringsaktivitet, fortelle hvilke læringsutbytter man til enhver tid jobber med, og bruke dem aktivt i oppsummeringene. Studentene kan benytte dem for å få et mer bevisst forhold til hva de skal kunne, hvordan de kan forberede seg til eksamen og for å kunne beskrive hva slags kompetanse de faktisk har, for eksempel i en jobbsøknad.

3.5 Gi studentene veiledning og relevante erfaringer

Pass på at studentene blir eksponert for ulike læringsaktiviteter som støtter opp under valgt vurderingsform. For mange kan det være en utfordring med oppgaver med lang frist, og noen kan ha behov for veiledning underveis. En måte å oppmuntre til å komme i gang tidlig og være tilgjengelig for veiledning er ved å arrangere skriveverksteder for semesteroppgaver. I et 10 studiepoengs emne kan det for eksempel settes opp tre slike skriveverksteder i løpet av et semester. Det første bør komme så langt ut i semesteret at studentene har forutsetninger for å begynne med oppgaven, men tidlig nok til at de får en god skriveplan for semesteret. Det siste seminaret bør komme når det nærmer seg innlevering. Slike sesjoner kan være relativt uformelle, der studentene sitter og jobber med oppgavene mens en eller flere faglærere er i rommet tilgjengelig for veiledning. Spørsmål som er relevante for flere, kan tas opp i plenum.

Dersom studenter skal ha en muntlig eksamen, bør det gis muligheter for å diskutere faglig tematikk i løpet av semesteret, så studentene får trening i å delta i faglige diskusjoner. Dette kan for eksempel gjøres i form av refleksjonsoppgaver i små eller større grupper.

3.6 Samarbeid på studieprogrammet

Kommunikasjon og samarbeid mellom emneansvarlig og undervisere i et emne er selvsagt. For å kunne løfte blikket og se på studieprogrammet som helhet må imidlertid studieprogramansvarlig jevnlig samle de emneansvarlige. I slike møter kan man blant annet diskutere hvordan emnene henger sammen, om arbeidsbyrden er slik den bør være, og om det er hensiktsmessig variasjon i undervisningsformer, arbeidskrav og vurderingsformer på programmet. Her vil studentene også være en viktig samarbeidspartner.

Involver gjerne også relevante administrative ansatte som kan ha viktig informasjon om studentgruppen og erfaringer med hva som skaper utfordringer for nettopp denne gruppen: Hvilke grep som er tatt på emnenivå skaper flest søknader om tilrettelegging? Hvilke typer obligatoriske aktiviteter og vurderingsformer kan skape barrierer? Det kan være lurt å ha kommunikasjon med studieadministrasjonen også når man skal opprette nye emner eller skal revidere allerede eksisterende emner, slik at emneansvarlige og studieprogramansvarlig får en forståelse av hva som kan skape unødvendige snubletråder. Studieadministrasjonen kan også ha god oversikt over ulike vurderingsformer, og kan spørres om innspill til alternativer.

4. Strukturering av emner

4.1 Strukturer emnet i hovedtemaer

En godt strukturert emneplan kan gjøre det lettere for både emneansvarlig og studenter å få en tydelig organisering av emnet. Dersom man har fått frem en tydelig tematisk grunnstruktur i emneplanen, kan denne inndelingen brukes videre til for eksempel pensumlister, undervisningsopplegg og informasjonsformidling i digitale læringsverktøy. I den generelle beskrivelsen av emnet og i læringsutbyttebeskrivelsen bør man derfor tenke godt gjennom hvilke ord og begreper man bruker og hvordan man organiserer de ulike temaene. Et mål bør være at det skal være enkelt å identifisere hovedtemaene i et emne og at emneplanen gir en tydelig struktur på emnet.



Figur 5: Utdrag fra emneplan i Vitenskapelig teori og metode (understrekingen er ikke en del av emneplanen).

Figur 5 viser utdrag fra læringsutbyttebeskrivelsen for et emne innen vitenskapelig teori og metode. Fra denne beskrivelsen kan man trekke ut tre hovedtemaer:

1. Vitenskapsteori
2. Forskningskvalitet og etikk
3. Metoder

Denne tredelingen kan brukes videre i emnet til å kategorisere og strukturere alt fra pensum til undervisningsopplegg.

4.2 Organiser læringsaktiviteter på en oversiktlig måte

Om man har en klar inndeling av et emne i hoveddeler, kan denne inndelingen også brukes for å strukturere planen for semesteret. En slik plan kan på en oversiktlig måte vise hvilke læringsaktiviteter som hører til hvert hovedtema. De enkelte læringsaktivitetene kan få en gjenkjennelig kode, som kan brukes i andre sammenhenger (se eksempel i figur 6).



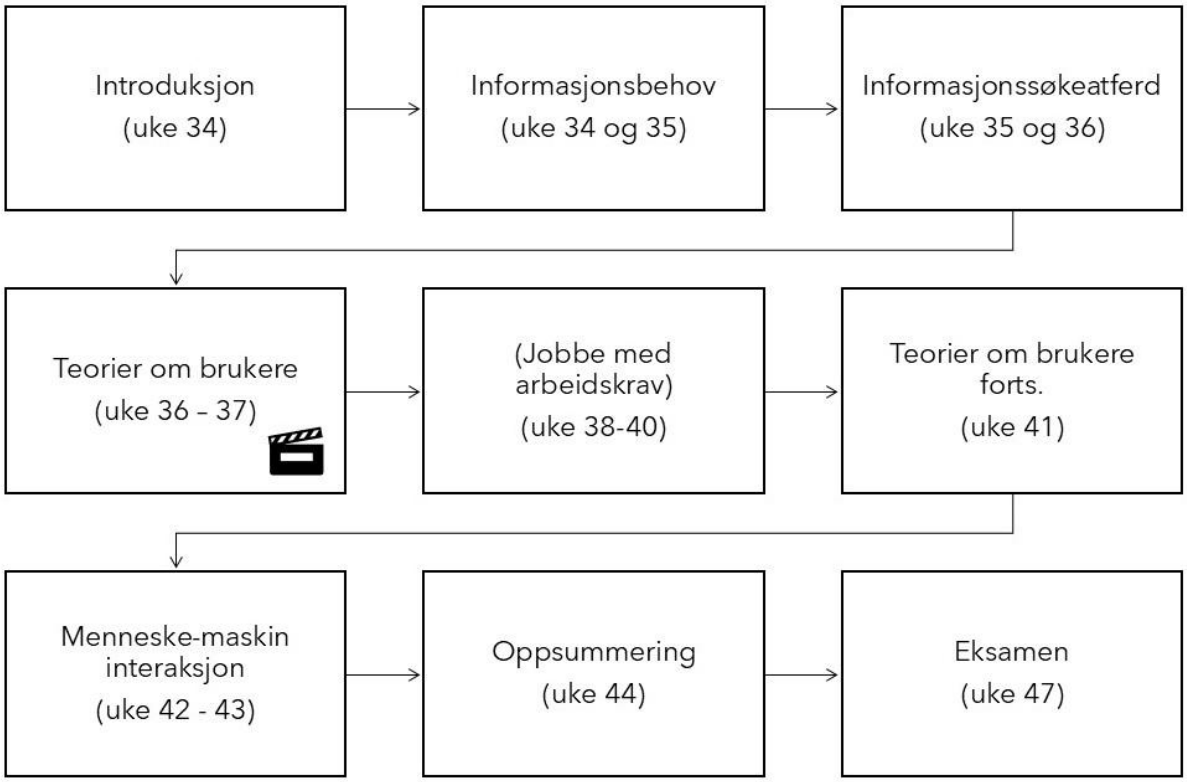
Figur 6: Forelesningsoversikt inndelt i emnets hovedtemaer.

I figur 6 er hver forelesning kodet med F og et nummer. Man kan gjøre tilsvarende med seminarer (S), laboratorietimer (L) osv. Disse kodene kan brukes gjennom hele semesteret i timeplaner og på digitale læringsplattformer, på presentasjoner og for å merke relevante vedlegg som hører til spesifikke læringsaktiviteter. Dette kan gjøre det enklere for studentene å se hvilket materiale som hører sammen.

Det kan være en utfordring å gi studentene en oversikt over alle læringsaktiviteter i et emne. På timeplanen er man som regel avhengig av at en aktivitet foregår på et gitt tidspunkt i et spesifikt lokale. Det betyr at andre typer aktiviteter ikke kan legges inn der, som for eksempel forhåndsinnspilte forelesninger eller egenaktiviteter, som arbeidskrav eller hvis man skal ut i praksis. Det kan derfor være lurt å lage en samlet oversikt over alle aktiviteter som inngår i et emne, som ikke er knyttet til en timeplan.

Figur 7 viser alle læringsaktiviteter i et emne med ukenumre. Der er det lagt inn når det er forelesninger i de ulike hovedtemaene i emnet, når studentene har undervisningsfri og skal jobbe med arbeidskrav samt tidspunkt for eksamen. Ikonet

for film, minner studentene på at de i denne perioden også skal se en digital forelesning, som ikke er oppført på timeplanen. Disse aktivitetene er ikke knyttet til rom, og vil derfor ikke komme opp i en timeplan, men bare fremstå som uker uten aktiviteter. En slik oversikt kan dermed hjelpe studentene med å se hvilke læringsaktiviteter som er planlagt for alle ukene og dermed gi bedre oversikt over semesteret med tanke på aktiviteter og arbeidsbyrde.



Figur 7: Oversikt som viser alle læringsaktiviteter i et emne.

5. Pensum

5.1 Få studenter til å lese pensum

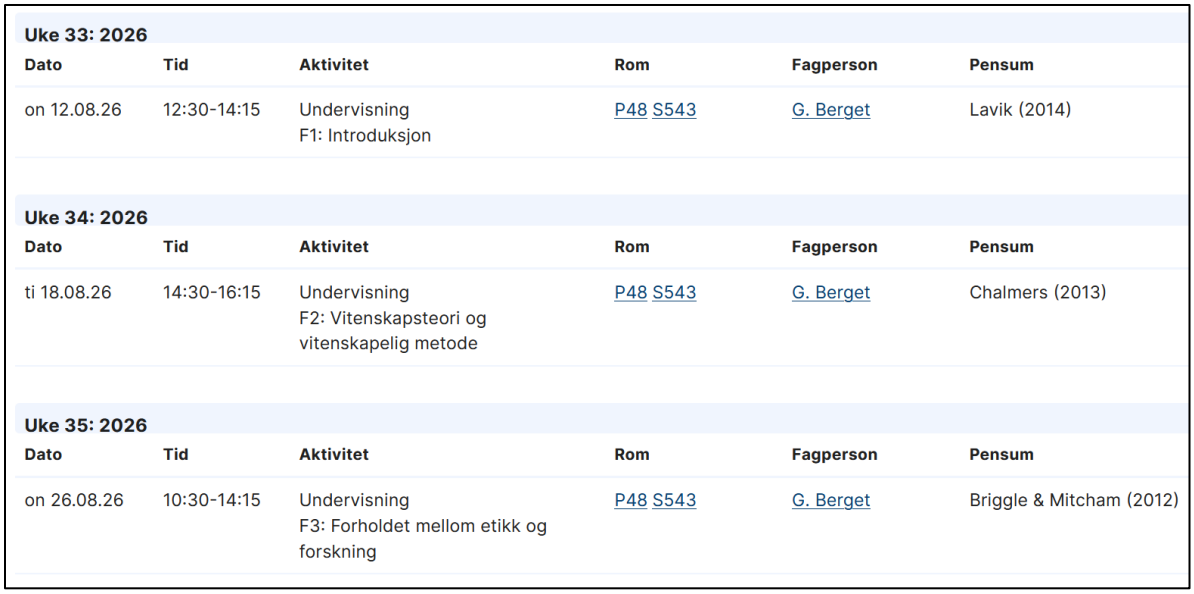
De siste årene har det vært mange diskusjoner om at studenter leser lite pensum. Dette gjelder ikke bare studenter med ulike former for lese- eller konsentrasjonsvansker, men studenter generelt. Det er blant annet kommet frem at noen studenter ikke har lært hvordan de skal lese krevende tekster (Lystad 2025b).

Det er ulike utfordringer knyttet til pensumlesing. For det første skal studentene identifisere hvilket pensum som hører til de ulike læringsaktivitetene. Deretter skal de lokalisere pensumet, for så å lese og forstå det. Det er noen enkle grep man kan gjøre for å hjelpe studentene med dette. Disse grepene er ikke særlig arbeidskrevende for undervisere, og kan også være til god hjelp for egen planlegging av læringsaktiviteter.

5.2 Koble pensum til læringsaktiviteter

Vær tydelig på hvilket pensum som tilhører de ulike læringsaktivitetene. Dette gir studentene bedre oversikt, og de får støtte til å lage en strukturert leseplan for semesteret. Timeplanen er et godt sted for dette, dersom man bruker systemer som gir muligheter for å legge inn slik informasjon. Husk at aktiviteter som ikke er knyttet til spesifikke tider og rom, ikke vil komme opp i timeplanen. Dersom det er knyttet pensum til slike aktiviteter, må slik informasjon gis på annet vis.

Figur 8 viser et eksempel der pensum er lagt inn for hver uke, slik at studentene enkelt ser hva som skal leses til når. Dette er med på å vise at man har forventninger til at studentene leser pensum, og kan hjelpe studentene med å disponere tiden sin bedre. Tydelig kobling mellom pensum og læringsaktiviteter kan også være til ekstra støtte for studenter som av ulike årsaker har utfordringer med konsentrasjonsevnen.



Uke 33: 2026

Dato	Tid	Aktivitet	Rom	Fagperson	Pensum
on 12.08.26	12:30-14:15	Undervisning F1: Introduksjon	P48 S543	G. Berget	Lavik (2014)

Uke 34: 2026

Dato	Tid	Aktivitet	Rom	Fagperson	Pensum
ti 18.08.26	14:30-16:15	Undervisning F2: Vitenskapsteori og vitenskapelig metode	P48 S543	G. Berget	Chalmers (2013)

Uke 35: 2026

Dato	Tid	Aktivitet	Rom	Fagperson	Pensum
on 26.08.26	10:30-14:15	Undervisning F3: Forholdet mellom etikk og forskning	P48 S543	G. Berget	Briggle & Mitcham (2012)

Figur 8: Timeplan som viser pensum til hver læringsaktivitet.

5.3 Gjør det enkelt å lokalisere pensumtekstene

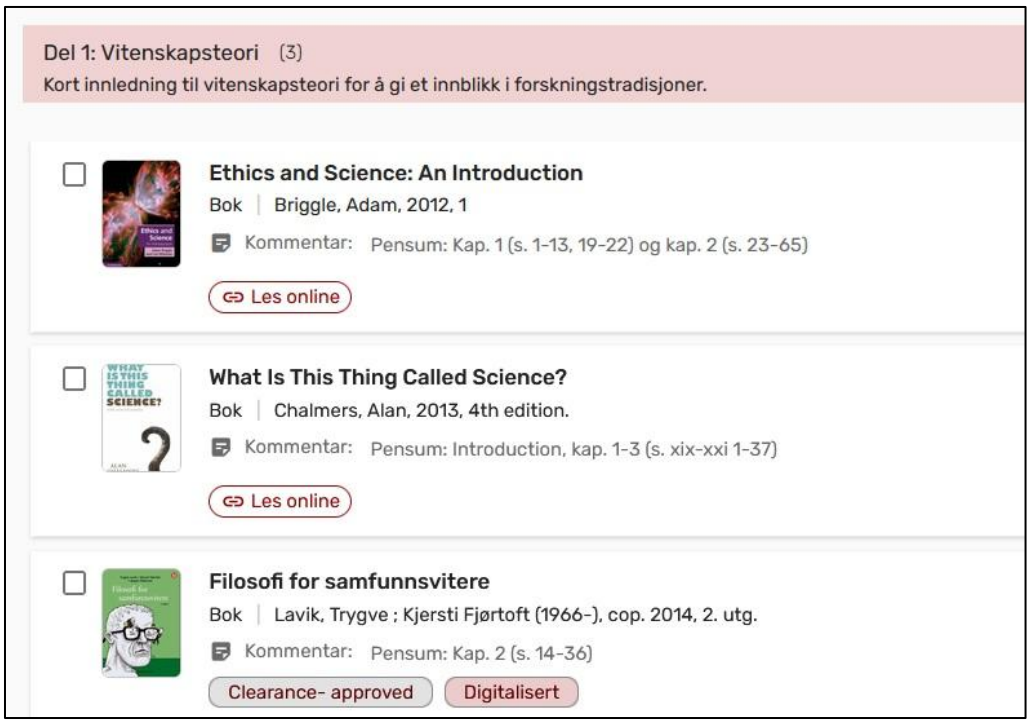
Når studenten har fått oversikt over hvilket pensum som skal leses, er neste steg å finne tekstene. Pensumlistene bør struktureres og ha deloverskrifter dersom det er mulig i systemet man bruker. Har man laget en klar tematisk inndeling i emneplanen (se kapittel 4), kan den samme inndelingen brukes i pensumlisten. Det er også lurt å ha et system på rekkefølgen til pensumtekstene i pensumlisten, så de blir lettere å finne. Det er for eksempel ikke gitt at systemet alfabetiserer automatisk. En lang pensumliste der tekstene kommer i tilfeldig rekkefølge, vil være vanskelig å navigere i for studentene.

Hovedstrukturen i en pensumliste kan se slik ut:



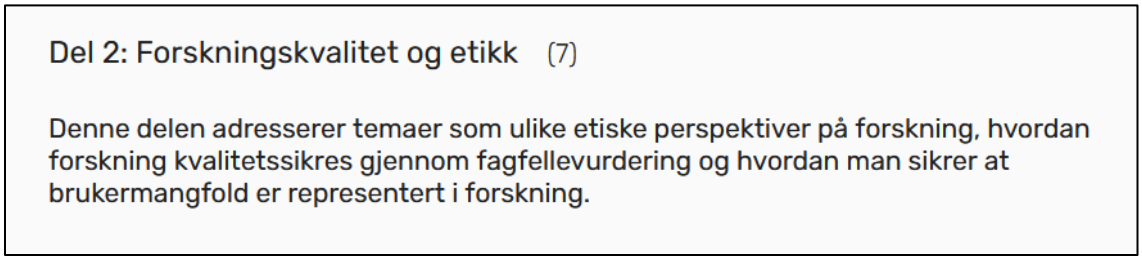
Figur 9: Pensumliste delt inn i seksjoner med antall tekster i parentes.

I figur 9 står antallet tekster i parentes, så man enkelt får oversikt over hvor mange tekster som er i hver del. Først når man utvider listen får man opp de enkelte tekstene. En slik struktur kan gjøre det mer motiverende å lese pensum fordi man forholder seg til én del av gangen istedenfor en lang og overveldende pensumliste. Man får først opp tekstene når man trykker på overskriften (se Figur 10). En slik organisering av pensumlisten kan særlig være til hjelp for studenter med lesevansker, eller som av andre grunner synes det er utfordrende med lesing. En inndeling av pensumlisten kan også gjøre det enklere for emneansvarlige som planlegger nye emner eller oppdaterer pensumlister.



Figur 10: Pensumlisten for én del når man har trykket på overskriften.

Dersom pensumlistesystemet tillater det, kan man også legge inn en forklaring til hver del, så studentene lettere ser hvilke temaer seksjonene i pensumlisten dekker (se figur 11).



Figur 11: Forklaring på temaer del 2 av pensumlisten dekker.

5.4 Gi leseveiledning

Leseveiledninger er et grep som kan gjøre pensumlesing enklere og mer motiverende. Disse er ikke ment å styre studentenes egen tolkning av tekstene, men skal være en mer overordnet hjelp til hvordan pensumtekstene kan leses. Dette kan oppnås ved å påpeke sammenhengen med en annen pensumtekst, gi refleksjonsspørsmål studentene kan tenke over mens de leser eller vise til hvilke deler av tekstene som er mest sentrale dersom ikke alt er like viktig.

Bruk av leseveiledninger kan fungere godt for å øke pensumlesingen. Emneevalueringer har vist at leseveiledninger ikke bare kan hjelpe studentene i det konkrete faget, men også hjelpe dem med å utvikle studieteknikker som kan overføres til andre emner. En student beskrev læringsutbyttet av leseveiledninger i et teoritungt emne slik: «jeg føler at jeg fikk en litt annen struktur på lesingen som jeg kommer til å ta med meg til andre emner også».

Bruk av leseveiledninger kan også bidra til å øke deltakelsen på læringsaktiviteter. Studenter har gitt tilbakemelding om at de får bedre oversikt over hva som skal tas opp. Leseveiledningene reduserer dermed terskelen for å komme på forelesninger, selv om man ikke har lest alt pensumet. Å motta jevnlige e-poster fra emneansvarlig med leseveiledninger har også vært oppmuntrende for studentene, og gjort det lettere å ta kontakt med faglærer om spørsmål.

Leseveiledninger kan gis i mange former, og vil variere med fagfelt og teksttype. I noen tilfeller har man for eksempel relativt gamle tekster på pensum, som er med fordi det er klassiske tekster eller de introduserer relevante teorier og metoder som fortsatt er i bruk. Da er det ikke nødvendigvis alltid relevant for studentene å lese hele teksten like detaljert. I slike tilfeller kan man gi leseveiledninger som denne:

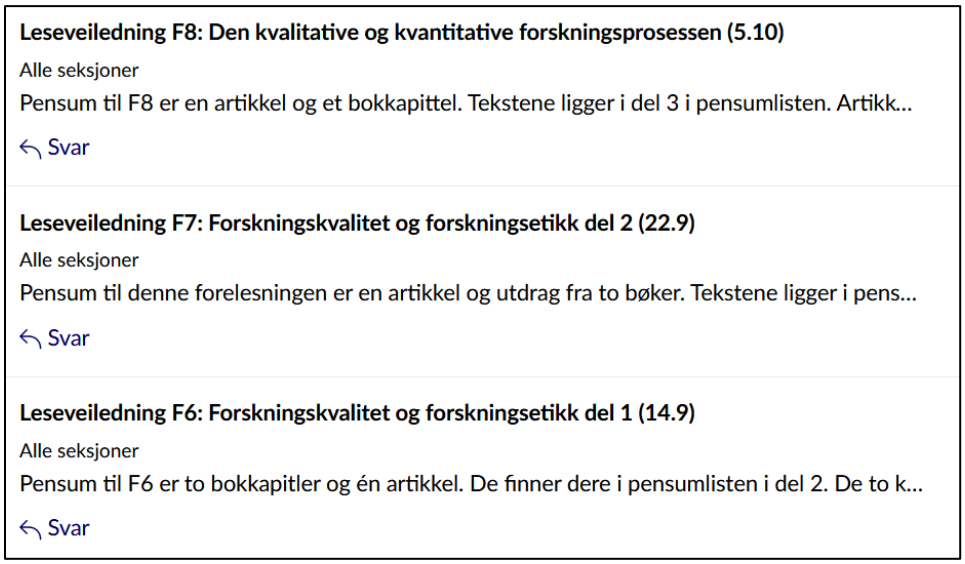
> Bates (1989) er en artikkel som presenterer Berrypicking-modellen. Til tross for at teksten er relativt gammel, er dette en modell som fortsatt er mye i bruk. De viktigste sidene i denne artikkelen er side 407-411 og de to figurene på side 408 og 410. De resterende sidene bør dere også lese, men ha i bakhodet at informasjonslandskapet ser ganske ulikt ut i dag.

I andre tilfeller har man kanskje tekster der ikke alle eksempler er relevante for studentenes fagfelt, for eksempel metodetekster. Da kan en leseveiledning se ut som dette:

> (…) Mye av det som sies i disse kapitlene passer veldig godt på de mer tradisjonelle naturvitenskapelige fagfeltene. Du kan derfor se bort fra de veldig detaljerte fysikkeksemplene, som presenteres i bokser underveis.
>
> Mens du leser: Tenk gjennom om du kan komme på eksempler innen arkiv, bibliotek- eller informasjonsvitenskap.

Leseveiledningene bør gis minst én uke før læringsaktiviteten. Avklar gjerne med studentene hvor lang tid i forkant de ønsker å motta leseveiledningen. Veiledningene bør gjøres tilgjengelig for studentene i skriftlig form, for eksempel som kunngjøringer i et digitalt læringsverktøy, som også kan sendes automatisk som e-post til studentene.

Tekstene bør være tilgjengelige for studentene hele semesteret, fordi de også kan være gode hjelpemidler ved repetisjon til eksamen, i arbeidet med semesteroppgaver eller for studenter som er litt bakpå med pensumlesingen. Figur 12 viser et eksempel der leseveiledningene er lagt ut som kunngjøringer i en digital læringsplattform. Her er kodene på forelesningene (beskrevet i kapittel 4) brukt for å gjøre det lettere å se hvilke veiledninger som hører til hvilken forelesning.



Figur 12: Oversikt over leseveiledninger gitt som kunngjøringer.

Utarbeiding av leseveiledninger kan også være et godt hjelpemiddel for fagpersoner i planleggingen av emner og i forberedelse til undervisning. Når underviser selv må tenke aktivt over hvorfor en tekst er på pensum, er det både lettere å bli minnet på at man kanskje bør bytte ut en tekst, og man kan få gode ideer til hvordan tekstene kan brukes i undervisningsopplegget.

I tillegg til leseveiledninger kan det være hensiktsmessig å ta en økt med studentene om hvordan man leser forskningsartikler. Dette er en genre som ikke alle synes er så grei å lese, men slike tekster er en gjenganger på pensumlister. Det finnes mange gode kapitler i ulike lærebøker om dette, som studentene kan få foreslått som supplerende pensum.

5.5 Ulike måter å lese pensum på

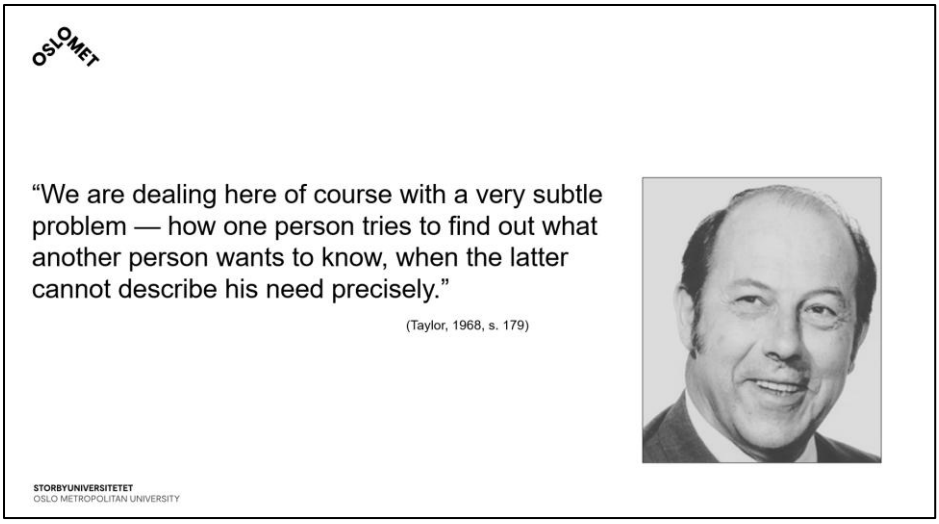
Ikke alle studenter leser pensum i form av trykt tekst, men som lydbøker. Studenter med ulike former for funksjonsvariasjoner, sykdom eller lignende kan ha rett på tilgang til digitalt pensum via Tibi, Biblioteket for tilrettelagt litteratur. Det er viktig at pensumlister er klare innen oppsatte frister, slik at studentene rekker å få tak i pensum i alternative formater, dersom det er mulig.

Mange studenter bruker også automatiske opplesningsverktøy på egne enheter. Dersom pensum digitaliseres, er det derfor viktig at dette gjøres slik at teksten kan tolkes av en talesyntese. Hvis tekstene er scannet som rene bilder, får studenter som bruker slike løsninger ikke tilgang til det visuelle materialet.

5.6 Inkluder pensum i læringsaktiviteter

For å oppmuntre studenter til å lese pensum, bør pensum også brukes aktivt i læringsaktivitetene. Det betyr ikke at man trenger å gå gjennom alt pensum i detalj, her må man kunne forutsette at studenter tar ansvar for egen læring. Det som imidlertid kan hjelpe studentene, er å vise hva som er det mest sentrale ved å trekke inn pensum der det er relevant. Dersom man for eksempel inkluderer et par sitater fra en lengre tekst, kan det hjelpe studentene med å koble pensumet tettere sammen med forelesningen og få en idé om hva som er sentralt i teksten.

Studenter har ulike læringsstiler og preferanser. Dysleksi er for eksempel ofte forbundet med å være visuelt sterk. Én måte man kan støtte opp under læringen, er derfor å inkludere visuelt materiale som kan gi knagger eller assosiasjoner. Dette kan gjøre det lettere å huske ting i etterkant. Viser man et sitat, er det for eksempel en fordel å også inkludere et bilde av personen sitatet stammer fra (se Figur 13). Dersom samme person dukker opp i flere kontekster eller andre emner, kan det også gjøre det lettere for studentene å se koblingene.



Figur 13: Eksempel på lysbilde med sitat og bilde av forskeren som har skrevet det.

6. Læringssituasjonen

6.1 Kommunikasjon med studentene

Vær åpen med studentene ved første møte og gjør det klart at det er rom for å komme med innspill og tilbakemeldinger. Det er viktig å lage «trygge rom», så alle føler at de tør å spørre om ting de lurer på. Når man som underviser viser at man er genuint opptatt av å legge til rette for alle studenters læring, gir man et signal om at det er greit å ha behov for ulike løsninger og gjør det trygt å si fra om dette. Slik kan man gjøre tilpasninger som gjør studiehverdagen enklere og samtidig kan bidra til at det blir færre tilretteleggingssaker.

Enkelte studenter kan ha behov for å for eksempel kunne forlate forelesningen en kort stund eller «fikle» med noe for å konsentrere seg. Slike ting kan det være greit å være klar over, så man ikke feiltolker studentenes oppførsel som uhøflighet eller mangel på interesse.

Det er viktig at man alltid bruker mikrofon dersom det finnes i rommet. Gjenta spørsmål eller kommentarer fra salen hvis man er i et stort rom eller man ikke er sikker på om alle har hørt det som er sagt. Det er ikke særlig nyttig å høre et svar på et spørsmål man ikke vet hva er. Stå alltid vendt mot studentene, og ikke med ryggen til.

Det er ofte ønskelig med aktivitet fra studentene, men det er ikke alle som er komfortable med å snakke i store forsamlinger. Man bør derfor legge opp til at man kan ha dialog med studentene, men uten at de tvinges til å ta ordet uten selv å ha tatt initiativ til det.

6.2 Gjennomføring av læringsaktiviteter

Varierte læringsaktiviteter er viktig der det er mulig. Studenter har forskjellige læringsstiler. Dersom man varierer metodebruken, vil sannsynligheten for at alle lærer mer øke. Eksempler på arbeidsformer er plenumsdiskusjoner, gruppediskusjoner, individuell refleksjon, praktiske oppgaver eller å vise filmklipp. Dette kan være fin variasjon i forelesninger med store grupper, der handlingsrommet kan være litt mer begrenset enn når man jobber med små studentgrupper.

Følg oppsatt tidsplan, også når det gjelder pauser. Det kan være mange ulike grunner til at studentene trenger pauser. For lange økter uten muligheter for å trekke luft, bevege seg litt eller bruke toalettet kan skape problemer for enkelte studenter. Om man må gå litt over tiden, bør man gi beskjed om at man for eksempel er ferdig om to til tre minutter, så studentene vet hva de skal forholde seg til.

7. Presentasjoner

7.1 Avklar hensikten med presentasjonene

Man bør avklare med studentene hva som er hensikten med en presentasjon. Den er ikke en erstatning for å møte opp på en læringsaktivitet, og kan heller ikke erstatte notater. Derimot er presentasjonen et pedagogisk verktøy, som hjelper underviseren med blant annet å holde struktur på forelesningen, kunne gi visuelle eksempler eller vise sentrale sitater. En god presentasjon har ikke for mye innhold på hvert lysbilde. At studenter som ikke har vært til stede skal kunne få med seg alt innholdet fra forelesningen ut fra presentasjonen, er ikke målet. Da må de heller be om å få låne notatene til medstudenter. Presentasjonene må derfor utformes med tilstedeværende studenter som primærmålgruppe.

7.2 Ha et bevisst forhold til utforming og skrift

Det finnes mange maler og virkemidler å velge mellom i programmer som brukes til å lage presentasjoner. Ikke fall for fristelsen for å bruke forskjellig layout på ulike lysbilder eller presentasjoner. Om man velger å bruke designforslag som foreslås av programmet, kan man fort ende med mange forskjellige uttrykk i én presentasjon. Dette kan være forstyrrende for studentene. En enkel og «ren» presentasjon er å foretrekke fremfor en som har mange stiler og farger i ett og samme dokument.

Det er viktig å tenke på hvilke skrifttyper man bruker. For personer med ulike leseutfordringer er tekster uten seriffer, som Aptos, Arial og Calibri gode fonter. Jo mindre «pynt» som er på bokstavene, jo lettere er det å skille dem fra hverandre. Forskning viser at fonttyper som er gode å lese for personer med dysleksi også gir generelt bedre lesbarhet for alle, så det er lurt å forholde seg til slike anbefalinger.

Størrelsen på skriften er også viktig. Teksten må være stor nok til å kunne sees langt bak i store rom. Er teksten lang, må den heller deles over flere lysbilder. Kursivering bør unngås, da dette er med på å gjøre teksten vanskeligere å lese. Dersom tekst skal utheves, bør man heller bruke understreking eller fet skrift. Ta hensyn til at enkelte studenter kan være fargeblinde dersom farger brukes til å markere viktig innhold.

7.3 Gi tekstlige alternativer til visuelt innhold

Studenter melder ofte tilbake om at de lettere husker ting med visuell støtte. Visuell støtte fungerer kun dersom bildene er relevante. Bilder kun for å ha bilder, anbefales ikke, da irrelevant innhold kan oppleves som støy.

Studenter med sterkt nedsatt syn bruker ofte talesyntese (tekst-til-tale) for å få tilgang til innholdet i presentasjoner og annet undervisningsmateriale. Hvis man legger inn

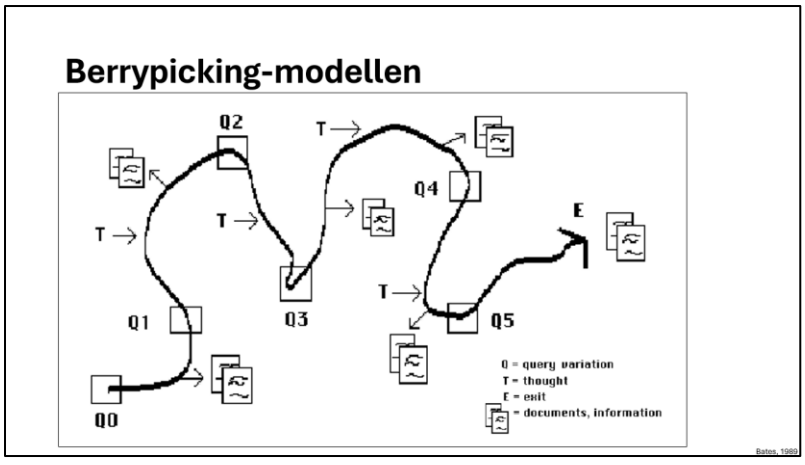
en alternativ tekst til et bilde, bruker talesyntesen denne tekstlige beskrivelsen. Sørg derfor for at alt relevant visuelt materiale er tilgjengelig via slike tekster. Er bildet kun dekorativt, vil det oppleves som støy for studenter som ikke kan se det. Da skal bildet merkes som dekorativt og ikke gis tekstbeskrivelser. Talesyntesen vil da hoppe over bildet når innhold leses opp.

Den alternative teksten må være et fullverdig alternativ til å se bildet. Bildebeskrivelsen skal være så kort som mulig, men lang nok til å være ekvivalent med å kunne se bildet. For bildet på figur 14 vil det antagelig være nok å skrive «Stortinget». Unntaket er om det er et spesielt bilde av Stortinget, eller om man bruker bildet som eksempel for å fremheve spesifikke arkitektoniske detaljer eller teknikker.



Figur 14: Stortinget. Foto: O. Væring / Teknisk museum (public domain).

Hvis undervisningsmaterialet inneholder visuelt innhold som for eksempel modeller (se Figur 15) eller grafer, må det lages en lengre beskrivelse.



Figur 15: Eksempel på lysbilde i en presentasjon med visuelt innhold.

Alternativ tekst til Figur 15 kan for eksempel være slik:

> Modellen består av en sti symbolisert med en pil i enden, som svinger ulike omveier før den når målet, slik man ville gjort dersom man var ute og plukket bær og gikk innom mange tuer på veien for å plukke de fineste bærene. Den skal illustrere en persons informasjonsinnhenting. Den starter med Q0, som er den opprinnelige søkestrengen. Deretter kommer man innom noen dokumenter, før man formulerer Q1, som er en revidert søkestreng basert på det man har lest. Slik fortsetter informasjonsinnhentingen til man har vært innom fem reformuleringer av søkestrengen og like mange dokumentmengder. Mellom hver ny formulering av søket, har man også tanker som påvirker prosessen.

I dette tilfellet kan den alternative teksten også være til støtte for andre studenter fordi de her får en litt mer detaljert forklaring av modellen, som kan være et fint supplement til egne notater.

7.4 Sett punktum

Når talesyntese brukes til opplesning, er det viktig med et bevisst forhold til bruk av nivåoverskrifter for å sikre en god navigering i dokumentet. Noe som ofte får mindre fokus er viktigheten av punktum, som tolkes av talesyntesen som en kort pause før det etterfølgende innholdet leses opp. Tekstlige presentasjoner inneholder ofte punktlister, der det ikke føles naturlig å sette punktum. Det bør likevel settes inn på slutten av hvert punkt. Hvis ikke, vil talesyntesen lese opp alt som én sammenhengene tekst og ikke forstå at det skal være en «pustepause» mellom hvert punkt. Om man synes punktumene er visuelt i veien, kan man gi dem samme farge som bakgrunnen. Selv om de ikke er synlige, vil de bli lest av talesyntesen.

7.5 Nummerer lysbildene

Studenter spør ofte om å få presentasjoner i forkant av læringsaktiviteter. Det kan være gode pedagogiske grunner til å ikke innfri dette ønsket, for eksempel fordi den inneholder refleksjonsspørsmål man ikke ønsker at de skal se på forhånd, eller at svarene som kommer etterpå ødelegger en god diskusjon. Dersom man ikke legger ut presentasjoner på forhånd, kan det være en god hjelp for studentene om man legger inn lysbildenummer. Da er det lettere å ta notater ved å kunne referere til lysbildenummeret.

7.6 Filnavn og formater

Sørg for å gi filer som lastes opp i digitale læringsplattformer tydelige navn. Det er ikke enkelt å være student og finne rett dokument, dersom alle filene er navnet som «vedlegg x» eller «presentasjon.pdf». Har man gitt læringsaktivitetene noen form for «kode» (se kapittel 4), bør man inkludere koden på startsiden av presentasjonen (se Figur 16) og i filnavnet. Sørg også for at filene lastes opp i PDF-format fremfor for eksempel PowerPoint- eller Word-format. Da sørger man både for at filen ikke kan endres og at studenter som ikke har tilgang til proprietær programvare får åpnet filene.



Figur 16: Eksempel på forsiden til en presentasjon. (Ill: Galileo foran inkvisisjonen av Joseph Robert-Fleury.)

I digitale læringsplattformer har man ofte mulighet til å laste opp filer og deretter gi dem egne navn. Her bør man igjen bruke koden man har gitt læringsaktiviteten. Figur 17 viser et eksempel fra læringsplattformen Canvas. Her er det lagt inn overskrifter for hovedtemaene i emnet (hentet fra emneplanen, se kapittel 4), forelesningskode, en mer beskrivende tittel og dato for hver presentasjon. Dette vil gi mye bedre oversikt for studentene og gjøre det lettere å finne dokumentene de trenger. Hvis man skal laste opp noe supplerende materiale, legges dette under rett læringsaktivitet med samme kode og gjerne et innrykk. Da er det veldig synlig hvilket innhold som hører sammen (se Figur 18).



Figur 17: Eksempel på presentasjoner, som er lagt ut i Canvas og gitt nye navn istedenfor filnavn.



Figur 18: Eksempel på bruk av «forelesningskode» for å vise hvilket materiale som hører sammen.

8 Sjekkliste

Dette kapittelet er en kortfattet oppsummering av veilederen i form av korte tematiske sjekklister. Sjekklistene følger veilederens hovedkapitler, som er oppgitt i parentes.

8.1 Utforming av campus (kap. 2)

Tiltak	**Ja**	**Nei**
Alle rom som skal brukes i emnet er tilgjengelige for alle.		
Mikrofon er tilgjengelig i alle undervisningsrom.		

8.2 Emneplaner (kap. 3)

Tiltak	**Ja**	**Nei**
Det har vært kommunikasjon mellom studieprogramleder, emneansvarlig og studieadministrasjon ved utforming av emneplanen.		
Læringsutbyttebeskrivelser og arbeidskrav er formulert slik at det legges opp til fleksibilitet der det er hensiktsmessig.		
Emnet har ulike arbeidsformer om mulig.		
Det er et hensiktsmessig antall arbeidskrav som ikke kommer for tett på hverandre.		
Det er vurdert ulike måter å vise læringsutbytte på om mulig.		
Vurderingsformene tester det studentene skal kunne, uten å skape utilsiktede hindre.		
Emneplanen gjennomgås med studentene i oppstarten av emnet.		

8.3 Strukturering av emner (kap. 4)

Tiltak	**Ja**	**Nei**
Emneplanen gir en god tematisk grunnstruktur for emnet.		
Læringsaktivitetene er strukturert på en oversiktlig måte, også aktiviteter som skal gjøres utenfor den oppsatte timeplanen.		

8.4 Pensum (kap. 5)

Tiltak	**Ja**	**Nei**
Pensumlisten er publisert i god tid før studiestart.		
Studentene er informert om hvilket pensum som hører til de ulike læringsaktivitetene.		
Pensumlisten er hensiktsmessig strukturert og alfabetisert (evt. følger annen logisk rekkefølge) slik at det er enkelt å lokalisere pensumtekster.		
Digitalisert pensum er på en form som gjør det mulig å få det lest opp med talesyntese, også visuelt innhold.		
Det er forståelig for studentene hvorfor de enkelte tekstene er på pensum.		
Studentene har fått veiledning i lesing av pensum.		
Det brukes eksempler fra pensum i læringsaktiviteter.		

8.5 Læringssituasjonen (kap. 6)

Tiltak	**Ja**	**Nei**
Studentene er informert om at de kan komme med tilbakemeldinger og innspill underveis i semesteret.		
Hvis det er tilgjengelig mikrofon, bruk den!		
Spørsmål eller kommentarer fra studenter gjentas, slik at alle hører dem.		
Læringsaktivitetene er varierte når det er hensiktsmessig.		
Oppsatt tidsplan følges, inkludert pauser.		

8.6 Presentasjoner (kap. 7)

Tiltak	**Ja**	**Nei**
Det er brukt samme grafiske profil på hele presentasjonen, helst i hele emnet.		
Det er brukt en grafisk profil uten for mye «støy».		
Presentasjonen har en skrifttype og -størrelser som gjør teksten lesbar.		
Lange tekster er delt over flere lysbilder.		
Det er brukt visuelt innhold der det er relevant.		
Det er satt inn alternativ meningsbærende tekst til visuelt innhold.		
Dekorative bilder er merket som det.		
Punktum er satt på slutten av setninger og kulepunkter, slik at talesyntesen kan lese teksten riktig.		
Kursivert skrift er ikke brukt.		
Det er tatt hensyn til at folk ser farger ulikt.		
Lysbildene er nummerert.		
Presentasjonen er gjort tilgjengelig med et pregnant navn.		

Referanser

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Departementet.

Berget, G. & Moseid, T. (2011). Mind the gap: Mellom oppsøkende bibliotektjenester og det universelt utformede bibliotek. I R. A. Audunson (Red.), *Krysspeilinger: Perspektiver på bibliotek- og informasjonsvitenskap* (s. 185-204). ABM-media.

Bufdir. (udatert). Universell utforming og tilgjengelighet. Universell utforming A-B-C. Hentet 3.5.26 fra https://www.bufdir.no/likestilling/universell-utforming/.

HK-dir. (2024). *Universell utforming av pedagogisk læringsmiljø*. Direktoratet. Hentet 14.5.26 fra https://hkdir.no/universell-utforming-tilrettelegging-og-laeringsmiljo/universell-utforming-av-pedagogisk-laeringsmiljo.

HK-dir. (2025). *Kunnskap om studenter med funksjonsnedsettelse: En tilstandsanalyse av barrierer og utdanningsinstitusjonenes arbeid med inkludering*. Direktoratet.

Likestillings- og diskrimineringsloven. (2024). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2024-06-14-33). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51/.

Lystad, E. (2025a). *Halvparten vet ikke hva studentene trenger når de ber om tilrettelegging*. Hentet 26.5.26 fra https://www.khrono.no/halvparten-vet-ikke-hva-studentene-trenger-nar-de-ber-om-tilrettelegging/960528.

Lystad, E. (2025b). *Etter tre års studier sliter studentene fortsatt med å lese. – Det er kjedelig*. Hentet 20.5.26 fra https://www.khrono.no/etter-tre-ars-studier-sliter-studentene-fortsatt-med-a-lese-det-er-kjedelig/990493.

Steinmetz C. H. D. (2021) Criticism of the concepts of diversity and inclusion in Western countries. *Advances in Social Sciences Research Journal, 8*(9), 116-132.

Story, M. F., Mueller, J. L. & Mace, R. L. (1998). *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. Center for Universal Design.

Universitets- og høyskoleloven. (2024). *Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2024-03-08-9)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9.

Wobbrock, J. O., Gajos, K. Z., Kane, S. K., & Vanderheiden, G. C. (2018). Ability-based design. *Communications of the ACM, 61(*6), 62–71.