

HiST ALT rapport nr 6

## På skattejakt etter læring

En studie av hvordan elever med dysleksi  
i ungdomsskolen vurderer egen lese- og skriveferdighet  
og det undervisningstilbudet skolen gir dem

Torunn Hergum

# HiST ALT rapport nr 6

## På skattejakt etter læring

En studie av hvordan elever med dysleksi i ungdomsskolen vurderer egen lese- og skriveferdighet og det undervisnings-tilbudet skolen gir dem

Revidert utgave av hovedoppgave i spesialpedagogikk, våren 2002,  
NTNU Pedagogisk institutt / HiST avdeling for lærerutdanning og tegnspråk

Torunn Hergum

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG  
AVDELING FOR LÆRERUTDANNING OG TEGNSPRÅK  
2003

ISSN 1502-5055

ISBN 82-7877-065-4

## Forord

På skattejakt etter læring. Arbeidet med min hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk har for meg vært en slik lang, spennende jakt etter læring. Formålet med dette arbeidet har vært å få innblikk i hvordan ungdommer med dysleksi opplever at undervisningen blir lagt til rette for dem i ungdomsskolen, og hvilken innsikt de har i sin egen lese- og skriveferdighet. Gjennom dette arbeidet har jeg blitt klar over hvor viktig dialogen og de gode, didaktiske møtene mellom lærer og elev er for at ungdommer med dysleksi skal få innsikt i sin egen vanske, og for at de skal oppleve motivasjon, mening og mestring i skolehverdagen. Mitt ønske er at de resultatene som kommer fram i denne undersøkelsen, kan få betydning for hvordan undervisningen best kan bli tilrettelagt for andre ungdommer med dysleksi.

Jeg har flere å takke for at jeg nå er kommet fram til en avslutning på dette hovedfagsprosjektet. Helg Fottland, min gode veileder, har først og fremst vist et levende engasjement for denne oppgavens problemstilling og faglige innhold. Hun har dessuten fylt sin veilederrolle på en måte som det står stor respekt av, både i kraft av sin faglige tyngde og sin utrolige, utholdende tilgjengelighet under hele denne arbeidsprosessen. Dessuten vil jeg sende gode tanker til ”jentene på loftet”, Lena Viem, Torunn Hovd og Liv Hagemo Norum! Vi har delt kontor det siste året. Det faglige og sosiale fellesskapet vi har hatt under arbeidet med hver vår hovedoppgave, har vært til inspirasjon, støtte og glede for meg.

Uten mine gode informanter Per, Jon, Kåre, Leif, Ola, Nils, Liv og Eva hadde ikke denne oppgaven blitt til, og derfor fortjener de alle min takk. De har lært meg mye om hva som gjør skoledagen meningsfull for ungdommer med dysleksi. Jeg vil også takke deres foreldre og rektorer som lot meg få låne ungdommene – midt i den travleste skoletida.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie for all ros, oppmuntring og trøst de har gitt meg underveis i skriveprosessen, og ikke minst for at de aldri har sådd tvil om at jeg ville finne ”skatten” – i min store skattejakt etter læring.

Torunn Hergum  
Trondheim 2002

Når det er vanskelig  
berre take  
ein ting

og ein ting  
til  
og endå ein

til slutt  
ser eg det

eg har teke  
alt

Fra diktsamlinga *Den dagen*,  
Oskar Stein Bjørlykke

# INNHold

0	INNLEDNING	1
0.1	Tema som er i fokus	1
0.1.1	Progresjon i avhandlingen	2
0.2	Teori om lese- og skrivevansker	3
0.2.1	Definisjon av dysleksibegrepet	3
0.2.2	Kjennetegn ved dysleksi	4
0.2.3	Hindringsfaktorer for utvikling av god leseferdighet	6
0.2.4	Kritikk av dysleksi-diagnosen	6
0.3	Teori om lesing	7
0.3.1	Definisjon av lesebegrepet	8
0.3.2	Lesemodell	9
0.3.3	Lesestrategier	10
1	FORSKNING OM LESEFERDIGHET OG LÆRINGS- MILJØETS BETYDNING FOR ELEVERS LÆRING	10
1.1	Leseferdighet hos norske ungdommer	11
1.1.1	Nasjonale undersøkelser	11
1.1.2	Internasjonale undersøkelser	12
1.2	Dysleksi i et elevperspektiv	13
1.2.1	Retrospektiv undersøkelse – voksne med dysleksi	13
1.2.2	Intervjuundersøkelse – barn med dysleksi	13
1.3	Læringsmiljøet i et elevperspektiv	14
1.3.1	Relasjoner til jevnaldrende	14
1.3.2	Relasjon mellom lærer og elev	14
1.3.3	Undervisningen	14
1.4	Rapport fra barneombudet	15
1.4.1	Tilpasning av undervisninga	15
1.4.2	Den gode lærer	15
1.5	Oppsummering relatert til eget prosjekt	15
2	TEORETISK GRUNNLAG	16
2.1	Dialogperspektivet i samhandling og undervisning	17
2.1.1	Dialogen i et historisk perspektiv	17
2.1.2	Dialog og meningsskapning	17
2.1.3	Dialog i undervisning	18
2.1.4	Anerkjennende relasjoner	18
2.2	Teori om læring	19
2.2.1	Det amputerte og det helhetlige læringsbegrep	19
2.2.2	Vygotsky og sosiokulturell læringsteori	21
2.2.3	Læringsstrategier	23
2.2.4	Metakognitiv bevissthet	24
2.3	Teori om motivasjon	25
2.3.1	Forventning om mestring	25
2.3.2	Målorientering	26
2.4	Didaktiske møter	27
2.4.1	Hva er et didaktisk møte?	28
2.4.2	Lærerrollen	28
2.4.3	Didaktisk kunnskap	29

2.5	Teoretisk rammeverk	30
3	FORSKNINGSMETODE	31
3.1	Målsettinger og problemstillinger	31
3.2	Forskningsmetodisk tilnærming	32
3.2.1	Forholdet mellom teori og empiri	33
3.2.2	Valg av informanter	34
3.2.3	Etiske refleksjoner	34
3.2.4	Intervjuene	36
3.2.5	Bearbeiding, analyse og rapportering av intervjumaterialet	40
3.3	Kartlegging av lese- og skriveferdighet	41
3.3.1	Hensikten med kartleggingen	41
3.3.2	Lesetesten	42
3.3.3	Rettskrivingstesten	43
3.3.4	Gjennomføring av testene og bearbeiding av resultatene	43
3.4	Vurdering av forskningsprosessen	44
3.4.1	Reliabilitet og validitet	44
3.5	Presentasjon av resultatene fra datainnsamlingen	46
4	PRESENTASJON AV INFORMANTENE	47
4.1	Leif	47
4.2	Ola	47
4.3	Per	48
4.4	Nils	48
4.5	Kåre	49
4.6	Liv	50
4.7	Eva	50
4.8	Jon	51
4.9	Oppsummering og drøfting	51
5	ELEVENES SYN PÅ EGEN LESE- OG SKRIVEFERDIGHET	54
5.1	Forholdet til lesing	55
5.1.1	Lese- og skriveaktivitet i skolen, hjemmearbeid og fritid	55
5.1.2	Oppsummering og drøfting	56
5.1.3	Lesestrategier	57
5.1.4	Lesehastighet	58
5.1.5	Oppsummering og drøfting	59
5.1.6	Faktorer som påvirker leseforståelse	60
5.1.7	Oppsummering og drøfting	63
5.1.8	Forventning og mestring	65
5.1.9	Oppsummering og drøfting	66
5.2	Skriveferdighet	66
5.3	Fremmedspråk	68
5.3.1	Oppsummering og drøfting	70
6	DIALOGPERSPEKTIVET I SAMHANDLING OG UNDERVISNING	70
6.1	Illustrasjon	70
6.2	Oppsummering og drøfting	73

7	DET DIDAKTISKE MØTET	75
7.1	Illustrasjon	75
7.2	Oppsummering og drøfting	78
8	PÅ SKATTEJAKT ETTER LÆRING	81
8.1	Innledning	81
8.1.1	Illustrasjon 1 "...han e´ veldig flink te å forklar..."	82
8.1.2	Oppsummering og drøfting	83
8.1.3	Illustrasjon 2 "Og så..pælmer vi boka etterpå, så har itj´vi no bruk for det.."85	85
8.1.4	Oppsummering og drøfting	86
8.1.5	Illustrasjon 3 "...hu kjæm og hjelpe oss med no´n småe ord..."	87
8.1.6	Oppsummering og drøfting	89
8.1.7	Illustrasjon 4 "...æ fant fort ut at her var det kjedelig, ja..."	91
8.1.8	Oppsummering og drøfting	92
8.1.9	Illustrasjon 5 "...så gjør vi mest fritt, da..."	94
8.1.10	Oppsummering og drøfting	96
8.1.11	Illustrasjon 6 "Nei, det går greit..."	98
8.1.12	Oppsummering og drøfting	100
9	AVSLUTTENDE DRØFTING OG KONKLUSJON	101
9.1	Elevenes forhold til lesing og skriving	101
9.2	Spesialpedagogisk praksis i den inkluderende skolen	103
9.2.1	Elevsamtalen	103
9.2.2	Spesialpedagogisk kompetanse	105
9.2.3	Organisering og pedagogisk innhold	107
9.2.4	Konklusjon	108
	LITTERATURLISTE	110
	VEDLEGG	115

## 0 INNLEDNING

### 0.1 TEMA SOM ER I FOKUS

Den inkluderende skole ble for alvor satt på dagsorden med Salamanca-erklæringen av 1994. Samtidig ble *den inkluderende skolen* et begrep i skolepolitisk tenkning over hele verden (Garm 2001). Salamanca-erklæringen skapte et internasjonalt veiskille for skolen, blant annet fordi den vektlegger at forskjeller mellom mennesker hører med til det normale. De vanlige skolene må derfor tilpasse seg elevenes sammensatte behov. Læringssituasjonene skal til-passes barnet, og ikke omvendt. Grunlaget for menneskelig verdighet og menneskerettigheter dannes gjennom inkludering (Miller 2000 i Garm 2001). Med grunnskolereformen som trådte i kraft i 1997 (R 97), ble den inkluderende skolen et sentralt begrep også i norsk utdanning. En sammenligning mellom innholdet i Salamanca-erklæringen og R 97, viser at den norske grunnskolen ideologiske forankring samsvarer med filosofien bak inkluderingsbegrepet, sett i et internasjonalt perspektiv.

Denne ideologiske forankringen preger både lovverk (Opplæringsloven av 1998) og Lære-planverket for grunnskolen (L97). Der framheves det at skolens overordnede mål er læring og utvikling gjennom utfordringer, opplevelser, utfoldelse og aktiv deltakelse, i et inkluderende læringsmiljø. En slik målsetting innebærer at alle elever skal høre til i skolens sosiale, kulturelle og faglige fellesskap. I dette fellesskapet bygger opplæringen på prinsippene om likeverd, likestilling, og tilpassa opplæring. Med tilpassa opplæring menes at alle elever, uansett evner og anlegg, skal møte utfordringer som er i samsvar med deres evner og læreforutsetninger.

Innføringen av den inkluderende skolen medførte et ideologisk veiskille også for spesialundervisningen, ved at fokus ble forskjøvet fra den tradisjonelle, *individorienterte spesialpedagogiske tenkingen* mot en mer *relasjonsorientert tilnærming* (Atterstrøm og Roland 2000). Det tradisjonelle synet innebærer vekt på diagnostisering, behandling, ferdighetsmål og trening. Etter at kartlegging og diagnostisering er gjennomført, skal læringsmålene nedfelles i klassens planer og i elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP). Det nye hovedfokus legger mer vekt på fjerning av funksjonshemmende strukturer ved tilrettelegging av det læringsmiljøet

elevene er en del av. Den relasjonsorienterte tilnærmingen legger også vekt på menneskerettigheter, og derfor blir aktivitet, deltakelse og medbestemmelse sett på som viktige rettigheter som gjelder alle, også de elevene som har spesielle behov. Innholdet i undervisningen står mer sentralt enn målene, og samspill i undervisningssituasjonen vekt-legges. Hensikten blir altså å finne de gode lærings situasjonene.

Men, selv om fokus er forskjøvet i forhold til tidligere syn på hvordan spesialundervisning skal gjennomføres, så er det likevel ikke slik at det relasjonelle synet fullt ut har avløst det tradisjonelle i skolens hverdag. Begge syn er representert side om side, både i lovverk og læreplaner. Dette kan skape usikkerhet om hvordan den daglige undervisningen best skal gjennomføres, og de pedagogiske dilemmaene blir mange. Opplæringsloven sier for eksempel at alle elever som har rett til spesialundervisning skal ha sin egen IOP. Elevenes IOP er en målstyrt plan, som skal vise mål for innholdet i undervisningen og hvordan den skal gjennomføres (Opplæringsloven § 5-5). Når hovedfokus nå skal flyttes mot en relasjonsorientert tilnærming i den inkluderende skolen, vil det være naturlig å gjøre denne planen mindre faglig målorientert, og i stedet være fokusert på en mer personlig forankret læringsvirksomhet.

Når dilemmaene blir mange, og det blir vanskelig for lærerne å velge hvor tyngdepunktet i spesialundervisningen skal ligge, kan det være lett å holde fast ved den tradisjonelle spesial-pedagogiske praksis, som er vel kjent og trygg. Det kan dermed synes som om forskere er mer opptatt av disse dilemmaene enn lærere er. Forskere har blant annet kommet fram til at den inkluderende skolen har medført få endringer i forhold til spesialpedagogisk praksis (Haug 1999).

At endringene i forhold til spesialpedagogisk praksis er få, kan ha sammenheng med liten vilje til endring av en praksis som er vel kjent og velprøvd. Årsaken kan imidlertid like gjerne være at det relasjonsorienterte synet er lite gjennomdrøftet i forhold til praktiske løsninger i skolehverdagen. Forskning på gode, spesialpedagogiske løsninger innenfor den inkluderende skolen er derfor både nødvendig og nyttig dersom en skal styrke den faglige bevisstheten hos lærere (Haug 1999). Det er mange spesialpedagogiske felt å forske på. Mitt utgangspunkt er elever med dysleksi. Forskning viser at det er de reflekterte og faglig kompetente lærerne



innenfor dette feltet som har størst sjanser for å lykkes med en undervisning som skal møte elevenes individuelle behov, i rammen av det sosiale fellesskapet i klassen (Solheim og Tønnessen 2001).

Som ansatt i PP-tjenesten har jeg ansvar for å utføre sakkyndighetsarbeid overfor elever med lese- og skrivevansker, og for å veilede lærere og foreldre i forhold til hvordan undervisnings-tilbudet for elever med dysleksi best kan tilrettelegges. I den forbindelse møter jeg elever som har kommet til kort i den ordinære undervisningen på grunn av sin vanske. Det har gitt meg grunn til å stille spørsmål om hva slags pedagogiske hjelpe- og støttetiltak det er rett å foreslå i dagens inkluderende skole. I spenningsfeltet mellom målstyring rettet mot ferdighetsmål og fokus på læringsprosesser og læringsmiljø, er det en utfordring å finne ut hvor jeg skal plassere tyngdepunktet for min veiledning. For å få bedre kunnskap om elevenes skolehverdag, og i tro på at elevene selv er de beste til å beskrive sin egen skolevirkelighet, har jeg valgt å intervjue en gruppe ungdommer med dysleksi med følgende hovedspørsmål:

*Hvilken selvinnsett har en gruppe ungdomsskoleelever med dysleksi om sine egne lese- og skriveferdigheter, og hvordan vurderer disse elevene utbyttet av det undervisnings-tilbudet de får?*

En konsekvens av det synet på spesialpedagogikk som skal prege den inkluderende skolen, er at fokus i undersøkelsen vil bli rettet både mot det individorienterte, spesialpedagogiske tilbudet til elever med spesielle behov og dessuten mot klassens ordinære undervisning som også skal ha tilpasning og inkludering som mål. Med de svarene jeg vil få ved en slik undersøkelse håper jeg å kunne danne et godt utgangspunkt for analyse og drøfting av elevenes hverdagserfaringer i skolen og hvilke implikasjoner disse erfaringer kan gi for tilretteleggingen av et godt tilpasset opplæringsstilbud for elever med dysleksi i den inkluderende ungdomsskolen.

### 0.1.1 Progresjon i avhandlingen

I fortsettelsen av dette kapitlet vil det bli lagt fram overordnet teori om dysleksi og lesing.

I *kapittel 1* vil utvalgt forskning innenfor feltene om elevers lese- og skriveferdighet og forskning om deres generelle syn på tilrettelegging av læringsmiljøet bli presentert. Dette gjøres for å danne den nødvendige forståelsesrammen for elevenes syn på egen lese- og skriveferdighet, men også for å legge et grunnlag for senere drøftinger av den tilretteleggingen av undervisningstilbudet som omtales i oppgavens empiriske del. I *kapittel 2* framstår hovedvekten av det teoretiske grunnlaget for analyse og drøfting av den delen av problemstillingen som omhandler elevenes syn på utbyttet av det undervisningstilbudet skolen gir dem. Målsettinger og problemstillinger for oppgavens empiri formuleres i *kapittel 3*, og der blir det også gjort rede for forskningsmetodiske valg. *Kapittel 4-8* inneholder de resultatene som blir fokusert i denne undersøkelsen, og *kapittel 9* inneholder konklusjoner og avsluttende drøfting.

## 0.2 TEORI OM LESE- OG SKRIVEVANSKER

Fordi denne oppgaven har fokus på elevenes syn på egen lese- og skriveferdighet og deres erfaringer med den daglige tilretteleggingen av undervisningen i skolen, vil det i dette kapitlet bli gitt en overordnet framstilling av teori om dysleksi og lesing.

Dysleksibegrepet vil bli definert, og noen av kjennetegnene ved dysleksi vil bli belyst. Den kritiske debatten omkring dysleksidiagnosen kan gi viktige momenter til drøftingen av mine informanternes syn på egen leseferdighet, og derfor vil innspill fra denne debatten også inkluderes i dette kapitlet.

I forbindelse med definisjonen av lesebegrepet, vil en interaktiv lesemodell ( Ehri 1995, Frost og Duna 2000) bli presentert. Den gir et helhetlig bilde av hva lesing er, samtidig som den er velegnet til analyse av viktige funksjoner ved elevers lese- og skriveferdighet. Elevenes lese-strategier hører med til disse funksjonene, og de vil bli belyst til slutt i dette kapitlet.

Dette teoretiske grunnlaget skal tjene som utgangspunkt for drøfting av elevenes syn på egen lese- og skriveferdighet og hvordan det å ha dysleksi påvirker deres opplevelse av mestring.

### 0.2.1 Definisjon av dysleksibegrepet

En sensommerdag for et par år siden, satt en meget frustrert far foran meg på kontoret mitt. Sønnen hans, som nå var klar for å begynne på ungdomsskolen, hadde fått konstatert at han hadde dysleksi allerede i 4. klasse. Faren – som tydeligvis hadde fulgt godt med på hva slags hjelp gutten hans hadde fått for sine vansker, var ikke

fornøyd med tilbudet skolen hadde gitt ham. Nå ville han ha Hjelpetjenesten på banen for å ”stramme opp” skolen. Selv hadde jeg nettopp lest skolens rapporter, inkludert en uttalelse fra spesialpedagogen, som konstaterte at gutten nå hadde tilegnet seg såpass gode lese- og skriveferdigheter at man ikke lenger kunne forsvare å si at han hadde dysleksi. Dette prøvde jeg på best mulig måte å formidle til far, som satt temmelig mistroisk og lyttet til hva jeg sa. Han var tydeligvis både frustrert og forvirret da han utbrøt: ”Ja, men e’ det itj’ sånn, da, at har man dysseleksi, så har man dysseleksi?”

Leseforskerne Høien og Lundberg svarer nesten direkte på farens spørsmål på følgende måte:

*Det hadde naturligvis vært enklere om vi kunne se på dysleksi som en klart avgrenset forstyrrelse: Enten har du dysleksi, eller så har du det ikke. Innenfor medisinen er det jo vanlig i forbindelse med diagnostisering av sykdommer. Enten har du sykdommen, eller så har du den ikke. Dessverre er det ikke like enkelt når det gjelder dysleksi. Her finnes det ingen klar grense (i alle fall ikke ennå) som skiller dyslektikere fra andre dårlige lesere (Høien og Lundberg 1997, s.19).*

Dysleksi er altså et begrep som brukes for å betegne store og vedvarende lesevansker. Det brukes også andre begrep om det å ha slike vansker, for eksempel ordblindhet eller spesifikke lese- og skrivevansker. Slik jeg oppfattet det hos mine informanter, er begrepet dysleksi vel-kjent i deres skolehverdag, og det er også dette begrepet jeg vil benytte i denne oppgaven. Selv om det ikke har vært lett verken å finne årsaken til dysleksi eller å avgrense denne forstyrrelsen som medfører lese- og skrivevansker, så har det de siste 100 årene vært publisert atskillige vitenskapelige rapporter om elever med alvorlige lese- og skrivevansker.

Den klassiske fremstillingen av dysleksi er nevrologisk forankret. Det var da også denne forankringen World Federation of Neurology hadde da de i 1968 kom fram til følgende definisjon på begrepet – en definisjon som fortsatt er gjeldende:

*A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is*

*dependent upon fundamental cognitive disabilities, which are frequently of constitutional origin.*

Det mest omdiskuterte tema ved denne definisjonen, er at den gjøres avhengig av den svake leserens evnemessige utrustning. Med utgangspunkt i forskningsresultater, hevder imidlertid Høien og Lundberg (1997) at det ikke er forskningsmessig grunnlag for å si at personer med lav intelligens ikke kan ha dysleksi. De har derfor, i likhet med forskere blant annet fra USA (The Orton Dyslexia Society Research Committee 1994), utarbeidet en definisjon av dysleksi-begrepet som ser bort fra diskrepanstenkingen, og i stedet framhever hva de ser på som hovedproblemet ved dysleksi, nemlig ordavkodingen.

Denne definisjonen har med det beveget seg over i en mer språkvitenskapelig retning. En noe forenklet variant av Høien og Lundbergs definisjon ser derfor slik ut:

*Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet (Høien og Lundberg 1991, s.24).*

Vansken må være vedvarende, ofte opp i voksen alder, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Høien og Lundberg mener likevel at det ikke er mulig å sette en absolutt grense som skiller mellom de som har dysleksi og de som har en leseferdighet som må regnes for å være innenfor den normale variasjonen. Det handler om å sette en grense det stedet der overgangen går fra en normalsituasjon til en problemsituasjon. Hvor denne grensen skal være, avhenger blant annet av hvilken leseferdighet en anser som nødvendig for å fungere i samfunnet. Her ligger nok mye av forklaringen på hvorfor det i enkelte distrikt eller kommuner rapporteres med så mange flere elever med dysleksi enn det en kunne forvente. Selv om det er enighet om kjennetegnene ved det å ha dysleksi, så settes grensen for hva som ses på som nødvendig lese- og skriveferdighet, forskjellig hos de forskjellige spesialpedagogene.

Hovedkjennetegnet ved det å ha dysleksi er altså i følge definisjonen, avkodingsvansker. I tillegg har elevene med dysleksi også rettskrivingsvansker, og som regel mangelfull leseforståelse og lavere metakognitiv bevissthet om sin egen leseprosess enn andre elever har. Det er disse kjennetegnene ved dysleksi som vil bli nærmere utdypet i de påfølgende avsnitt i oppgaven.

## 0.2.2 Kjennetegn ved dysleksi

### ***Avkodingsvansker***

Høien og Lundberg legger i sin hoveddefinisjon vekt på at vanskene hos elever med dysleksi primært viser seg som vansker med å oppnå en automatisert ordavkodning ved lesing. Med ordavkodning menes evnen til å gjenkjenne, uttale og få adgang til ordets mening. Frost (1999) karakteriserer elever med alvorlige lesevansker ved at de har liten evne til å bearbeide språk-lig informasjon på detaljplan. De har derfor vansker med å arbeide med lydene (fonemene) i språket, både med å finne ut hvilke lyder ord er satt sammen av og med å trekke lyder sam-men til ord. I tillegg er det vanskelig for dem å holde de enkelte lydene lenge nok i minnet til at de kan ha nytte av det til lesing eller ordanalyse. En konsekvens av vansker med ordav-koding er dessuten dårlig rettskriving.

### ***Rettskrivingsvansker***

Vanskene med å skrive ord rett vil ofte vedvare selv om lesingen etter hvert blir akseptabel. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at god ortografisk leseferdighet sikrer god staveferdighet. Lesing forutsetter gjenkjenning av skrevne ord, mens staving krever en mer nøyaktig kunn-skap om ordets oppbygning dersom ordet skal gjenkalles og skrives rett. Det finnes derfor mange ortografiske lesere som staver svært dårlig (Høien og Lundberg 1997). For å forklare hvorfor rettskrivingsvanskene vedvarer selv om leseferdighetene etter hvert blir akseptable hos elever med dysleksi, antar Høien og Lundberg (1997) at staving stiller høyere krav til fonologiske ferdigheter enn det lesing gjør.

Rettskrivingen hos elever med dysleksi kjennetegnes ved stor variasjon med hensyn til hvilke stavefeil de gjør. Når eleven ikke vet hvordan ordene skrives og derfor skriver dem feil, kalles det *kunnskapsfeil*. Det finnes flere feiltyper innenfor denne kategorien skrivefeil: *Fonologiske stavefeil* kjennetegnes ved at stavemåten ikke gir en fonologisk akseptabel uttale av ordet. Det kan for eksempel innebære utelatelse eller tillegg av lyder, forveksling av lyder og forenkling-er. Forskning viser at 70 –80 % av stavefeilene hos elever med dysleksi er fonologisk aksep-table (Moats 1993). *Ortografiske stavefeil* vil si at ordet staves feil, men at feilstavingen fono-logisk sett er akseptabel (f.eks. Jeg skrives jei). Når ord skrives fonologisk korrekt, men orto-grafisk feil i forbindelse med skriving av irregulære ord, kalles feiltypen *regulariserings-feil*. Jeg velger å inkludere *dobbel-enkel-konsonantfeil* i gruppen av regulariseringfeil i min opp-gave. Det finnes også andre feiltyper i rettskriving, blant

annet reversalfeil, som ofte forbindes med elever med dysleksi. Ettersom disse ikke forekommer i mitt datamateriale, velger jeg å se bort fra dem i denne sammenhengen.

### ***Dysleksi og leseforståelse***

Mange av de som har dysleksi, har også vansker med å forstå det de leser. Årsaken kan ligge i at de bruker så mye energi og tid på en ofte *mangelfull avkoding* at tolkingsarbeidet ikke får tilstrekkelig plass. Men den mangelfulle leseforståelsen kan også ha andre årsaker enn av-kodingsvansker. Det kan være at *mangelfull bakgrunnskunnskap* om verden gjør det vanskelig å forstå det som skal leses. Årsakene kan også være knyttet til et *dårlig korttidsminne*, noe som kjennetegner elever med dysleksi. Det er for eksempel slik at lange skriftspråklige set-ninger stiller store krav til elevenes korttidsminne (også kalt arbeidsminnet). Det kan derfor bli vanskelig å huske lange og syntaktisk kompliserte setninger for disse elevene. I tillegg kan *oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker* bidra til at elevene får problemer med å forstå og huske allerede på setningsnivå. Det er heller ikke usannsynlig at elever med dysleksi har et *dårligere ordforråd* enn normallesere. Det kan være to grunner til dette. For det første er det å lese i seg selv viktig for utviklingen av ordforrådet, og den som helst unngår lesing vil derfor bli hengende etter de som leser ofte. Det kan dessuten tenke seg at de som har dårlig fono-logisk kompetanse også har større vansker enn andre med å lære seg betydningen av og ta i bruk nye ord (Høien og Lundberg 1997).

Det er altså flere faktorer som kan påvirke leseforståelsen hos elever med dysleksi. Som vist ovenfor, så kan både mangelfull ordavkoding og bakgrunnskunnskap, dårlig korttidsminne, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker og et dårlig ordforråd være med på å svekke elevenes leseforståelse. Dette kan igjen gå ut over elevenes metakognitive bevissthet.

### ***Dysleksi og metakognitiv bevissthet***

Manglende metakognitiv bevissthet er et område det ofte fokuseres på når det gjelder elever med dysleksi. Disse elevene har gjerne liten bevissthet om når de forstår eller ikke forstår det de leser. Det viser seg også at de er lite opptatt av å velge gode strategier for å nå målet for lesingen. Begrepet metakognisjon og dens betydning for læringsprosessen generelt vil også bli presentert i kapittel 2, og i forbindelse med resultater fra nyere forskning på ungdommer med lesevansker i kapittel 1. Derfor vil ikke dette tema bli nærmere utdypet i dette avsnittet.

Det er kjent at svekket leseferdighet også kan ha andre årsaker enn bare fonologiske vansker. I det følgende vil det bli satt fokus på hva det innebærer.

#### **0.2.3 Hindringsfaktorer for utvikling av god leseferdighet**

Når Høien og Lundberg (1997) tar i bruk begrepet hindringsfaktorer, er det for å antyde hva som kan være årsaken til at elever får problemer med leselæringen, enten utenom eller i tillegg til de fonologiske vanskene. De mener hindringsfaktorene for å utvikle en god lese- og skriveferdighet, kan være mange og sammensatte, og de kan få

forskjellige konsekvenser, alt etter hvilken grad av sårbarhet elevene har i forhold til det å skulle lære seg å lese. De vanligste hindringsfaktorene kan være: Svak evnemessig utrustning, dårlige språkfunksjoner, synsvansker, hørselsvansker, emosjonelle og motivasjonelle problemer, et lite stimulerende hjemmemiljø og negative faktorer knyttet til undervisningen (Høien og Lundberg 1997).

I denne oppgaven ønsker jeg ikke å utdype alle disse områdene fordi ikke alle har relevans for de informantene jeg har intervjuet. Jeg vil likevel kommentere at selv om det er vist at dys-leksi kan forekomme på alle intelligensnivåer, så må det sies at lese- og skrivevanskene blir enda større hos de elevene som har både dysleksi og svak evnemessig utrustning, særlig i forhold til forståelsesprosessen. Det er imidlertid mest relevant for denne oppgaven å nevne hvordan nedsatt hørsel kan være en hindringsfaktor i leselæringen, i og med at en av mine informanter forteller om dette når han mener at det er hørselstapet som er årsak til hans lese-vansker.

Høien og Lundberg (1997) hevder at hørselstap kan hindre den fonologiske ordavkodningen fordi eleven ikke makter å skille ulike ord fra hverandre. Dermed blir den fonologiske analysen og syntesen problematisk. Et spesifikt hørselstap kan ramme bestemte språklyder, alt etter som hvilket frekvensnivå som er svekket i elevens hørsel, men det er først et hørselstap på mer enn 15 dB som kan virke negativt inn på persepsjonsprosessen.

Nettopp det faktum at det kan være så mange grunner til at elever får lesevansker, gjør at en del forskere stiller seg kritisk til dysleksidiagnosen. I og med at noen av mine informanters fortellinger også kan belyses ut fra denne kritikken, vil hovedgrunnlaget for denne kritiske debatten bli presentert.

#### 0.2.4 Kritikk av dysleksi-diagnosen

Så lenge forskere er uenige i hva dysleksidiagnosen skal innebære, og også om hvor grensene går for hvem som skal få diagnosen dysleksi, er det ikke rart at de kritiske røstene mot dysleksidiagnosen reiser seg. I dette avsnittet vil jeg kort nevne noen av de motforestillingene som er kommet fram, og som jeg anser som viktige for spesialpedagoger å være oppmerksom på, både under kartlegging av leseferdighet og ved oppfølging av elever med lese- og skrivevansker.

### ***Testene***

For det første rettes oppmerksomheten mot testbatteriene, som brukes for å identifisere elever med dysleksi. De er såpass ulike at personer kan bli definert forskjellig etter som hvilken test som anvendes (Solvang 1999). Det er mulig denne kritikken er velbegrunnet, særlig ved de testene der det er opp til testleder å sette den kritiske grensen for hva som er normal lese-ferdighet og hva som er utenfor normalområdet. Selv om de fleste nyere kartleggingsverktøy her i landet nå er samstemte i sin forståelse av hva dysleksi er, og selv om de gir forslag til hvor grensen for avvikende leseferdighet skal gå, vil det antagelig alltid være en fare for at spesialpedagogenes forskjellighet i teoretisk kunnskap vil medføre forskjellsbehandling av de som skal kartlegges.

### ***Biologi og sosiale forhold***

Det rettes også kritikk mot forskernes manglende interesse for å se på sosiale forhold og biologisk arv som likeverdige årsaker til elevers lese- og skrivevansker (Coles 1987). Dette kan medføre at man i for liten grad blir opptatt av at sosiale, miljømessige og pedagogiske faktorer kan spille en viktig rolle for elevenes lese- og skriveutvikling. Konsekvensen blir en medikalisering av avvik, og det snakkes om en patologisering av barndommen (Bühler-Niederberger 1991). En konsekvens av denne sykelligjøringen av lesevansker, er tildeling av rettigheter etter sykdomslignende kriterier. I Norge har for eksempel elevene rett til utvidet tid ved eksamen og rett til å disponere datamaskin til skriftlig arbeid hjemme og på skolen, dersom det kan dokumenteres at det er behov for det.

Lyster (1999) kommenterer denne kritikken ved å mene at man i dag vet at de lese- og skrivevanskene som betegnes som dyslektiske, i første rekke skyldes medfødte forhold, men at de fonologiske vanskene som kjennetegner elever med dysleksi, likevel kan være av ulik alvorlighetsgrad. Derfor må de også bearbeides og avhjelpes ut fra elevens kognitive utvikling og ut fra den kontekst eleven er en del av – hjemme og på skolen. Tilretteleggingen av læringsmiljøet er altså av stor betydning for disse elevene. Lyster understreker dessuten at det ikke er en diagnose som skal avgjøre om



en elev får spesielt tilrettelagt undervisning, men at det er elevens behov som er avgjørende (jfr. Opplæringsloven § 5-1). Det er altså elevenes opplevelse av egen vanske og behov for hjelp som skal være utgangspunktet for de spesielle rettighetene elever med dysleksi i Norge har, og ikke bare en diagnose.

Solvang (1999) har som tittel på en av sine artikler: "For lett å bli dyslektiker?" Den inkluderer blant annet kritikken i avsnittet ovenfor. Jeg opplever drøftingen i denne artikkelen som både tankevekkende og provoserende. Jeg mener det er viktig å ikke ta avstand fra den kritiske debatten rundt dysleksibegrepet, fordi den kan virke skjerpene på de synspunktene jeg som spesialpedagog står for. Jeg vil likevel støtte meg til Lysters (1999) pragmatiske syn på dysleksidiagnosen, der hun understreker hvilke lesevaner som skal kvalifisere for betegnelsen dysleksi og hvilke som ikke kan det. Hun mener at hvis det å betegne vanskene som dysleksi synes nødvendig for at elevenes rettigheter om tilpasset undervisning skal bli ivaretatt, så er det bedre å gi en elev dysleksidiagnosen en gang for mye enn en gang for lite.

I min oppgave vil jeg være opptatt av å ha søkelyset både på den spesifikke tilretteleggingen for elever med dysleksi og det mer generelle læringsteoretiske grunnsynet lærere må ha for at elever skal erfare en helhetlig, meningsfylt læring og utvikling. For å kunne gjennomføre både en individorientert tilrettelegging og en mer relasjonsorientert tilpasning (se Innledning) av undervisningen innenfor klassens ramme på en god måte, er det viktig å ha et bevisst teoretisk og praktisk forhold til hva lesing er.

### 0.3 TEORI OM LESING

Et helhetlig syn på de metodiske tiltakene for å hjelpe elever med dysleksi, innebærer for meg å ta utgangspunkt i at våre gener kan bestemme vår evner og anlegg for lesing (Høien og Lundberg 1997). Samtidig er lesing en kulturelt betinget aktivitet som ikke kan påvirkes direkte av genene. Når det er slik at det vanskeligste for elever med dysleksi er å håndtere språklige detaljer i så vel lesing som rettskriving, må leseopplæringen i skolen legge vekt på å støtte denne detaljbearbeidingen. Samtidig er det viktig at aktivitetene har sitt hovedfokus rettet mot lesing og skriving som kommunikasjons handlinger, og at aktiv meningssøking er en overordnet rettesnor,

selv når en holder på med lesetekniske detaljer som for eksempel bokstavkunnskap og ordavkodning (Frost 2000). For å få en dypere innsikt i hva dette kan innebære for praksis, vil jeg gå nærmere inn på noen definisjoner av hva lesing er.

### 0.3.1 Definisjon av lesebegrepet

Lesing har tradisjonelt vært definert ved å skille ut to vesentlige komponenter i lesingen, nemlig avkodning og forståelse:

$$\text{Lesing} = \text{avkodning} \times \text{forståelse}$$

Avkodingen er lesingens tekniske side, og det er den automatiserte ordavkodingen som kjennetegner en god leser. Forståelsesprosessen krever mer kognitive ressurser. Leseren skal da knytte det han leser til egne erfaringer og tolke teksten på bakgrunn av tidligere kunnskap og erfaringer (Høien og Lundberg 1997). Lesing kan også bli sett på som et samspill mellom en rekke perseptuelle og konseptuelle prosesser (Frost og Nilsen 1996). Ehri (1995), Frost og Duna (2000) har utarbeidet en interaktiv lesemodell som synliggjør disse prosessene, og det er denne modellen jeg har valgt å ha som utgangspunkt for forståelse og drøfting av mine informanternes erfaringer med lesing og skriving i skolen.

I denne modellen er *lesing som meningssskapende funksjon* det sentrale. I tillegg til å ha fokus på avkodingen og forståelsen slik den tradisjonelle definisjonen av lesing gjør, settes søke-lyset på følgende områder for at leseren skal gjenkjenne og tolke teksten:

- Den inkluderer bakgrunnsfaktorer som kan påvirke leseutbyttet, ved at den setter fokus på sanser, konsentrasjon, evner, bevegelse og sosial virkelighet. Ingen av disse faktorene er knyttet til fonologiske ferdigheter, men kan likevel, dersom de ikke fungerer godt nok, påvirke leseutbyttet.
- I tillegg understrekes at elevens kunnskaper, interesser, selvbilde, motivasjon, lese-erfaringer og lesestrategier vil være avgjørende for i hvilken grad elevene skal erfare lesing som en meningsfylt aktivitet.

## 0.3.2 Lesemodell

### EN INTERAKTIV LESEMODELL

for analyse av viktige funksjoner ved forståelse av lese og skriveferdighet.

#### Bakgrunnsfaktorer:

Sanser      Konsentrasjon      Evner      Bevegelse      Sosial  
Persepsjon      Oppmerksomhet      Kognisjon      Motorikk      virkelighet



MENS LESINGA PÅGÅR, ER DET ET UMIDDELBART SAMSPILL MELLOM ALLE OMRÅDER I MODELLEN. LESEREN KAN SELV VELGE Å FLYTTE OPPMERKSOMHETEN MELLOM DE FORSKJELLIGE OMRÅDENE, FOR Å BETONE DET SOM MÅTTE VÆRE DET VIKTIGSTE I ØYEBLIKKET. DET ER LESERENS EVNE TIL Å VEKSELE MELLOM DE FORSKJEL-LIGE OMRÅDENE I MODELLEN SOM VIL AVGJØRE OM HAN SKAL OPPFYLLE MÅLET OM AT LESING SKAL VÆRE EN MENINGSSKAPENDE

FUNKSJON. ET SLIKT HELHETLIG SYN PÅ LESING MÅ FÅ  
KONSEKVENSER FOR LESE-OPPLÆRINGA OG FOR ALL  
UNDERVISNING GJENNOM HELE GRUNNSKOLEN DER LESING INNGÅR  
SOM EN SENTRAL DEL. DET GRUNNLEGGENDE VIL LIKEVEL ALLTID  
VÆRE AT ELEVENE SKAL HA TILEGNET SEG GODE LESE-  
STRATEGIER, NOE NESTE AVSNITT VIL UTDYPE NÆRMERE.

### 0.3.3 Lesestrategier

I ungdomsskolen har de fleste elever, inkludert elever med dysleksi, lært seg å lese, men ordavkodingen kan være mer eller mindre effektiv. Under SAMTAK-samlingen på Oppdal, 14.-15.03.01, omtalte Jørgen Frost i et foredrag elever med dysleksi som elever med *en egen sårbarhet*. Denne sårbarheten vanskeliggjør ordavkodingen.

Det er primært to strategier som tas i bruk ved ordavkodingen. Disse kalles *ortografisk strategi* (ortografisk lesing) og *fonologisk strategi* (fonologisk lesing). Elever som benytter ortografisk strategi, avkoder ord umiddelbart. Forutsetningen for denne lesemetoden er at leseren har sett ordet såpass mange ganger at han har fått etablert en ortografisk identitet, eller et minnebilde av ordet i langtidsminnet. Når elever skal lese et ukjent ord eller nonord, må fonologisk strategi benyttes. Da leses ordet ved å ta utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter (Høien og Lundberg 1998). For de elevene som ikke benytter ortografisk strategi eller helordslesing, men fortsatt er avhengig av fonologisk strategi eller lydering, vil lesinga oppleves mer og mer som et slit etter hvert som kravene øker. Motivasjonen for lesing blir ofte liten, og det blir ulystbetont og vanskelig å tilegne seg kunnskap gjennom tekst.

Innledningen til dette kapitlet var rettet mot hvordan spesialpedagogiske tiltak for elever med dysleksi skal tilrettelegges i den inkluderende skolen. For å få innblikk i hvordan praksis er på dette feltet i ungdomsskolen i dag, vil åtte ungdommer gjennom intervju fortelle om sitt syn på egen lese- og skriveferdighet og om det utbyttet de mener å ha av den daglige undervisningen i ungdomsskolen. Definisjoner av dysleksi- og lesebegrepet har vært presentert for å danne grunnlaget for analyse og drøfting av elevenes uttalelser. I kapitlet som følger, er det nyere forskning som er relevant for oppgavens problemstilling som vil bli presentert.

# 1 FORSKNING OM LESEFERDIGHET OG LÆRINGS-MILJØETS BETYDNING FOR ELEVERS LÆRING

Innledningsvis i dette kapitlet kan det være interessant å vise til en liten nyhetsreportasje jeg hørte en morgen på radioen:

*Lese- og skrivevansker er et økende problem for soldater og befal i Forsvaret. Omlag 15 prosent av de som tjenestegjør i Forsvaret har så store lese- og skrivevansker at de har problemer med å fylle ut sin egen permisjonssøknad. Det sier Nils Fjellstad, som er voksenopplæringsjef i Forsvarets Overkommando. Mange soldater misforstår også vaktinstrukser fordi de ikke kan lese, sier Fjellstad. (NRK, 27.09.2001 08:00)*

Dette er en nyhetsreportasje, og ingen forskningsrapport, men kanskje kan denne lille reportasjen være en slags indikasjon på hvordan det står til med leseferdighetene blant norske ungdommer. For å få et dypere innblikk i ungdommenes leseferdighet både i nasjonal og inter-nasjonal sammenheng, vil det derfor i dette kapitlet bli presentert data fra tre større leseundersøkelser som alle sier noe om leseferdighetene til elever i ungdomsskolen generelt, og dessuten om hva som kan påvirke ungdommenes leseutvikling. Resultatene fra disse undersøkelsene vil muligens kunne underbygge det mine informanter uttaler om sitt forhold til lesing generelt, og de kan dermed gi føringer for drøftingene om hva som påvirker elevenes syn på lesing og skriving i skolen.

Når det gjelder elever med dysleksi, så er det blant forskere forskjellige oppfatninger om hvilke konsekvenser lesevanskene får for deres motivasjon, mestring og selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 1996, Zetterqvist Nelson 2000). For å få innsikt i dette må elevene selv få uttale seg. I og med at det nettopp er elevenes ”stemme” jeg er opptatt av å lytte til i min undersøkelse, er det først og fremst forskning med dette perspektivet som vil bli brukt som bakgrunnsstoff for mitt arbeid. Jeg vil derfor presentere en norsk og en svensk undersøkelse der elevene selv er forskernes informanter. Konklusjonene de kommer fram til er nokså forskjellige, og dette kan

være et interessant utgangspunkt å ha når jeg selv skal trekke slutninger om hvordan mine informanter har erfart skolehverdagen.

Ettersom ett av målene med min undersøkelse var å finne ut hvordan relasjonen mellom lærer og elev påvirker elevenes opplevelse av skolehverdagen, helhetlig sett, vil det til slutt bli lagt fram data fra norske undersøkelser som nettopp omhandler elevenes opplevelse av lærings-miljøet, relasjonen mellom lærer og elev og lærernes undervisningsmetoder. Undersøkelsene er alle av nyere dato, og de representerer elevenes perspektiv på erfaringer fra skolehver-dagen.

## 1.1 LESEFERDIGHET HOS NORSKE UNGDOMMER

### 1.1.1 Nasjonale undersøkelser

I 1999 GJENNOMFØRTE SENTER FOR LESEFORSKNING I STAVANGER EN STOR, NASJONAL UNDERSØKELSE SOM HADDE SOM MÅL Å KARTLEGGE LESEFERDIGHETER OG LESEVANER HOS ELEVER PÅ 9.KLASSETRINN. DENNE UNDERSØKELSEN GIR EN VERDIFULL OVERSIKT OVER LESEFERDIGHETER I 9.KLASSE, OG DEN GIR DESSUTEN ET VISST BILDE AV HVA SOM PÅVIRKER ELEVENES LESEUTVIKLING I EN SKOLESAMMENHENG. FRA DENNE UNDERSØKELSEN HAR JEG VALGT UT DE DATA JEG MENER ER EGNET SOM SAMMENLIGNINGSGRUNNLAG FOR DET INFORMANTENE FORTELLER I MIN OPPGAVE. DET BETYR AT DATA SOM GJELDER ELEVENE MED DÅRLIG LESEFERDIGHET ER VIKTIGE.

I UNDERSØKELSEN KONKLUDERES DET MED AT DEN GJENNOMSNIITTLIGE LESEFERDIGHETEN I 9.KLASSE ER TILFREDSSTILLELLENDE, MEN AT DET ER BETENKELIG AT RELATIVT MANGE ELEVER BEFINNER SEG UNDER DET SOM REGNES FOR KRITISK GRENSE. DET BETYR AT LESEFERDIGHETEN ER SÅPASS DÅRLIG AT ELEVENE RISIKERER Å FÅ STORE VANSKER MED SKOLEFAGENE. DET KOM DESSUTEN FRAM AT SVAKE LESERE HAR MINDRE MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID ENN GODE LESERE. DE HAR OGSÅ MINDRE POSITIVT FORHOLD TIL SKRIVING ENN DE GODE LESERNE. LIKEVEL RAPPORTERER SÅ MYE SOM 85% AV DE SVAKE LESERNE AT LESING GÅR GREIT. DE MENER BARE AT LESINGA GÅR SEINT.

DET ER BETENKELIG STOR FORSKJELL I LESEFERDIGHET MELLOM KLASSER OG KOMMUNER. HVA SOM ER ÅRSAKEN TIL DETTE, FINNES DET IKKE ENTYDIGE SVAR PÅ I DENNE UNDERSØKELSEN. DET SER IMIDLERTID IKKE UT TIL AT ELEVENES LESEFERDIGHETER PÅVIRKES AV SKOLE- ELLER KLASSESTØRRELSE ELLER LÆRERENS UTDANNING. DET KAN IMIDLERTID SE UT SOM DET KAN VÆRE EN

SVAK SAMMENHENG MELLOM GODE, GJENNOMSNITTLIGE LESEFERDIGHETER I KLASSEN OG LÆRERENS ANSIENNITET. (FAKTABLAD, KARTLEGGING AV LESEFERDIGHETER OG LESEVANER PÅ 9.KLASSETRINN, PÅ NETTSIDEN [HTTP://ODIN.DEP.NO](http://odin.dep.no)).

SOLHEIM OG TØNNESSEN GJORDE EN OPPFØLGINGSSTUDIE ETTER KARTLEGGINGEN AV LESEFERDIGHETEN TIL LANDETS 9.KLASSINGER. I DENNE UNDERSØKELSEN SETTER DE FOKUS PÅ SAMMENHENG MELLOM LESE-FERDIGHET, ELEVATFERD OG LÆRINGSMILJØ ( SOLHEIM OG TØNNESSEN, 2001). DE KONKLUDERER MED AT DET KAN SYNES Å VÆRE EN VISS SAMMENHENG MELLOM ELEVATFERD OG LÆRINGSMILJØ PÅ DEN ENE SIDEN OG LESEFERDIGHET PÅ KLASSENIVÅ PÅ DEN ANDRE SIDEN, MEN FORSKJELLENE ER LIKEVEL RELATIVT FÅ OG SMÅ. DE MENER DERFOR AT DE FORSKJELLENE DE FINNER IKKE KAN VÆRE AVGJØRENDE FOR OM LESEFERDIGHETENE I EN KLASSE UTVIKLER SEG POSITIVT ELLER NEGATIVT. DERETTER FORMULERER DE FØLGENDE SPØRSMÅL OG SVAR, SOM JEG MENER GÅR RETT INN I DET JEG ØNSKER Å SETTE SØKELYSET PÅ I MIN HOVEDOPPGAVE:

*HVA KAN SÅ FORKLARINGEN VÆRE PÅ DE FORSKJELLENE SOM EN FINNER I KLASSENE GJENNOM-SNITTLIGE LESEFERDIGHETER, NÅR INGEN AV RAMMEFAKTORENE ELLER BAKGRUNNSVARIABLENE SOM BLE UNDERSØKT I 1997 OG NÅ I 1999, SYNES Å GI ET SVAR? TROLIG BØR EN GÅ MER KVALITATIVT TIL VERKS OG SETTE FOKUS PÅ SAMSPILLET I KLASSEN, OG DA SPESIELT SE PÅ LÆRERNES ROLLE. EN SLIK ENDRING AV FOKUS ER NATURLIG OGSÅ PÅ BAKGRUNN AV FUNN I TIDLIGERE STUDIER (SOLHEIM OG TØNNESSEN 2001)*

SOLHEIM OG TØNNESSEN MENER ALTSÅ AT DET KAN SE UT SOM NOEN LÆRERE KLARER Å FÅ FRAM BEDRE RESULTATER ENN ANDRE, MEN HVA DET ER DE FAKTISK GJØR FOR Å KLARE DET, MÅ EN HA NYE UNDERSØKELSER FOR Å FÅ VITE.

### 1.1.2 Internasjonale undersøkelser

NORGE VAR I ÅR 2000 MED PÅ DEN STORE, INTERNASJONALE PISA-UNDERSØKELSEN (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSEMENT) (ROE 2001, OLSEN M.FL. 2001). I DESEMBER 2001 BLE RESULTATET AV DENNE UNDERSØKELSEN PRESENTERT. ELEVER FRA 32 LAND DELTOK. PISA MÅLER 15-ÅRINGERS EVNE TIL Å ANVENDE KUNNSKAPER OG FERDIGHETER RELATERT TIL VIRKELIGHETSNÆRE KONTEKSTER, OG DEN TAR UTGANGSPUNKT I ELEVENES FUNKSJONELLE FERDIGHETER I BLANT ANNET LESING. UNDERSØKELSEN GIR OGSÅ INNSYN I DERES KOMPETANSE INNENFOR FAGENE NATURFAG OG MATEMATIKK. DESSUTEN BLIR ELEVENES TVERRFAGLIGE LÆRINGSSTRATEGIER, MOTIVASJON OG SELVOPPFATNING KARTLAGT.

ELEVENE MÅ I UNDERSØKELSEN VISE HVOR DYKTIGE DE ER TIL Å FORSTÅ, TOLKE OG VURDERE DET DE LESER. LESING BLIR SETT PÅ SOM NØKKELKOMPETANSE FOR LIVSLANG LÆRING OG FOR MULIGHETEN FOR Å DELTA I SAMFUNNET SOM EN KRITISK OG REFLEKTERT BORGER. Å KUNNE LESE ER SVÆRT VIKTIG FOR LIVSKVALITETEN I ET INDUSTRIALISERT, DEMOKRATISK LAND. JEG MÅ UMIDDELBART SI AT JEG DELER DETTE SYNET, SAMTIDIG SOM JEG SER AT DET UNDERSTREKER BETYDNINGEN AV EN GODT TILRETTELagt UNDERVISNING FOR ELEVER SOM I UTGANGSPUNKTET HAR EN EGEN SÅRBARHET FOR DET Å LÆRE Å LESE. Å SE PÅ LESING SOM EN VIKTIG SIDE VED BEGREPET LIVSKVALITET BLIR FOR MEG EN SLAGS BEGRUNNELSE FOR DEN PROBLEMSTILLINGEN JEG HAR VALGT. NÅR NORSKE UNGDOMMER LESEFERDIGHET IKKE ER SÅ GOD SOM DEN BURDE VÆRE, ER DET VIKTIG Å FINNE ÅRSAKER TIL DETTE SLIK AT FERDIGHETENE KAN BEDRES.

RESULTATET AV DENNE UNDERSØKELSEN VAR LITE TILFREDSSTILLENDEN FOR NORSKE ELEVER, OG SÆRLIG FOR NORSKE GUTTER. NORGE HAR 12 LAND FORAN SEG PÅ RANGERINGSKALAEN. SPREDNINGEN I LESEFERDIGHET BLANT NORSKE UNGDOMMER ER FORHOLDSVIS STOR, OG DET PÅFALLENDE ER AT DEN IKKE SKYLDES FORSKJELLER MELLOM SKOLER. FORSKJELLENE LIGGER MELLOM ELEVENE PÅ SAMME SKOLE. DET BETYR AT DET I NORSKE KLASSEROM FINNES ELEVER MED SVÆRT ULIK LESEKOMPETANSE. DET ER IKKE VANSKELIG Å FORSTÅ AT DET I DETTE LIGGER STORE UTFORDRINGER FOR DEN ENKELTE LÆRER OG HANS UNDERVISNING.

EN UTFORDRING MÅ VÆRE Å STIMULERE NORSKE ELEVERS, OG SÆRLIG GUTTENES, LESELYST. 45 % AV NORSKE GUTTER OG 25% AV JENTENE SIER DE IKKE LESER PÅ FRITIDA I DET HELE TATT. RESULTATENE VISER DESSUTEN AT ELEVER SOM HAR POSITIVE HOLDNINGER TIL LESING OG SOM LESER MYE I FRITIDEN, PRESTERER BEDRE I UNDERSØKELSEN ENN DE SOM SIER DET MOTSATTE. DE NORSKE ELEVENES LÆRINGSSTRATEGIER VISTE OGSÅ NEDSLÅENDE RESULTATER. NÅR DET GJELDER ELEVENES FERDIGHETER I Å KNYTTE NY KUNNSKAP TIL DEN EKSISTERENDE (KALT UTDYPING), ER VI BLANT LANDENE MED LAVEST GJENNOMSNIITT. NÅR DET GJELDER KONTROLLSTRATEGIER, DER ELEVENE TESTER UT OG GJØR SEG BEVISST RESULTATENE AV SIN EGEN LÆRING, HAR NORGE DET LAVESTE GJENNOMSNIITTET AV ALLE. DETTE ER NEDSLÅENDE RESULTATER FOR EN SKOLE SOM NETTOPP UNDERSTREKER AT ELEVENE SKAL TA ANSVAR FOR EGEN LÆRING, OG FOR ET LAND DER DET I ALLE FALL TIDLIGERE IKKE VAR UVANLIG Å HØRE POLITIKERE HEVDE AT "NORSK SKOLE ER BLANT DE BESTE I VERDEN".

DE UNDERSØKELSENE JEG NÅ HAR VIST TIL, OMFATTER STORE GRUPPER MED ELEVER, OG IKKE BARE ELEVER MED DYSLEKSI. DET



GJØR IMIDLERTID DE TO NESTE UNDERSØKELSENE DET VIL BLI REFERERT FRA. DEN ENE HAR VOKSNE SOM INFORMANTER, OG I DEN ANDRE ER DET ELEVER MELLOM 10 OG 13 ÅR SOM UTTALER SEG.

## 1.2 DYSLEKSI I ET ELEVPERSPEKTIV

1.2.1 Retrospektiv undersøkelse – voksne med dysleksi  
SKAALVIK (1994) VALGTE Å INTERVJUE 8 VOKSNE MED LESE- OG SKRIVEVANSKER FOR AT DE SKULLE KUNNE GI FORSKEREN EN SAMLET OPPLEVELSE AV SIN EGEN SKOLETID, OG OGSÅ FOR AT DE SKULLE KUNNE REFLEK-TERE OVER DE KONSEKVENSENE SKOLEERFARINGENE HAR HATT FOR DERES VOKSNE LIV. HUN KONKLUDERER I SITT ARBEIDE MED AT ELEVENE OPPLEVDE SKOLETIDEN SOM ET ENORMT SLIT MED Å TILEGNE SEG LÆRESTOFFET, OG MED AT DE ALLE OPPLEVDE LITEN GRAD AV MESTRING I LESING OG SKRIVING. SKAALVIK KOM OGSÅ FRAM TIL AT HENNES INFORMANTER VAR SVÆRT EGO-ORIENTERT (NICHOLLS 1983) I SKOLESITUASJONEN, OG AT DE VAR OPPTATT AV SOSIAL SAMMENLIKNING (SKAALVIK 1995). ET FELLESTREKK VED ELEVENE VAR ANGSTEN FOR Å DUMME SEG UT. ELEVENE VAR ALTSÅ MER OPPTATT AV Å PRESTERE ENN AV Å LÆRE. UNDER-VISNINGEN DISSE INFORMANTENE BESKREV, VAR LÆRERSTYRT OG LITE DIFFERENSIERT. DET BLE STILT STORE KRAV TIL LESING, INKLUDERT HØYTLESING, OG SKRIVING. SKAALVIK MENER DET ER VIKTIG MED FORSKNING FOR Å FINNE UT OM DETTE HAR ENDRET SEG I DAGENS SKOLE. DET ER ET SLIKT FORSKNINGSARBEID JEG NÅ VIL REFERERE.

### 1.2.2 Intervjuundersøkelse – barn med dysleksi

KARIN ZETTERQVIST NELSON HAR I SIN DOKTORAVHANDLING (2000) INTERVJUET 20 BARN MED DYSLEKSI OG DERES LÆRERE OG FORELDRE. I DENNE AVHANDLINGEN FORTELLER ELEVER MELLOM 10 OG 13 ÅR OM DEN BETYDNINGEN DYSLEKSIDIAGNOSEN HAR HATT FOR DEM. GJENNOM SEMISTRUKTURERTE INTERVJUER (JFR S.53) HAR FORSKEREN FÅTT HØRE BARNAS FORTELLINGER OM DET Å HA DYSLEKSI, MED DET FORMÅL Å FÅ EN DYPERE FORSTÅELSE AV DEN BETYDNINGEN DYSLEKSIDIAGNOSEN HAR FOR BARNAS, SOSIALT OG PSYKOLOGISK SETT. LÆRERE OG FORELDRE BLE INTERVJUET FOR Å FÅ EN FORSTÅELSE AV HVORDAN DE VOKSNE I BARNAS OMGIVELSER ANVENDER OG GIR BARNAS DIAGNOSER BETYDNING.

I DENNE OPPGAVEN VELGER JEG Å KONSENTRERE MEG OM HVA BARNAS UTTALER. DET VISTE SEG Å FALLE VANSKELIG FOR DEM Å UTTALE SEG SPESIFIKT OM SIN EGEN LESE- OG SKRIVEFERDIGHET ELLER OM DET Å HA DYSLEKSI. DET VAR LETTERE FOR DEM Å SNAKKE OM SINE LEVDE ERFARINGER I LIVET I OG UTENFOR SKOLEN (ZETTERQVIST NELSON S.142). ÅRSÅKENE KUNNE VÆRE AT BARNAS ØNSKET Å HOLDE PÅ FASADEN OG IKKE SE PÅ SEG SELV SOM ET PROBLEM OVERFOR EN INTERVJUER UTENFRA. DET KUNNE

IMIDLERTID OGSÅ VÆRE AT DE IKKE OPPLEVDE DYSLEKSIDIAGNOSEN SOM EN INDIVIDUELT RELATERT BRIST, OG AT LESING OG SKRIVING BLE SETT PÅ SOM EN SITUASJONSBETINGET AKTIVITET (ZETTERQVIST NELSON S.100).

PÅ BAKGRUNN AV DETTE DISKUTERER ZETTERQVIST NELSON OM DYSLEKSIDIAGNOSEN VIRKER FRIGJØRENDE ELLER STIGMATISERENDE PÅ BARNET. HUN MENER DET ER MÅTEN DIAGNOSEN ANVENDES PÅ SOM AVGJØR HVILKEN KONSEKVENNS DEN SKAL FÅ, OG AT BARNETS FORSTÅELSE ER EN FØLGE AV DE VOKSNES MÅTE Å SNAKKE OM OG FORTOLKE BEGREPET PÅ. SAMTIDIG TROR HUN AT DET FINNES DISKURSIVE KATEGORIER SOM HAR STØRRE BETYDNING FOR OG PÅVIRKER BARNETS HVERDAG MER ENN DEN DISKURSIVE KATEGORIEN DYSLEKSI. DEN HAR BETYDNING FOR SKOLEHVERDAGEN OG TIL DELS OGSÅ I HJEMMET, MEN ER MINDRE BETYDNINGSFULL NÅR BARNET ENGASJERER SEG UTENFOR SKOLENS KONTEKST. SYNET PÅ HVA SOM KAN VÆRE PROBLEMATISK I SKOLEN ER IKKE NØDVENDIGVIS KNYTTET TIL DYSLEKSIBEGREPET, MEN HELLER TIL DET AT BARNET SELV IKKE ALLTID BEDØMMES SOM BRA NOK, MORALSK SETT. BARNETS SELVOPPFATNING PÅVIRKES ALTSÅ I SKOLEN AV SÅ VEL MEDELEVER SOM LÆRERE, UAVHENGIG AV DYSLEKSIDIAGNOSEN. KLASSEMILJØET ELEVENE ER EN DEL AV, BLIR PÅ EN MÅTE SUMMEN AV DET LÆRERE OG ELEVER SKAPER I FELLESSKAP. DET ER NOE AV DETTE DET OGSÅ SETTES SØKELYS PÅ I UNDERSØKELSENE SOM PRESENTERES NEDENFOR.

### 1.3 LÆRINGSMILJØET I ET ELEVPERSPEKTIV

Sørli og Nordahl (1998) har gjennom en rekke rapporter gjort rede for gjennomføringen og resultater av undersøkelsene de gjorde blant om lag 500 ungdomsskoleelever i deres første og siste år på ungdomstrinnet i 1995 og 1997. Målet var å se skolens innhold i et brukerperspektiv. De mener at det er en viktig utfordring å studere elevenes egne personlige erfaringer i skolen, fordi det er de som er de nærmeste til å kunne uttrykke og påpeke sine egne opplevelser og erfaringer ved det å være elev i grunnskolen. Deres stemme har sjelden vært sentral, mens lærernes vurderinger har vært tillagt mer betydning (Nordahl i Grepperud, 2000).

#### 1.3.1 Relasjoner til jevnaldrende

Dette var ett av områdene som ble belyst. For det første oppgir elevene den sosiale kompetansen i forhold til jevnaldrende som viktigst for dem i ungdomsskolen. Aktiv deltakelse, samhandling og empati i forhold til andre ungdommer er sentrale områder. Skolen er først og fremst en sosial arena for opprettholdelse av vennskap og sosiale relasjoner. Klasserommet ses også på som en viktig sosial arena. Relasjoner

mellom elever i klasserommet vil derfor ha betydning for oppførsel og læringserfaringer i klasserommet. På bakgrunn av dette er Nordahl bekymret for at lærere i ungdomsskolen er så lite opptatt av elevenes sosiale situasjon. Han mener at skolen som sosial arena i større grad må erkjennes, vektlegges og utnyttes i undervisningssammenheng.

### 1.3.2 Relasjon mellom lærer og elev

Undersøkelsen til Nordahl og Sørli (1998) peker også på at det er sterke sammenhenger mellom elevenes relasjoner til lærerne og deres oppfatning av undervisningen. Gjennomgående er det slik at elever som forteller at de har et godt forhold til læreren sin, også vurderer undervisningen som variert, deltakende og støttende. Gode relasjoner til læreren ser ut til å avhenge av om læreren gir dem ros og får dem til å spørre om det de lurer på. Dette tyder på at det er mulig for læreren å ha innflytelse på de relasjoner som etableres. Dessverre uttrykker svært mange elever (36,7%) at de ikke opplever å ha god kontakt med læreren, eller at læreren ikke liker dem eller bryr seg om hvordan de har det (25%). Dette kan være knyttet til at lærerne ikke ser ut til å bruke mye tid på å samtale med elevene.

### 1.3.3 Undervisningen

Elevene opplever gjennomgående at undervisninga i ungdomsskolen er lærerstyrt, lite del-takende og med liten variasjon (Nordahl 1998). Flertallet av elevene mener at den lærerstyrte og formidlende undervisninga ofte er kjedelig. Bru og Thuen viser til forskning som sier at det er klar sammenheng mellom elevinnflytelse, motivasjon og ansvarlighet for skolearbeid (Deci og Ryan 1992 i Grepperud 2000). De rapporterer også om at de områdene elevene føler at de har minst innflytelse på, er på valg av arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder, og det kan tyde på at lærerne i ungdomsskolen i for liten grad involverer elevene i utformingen av skoledagen (Bru og Thuen i Grepperud, 2000). Nordahl mener derfor at det kan være behov for mer radikale endringer, der det reelt og systematisk prøves ut nye former for pedagogiske tilbud i skolen (Nordahl i Grepperud 2000).

## 1.4 RAPPORT FRA BARNEOMBUDET

Signalene om lærerstyrt undervisning og elevenes manglende innflytelse i ungdomsskolen, kommer også fram i rapporten Stemmeskifte – en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen (1999). Rapporten bygger på høringer Barneombudet

arrangerte. Den er ingen vitenskapelig undersøkelse, men jeg mener likevel den er viktig, fordi den bygger på uttalelser 60 tilfeldig utvalgte elever fra hele landet kom med om det å være elever i ungdomsskolen. Jeg har valgt noen punkt fra denne høringen som jeg mener er sentrale for min oppgave.

#### 1.4.1 Tilpasning av undervisninga

I møtet med Barneombudet ble det lagt vekt på å få fram forhold i skolen elevene var misfor-nøyd med, og som forringer utbyttet av skoledagen for dem, både faglig og sosialt. Det kom fram at elevene opplever undervisninga som monologisk og kjedelig, og at de ønsker mer variasjon og elevaktivitet. De mener dessuten at det i større grad enn nå bør kunne gis opp-gaver av ulik vanskegrad, slik at de kan få hjelp i forhold til sitt problem eller nivå. Elevene vil dessuten gjerne deles opp i mindre klasser eller grupper for å bli en del av et mer oversikt-lig og rolig arbeidsmiljø.

#### 1.4.2 Den gode lærer

ELEVENE MENER DEN GODE LÆRER SKAL VÆRE RETTFFERDIG, GOD TIL Å LÆRE FRA SEG, SNILL, STRENG, TIL Å STOLE PÅ, HA KONTROLL, HA GODT HUMØR OG FORSTÅ ELEVENS SITUASJON. DE MENER DESSUTEN AT BETEG-NELSEN "UNG" OG "GAMMEL" IKKE BARE ER KNYTTET TIL FYSISK ALDER. DET ER LIKE MYE SNAKK OM LÆRERES MÅTE Å MØTE ELEVENE PÅ. DET ER DEN "UNGE" SOM FORSTÅR DEM OG LYTTET TIL DEM, MENS DEN "GAMLE" ER DEN LÆREREN SOM I LITEN GRAD VISER RESPEKT, OG SOM MØTER ELEVENE MED FORUT-INNTATTE MENINGER OG OPPFATNINGER. ELEVENE ER SVÆRT MISFORNØYD MED AT FORSKJELLSBEHANDLING SKJER, MEN DE HAR LITEN TRO PÅ ÅPEN DIALOG MED LÆRERNE OM DETTE TEMA. DE MENER DET ER FÅ LÆRERE I DAGENS SKOLEN SOM ØNSKER EN ÅPEN OG FORDOMSFRI DRØFTING MED SINE ELEVER OM DETTE OG LIKNENDE TEMA, OG DE OPPLEVER AVMAKTSFØLELSE I FORHOLD TIL DET Å IKKE BLI HØRT.

### 1.5 OPPSUMMERING RELATERT TIL EGET PROSJEKT

HENSIKTEN MED Å PRESENTERE DE UTVALGTE FORSKNINGSRESULTATENE I DETTE KAPITLET, VAR TOSIDIG. FOR DET FØRSTE VAR MÅLET Å VISE EKSEMPLER PÅ HVA NYERE FORSKNING HAR KOMMET FRAM TIL NÅR DET GJELDER UNGDOMMERS LESEFERDIGHET OG LÆRINGSMILJØETS BETYDNING FOR ELEVERS LÆRING. DET SOM ANDRE FORSKERE HAR KOMMET FRAM TIL, KAN VÆRE MED Å STIMULERE TANKEN OG KREATIVITETEN NÅR RESULTATENE FRA DENNE UNDERSØKELSEN SKAL ANALYSERES OG DRØFTES.

FOR DET ANDRE VAR MÅLET AT DISSE FORSKNINGSRESULTATENE SKAL VÆRE MED Å BEKREFTE, FORSTERKE, DEMPE ELLER AVKREFTE DE RESULTATENE JEG SELV KOMMER FRAM TIL GJENNOM ANALYSE OG DRØFTING. PÅ DEN MÅTEN KAN FORSKNINGSRESULTATENE OGSÅ VÆRE MED Å STYRKE ELLER SVEKKE RELIABILITETEN OG VALIDITETEN PÅ DE FUNNENE JEG KOMMER FRAM TIL I MIN UNDERSØKELSE.

I DE FORSKNINGSPROSJEKTENE JEG HAR VALGT Å SETTE FOKUS PÅ I DETTE KAPITLET, HAR RESULTATENE AV UNDERSØKELSENE VÆRT REFERERT I STØRRE GRAD ENN DET TEORETISKE FUNDAMENTET DENNE FORSKNINGEN HVILER PÅ. I DET TEORIKAPITLET SOM NÅ FØLGER, VIL DE TEORIER SOM BLIR PRESENTERT OFTE LIGGE TIL GRUNN, BÅDE FOR DE REFERERTE FORSKNINGSRESULTATENE OG FOR DE DATA SOM BLIR LAGT FRAM GJENNOM MIN UNDERSØKELSE. DET TEORETISKE GRUNNLAGET VIL DERMED FUNGERE SOM ET BINDELEDD MELLOM TIDLIGERE FORSKNING OG EGET PROSJEKT, NOE SOM KAN STYRKE SAMMENLIGNINGSGRUNNLAGET PROSJEKTENE IMELLOM.

## 2 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapitlet vil det bli fokusert på teoribegreper som ble tydeliggjort gjennom arbeidet med kategoriseringen av oppgavens empiri. Flere av disse begrepene utkrystalliserte seg dessuten i den forskningen som allerede er referert, og som omhandler ungdommers syn på egen lese-ferdighet og deres opplevelse av det læringsmiljøet de er en del av i skolen. Fordi mange av de begrepene som vil bli presentert er omfattende, vil det ikke være mulig å utdype dem i sin helhet. I stedet har jeg gjort et utvalg av teori, innenfor rammen av de forskjellige begrepene, som jeg mener kan belyse oppgavens empiridel på en meningsfull måte og dermed danne et godt grunnlag for senere analyse og drøfting.

Teoriene som presenteres, er delt inn i fire hovedavsnitt. Disse hovedavsnittene handler om dialogperspektivet i undervisningen, om læringsteori, om motivasjon og om didaktiske møter. Teorien setter fokus på hvordan de gode læringssituasjonene kan tilrettelegges slik at elevene kan erfare både motivasjon og mestring.

Overskriftene til disse kapitlene reflekterer dermed retningen eller målsettingen for denne oppgavens problemstilling, som altså handler om å finne ut hvilken kunnskap

ungdommer med dysleksi har om sin egen lese- og skriveferdighet, og hvordan de opplever at den daglige undervisningen blir tilrettelagt for dem.

Først er det dialogperspektivet som belyses. I denne oppgaven er dette begrepet valgt ut først og fremst for å kunne vurdere kvaliteten på den muntlige dialogen mellom lærer og elev i personlig samtale eller i undervisningssammenheng. Slike dialoger gir muligheter for å bygge anerkjennende relasjoner. Elevenes erfaringer med den dialogiske praksis i skolen vil bli analysert i lys av teori om anerkjennende relasjoner.

Skolens overordnede mål er læring og utvikling. Lover og læreplaner sier noe om hvilket læringssyn lærere i norsk grunnskole skal ha. I avsnittet om læring vil derfor læringsteorier bli presentert. Disse teoriene skal være med å kaste lys over hvordan elevene opplever lærernes undervisning. De kan dessuten være med på å gi en teoretisk forklaring på de erfaringene elevene har som lærende individ.

Kvaliteten på elevenes læringsprosess er avhengig av at elevene har utviklet gode lærings-strategier og metakognitiv bevissthet. Det vil derfor bli pekt på hva som kjennetegner de som er eksperter på læring, noe som igjen skal igjen gjøre det mulig å gi en begrunnet evaluering av mine informanternes læringsprosess.

Motivasjon og læring er ofte begreper som har en gjensidig avhengighet av hverandre. Det vil derfor bli presentert utvalgt motivasjonsteori i dette kapitlet. Teorien har fokus på elevenes forventning om mestring og deres målorientering. Den er valgt ut for å belyse sammenhengen mellom elevenes erfaringer med tilretteleggingen av undervisningen og deres motivasjon for skolearbeid.

Møtene mellom elevenes erfaringer og skolens definerte kunnskaper kalles didaktiske møter. Det er læreren som må ha hovedansvaret for at disse møtene skal gi positive opplevelser og læring. Mine informanter gir mange eksempler på didaktiske møter, og den teorien som presenteres, vil være med å belyse hvilken lærerrolle elevene møter, og hvilken didaktisk kunnskap deres lærere synliggjør gjennom den undervisningen de praktiserer.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil de utvalgte teoriene bli plassert, som et slags teoretisk rammeverk, både i forhold til hverandre og i forhold til elevenes læringserfaringer i skolen. Tanken er at dette teoretiske rammeverket skal fungere som en forståelsesbakgrunn for avhandlingens empiridel.

## 2.1 DIALOGPERSPEKTIVET I SAMHANDLING OG UNDERVISNING

### 2.1.1 Dialogen i et historisk perspektiv

En behøver ikke være pedagog for å ha erfaringer med begrepet dialog. Folk flest vil nok ha sine mer eller mindre klare oppfatninger om hva som ligger i uttrykket, og jeg vil også tro at for de fleste er dette et positivt ladet uttrykk. Enten det er hjemme, i arbeidslivet eller i det politiske livet, så ligger mulighetene åpne for alt fra personlig utvikling til konfliktløsning – så lenge enkeltpersonene eller partene er i dialog.

I pedagogiske sammenhenger er også dialogen et velkjent begrep som har sterke tradisjoner. Sokrates dialoger må vel høre til "røttene" i så måte. For ham var dialogen mellom lærer og elever det viktigste utgangspunktet for utvikling, ny erkjennelse og læring. Lærerens oppgave var å få de unge til å stille kritiske spørsmål og granske sine tanker for med det å vinne stadig dypere innsikt i temaene som ble tatt opp. I århundrene som har fulgt etter Sokrates, har dialogens betydning for læring likevel vært vektlagt forskjellig, alt etter som hvordan begrepet læring har vært definert. Ett eksempel kan være perioden der det naturvitenskapelige lærings-begrepet var det dominerende (Tyler 1950). Da ble læring sett på som atferdsendring som kunne måles, og dialogen mellom lærer og elev ansett for å ha mindre pedagogisk nytte med tanke på læring. Slik har den pedagogiske pendelen svinget, fra det ene ytterpunktet til det andre. I dag er dialog igjen en sentralt begrep i den rådende pedagogiske litteraturen, blant annet representert ved sosiokulturell læringsteori (Vygotsky 1978, Wood, Bruner og Ross 1976, Bakhtin 1981 og 1986).

Dialogens betydning i møtene mellom lærer og elev eller skole og hjem understrekes også i Stortingsmelding 23, i L97 (s.60-62) og i Opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-2). I forordet til Stortingsmelding 23 (1997-98), stilles spørsmålet innledningsvis om hvordan møtet mellom lærer og elev best mulig kan tilrettelegges. Verdien av

gode møtesituasjoner mellom lærer og elev der eleven står i sentrum, vektlegges for å oppnå best mulige resultater for den enkelte når det gjelder så vel faglig som sosial utvikling.

### 2.1.2 Dialog og meningsskaping

Den russiske språkforskeren Mikhail Bakhtin var opptatt av språkets betydning for menneske-lig samhandling. Han mener at *selvet* er avhengig av å leve i kommunikasjon med andre for å leve og utvikle seg. *Dialogen* er derfor et sentralt begrep i hans teorier. Han har en vid tolkning av dette begrepet når han uttaler at så å si all menneskelig handling er dialogisk i sin natur. På samme måte som Løvlie Schibbye gjennom sin dialektiske selvmodell forstår selvet som en relasjon som står i et forhold både til sitt avgrensede jeg og til andre mennesker (Løvlie 1982b), mener Bakhtin at menneskene fører indre dialoger både med seg selv og med verden rundt seg. Et viktig spørsmål for Bakhtin er hvordan *mening og forståelse* blir til. Han mener at mening blir skapt i et samspill mellom dem som kommuniserer. Den blir konstruert i møtet mellom samspillspartnerne og er ikke noe statisk, men alltid en prosess.

En dialogisk utveksling er viktig dersom en skal oppnå forståelse og ny innsikt, for eksempel i en undervisningssituasjon. Bakhtin betrakter *ytringen* som den grunnleggende enhet i denne utvekslingen. Ytringen kan være et ord, en kort replikk i en samtale, eller det kan være en lengre skriftlig tekst. Den kan altså være både sagt og skrevet (Bakhtin 1986).

I mitt arbeide er jeg mest opptatt av de talte ytringene, de som utspiller seg i samtalene mellom lærer og elev. Jeg er interessert i hvilke muligheter som ligger i den muntlige dialogen. Bakhtin mener den må oppfattes som mer enn en kommunikasjonskjede der de talende veksler mellom å uttale seg. Han er i tillegg opptatt av at det dialogiske først og fremst innebærer *spenninger* og ofte også konflikter, og at det i møtet mellom ulike *stemmer* blir skapt ny mening og ny forståelse (Bakhtin 1986).

Våre ytringer består av minst to stemmer. Først og fremst er det vår egen stemme, som igjen påvirkes av stemmen fra andre vi står i dialog med, altså de personene



ytringene er rettet mot. I denne flerstemmigheten er det den dialogiske interaksjonen foregår (Bakhtin 1986). Det er interessant å reflektere over tanken om at våre ytringer står i relasjon til andre ytringer og derfor er full av dialogiske overtoner, og hvordan dette blir synliggjort for eksempel i dia-logen mellom lærer og elev – på godt og vondt. Det ligger altså, muligheter, men også begrensinger i dialogen, alt etter hva som skjer i møtet mellom de forskjellige stemmene.

### 2.1.3 Dialog i undervisning

Det språklige samspillet mellom mennesker har altså en grunnleggende betydning for meningsskaping, ny forståelse og utvikling. Det finnes støtte for Bakhtins teori også i sosio-kulturell læringsteori, blant annet i Vygostkys teori om utviklingen av menneskets høyere mentale funksjoner (Vygotksy 1978). Hvis alle norske lærere hadde delt dette synet på hvor-dan mening skapes, og hadde vært engasjert av hvordan dialogen påvirker læring og utvikling, så mener jeg norsk skolehverdag ville sett annerledes ut enn den gjør i dag. Det nokså en-tydige bildet som kom fram i forskningsrapportene til Sørлие og Nordahl (1998) om at elevene opplever skolen som lærerstyrt, formidlende og lite deltakende, ville i stedet vært preget av en praksis med dialog og elevaktivitet.

Olga Dysthe beskriver lærere som praktiserer dialogisk undervisning. Hun mener det karakteristiske ved dem er at de stiller autentiske spørsmål. Det betyr spørsmål som krever at elevene tenker seg om, fordi det ikke finnes fasitsvar i læreboka. Lærerne bruker dessuten elevenes svar og stiller gjerne oppfølgingsspørsmål knyttet til elevsvarene. De bringer med-elevenens svar videre til andre i klassen, og viser på denne måten at de verdsetter elevene. De lytter altså til elevens stemme, og er opptatt av at både lærer og elever skal være engasjert i faget. De lar dessuten elevene få tid til å tenke seg om når de skal svare på spørsmål de blir stilt (Dysthe 1995).

En slik undervisningsform blir ikke kjedelig. Det er dessuten dette elevene ønsker seg mer av (Sørлие og Nordahl 1998). Forskningsresultater viser dessuten at elevene lærer mest i klasser der det er dialog mellom lærer og elever (Nystrand 1997). En av årsakene til dette kan være de personlige, anerkjennende relasjonene som bygges mellom lærere og elever gjennom dia-logen. Det er dette som vil bli nærmere belyst i neste avsnitt.

#### 2.1.4 Anerkjennende relasjoner

Relasjonen og dialogen mellom lærer og elev er i utgangspunktet asymmetrisk, fordi læreren som regel sitter inne med mer fagkunnskap og mer kunnskap om hvordan læring kan gjennomføres enn det eleven kan. Luckmann hevder i tillegg at det er i asymmetrien at selve grunnlaget for dialog ligger, fordi ulike kunnskaper og ferdigheter gjør dialogen nødvendig (Linell og Luckmann 1991) dersom ny mening skal skapes. Det er lærerens ansvar å definere innholdet og strukturen i relasjonen. Den læreren som tar sjansen på å gi av seg selv både faglig og emosjonell støtte, og som ser på dialogen mellom lærer og elev som en mulighet til så vel egen vekst og utvikling som til elevens læring og utvikling, har størst sjanse til å bygge det som Løvlie Schibbye omtaler som *anerkjennende relasjoner* (Bae og Waastad 1992).

Anerkjennende relasjoner - jeg har latt meg fascinere av dette begrepet. Det gir for meg særlig mening til den siden ved dialogen som har med det personlige forholdet mellom lærer og elev å gjøre. Moen (1997) mener at å vise anerkjennelse i skolen innebærer lytting, bekreftelse og forståelse, aksept og toleranse. Jeg velger å slutte meg til hennes begrepsforståelse, ved å ut-dype begrepene lytting, bekreftelse aksept og toleranse nærmere.

Å *lytte* innebærer for læreren å være oppmerksom på hva eleven ønsker å formidle. Det ligger *bekreftelse* i konsentrert, aktiv lytting. Den kan vises gjennom blikkontakt og kroppspråk. Aktiv og konsentrert lytting fra lærerens side gir eleven nok tid til å tenke seg om og til å formulere seg. En klasseromsundersøkelse utført i Sverige og USA, understreker at det er sammenheng mellom det å gi elevene tid og oppmerksomhet og læring (Hansen 1997). Elevenes lyst til å reflektere og kommunisere øker, og frykten for å mislykkes minker, særlig for de stille elevene som sjelden tar ordet. Eleven får mulighet til å utvikle språket gjennom å sette ord på det han tenker, og dermed til å bli kjent med de forskjellige sidene ved sin egen personlighet. En lyttende lærer er et forbilde for elevene sine, som igjen kan inspireres til å lytte til hverandre.

Det kan være lett for en lærer som sitter inne med mer livserfaring enn eleven, å bruke sin voksenrolle til å belære eller dømme elevenes utsagn eller væremåte, i stedet for å vise *aksept og toleranse*. En læreprosess preget av aksept og toleranse, er en situasjon

der også læreren lærer noe, særlig i forhold til sin egen funksjon overfor elevene. Dette kan være like synlig og ha like stor betydning for elevene som deres læring av fagstoff er synlig og betydningsfullt for læreren. Læreren må derfor kunne akseptere en rolle som på samme tid kan innebære distanse og nærhet. Han må kunne akseptere elevenes valg og tåle at hans synspunkter blir avvist enten av enkeltpersoner eller av gruppa, samtidig som han alltid må kunne være klar til å bidra med sin egen erfaring og kunnskap. Elevenes læreprosesser støttes best når relasjonen er bygget på atskillelse og distanse og samtidig på nærhet og innlevelse (Smidt 1999).

Det kan altså knyttes praktiske handlinger til begrepet anerkjennende relasjoner. Handlinger tjener igjen til å synliggjøre lærerens verdigrunnlag for samhandlingen mellom lærer og elev. Læreren overfører nettopp verdier gjennom den måten han lever og kommuniserer på, og ikke bare gjennom de mål og aktiviteter han setter for undervisningen. Det er altså innebygd verdier i lærerens ulike relasjons- og kommunikasjonshandlinger (Bae og Waastad 1992).

På bakgrunn av dette blir utfordringen for læreren i norsk grunnskole å ha et personlig verdi-grunnlag som er sammenfallende med de mål og visjoner som presenteres i lovverk og lære-planer, og som blant annet legger dialog og samhandling til grunn for undervisningen. Et slikt verdigrunnlag må også få konsekvenser for synet på hva læring er. Det er derfor læringsteori vil bli presentert i det følgende avsnitt.

## 2.2 TEORI OM LÆRING

### 2.2.1 Det amputerte og det helhetlige læringsbegrep

En tradisjonell definisjon av begrepet læring er *at læring er en relativt varig modifikasjon av opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring* (Rørvik 1976 i Hiim og Hippe 1998, s. 204). Det finnes antagelig ennå lærere i norsk skole som har dette læringssynet som sin teoretiske forankring. Det gode didaktiske møtet skal imidlertid, hvis læreren har gjort Læreplanverkets syn på læring og utvikling til sitt eget, bygge på et mer *helhetlig lærings*syn.

I L97 framstår elevene som et *lærende subjekt*. Læringsbegrepet, slik Bjørgen (1992) ser det, er først og fremst knyttet til personen som skal lære, nemlig eleven. Det er

derfor eleven selv som skal utføre læringsarbeidet. Undervisningen blir et hjelpemiddel for læring, og lærerens ansvar i læringsprosessen blir å tilrettelegge for at slik læring kan skje.

Læringsvirksomheten blir dermed sett på som et individuelt, sosialt og kulturelt prosjekt. Bjørgen (1992) beskriver dette helhetlige læringssynet. Han mener læringsbegrepet i den tradisjonelle læringspsykologien på mange måter er ufullstendig eller *amputert*. Et amputert læringsbegrep vil ha en tendens til å innebære et amputert undervisningsbegrep, mens et mer omfattende, fullstendig læringsbegrep forutsetter et tilsvarende flerdimensjonalt syn på undervisning (Hiim og Hippe, 1998, s.211). Mens Rørviks definisjon har fokus på læring som *resultat*, mener Bjørgen i tillegg at man for å beskrive det som skjer i praksis også trenger en definisjon av *prosessen*. Med hans helhetlige læringssyn, inkluderer han i lærings-begrepet alle vesentlige forhold ved individets læring. Det vil si at både vilje, motivasjon, initiativ, skapende krefter og selvstendighet må inn i definisjonen.

Helhetlig læring og meningsfylt læring er to begrep som er tett knyttet opp mot hverandre. Elever som opplever undervisning som meningsfylt, har antagelig erfart det gode møtet med lærere som har vært opptatt av den helhetlige læringsprosessen, der både de *emosjonelle* og *de faglige sidene ved læringsprosessen* vektlegges. Det stilles altså to grunnkrav til en lærer som ser det gode didaktiske møtet som sentralt for å nå målet om å forløse elevens indre motivasjon for læring og utvikling. Læreren må for det første inneha solid, faglig kompetanse i de fag han skal undervise. Det er en forutsetning dersom han skal kunne formidle lærestoffet slik at elevene forstår det, og dersom han skal kunne gjøre undervisninga levende og engasjerende for dem. Lærere som ligger bare en lekse foran sin egne elever og som dermed er bundet av læreboka, har sjelden evnen til å gjøre undervisninga spennende. En slik lærer vil trolig finne det vanskelig å improvisere med det mål å tilpasse undervisningen til den enkelte.

Wilson og Gudmundsdottir (1987) har gjort en studie av hvordan nyutdannede læreres fag-kunnskap influerer på undervisningsmetodene de velger, ved blant annet å observere lærer-studenten Chris. Konklusjonen etter observasjonen viste at jo mer oversikt og kunnskap Chris hadde i faget han underviste i, jo større forutsetninger

hadde han for å legge lærestoffet fram for eleven på en engasjerende og meningsfylt måte. Solid, faglig kunnskap er altså viktig i møtet med elevene. Når læreren i tillegg skal arbeide med elever med spesielle behov, så vil kunnskap om elevenes forskjellige vansker også være en forutsetning for å ha en trygg, faglig plattform. Kunnskap om dysleksi er et eksempel på dette. Slik kunnskap vil dessuten være en forutsetning for å kunne oppfylle det andre grunnkravet som skal til for å skape det gode, didaktiske møtet, nemlig at læreren i tillegg til å gi elevene faglig støtte, også er opptatt av den emosjonelle støtten han skal gi til elevene.

Thuen og Bru definerer i sin undersøkelse (1999) emosjonell støtte som faglig omsorg, som for eksempel ros og anerkjennelse, og omsorg ut over det faglige, som det at lærere bryr seg om elevene og setter pris på dem. Jeg slutter meg til denne definisjonen. Thuen og Bru mener at fag og omsorg er to sider av samme sak, og de stiller spørsmål om det egentlig er noen motsetning mellom å ha et faglig fokus og det å vise omsorg og bygge gode relasjoner til elevene sine (Bru og Thuen i Grepperud 2000, s.66). Resultatet av undersøkelsen de gjorde viser dessuten at elever som er fornøyd med lærerens emosjonelle støtte, også er fornøyd med hans faglige støtte.

### 2.2.2 Vygotsky og sosiokulturell læringsteori

Bjørgens definisjon av læringsbegrepet har blant annet hentet impulser fra *sosial konstruktivisme*, som inkluderer det sosiale aspektet i definisjonen av hva læring er. Det samme synet på læring finnes i L97, der elevenes læringsprosess blir sett på som en individuell, sosial og kulturell aktivitet. Sosial konstruktivisme er opptatt av både den *sosiale konteksten* og den interaksjonen som foregår mellom elevene i en læringssituasjon, og den *kulturelle bakgrunnen* et individ bringer med seg (Flem 2000).

For å utdype hva det *sosiokulturelle læringsynet* innebærer, vil jeg nedenfor presentere de hovedtankene som den russiske pedagogiske og psykologiske forskeren Lev Vygotsky (1896-1934) legger i dette begrepet, understøttet blant annet av den amerikanske forskeren Jerome Bruner (Wood, Bruner og Ross 1976). De ser begge på læring som en prosess som best kan utvikle seg i samhandling med andre. Jeg anser det som vesentlig å utdype denne lærings-teorien nærmere, fordi jeg mener den

gjennomsyrrer alt det mine informanter forteller om meningsfulle lærings situasjoner og læringsprosesser.

### ***Vygotskys teori om utvikling og læring***

Vygotsky (1978) var spesielt opptatt av den menneskelige bevissthet og utviklingen av høyere mentale funksjoner. I følge Vygotsky er det to utviklingslinjer som bestemmer menneskets utvikling. Det er på den ene siden den naturlige eller fysiologiske utviklingslinjen, og på den andre siden er det den kulturelle eller historiske linjen. Det er to typer psykologiske prosesser som følger disse utviklingslinjene. Den naturlige eller fysiologiske linjen er bestemt av den biologiske arven barnet har, og den omfatter enkle former for persepsjon, hukommelse og oppmerksomhet. De høyere mentale funksjoner omfatter for det første kulturelle og kognitive redskaper som språk, skriving, telling og tegning, og for det andre tradisjonelle kognitive prosesser som abstrakt tenking, logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begreps-dannelse.

I følge Vygotsky er de høyere sosiale prosesser kvalitativt forskjellige fra de lavere, naturlige former for hukommelse og oppmerksomhet ved at de påvirkes av det sosiale miljøet og av samfunnet barnet vokser opp i. Påvirkningen skjer som et resultat av et dialektisk utviklings-forhold mellom menneske og kultur og mellom utvikling på individplan og på samfunnsplan. Det faller lett å overføre denne teorien om læring og utvikling nettopp til elever med dysleksi. For disse elevene, som har en fonologisk svikt på grunn av sin biologiske arv, vil det være svært viktig å legge læringsmiljøet slik til rette at de høyere mentale prosessene kan styrkes på best mulig måte.

### ***Internalisering***

Vygotskys utviklingsteori får konsekvenser for synet på forholdet mellom læring og utvikling. Utviklingen skjer altså først på det *intermentale* plan gjennom sosial samhandling, for så å bli en del av barnets indre mentale funksjoner, på det *intramentale* plan. Illustrasjonen på dette kan være at barnet først løser et problem sammen med en mer kompetent annen. Etter hvert vil det mestre utfordringen på egen hånd. Det er dette som kalles en *internaliseringsprosess*. De sosiale interaksjonene

mellom voksne og barn blir et slags medium for overføring og internalisering av *selvregulering*. Sosiale aktiviteter medierer altså høyere psykologiske prosesser (Vygotsky i Bråten 1996), og psykologisk utvikling er derfor dypest sett en sosial prosess. Vygotsky hevder at barnets begrepstenking nettopp dannes under ytre påvirkning, og at det derfor må betraktes som en sosial konstruksjon (Vygotsky i Bråten 1996).

Det kan være viktig å bemerke at ikke alle teoretikere "av samme skole" som Vygotsky ser på internaliseringsprosessen på en så entydig måte som Vygotsky gjør. Wells (1999), for eksempel, er ikke så opptatt av den markerte overgangen i læringsprosessen fra det intermen-tale til det intramentale plan som Vygotsky er. Han bruker i stedet formuleringen "to approp-riate" (å tilegne seg). Hovedpoenget for Wells og hans meningsfeller (Jfr Säljö 2001), er at læringsprosesser medieres gjennom språk innenfor rammen av sosial samhandling, og de er dermed ikke så opptatt av hva som kommer først og sist i medieringsprosessen.

Wells og Vygotsky er altså enige om at læringsprosesser medieres gjennom språk. Det neste avsnittet vil sette fokus på dette.

### ***Språkets medierende funksjon og metakognitiv bevissthet***

Vygotsky hevder at de høyere psykologiske prosesser i tillegg til å være sosialt medierte, også er medierte av tegn og symboler (semiotisk mediasjon). Til slike meningsbærende tegn og symboler hører menneskets språk, og Vygotsky mener at det står i en særstilling for danning av de høyere mentale prosesser. Han mener at dets to hovedfunksjoner er kommunikasjon med andre og selvregulering. Språket blir derfor det viktigste grunnlaget for at mennesket skal kunne kontrollere sin egen kognisjon og ytre atferd. Bråten (1996) hevder at mestringen av egne kognitive prosesser eller kognitiv selvkontroll er selve hjørnesteinen i Vygotskys teoretiske system. For Vygotsky innebar kognitiv utvikling mer enn noe annet derfor en utvikling mot viljestyrt kontroll av egen kognisjon og mestring av egne kognitive prosesser.

### ***Læring i den nærmeste utviklingssonen***

Vygotsky introduserte begrepet "den nærmeste utviklingssonen" ("Zone of proximal development", eller ZPD). Denne sonen blir definert som sonen mellom det prestasjonsnivået barnet er på når det utfører en oppgave på egen hånd, og det nivået

det kan nå ved hjelp av for eksempel læreren. Det er i dette området barnets potensielle utviklingsmuligheter ligger. Det er her det har mulighet for å vokse og utvikle seg i samspill med andre, mer kompetente personer. Den voksne kan utnytte sine muligheter som ligger i den sosiale situasjonen til å styre og veilede barnets kognitive prosesser for å stimulere til videre utvikling.

Hvis barnet skal kunne utvikle seg gjennom den nærmeste utviklingssonen, er det viktig å legge vekt på å skape en felles situasjonforståelse mellom barnet og ”den mer kompetente andre”. Dette kalles *intersubjektivitet*. Intersubjektivitet skaper et felles grunnlag for kommunikasjon. Dersom det skal oppnås, må det settes krav til lærerens sensitivitet. Han må kjenne til elevens utviklingspotensiale. Det innebærer å kjenne eleven godt, både når det gjelder fag, kunnskaper og evnen til sosiale samspill. Han må ut fra dette kunne finne ut hvilke pedagogiske virkemidler han kan bruke for å lede barnet videre. Det er nettopp denne kunnskapen læreren må inneha for å kunne tilby elevene det gode, didaktiske møtet.

### ***Stillasbygging***

Den amerikanske forskeren Jerome Bruner setter også søkelyset på den voksne og hans rolle når han tar i bruk begrepet *stillasbygging* (scaffolding). Det handler i overført betydning om å bygge et kognitivt reisverk som eleven kan støtte seg til i utviklingsprosessen, men som fjernes etter hvert som barnet mestrer oppgavene de skal gjennomføre på egen hånd (Wood, Bruner og Ross 1976).

Begrepet stillasbygging blir oftest brukt som individuell støtte for elever når de har nådd så langt de maktet på egen hånd, og bare kan komme seg videre ved hjelp av en som kan mer enn dem selv. Stillaset har altså til hensikt å være noe mer enn støtte. For at eleven skal oppleve utvikling og vekst, er det vesentlig at han også opplever å få hjelp til å komme videre når han arbeider med noe og trenger hjelp. Den mer kompetente personen eleven har støttet seg til, kan deretter trekke seg mer og mer tilbake når eleven ikke har behov for hjelp lenger.

Dysthe (1995) mener det er vanskelig å bruke stillasbegrepet om lærerstyrt undervisning i samlet klasse, fordi alle elevene sjelden er på samme nivå i sin utviklingssone. Samme hvor-dan en da forsøker å bygge stillaset, så vil det være noen



som ikke opplever å bli møtt på sitt nivå, og det vil være vanskelig å lykkes med å føre dem videre i læringsprosessen. Dysthe mener dessuten at det er viktig å anerkjenne mer kompetente medelever som like betydningsfulle stillasbyggere som læreren. Det må understrekes at stillasbygging er basert på et samarbeid mellom lærer eller den mer kompetente andre og eleven, og at en god atmosfære og en støttende holdning er en av forutsetningene for å lykkes.

I mitt forslag til "knagger" en bør merke seg når en skal assistere eleven i den nærmeste utviklingssonen, vil jeg nevne tre begrep jeg mener er svært viktige i elevenes lærings- og utviklingsprosess, nemlig læringsstrategier, motivasjon og metakognisjon. Jeg vil utdype disse begrepene nærmere i avsnittene som følger, ved først å ta for meg begrepene læringsstrategier og metakognisjon, og deretter motivasjonens betydning for læringsprosessen

### 2.2.3 Læringsstrategier

Carol Santa har i sin bok *Lære å Lære* (1996) som mål å formidle kunnskap om arbeidsformer og læringsstrategier som har vist seg å være effektive for å oppnå et godt læringsresultat. Hun ønsker å flytte oppmerksomheten fra lærerens undervisning til elevenes læring. Selv har jeg i min oppgave satt søkelyset på begge deler. Jeg er opptatt av å få en dypere innsikt i hvordan elevene oppfatter og opplever lærerens undervisning, men også av å se hvordan de opplever at denne undervisninga påvirker deres kunnskap om egen læringsprosess. I den sammenheng er kunnskap om læringsstrategier nødvendig. I dette kapitlet vil jeg derfor først utdype hva som karakteriserer elever som på en effektiv måte tilegner seg kunnskap, og hvordan lærere som er opptatt av at eleven skal tilegne seg gode læringsstrategier bør tilrettelegge undervisninga for å lykkes med dette.

#### ***Definisjon av begrepet***

Bråten og Olaussen (1999) mener at det som er karakteristisk for eksperter på læring, er at de har stor egenaktivitet for å tilegne seg nye kunnskaper. Den som har god kompetanse på effektiv læring, har klare tanker og kunnskap om hvordan de skal innhente, bearbeide og organisere nytt stoff. Denne egenaktiviteten kan defineres med begrepet *læringsstrategier*. Strategiene er en hjelp for elevene til å integrere ny

kunnskap med det de kan fra før, og til å lagre denne kunnskapen slik at den kan hentes fram fra minnet senere. Aktiviteten betegnes som målrettet og kontrollert (Weinstein 1988).

Hvis en skal mestre komplekse strategier, forutsetter det som regel at elementære prosesser er så automatiserte at de ikke belaster oppmerksomheten. Dette kan være et problem for elever med dysleksi. Lesing kan ofte være et hinder for dem, dersom avkodingsferdighetene ikke er godt nok automatisert. Skolens oppgave må da delvis være å sørge for trening, slik at ordav-kodingen blir så god som mulig uten tap av all motivasjon, og delvis å lære elevene strategier de kan benytte for å tilegne seg innholdet i det de leser. Skolens mål bør dessuten også være å stimulere elevene til å finne måter å kompensere for sin manglende lese- og skriveferdighet slik at læringsutbyttet kan bli så godt som mulig.

#### 2.2.4 Metakognitiv bevissthet

Det er nær sammenheng mellom læringsstrategier og metakognitiv bevissthet. Det viser seg nemlig at eksperter på læring ikke bare har gode læringsstrategier, men de har også høy meta-kognitiv kompetanse. Tradisjonelt har metakognisjon referert til to ulike former for kompetanse. Det vil si uttalt kunnskap om det kognitive systemet og dets innhold, og effektiv regulering og kontroll av dette systemet (Bråten 1996). Jeg vil nå beskrive hva Flavell (1971) legger i denne, etter hvert generelle, forklaringen på metakognisjon.

#### *Flavells syn på metakognitiv kompetanse*

Flavell (1987) diskuterer metakognisjon nettopp gjennom en presisering av de to hovedkomponentene *kunnskap og kontroll*.

**Kunnskapskompetanse.** Kunnskapskomponenten handler først og fremst om kunnskap om egne kognitive prosesser. Flavell deler denne inn i tre kategorier:

1. *Kunnskap om personvariabler* vil si hvordan elever forstår seg selv og andre i forhold til hvordan de fungerer kognitivt. Personvariabler omfatter generell refleksjon over hvordan vi oppfatter ulike psykologiske faktorer som intelligens, holdninger, hukommelse o.l. Det må understrekes at denne kunnskapen kan være høyst feilbarlig. En person kan godt tro hun vet noe om sin egen kognisjon uten at det er sant.

2. Den andre kategorien kalles *kunnskap om oppgavevariabler*. Den har å gjøre med at ulike former for informasjon og oppgaver krever ulike former for informasjons-behandling. Det betyr at det ikke er likegyldig hvordan eleven tilegner seg sine kunnskaper. Krav om ordrett gjengivelse forutsetter en annen bearbeidelse av stoffet enn kravet om gjengivelse av hovedinnholdet i en tekst vil gjøre. Det er viktig at den som tilrettelegger undervisninga er oppmerksom på dette, og det er svært viktig at læreren har en klar oppfatning om hvilke spesifikke kunnskaper om oppgavens kvaliteter elevene trenger å kunne for å nå sine mål.
3. *Kunnskap om strategivariabler* handler om det å ha innsikt i kognitive og meta-kognitive strategier eller prosedyrer for å nå ulike mål. Det er viktig å være klar over hensikten av de strategier som anvendes, og ha en forestilling om alternative fram-gangsmåter om de skal kunne regulere aktiviteten for å sikre framgang i lærings-prosessen.

**Kontrollkompetanse.** Flavell beskriver kontrollkomponentens funksjon til å være overvåking av problemløsningsprosessen og, om nødvendig, regulering av framgangsmåten slik at den blir mer hensiktsmessig for å nå målet. Den kan erfares ved først å ha følelsen av å ikke huske eller forstå noe, for dernest å sjekke sin egen aktivitet, vurdere resultatet av den og prøve en ny innfallsvinkel for å løse oppgaven en holder på med.

Forskere som har studert atferden til dårlige lesere (Johnson og Winograd 1985, Mælan og Bråten 1998) viser at dårlige lesere i liten grad har kontroll over sin egen leseprosess. De forstår ikke behovet for å sette seg mål for læringen, og de mangler planer for å forstå det de leser. De mangler med andre ord fleksibilitet, og gir lettere opp når utfordringene oppleves som for store.

Den som skal lære effektivt i følge Flavells teori om kunnskap og kontroll, må være seg bevisst sine egne karakteristika som lærende, hvilke læringsstrategier som er tilgjengelige i de forskjellige læringssituasjonene, hvilke krav de forskjellige læringssituasjonene stiller og hvordan de interagerer. Han må også kunne demonstrere sin forståelse i praksis ved å kontroll-lerer disse faktorene som er så viktige for læring, gjennom effektiv kontroll av sin egen kogni-tive innsats.

Læringsekspertene har altså gode læringsstrategier og gode metakognitive ferdigheter. Det legger grunnlaget for god faglig kunnskap og øker motivasjonen for læring. Slik jeg ser det, er det vanskelig å se hva som er utgangspunktet. Er det god motivasjon som støtter lærings-strategiene, eller er det gode læringsstrategier som gir motiverte elever? I kapitlet som følger, vil jeg presentere grunnleggende motivasjonsteori og den betydningen motivasjon har for elevene i deres skolehverdag.

### 2.3 TEORI OM MOTIVASJON

I sin bok *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø* (Skaalvik og Skaalvik 1996), er forfatterne opptatt av å belyse hvilke sammenhenger det er mellom elevens selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid, og hvordan erfaringer i skolehverdagen påvirker elevene innenfor disse områdene. Dette anser jeg som svært interessant og

viktig. I min oppgave er jeg opptatt av å undersøke hvilke erfaringer elever med dysleksi i ungdomsskolen har med å bli møtt av sine lærere, faglig og sosialt, og hvordan disse møtene blant annet påvirker deres motivasjon for skolearbeid. Selv om jeg ser at det er en klar sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon, vil elevenes selvoppfatning ikke bli drøftet som eget tema i denne oppgaven, annet enn ved at det ofte vil "piple fram" under overflaten, blant annet gjennom elevenes forskjellige sitater. Det jeg imidlertid kommer til å vektlegge i dette teorikapitlet, er sammenhengen mellom forventning om mestring og elevenes motivasjon for skolearbeid og hvilke mål elevene egentlig har for arbeidet i skolen. I den sammenheng er begrepene oppgave-orientering og ego-orientering sentrale. Jeg vil først begynne med å definere hva motivasjons-teori egentlig innebærer.

Skaalvik og Skaalvik (1996) beskriver motivasjon som en drivkraft som har betydning både for retningen, intensiteten og utholdenheten i elevers atferd. Hensikten med motivasjonsteori er å prøve å forstå, forklare og forutsi menneskelig atferd. Motivene bak atferden kan være forskjellige. De kan for eksempel være et ønske om å oppnå beundring fra andre, økt kunnskap på bestemte områder eller gode karakterer. Noen mener til og med at mangel på innsats i mange situasjoner kan være veloverveid, motivert atferd. Det er vanlig i dag å se på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger, og ikke som et slags stabilt personlighetstrekk. Det er dette syn på motivasjon jeg forholder meg til. Konsekvensen av et slikt syn blir blant annet at læreren har mulighet til å påvirke elevenes motivasjon for skolearbeid gjennom sin tilrettelegging av undervisningen og fokusering på klassemiljø.

### 2.3.1 Forventning om mestring

Begrepet *forventning om mestring* brukes om elevenes forventninger om å mestre konkrete oppgaver i skolen, for eksempel matematikkoppgaver (Skaalvik og Skallvik 1996). Forventningene er bygget på elevenes tidligere mestringserfaringer. Til dette begrepet knytter Bandura (1981) elevens tro på egen evne til å planlegge og gjennomføre en oppgave, og dessuten hva eleven tror kommer til å skje hvis han utfører oppgaven. Bandura mener begge disse faktorene har betydning for elevens motivasjon. Forventning om mestring påvirker altså både tankemønster, atferd og motivasjon. Dette kan bety at elever med gode forventninger om mestring har større

utholdenhet når de møter problemer enn de med lave forventninger. De velger mer adekvate læringsstrategier og er mer selvregulerende i lærings situasjoner enn elever med lave forventninger til egen mestring (Locke, Frederick, Lee og Bobko 1984). Collins (1982) hevder dessuten at selv når en har kontrollert for evner, har elever med høye forventninger om mestring større forutsetninger for læring og problemløsning enn elever med lave forventninger har.

Butkowsky og Willows (1980) kom fram til at dårlige lesere har lavere forventninger om suksess når de skal lese enn gode lesere har, og de gir opp tidligere når de møter vansker. De forklarte den lave utholdenheten med at det var deres måte å forsvare selvvurderingen på, fordi de da kan forklare resultatet med lav innsats heller enn dårlige evner. De samme forskerne hevder også at dårlige lesere i motsetning til middels gode eller gode lesere attri-buerer feillesing til mangel på evner og suksess til flaks og lette oppgaver. Det kan tyde på at lesesvake elever opplever at det er lite de kan gjøre for å endre resultatet, og at ting skjer uten at de selv har styring med det (Butkowsky og Willows 1980).

I tillegg til det daglige skolearbeidet, vil elevenes forventninger om mestring også ha betydning for framtidsvisjoner, for eksempel i forhold til mulig videre skolegang og arbeid. En positiv og realistisk forestilling om framtidens muligheter spiller trolig en viktig rolle når det gjelder karrieremål, og den kan styre personens valg og utholdenhet i en studiesituasjon slik at han en gang kan nå de målene han har satt seg (Hackett 1985, Hackett, Betz, O'Halloran og Romac 1990).

### 2.3.2 Målorientering

I kognitiv motivasjonsteori er en opptatt av hvilke mål elevene har for sitt skolearbeid. Det anses som nødvendig å kjenne til elevenes målorientering for å kunne forstå elevenes motiva-sjon. Målene kan variere fra elev til elev. Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av mål (Nicholls 1983): De oppgaveorienterte (eller læringsorienterte, mestringsorienterte) og de egoorienterte (eller prestasjonsorienterte).

### ***Oppgaveorientering***

MED OPPGAVEORIENTERING MENES DET AT LÆRING I FORM AV ØKT FORSTÅELSE OG INNSIKT ER ET MÅL I SEG SELV. DEN OPPGAVEORIENTERTE ELEVEN HAR SOM MÅL Å LÆRE MER, SLIK AT HAN FÅR ØKT KOMPETANSE I FORHOLD TIL DET HAN HADDE TIDLIGERE. INNSATS BLIR SETT PÅ SOM POSITIVT OG NØDVENDIG FOR Å UTVIKLE SEG. DUDA OG NICHOLLS (1992) FANT DESSUTEN UT AT OPPGAVEORIENTERTE ELEVER ER OPPTATT AV SAM-ARBEID, OG AT DISSE ELEVENE ER BLANT DEM SOM FØLER STØRST TILFREDSHET I SKOLESITUASJONEN. DE MENER DETTE VISER AT DET ER SAMMENHENG MELLOM KOGNITIVE OG AFFEKTIVE DIMENSJONER AV MOTIVASJON. OPPGAVEORIENTERING OG POSITIVE FØLELSER I SKOLESITUASJONEN HØRER SAMMEN.

DWECK (1986 OG 1995) MENER AT ET HENSIKTSMESSIG, OPPGAVEORIENTERT MØNSTER ER BETINGET AV AT ELEVEN SER PÅ EGEN INTELLIGENS SOM EN MODIFISERBAR OG KONTROLLERBAR KVALITET MED BETYDELIGE UTVIKLINGSMULIGHETER. DET VIL SI AT HAN VIL SETTE SEG SOM MÅL Å ØKE SIN EGEN KOMPETANSE OG Å FORSTÅ OG MESTRE NOE NYTT. ELEVER MED SLIKE LÆRINGSMÅL VIL SØKE UTFORDRINGER SOM FREMMER LÆRING, OG DE VIL VÆRE UTHOLDENDE OG STANDHAFTIGE NÅR PROBLEMER OPPSTÅR, SELV OM DE VURDERER SINE EGNE EVNER SOM DÅRLIGE. ØNSKET OM Å MESTRE GJENNOM EGEN INNSATS OPPVEIER RISIKOEN FOR Å STILLE SIN MANGLENDE KOMPETANSE SYNLIG. SLIKE ELEVER OPPLEVER "Å HA SKJEBNEN I SIN HÅND", OG DET GJØR DEM MER MOTIVERTE FOR Å YTE DEN INNSATSEN SOM SKAL TIL FOR Å LYKKES.

### ***Ego-orientering***

Den ego-orienterte eleven er ikke så opptatt av selve læringen, men mer av å bli oppfattet som flink - og ikke som dum. Denne eleven har lett for å attribuere sine prestasjoner til evner. Gode resultater betyr dermed det samme som at han har gode evner, mens han gjerne vil stille spørsmålstegn ved egne evner hvis han mislykkes med en oppgave. En konsekvens av dette er at han blir opptatt av hvordan han selv presterer sammenliknet med andre ( Skaalvik 1994). Han vil helst gjøre det like godt eller bedre enn de han sammenlikner seg med. Ego-orienterte elever mener at det å mestre sine aktiviteter med liten innsats, er et tegn på gode evner.

### ***Ytreorientering***

I tillegg til ego-orientering og oppgaveorientering, viser Nicholls (1983) til at noen elever også kan ha andre mål i læringsprosessen. Han mener *ytreorienterte* elever ser

på læring som et middel til å nå et mål utenom selve aktiviteten, for eksempel belønninger, ros eller på sikt – en god jobb. Problemet med ytreorientering er at motivasjonen for å holde aktiviteten oppe, kun er knyttet til forventningen om belønning. Faller belønningen bort, er det heller ingen grunn til å fortsette aktiviteten.

Vi har nå sett at Nicholls framhever oppgaveorientering som mer meningsfylt for eleven enn ego-orientering. Jeg anser det derfor som viktig å anerkjenne synet på motivasjon som noe en ikke kan løsrives fra bestemte sammenhenger og oppgaver. Motivasjon er heller en situasjons-bestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger. Lærer-ens ansvar blir å finne ut hvordan ulike situasjoner og oppgaver kan fremme ulike motivasjonelle mekanismer! Paris og Turner (1994) har gjennom begrepet ”situated motivation” hevdet at klasserom der elevene tilbys valgmuligheter, utfordringer, selvstendighet og anledning til å samarbeide med andre, gir en spesielt gunstig kontekst for den motivasjonelle utviklingen.

Det siste hovedavsnittet i dette kapitlet handler om læringsmøtene mellom lærer og elev. Disse møtene kan nettopp være ”de ulike situasjonene som kan fremme ulike motivasjonelle mekanismer” (se avsnittet ovenfor). Avsnittet er skrevet for å komme fram til hva som skal til for at disse møtene blir gode læringsmøter der elevene opplever ”situated motivation”.

## 2.4 DIDAKTISKE MØTER

Det finnes øyeblikk i en lærers liv som oppleves som hellige. I slike hellige øyeblikk kan en oppleve å ha nærkontakt med følelsen av lykke, når en opplever at det skjer – det virkelige møtet - der ny mening skapes. Slike møter kommer sjelden gratis. De fordrer målrettet arbeid, der faglig innsikt, sosial intelligens, innlevelse og empati faktisk må likestilles. Men - du verden så viktige disse øyeblikkene er! De er gull verdt! De er en kraftkilde til nytt engasjement og ny innsats for å nå skolens mål om læring og utvikling for alle elever.

I dette kapitlet vil jeg belyse de forutsetningene jeg mener er sentrale dersom lærere, og ikke minst elever, skal få erfare slike hellige øyeblikk. Jeg vil først beskrive hva

jeg legger i begrepet det didaktiske møtet. Læreren har en svært viktig funksjon dersom elevene skal erfare det gode didaktiske møtet, derfor vil også hans rolle bli utdypet. Når de didaktiske møtene skal tilrettelegges, ligger det alltid didaktisk kunnskap til grunn, og pedagogisk teori beskriver forskjellige didaktiske retninger. Jeg har valgt å presentere to retninger, som begge er representert i de didaktiske møtene mine informanter beskriver.



### 2.4.1 Hva er et didaktisk møte?

*Det didaktiske møtet er et møte mellom elevenes erfaringer og skolens definerte kunnskaper (Tom Tiller 1995).*

Et hvert møte mellom lærer og elev som har læring og utvikling som overordnet målsetting, må kunne betegnes som *et didaktisk møte*. Ingen kommer tomhendt til et slikt møte – verken lærer eller elev. Begge parter har med seg i ”sekken” de erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som livet har gitt dem – på forskjellig vis. Begrepet fascinerer meg. Det ligger både spenning og forventning innebygd i det, fordi jeg vet at nettopp i dette møtet ligger mulighetene, men dessverre også begrensningene for meningsfull vekst, læring og utvikling.

Tiller (1995) mener at arbeid med å skape gode didaktiske møter bygger på at man har tillit til at barn og unge kan og vil ta tak i sin egen læring. Han mener dessuten at det didaktiske møtet bygger på et grunnsyn der vi anerkjenner elevene som ressurser i læringsprosessen. I Opp-læringsloven og L97 understrekes det også hvilket menneskesyn og syn på læring som er det viktigste ved dette møtet. Respekten for eleven og hans muligheter og behov står i sentrum, og begrepet tilpassa opplæring er et nøkkelord allerede i §1-2 i Opplæringsloven. Begrepet hviler i den humanistiske pedagogikkens favn, der ord som respekt og toleranse, likeverd og likestilling, kreativitet og aktivitet, arbeid og ansvar, motivasjon og mening, fellesskap og samarbeid er sentrale.

Skolens og lærerens ansvar blir på denne bakgrunnen å være brobygger mellom eleven og hans livsverden av kunnskaper, ferdigheter og holdninger og skolens definerte læringsstoff. Kvaliteten på det didaktiske møtet vil først og fremst være avhengig av lærerens kompetanse til å være en god brobygger. Hovedansvaret for å lykkes ligger dermed hos læreren. Dialogisk kompetanse er vesentlig. Det didaktiske møtet vil dessuten være påvirket av hvilket pedagogisk grunnsyn læreren har, og dypest sett også av lærerens filosofiske syn på vitenskap og kunnskap. I min oppgave velger jeg å ha såvel filosofisk som pedagogisk forankring i kristen og humanistisk tankegang slik det nedfelles i Opplæringsloven og L97. Mange lærere vil være seg bevisst dette grunnsynet, mens det for andre vil ligge der som taus kunnskap.

## 2.4.2 Lærerrollen

*Når gode didaktiske møter er skapt, har vi oppfylt et grunnleggende vilkår for meningsfylt læring. Og det er læring som er skolens grunnbegrep (Tiller 1995).*

Det stilles store krav til lærernes daglige samhandling med elevene når de skal oppleve å bli møtt med både faglig og emosjonell støtte. Lærerne må våge å vedkjenne seg sin personlighet og egenart og dermed fremstå som voksne og robuste mennesker, for å ha troverdighet overfor sine elever. L97 tegner et rikt bilde av hvilke roller læreren skal fylle. Læreren må, i tillegg til å kunne beherske faget godt og ha kunnskap om barnets normale og avvikende utvikling, kunne opptre som forbilde, samtalepartner, formidler, inspirator, igangsetter, arbeidsleder og regissør.

Ny erkjennelse hos elevene oppstår i dialog med engasjerte, profilerte lærere som både kan noe og står for noe, og kan utfordre elevene (Arneberg og Overland, 2001). Lærerens være-måte kan dermed avgjøre om elevene fatter interesse for det de holder på med, om de føler seg dyktige og om motivasjonen for skolearbeid vil vedvare. En forutsetning for at elevene skal oppleve dette, er at læreren kjenner eleven godt. Det finnes flere innfallsvinkler til å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Dialogen, eller samtalen, har til alle tider gitt gode muligheter for "brobygging" mellom mennesker. Dialogen er derfor grunnelementet i de didaktiske møtene.

## 2.4.3 Didaktisk kunnskap

*Det didaktiske møtet må organiseres. Møtet mellom skolens kunnskap og elevenes livserfaringer må ordnes slik at det blir sammenheng, kontinuitet og mening (Tiller 1995).*

Gode didaktiske møter krever altså didaktisk kunnskap. Gundem (1984) definerer didaktikk som *teori om undervisning og teori som anvisninger for undervisning*. En slik definisjon innebærer å se på didaktikk som en teoretisk vitenskap om og for praksis. Det er også mulig å se på didaktikk både som praksis og teori. Hiim og Hippe har utviklet en definisjon på didaktikk som fokuserer mer på praksissiden. De definerer didaktikk som:

*Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring* (Hiim og Hippe 1998).

En utvidet didaktikkoppfatning innebærer altså at selve undervisnings- og læreprosessen blir tydelig inkludert i didaktikken (Jfr kap.2, Hiim og Hippe 1998), og at denne blir ansett som like viktig som mål for og innhold i undervisningen. Dette synet på didaktikk vektlegger dessuten at det er svært viktig at elevenes læreforutsetninger også blir fokusert når undervisning skal planlegges og gjennomføres.

### ***Didaktisk tenking og elevmedvirkning***

I den humanistiske pedagogikken er elevens personlighetsutvikling og hensynet til læring og undervisning to sider av samme sak. Ser en på elevens læring som et begrep overordnet lærerens undervisning, er det derfor vesentlig at elevene etter hvert som de blir eldre, på samme måte som lærerne har en klar oppfatning av innhold, begrunnelse og gjennomføring i forhold til læringsprosessen, slik at de selv kan være med på å sette målene for egen læring. Målet er at elevene i ungdomsskolen i økende grad skal ha medansvar både for planlegging, gjennomføring og evaluering av sin egen læreprosess (L97, s.75).

Det er lærerne som har hovedansvaret for å planlegge og analysere læreprosessen ved å være oppmerksom på hvordan de forskjellige didaktiske kategoriene i undervisningsforløpet påvirker hverandre gjensidig. Etter hvert må også elevene få innsikt i hvordan deres egne forutsetninger for læring, aktuelle rammefaktorer, mål, innhold og evaluering påvirker hverandre og faktisk bestemmer hvilket læringsutbytte de kan få. Eleven må gis *medansvar for læringen*, ikke bare av moralske grunner, men fordi det vil fremme læringen (Bjørngen 1991).

Medansvar for læringen styrker elevenes selvstendighet og er med på å gi næring til en positiv selvoppfatning. Det er viktig å understreke at ansvar for egen læring også er noe som må læres, og det er svært viktig at det er klar struktur og tydelige retningslinjer for det arbeidet som skal gjøres. Læreren må selv ta ansvar i

læringsprosessen dersom elevene skal bli satt i stand til å mestre de ferdighetene som behøves for å styrke selvstendigheten og mestringen av læringsarbeidet.

Bjørgen (1991) mener at det er et gjensidig forhold mellom selvoppfatning, motivasjon, forventninger om og ansvar for egen læring. Han mener viktige kjennetegn ved en elev som tar ansvar for egen læring er

- kunnskap om læreprosessen og egne læreprosesser
- kunnskap om kilder og hvordan de skal brukes
- kunnskap om samarbeidslæring
- kontroll over egen arbeidstid og arbeidsinnsats
- kunnskap om målet for læring og kriterier for hva som er godt og dårlig
- kunnskap om hvordan en skal framføre resultatet av sitt læringsarbeid
- motivasjon for arbeidet og utholdenhet til å gjøre det
- selvtillit og personlig trygghet til å kunne påta seg læringsarbeidet

Det ligger altså didaktisk kunnskap til grunn for det gode didaktiske møtet. Dette møtet fordrer dessuten et helhetlig syn på læring, slik jeg har vist ovenfor. Det betyr ikke, slik jeg ser det, at man ikke kan ta utgangspunkt i forskjellige didaktiske retninger når undervisningen skal gjennomføres. Lærere kan ha et overordnet syn på læring som en helhetlig prosess, og samtidig, som en del av en slik helhet, ta i bruk metodiske elementer som har sitt utgangspunkt i didaktiske retninger uten rot i det helhetlige læringssyn som blant annet Bjørgen representerer. For å illustrere hva dette innebærer, vil jeg nedenfor presentere en slik didaktisk retning som de fleste lærere gjør seg bruk av i sin skolehverdag, bevisst eller ubevisst.

### ***Den naturvitenskapelig orienterte didaktikken***

Den amerikanske pedagogen Ralph Tyler (1950) regnes gjerne som grunnleggeren av den naturvitenskapelig orienterte didaktikken. *Mål-middel-modellen* er det som tydeligst representerer dette didaktiske grunnsynet. Læring betraktes som atferdsendring, og resultatet av læringen skal kunne måles. Et slikt syn på læreprosessen vil være preget av et læringsbegrep som vektlegger atferdsendring (Jfr Rørvik 1976), systematisk tilbakemelding, styring og kontroll av elevens læring. Læreren gir oppgaven, rammene og målene. Eleven blir satt til å utføre oppgaven. Læreren gir tilbakemelding på om det eleven gjør er rett og godt eller ikke. Etter hvert

er tanken at eleven selv vil bli i stand til i stadig større grad å gjøre de riktige valgene, for eksempel ved innlæring av rettskriving eller matematikk.

Det er viktig for læreren å ha kunnskap om elevenes kunnskaper og ferdigheter før lærings-aktiviteten starter, slik at elevene har mulighet for å mestre det han skal gjøre. Læreprosessen blir dermed preget av individualisering og egenaktivitet, styring og kontroll. Blir lærings-resultatet dårligere enn planlagt, forklares det med at tilretteleggingen av læreprosessen ikke har vært godt nok systematisert.

Undersøkelsen til Nordahl og Sørli (1998) viser at denne læringsmodellen fortsatt er en vel-kjent undervisningsform i ungdomsskolen. Det behøver ikke være noe galt i å benytte mål-middel-tenking i undervisninga, men det er viktig å være klar over hvilke begrensinger det innebærer i forhold til det helhetlige læringsbegrepet og elevenes læreprosess. Det er, i følge L97, helhetlig læring som skal stå i sentrum, og det er viktig at elevene erfarer sammenheng, kontinuitet og mening dersom de didaktiske møtene skal kunne defineres som gode (Tiller 1995). For at dette skal skje, er elevmedvirkning et viktig poeng.

## 2.5 TEORETISK RAMMEVERK

Den teorien jeg til nå har presentert i dette kapitlet, kan, som jeg tidligere har nevnt, tjene som et bindeledd, eller en *bro*, mellom forskningsresultatene i kapittel 1, og de data som kommer frem gjennom min undersøkelse. Dette teoretiske bindeleddet har til hensikt å belyse hva tidligere forskning og egen forskning kan fortelle om ungdommers leseferdighet og deres opplevelser i skolehverdagen.

I avsnittet om didaktiske møter er også *brobygging* et begrep. Der er det undervisningen i skolen som har som mål å bygge bro mellom elevenes erfaringer og skolens definerte kunnskaper, for at læring og utvikling skal kunne skje. I illustrasjonene i kapittel 8, brukes begrepet ”skattejakt” om det samme tema, men i dette avsnittet velger jeg å bruke brobygging-metaphoren.

Jeg mener dette begrepet gir mening når jeg skal illustrere det teoretiske rammeverket som skal bære denne oppgaven. Det hviler på fire grunnpillarer: Dialogen og de didaktiske møtene, læringsteori og motivasjonsteori. Som et bilde på dette rammeverket, ser jeg for meg at læreren og hans elever står ved den ene enden av en bro som skal bygges. Broens mål, eller andre ende, kalles læring. Eleven står der og venter på utfordringen om å begynne å bygge. Læreren ansvar er å gå sammen med sine elever for å hjelpe dem i gang med læringsprosessen (Jfr innledning til kap. 8).

Han bærer med seg sin fagkunnskap og sine teorier om læring. Dette er teorier han har ansvar for å sette ut i praksis gjennom de daglige møtene med sine elever. Det er hans teoretiske forankring som kommer til å bestemme ”grunntonen” i disse møtene. Dersom læreren og eleven skal kunne bygge broen på en måte som gjør at elevene erfarer motivasjon og forventning om mestring, vil læreren få bruk for dialogisk kompetanse og en bevissthet om hva som ligger i de gode, didaktiske møtene mellom lærer og elever. De lærerne som er opptatt av den gode dialogen og kvaliteten på de didaktiske møtene, vil antagelig i større grad møte elever som ønsker å ta ansvar for sin egen læringsprosess enn de lærerne som ikke er bevisste på å sette dette i fokus.

Det teoretiske rammeverket jeg her har presentert skal i løpet av denne oppgaven relateres til det mine informanter, som alle har dysleksi, forteller. Alle har de forskjellige erfaringer med møtene med sine lærere, og også med kvaliteten på den broen av læring lærere og elever har bygget i fellesskap. Gjennom informantenes forskjellige historier vil de teoretiske begrepene knyttet til dialogen, de didaktiske møtene, læringsteori og motivasjon bli operasjonalisert, og gjennom det legges et viktig grunnlag for analyse og refleksjon omkring sammenhenger mellom det teoretiske rammeverket og oppgavens empiriske data.

Metodekapitlet som nå følger, vil synliggjøre hvordan de forskningsspørsmålene jeg stiller og de metodiske valgene jeg har gjort henger sammen med det teori grunnlaget som er presentert i de to første kapitlene i denne oppgaven.

## 3 FORSKNINGSMETODE

### 3.1 MÅLSETTINGER OG PROBLEMSTILLINGER

Det ligger både personlig engasjement og faglig interesse bak valg av problemstilling og perspektiv i dette forskningsprosjektet. Den faglige interessen har vokst fram gjennom mitt daglige arbeid med barn og ungdom med dysleksi, og det er også dette arbeidet som danner bakgrunn for valg av perspektiv i denne oppgaven.

Jeg har, som en del av mitt pedagogiske grunnsyn, stor tro på at den gode dialogen mellom lærere og elever har betydning for elevenes læring og utvikling i skolen. Slik jeg ser det, er det derfor viktig at pedagoger gjør seg kjent med sine elevers syn på faglig funksjonsnivå og interesseområder, både i skole og fritid. Når det gjelder elever med dysleksi, mener jeg dessuten at lærere bør kjenne til hvordan elevene selv vurderer det tilbudet de får i skolen for å bedre sine lese- og skriveferdigheter. Denne kunnskapen vil kunne hjelpe lærere til å utvikle fruktbare menneskelige, så vel som

faglige dialoger og samarbeidsrelasjoner med de unge, og dermed bedre forutsetningene for å gi dem det tilrettelagte skoletilbudet de har krav på i følge Opplæringsloven og L-97.

Slik kunnskap opplever også jeg, og mine kolleger i PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) stadig å ha behov for i det sakkyndighetsarbeidet vi utfører. For å kunne gjøre dette arbeidet på en tilfredsstillende måte, er det nødvendig å ha innsikt i hvordan elever med dysleksi opplever sin egen lese- og skriveferdighet, og i hvilke sammenhenger skolen gir dem positive opplevelser i forhold til egen motivasjon og mestring. Dersom en skal få tak i dette helhetlige bildet, vil det være nødvendig med informasjon både om det spesialpedagogiske tilbudet elevene får, og om det ordinære, men tilpassede undervisningstilbudet som gis til hele klassen (Jfr Innledning).

*Gjennom et utvalg av elevenes historier, ønsker jeg å få dypere forståelse av hvilken selvinnsikt en gruppe utvalgte ungdomsskoleelever med dysleksi har om sine egne lese- og skriveferdigheter, og hvordan disse elevene vurderer innholdet og utbyttet av det undervisningstilbudet de får i skolen.*

Som en konsekvens av denne problemstillingen vil fokus i empiri, fortolkninger og drøftinger være knyttet til følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken innsikt har elevene i egne lese- og skriveferdigheter?
- Hvilke erfaringer har elevene med dialogen som meningsskapende funksjon i forhold til fokus på lese- og skriveferdighet?
- Hvordan erfarer de at undervisningen blir tilrettelagt for dem, og hvilket utbyttet synes de at de har av undervisningen?
- Hvordan er elevenes motivasjon for skolearbeid?

Mitt håp er at økt kompetanse innen disse temaene vil være til nytte for lærere og ansatte i PPT som skal arbeide med elever med dysleksi, og at den dernest vil ha betydning både for den enkelte eleven selv, og for hjemmet og skolen - som i samarbeid har ansvar for å sørge for å utvikle gode, tilpassede opplæringstilbud for den enkelte elev. Når mine informanters hverdagsopplevelser i skolen blir satt i sammenheng med relevant pedagogisk teori, så vil det kunne være med å stimulere til refleksjon over praksis og til styrking av den faglig-teoretiske kunnskapen hos de fagpersonene som skal arbeide med elever med dysleksi.

### 3.2 FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING

Målgruppen for denne undersøkelsen er ungdomsskolelever med dysleksi. De har alle for-skjellige erfaringer med sin vanske, og det er disse erfaringene jeg ønsket å få innblikk i. Etersom spørsmålene i problemstillingen var utformet på en måte som ventet utfyllende og nyanserte svar, ble det naturlige valget for datainnsamlingen en kvalitativ datainnsamlings-metode.

Med den kvalitative tilnærmingen hadde jeg som mål å gi en helhetlig *karakteristikk* av mine informanter, både som familiemedlem, venn og lærende individ. Jeg ønsket å *gå i dybden* for å få svar på spørsmålene om hvordan de erfarer sin egen vanske og hvordan de opplever å bli møtt av sine lærere i skolen. Bevisstheten om at ungdommer er forskjellige, gjorde meg innstilt på å *være fleksibel* under datainnsamlingen for å kunne møte elevene på forskjellige måter underveis. For å oppnå det, la jeg vekt på at jeg skulle *prøve å forstå* mine informanternes opplevelse av skolehverdagen. Ved å vektlegge de begrepene som står uthevet i dette avsnittet, nemlig å karakterisere, gå i dybden, være fleksibel og forstå, var ønsket å gjengi deres opplevelse av mening i skolehverdagen så lojalt og autentisk som mulig. Dette er, i følge Repstad (1993), også viktige kjennetegn ved kvalitative forskningsmetoder.

En konsekvens av oppgavens problemstilling og vektleggingen av å bruke en kvalitativ data-innsamlingsmetode, var å benytte et *semistrukturert, kvalitativt forskningsintervju*. Kvale (1997) karakteriserer denne metoden som et forsøk på å forstå verden fra intervju-personens side og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer.

Jeg har valgt å legge denne intervjumetoden til grunn fordi jeg har som mål å fokusere på elevenes egne opplevelser av sine lese- og skriveferdigheter og deres egne læreopplevelser i skolen. Intervjuene vil være preget av en åpen, fenomenologisk tilnærming, der målet er å se verden fra informantens ståsted, gjennom å få tilgang til deres opplevelser og meninger. Både tonefall, kroppsspråk og ordvalg vil bli vektlagt. Oppgavens empiri- og drøftingsdel vil inneholde beskrivelser og tolkninger av det mine informanter forteller.



Fordi målet for min undersøkelse var å få dypere forståelse av elevenes egne erfaringer i skolen, vil verken lærere eller foreldre være med som informanter i denne undersøkelsen. Informantene vil kun være en utvalgt gruppe elever med dysleksi fra to ungdomsskoler i en større by i Norge. Selv om foreldre og lærere også kan ha viktige synspunkter å komme med når det gjelder oppgavens problemstilling, vil det å inkludere flere perspektiv i denne undersøkelsen innebære et arbeid som er mer omfattende enn denne oppgaven er ment å være.

For å få et innblikk i elevenes lese- og skrivenivå fra et annet perspektiv enn elevperspektivet, vil det i stedet bli gjennomført en enkel kartlegging av elevenes ordavkodings- og rettskrivingsferdighet. Denne skal tjene som sammenligningsgrunnlag når de enkelte elevenes faktiske og erfarne funksjonsnivå i lesing og skriving skal drøftes.

### 3.2.1 Forholdet mellom teori og empiri

Teoretisk tilnærming og ståsted for dette prosjektet er allerede presentert i kapittel 2. Jeg ønsket at teorien skulle framstå som et sammenhengende, leservennlig dokument i forhold til oppgavens innhold og målsetting. Likevel er det ikke slik at teorien ble skrevet ned i den rekkefølgen den presenteres i oppgaven.

I startfasen av prosjektet var fokus rettet mot problemstillingen og de spørsmålene jeg ønsket å få svar på. Spørsmålene ble preget av den teoretisk bakgrunnskunnskapen jeg allerede hadde om mitt forskningsfelt, og også av teori jeg tilegnet meg for å utarbeide spørsmål som skulle gi dekkende og meningsfulle svar på problemstillingen.

Underveis i forskningsprosessen ble teorien nedskrevet med utgangspunkt i empiridelens hovedkategorier. I og med at jeg har valgt å presentere teorikapitlet som en samlet enhet, ble de forskjellige delene til slutt satt sammen for å få fram denne enheten, samtidig som hoved-temaene i kapitlene skulle klargjøre oppgavens teoretiske fundament eller rammeverk. Teori og empiri har dermed påvirket hverandre gjensidig i denne forskningsprosessen, helt fra utarbeidingen av intervjuguiden til den avsluttende drøftingen.

### 3.2.2 Valg av informanter

Formålet med denne undersøkelsen var å få innblikk i hva ungdommer med dysleksi tenker om seg selv og sin egen vanske, og hvordan de erfarer den daglige skolegangen. Jeg hadde ikke statistiske generaliseringer som hovedmål med undersøkelsen, men var mest opptatt av å komme fram til hovedtrekkene i hva mine informanter opplevde som sannhet om sin egen skolehverdag. Samtidig var ønsket å komme fram med informasjon som kan være nyttig, både for videre forskning omkring ungdommer med dysleksi, og for voksne som arbeider med disse ungdommene i skole og hjelpeapparat.

På bakgrunn av dette, valgte jeg å ha et utvalg på 8 informanter. Jeg antok at det ville gi en overkommelig informasjonsmengde å bearbeide for den tiden jeg hadde til rådighet, og en tilstrekkelig stoffmengde som grunnlag for meningsfulle drøftinger. Dette antall informanter er også innenfor rammen av det en fenomenologisk studie anbefaler (Creswell 1998).

#### **Utvalgskriterier**

- Hovedinformanter: 8 elever i 9.klasse, med mål om at begge kjønn skulle være representert. Elevene på dette klassetrinnet har allerede gjort viktige erfaringer med det å være elev i ungdomsskolen, og forskjellighet i kjønn gir muligheten til å få fram varierte synspunkter.
- Alle informantene har dysleksi, synliggjort gjennom sakkyndig vurdering. Tidspunktet for dysleksidiagnosen vektlegges ikke, og heller ikke hvor omfattende elevenes lese- og skriveferdighet anses for å være.
- Elevene velges fra to byskoler, med fortrinnsvis 4 elever fra hver skole. Forskjellene skolene imellom vektlegges ikke, men heller variasjonene i enkeltelevens erfaringer.
- Informasjonen om undersøkelsen går ut til elever med dysleksi i 9.klasse ved de to utvalgte skolene. Disse innkalles til informasjonsmøte om undersøkelsen. De som ønsker det og får tillatelse fra foreldrene, er med i trekningen om å bli informant i undersøkelsen.

#### **Utvalgets sammensetning**

Utvalget kom til slutt til å bestå av 6 gutter og 2 jenter. 6 gutter kom fra 9.klasse, fra to for-skjellige skoler. Jentene kom fra 10.klasse. Årsaken til at elever fra 10. klasse ble valgt, var at det fantes svært få jenter med dysleksi på 9.klassetrinn, og jeg ønsket å ha med informanter fra begge kjønn.

Alle elevene som er med i undersøkelsen, har dysleksi. En av guttene fikk det bekreftet i løpet av intervjuperioden. Han hadde imidlertid av skolens spesialpedagog

hele tiden vært oppfattet som en elev med dysleksi, og hadde fått tilbud om tilrettelegging av undervisningen på bak-grunn av dette, så nær som tilbud om PC.

En av guttene hadde hørselssvikt som barn, antagelig som et resultat av mange ørebetennelser, men sier hørselen i dag er bedret. Informanten mener selv at denne hørselssvikten kan være en av årsakene til at han senere har fått diagnosen dysleksi.

### 3.2.3 Ethiske refleksjoner

Innledningsvis i dette avsnittet vil jeg understreke at

*...en intervjuundersøkelse må betraktes som et moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale 1997, s. 65).*

Kvale (1997) er opptatt av hvilke etiske spørsmål man bør stille seg ved begynnelsen av en undersøkelse. De omhandler fordelaktige konsekvenser av studien, hvilke følger den kan ha for deltakerne, hvordan forskerens rolle kan være med og påvirke studien og om konfidensialitet. De påfølgende avsnitt har som mål å vise hvordan jeg har søkt å ivareta, eller besvare, disse viktige etiske spørsmålene.

Når det gjelder de fordelaktige konsekvensene av studien og hvilke følger disse vil ha for deltakerne, så er de allerede presentert i innledningskapitlets siste avsnitt, og i innledningen til metodekapitlet. Hovedmålsettingen handler om å få bedre kunnskap om elever med dysleksi sin skolehverdag, for dermed å kunne tilrettelegge et skoletilbud for dem som de selv opplever å ha utbytte av.

Undersøkelsen er forankret i troen på elevenes kompetanse i å beskrive sin egen skolevirkelighet. Det innebærer at jeg i forskningsforløpet ønsker å få fram "elevperspektivet". Jeg mener at elevenes perspektiv på skolehverdagen faktisk kan være et annet enn det lærerne har (Solberg og Danielsen 1988), og jeg ser slik kunnskap som vesentlig og nødvendig for en god tilrettelegging av skoletilbudet deres.

Temaet *barn som informanter* har i de siste årene vært mye drøftet blant forskere (Tiller 1988 og 1991, Engel 1995, Telhaug 1991, Fottland 2000). Fottland hevder blant annet at den forskeren som ønsker å få fram barneperspektivet i sine studier, også bringer med seg sitt eget perspektiv når han studerer barnets erfaringer gjennom

barnets øyne. Hun mener dessuten at den forskeren som velger dette perspektivet må ha tro på barn eller tenåringer som betydningfulle aktører eller påvirkere i sin egen hverdag, både i forhold til egen utvikling og til selvutvikling, og at de unge selv kan bidra som aktive konstruktører av sin egen utviklingsprosess - i samhandling med andre.

Tiller (1988 og 1991) er opptatt av at barnas perspektiv, i tillegg til de voksnes, må være med og telle når utvalgte sider ved barns utvikling skal studeres og fortolkes. Han poengterer at voksne har behov for den informasjonen barn kan gi. Samtidig hevder han at ny kunnskap utvikles i relasjonelle situasjoner, og at partene, som i min oppgave er forsker og elever, uttaler seg om de aktuelle tema ut fra sitt eget ståsted. Fortolkningene av det mine informanter forteller, må derfor alltid tolkes ut fra relasjonen til den som spør.

Fottland (2000), argumenterer for at forskning med barneperspektiv forutsetter at mening skapes i den sosiale relasjonen mellom forsker og informant, og hun anbefaler derfor et fenomenologisk ståsted når slike studier skal gjennomføres. I troen på at elevenes synspunkter på seg selv og skolehverdagen er av stor betydning for deres egen utvikling som lærende individ, og i dyp respekt for forskerens muligheter for feiltolkninger, har jeg valgt et slikt fenomenologisk ståsted, med bakgrunn i den teoretiske forankring jeg har presentert ovenfor.

Med et slikt utgangspunkt for undersøkelsen, ble det viktig å være opptatt av å ivareta mine informanternes integritet på en god måte, både i planleggingsfasen, i intervjusituasjonen og ved rapporteringen av resultatene. Nedenfor presenteres hovedpunktene jeg forholdt meg til for å ivareta denne integriteten:

- Rektorene ga tillatelse til intervjuene, som skulle foregå i skoletiden til elevene. Alle skriftlige henvendelser til foreldre gikk først via rektor. De spesialpedagogisk ansvarlige på begge skolene var behjelpelige med finne fram til aktuelle elever med dysleksi, og med å sette opp møtetidspunkt for informasjonsmøter i forkant av undersøkelsen.
- Informert, skriftlig samtykke til undersøkelsen ble innhentet fra alle informantene og deres foreldre. Deltakelsen var frivillig, og informantene ble både muntlig og skriftlig gjort kjent med oppgavens mål og innhold. Det ble forsikret om alle

opplysninger som kom fram i intervjuene skulle behandles konfidensielt og anonymiseres, både i utskrivings- og rapporteringsfasen.

- Det ble lagt vekt på at det skulle være en god atmosfære i forholdet mellom forsker og informant, og at elevene skulle oppleve at det ikke fantes svar som var mer korrekte enn andre. Jeg som forsker var derfor bevisst på å ”gå ut av” lærerrollen slik at elevene skulle oppleve seg selv som ”sakkyndige” i forhold til de temaer det ble fokusert på (Solberg 1991).
- Etske hensyn som er tatt når det gjelder transkribering av og påfølgende analyser av intervjuene, vil bli tatt opp i de delene av oppgaven der det faller naturlig. Det samme gjelder verifiseringen av forskningsresultatene, som vil bli belyst i avsnittet om reliabilitet og validitet.
- I og med at utvalget i min undersøkelse bare består av 8 informanter, ble det svært viktig at kravene til konfidensialitet bli tatt godt vare på, ved rapportering av undersøkelsen. Det ble lagt vekt på at det skulle være vanskelig å gjenkjenne det den enkelte hadde sagt. Der det var usikkerhet om at elevenes integritet ble ivaretatt, ble de kontaktet med spørsmål om de godtok presentasjonen av stoffet.

### 3.2.4 Intervjuene

#### ***Intervjuform og forståelsesramme***

Som tidligere nevnt, så bygger denne undersøkelsen på *semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju*. Slike intervjuer har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale 1997). De har ofte til hensikt å dekke en rekke tema, og forslag til spørsmål er tematisk skissert. Samtidig gir denne intervjuformen åpning for forandringer under selve intervjuet, både når det gjelder spørsmålenes rekkefølge og form, slik at den som intervjuer kan følge opp de svarene informanten gir. Den er dessuten åpen, i den forstand at den gir rom for å utvikle nye, relevante spørsmål underveis i intervjuet.

I de foregående avsnitt har det allerede kommet fram at det ligger en *fenomenologisk forståelsestradisjon* til grunn for fortolkningene av det mine informanter forteller. Metoden er inspirert av fenomenologisk filosofi, som er basert på en deskriptiv studie av menneskets bevissthet, og har som mål å *tolke meningen* med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale 1997).

Når det gjelder den menneskelige bevissthet, så anvender Stewart og Mickunas (1990) begrepet *bevissthetens intensjonalitet*. De mener med det at vår menneskelige bevissthet alltid må være bundet opp mot et objekt, og at forutsetningen for dette objektets eksistens er at mennesket har et bevisst forhold til hva det er. I min oppgave er det de *temaene* fra skolehverdagen som mine informanter opplevde det viktig å

uttale seg om, som må betraktes som objekter. Stewart og Mickunas hevder dessuten at et objekts eksistens bare blir tydeliggjort innenfor meningen som vokser fram fra den individuelle erfaringen. Slik jeg ser det, betyr dette at det i mine informanternes fortellinger ligger budskap som det er forskerens ansvar å formidle og fortolke på en troverdig måte.

*Meningsaspektet* er altså en viktig side ved den fenomenologiske tilnærmingen i forsknings-intervjuet. Moustakas (1994) understreker dette ved å framheve at det mest sentrale ved den fenomenologiske forskningstradisjonen er:

*...to determine what an experience means for the persons who have had the experience and are able to provide a comprehensive description of it. From the individual descriptions, general or universal meanings are derived, in other words, the essences of structures of the future* (Moustakas 1994, s.13)

I tillegg til å gi innblikk i den meningen som springer fram av informantens individuelle erfaringer, viser dette sitatet at den fenomenologiske forskningstradisjonen også har tro på at det ut fra disse erfaringene kan vokse fram mer generelle strukturer som kan ha betydning for andre enn de som har deltatt i forskningsprosjektet. Når det gjelder min undersøkelse, så ønsket jeg å legge til rette for møter der mine informanter kunne beskrive sine hverdags-erfaringer fra skolen, med det formål å oppdage hvilken mening den enkeltes historier har. Om disse erfaringene også kan være til nytte og lærdom for andre, så har hovedhensikten med denne datainnsamlingen likevel vært å komme fram til hva min gruppe har opplevd som sannhet i forhold til de temaer de har uttalt seg om.

Stewart & Mickunas (1990) er også opptatt av at den som forsker i den fenomenologiske tradisjon, må være bevisst på å sette forskerens forhåndsoppfatninger side. For min forskning innebar det å være mest mulig åpen, slik at mine informanternes synspunkter, og ikke mine forutinntatte holdninger, skulle prege forskningsresultatene.

Avslutningsvis må det understrekes at når en skal få fram meningsaspektet i en intervju-situasjon, så må både fornufts- og følelsesdimensjonene i det informantene forteller inkluderes. Jeg var derfor opptatt av å legge til rette for at spørsmål innenfor

de enkelte tema skulle presenteres på en slik måte at det oppfordret informantene til å fortelle, mer enn å gi knappe svar. Det vil bli utdypet nærmere i neste avsnitt, som omhandler intervjuguiden.

### ***Intervjuguidens oppbygging og innhold***

En intervjuguide skal inneholde de temaene som skal tas opp i intervjuet, og angi i hvilken rekkefølge de skal komme (Kvale 1997). Kvale betegner det som intervjuets tematiske dimensjon. Temaene har vokst fram fra de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen, og skal igjen relateres til den påfølgende analysen. Jo mer strukturert inter-vjusituasjonen er, jo lettere er det å strukturere og analysere intervjuet senere.

I tillegg til den tematiske dimensjonen, er Kvale også opptatt av at det bør være en mer spontan, *dynamisk dimensjon* ved intervjuene. Denne dimensjonen gir mer levende og uventede svar, og er rettet mot interaksjonen mellom forsker og informant. Den fordrer at forskeren er opptatt av å skape en positiv atmosfære der samtalen glir lett. For å lykkes med dette, bør spørsmålene være lette å forstå, slik at informanten får lyst til å fortelle.

Da intervjuguiden til min undersøkelse ble utarbeidet, var jeg opptatt av å få fram både den tematiske og den dynamiske dimensjonen. Prosjektets tematiske forskningsspørsmål ble ikke laget for å stilles direkte til informantene, men for å fungere som en slags overskrift for de dynamiske spørsmålene. Forslag til intervju spørsmål ble ofte skrevet samtidig som jeg leste teori og på bakgrunn av de forkunnskapene jeg allerede hadde etter mange år som lærer. Det medførte at det for hvert forskningsspørsmål kunne bli laget flere intervju spørsmål, hvorav de beste ble valgt ut til slutt.

På bakgrunn av dette, ble det utarbeidet intervju spørsmål som var knyttet til de fire hoved-temaene i intervjuguiden:

1. Eleven presenterer seg selv, sin familie og sine venner.
2. Livet på barneskolen. Fokus på trivsel, vennskap, lærere, lekser og lesing.

3. Skoleopplevelser på ungdomsskolen. Dette blir hovedpunktet i intervjuet. Fokus på trivsel/klasse miljø, vennskap, arbeidsmåter, lærere, kunnskap om dysleksi generelt, kunnskap om egen vanske, forhold til lesing og skriving, organisering og tilrettelegging av undervisninga, syn på karakterer, tro på seg selv, drømmeskolen.
4. Framtida. Drømmejobben som voksen? Muligheter og begrensinger.

Selv om spørsmålene i utgangspunktet var satt opp i en viss rekkefølge, var det meningen at det skulle være rom for å fremme dem i en rekkefølge som ga så god dynamikk som mulig i intervjusituasjonen. Når det skjedde, skulle guiden fungere som en momentliste og som en sikkerhet for at alle de viktigste temaene ble berørt (Se vedlegg 1).

### ***Utprøving av intervjuguiden***

Før hovedinformantene ble intervjuet, ble spørsmålene prøvd ut på en tidligere studievenninne som har dysleksi. I forkant av prøveintervjuet var jeg spent på om det ville være vanskelig å holde orden på momentene og samtidig beholde flyten i samtalen, men det forløp greit, uten problemer. Etter intervjuet fikk jeg positive tilbakemeldinger om tema som ble tatt opp og om flyten i samtalen.

Det min venninne var mest opptatt av, var imidlertid forskerens holdning til informantens svar. Hun mente det var viktig at intervjueren ikke skulle "tvære" for lenge på spørsmål der informanten var usikker på hva han eller hun mente, eller ga inntrykk av liten lyst til å svare. Hun mente at det å dvele for lenge ved slike spørsmål lett kunne føre til misforståelser og et press på informantene til å si noe de ikke mente. Hun hadde selv erfart at det ikke alltid var like lett å være reflektert i forhold til spørsmål hun aldri tidligere hadde tenkt over. Dersom intervjueren var usikker på om hun hadde oppfattet svaret fra informantene rett, mente min studievenninne dessuten at det ville være viktig å gjenta det informantene hadde sagt, for å få svaret bekreftet eller avkreftet. For meg var dette viktige råd som jeg tok til etterretning før de reelle intervjuene startet.



### ***Gjennomføring av intervjuene***

Da mine informanter skulle intervjues, ble de hentet på skolen og kjørt til mitt kontor. Der hadde jeg mulighet for å legge til rette for en god atmosfære uten å bli forstyrret av andre. I løpet av kjøreturen fikk vi muligheter til en samtale om "løst og fast". Tema som skulle tas opp i intervjuet ble ikke berørt, men kjøreturen var likevel en god anledning både for inter-vjuer og informant til å bli litt kjent med hverandre.

Jeg var godt forberedt til intervjuene. I avsnittet om intervjuguidens innhold og oppbygning har jeg allerede skrevet noe om hva det innebar, men jeg vil likevel utdype det nærmere ved å kommentere noen av de momentene Kvale (1997) lister opp som kvalitetskriterier for inter-vjueren:

Jeg hadde tilegnet meg *mye kunnskap* om de forskjellige tema, og lagt vekt på å *utforme gode spørsmål* som kunne favne både de som var glad i å fortelle, og de som ikke var så vant til det. Derfor ble spørsmålene ofte innledet med "fortell meg om" for å få elevene til å gi så grundige beskrivelser som mulig av de tema som ble tatt opp. Spørsmålsformen skulle være variert, og begynte alltid med de enkleste og korteste spørsmålene først for å få samtalen på gli.

For at informantene skulle oppleve atmosfæren under intervjuet som god, var jeg svært bevisst på å være *vennlig og følsom*. Målet var at informantene skulle få snakke i sitt eget tempo, pauser skulle tillates der det falt naturlig, og intervjueren skulle være aktiv lyttende både til det som ble sagt og til hvordan det ble sagt. Det falt ikke vanskelig å være vennlig og støttende, men det var svært nyttig å høre gjennom intervjuene etter hvert opptak, fordi det da kom fram at det å ta pauser og vente på informantens svar stadig kunne forbedres, noe som også skjedde etter hvert som jeg fikk mer erfaring med å intervjuer.

Det var formålet med intervjuet som hele tiden drev det framover. Det hendte også at jeg måtte *være styrende* hvis informantens digresjoner ble for langvarige. Samtidig var jeg opptatt av å *være åpen* for at informantene kunne bringe tema på banen som jeg i utgangs-punktet ikke hadde satt opp, men som likevel var viktige både for intervjupersonen og problemstillingen i oppgaven. Når dette "frirommet" for egne

innspill skulle aksepteres, medførte det at ikke alle informanter har uttalt seg om alle tema som senere ble tatt med i drøftingene. Jeg har likevel valgt å ta med slike innspill fordi jeg anser dem som vesentlige for drøftingen av ulike tema.

De fleste informantene var svært positive og samarbeidsvillige, selv om lengden på svarene jeg fikk varierte fra person til person. Likevel, til tross for at det hadde vært lagt godt til rette for at kvalitetskriteriene for det gode intervjuet skulle fylles, erfarte jeg også at prosessen kunne gå tungt. Selv om jeg fikk svar på spørsmålene jeg stilte, virket enkelte av informantene uinteressert i å involvere seg i svarene, blant annet ved å gjespe demonstrativt. Det er vanskelig å si eksakt hva årsaken til dette var.

Kvale (1997) hevder blant annet at intervjueren må innse at noen mennesker er vanskeligere å intervjuer enn andre, og at dette stiller krav til hans evne til å motivere og tilrettelegge personens fortellinger. Dette var også noe jeg la vekt på å gjøre. I følge Bakhtin (1981 og 1986), blir dessuten mening og forståelse konstruert i møtet mellom samspillspartnerne. Den dialogiske utvekslingen som foregikk når intervjuprosessen med mine informanter gikk tungt, påvirket antagelig både intervjuer og informant. Intervjueren ble mindre kreativ i sin spørsmålsstilling, og informanten mistet interessen for å involvere seg i intervjuet etter hvert som det nærmet seg slutten. Denne manglende interessen for tema som ble tatt opp, kan imidlertid også bli sett på som en viktig informasjon, fordi det forteller noe om hvilken plass temaer relatert til lesing og skriving har i disse informantenes bevissthet.

For å ta vare på viktig informasjon fra samværet med informantene, skrev jeg logger rett etter alle intervju. Disse loggene ga rom for refleksjon omkring tema som ble tatt opp. I tillegg hørte jeg også gjennom intervjuene, slik at det som kom fram der, kunne feste seg til minnet. Loggskrivningen og lyttingen satte igang analyseprosessen umiddelbart, og jeg har hatt stor nytte av disse første notatene ved den senere analysen og drøftingen av oppgavens forskjellige problemstillinger.

### ***Lydopptak og transkribering***

Alle intervjuene ble tatt opp på minidisc, men ingen av informantene lot seg forstyrre av dette da intervjuene var i gang. Etterpå ble det foretatt fullstendige, detaljerte

utskrifter av opp-takene. Sitatene ble nedskrevet med elevenes egen dialekt, fordi de forskjellige dialektiske uttrykkene gir liv til dialogen. Etter som jeg selv ikke har samme dialekt som informantene, kan det forekomme unøyaktigheter ved transkriberingen, men slik jeg ser det, påvirker ikke dette den meningen eller atmosfæren informantene ønsker å formidle gjennom sine svar. De transkriberte intervjuene danner grunnlaget for de senere analysene. Alle personopp-lysningene ble anonymisert for å ivareta informantenes integritet.

Å bruke minidisc på denne måten til lydopptak var noe jeg aldri hadde gjort tidligere, og jeg var godt forberedt. Likevel fikk jeg problemer med ett av opptakene, slik at halve intervjuet ikke ble festet til minidiscen. Da dette ble oppdaget, valgte jeg likevel å fortsette. Noen av spørsmålene ble deretter stilt på nytt ved slutten av intervjuet, og det ble også skrevet et grundig sammendrag av det informantene fortalte. Jeg valgte derfor å inkludere også dette intervjuet i analysen og drøftingene.

### 3.2.5 Bearbeiding, analyse og rapportering av intervjumaterialet

Etter at transkriberinga av alle intervjuene var ferdig, hørte og leste jeg gjennom dem på nytt, for å få tak i elevenes holdninger og følelser i intervjuene, og se om de var i samsvar med det jeg tidligere hadde notert i loggene. Jeg skrev notater som ofte var knyttet til teoretiske begreper, for å få tak i hvilke temaer som skulle stå i fokus. Deretter ble det ryddet i det empiriske materialet for å komme fram til de hovedkategoriene som skulle danne grunnlaget for det videre bearbeidings- og analysearbeidet. Jeg kom fram til tre hovedtema: Lærerrollen, elevrollen og læringsmiljøet. Dette viste seg å være et godt utgangspunkt for å få innsikt i den mer detaljerte informasjonen mine informantene hadde kommet fram med. I dette arbeidet hadde jeg stor nytte av dataverktøyet. For å vise hvordan jeg gikk fram i denne prosessen, bruker jeg intervjuet med Per som eksempel.

Per vil bli grundig presentert senere i oppgaven. Som alle mine informanter, så har han dysleksi. Han har dessuten klare meninger om sin egen lese- og skrivevanske og det skole-tilbudet han får. I utgangspunktet framsto intervjuet med ham som ett dokument med hans navn på. For å få fram de tre temaene lærerrollen, elevrollen og læringsmiljøet i dette dokumentet, ble utsagnene som var knyttet til hvert tema fargekodet ved å markere alt som ble sagt om lærerrollen med gul farge, alt om

elevrollen med lilla farge, og alt om læringsmiljøet med grønt. Deretter ble det ene dokumentet lagret som tre dokumenter med forskjellige navn:

1) Lærerrollen, Per, 2) Elevrollen, Per og 3) Læringsmiljø, Per. Jeg lot hvert av disse dokumentene inneholde hele intervjuet, men fjernet fargemarkeringene gult og grønt i dokumentet som fikk navnet elevrollen, Per. Dette gjorde det lett å finne fram når elevenes utsagn skulle bearbeides videre. På tilsvarende måte gikk jeg også fram i dokumentene om lærerrollen og læringsmiljøet. Alle intervjuene ble etter hvert bearbeidet på denne måten.

Ved detaljbearbeidingen hadde jeg nok en gang nytte av dataverktøyet, ved at jeg tok i bruk en slags ”gullapps-system”, som i Word kalles Rewiewing (Gjennomgang). Dette systemet gjør det mulig å sette inn kommentarer som ser ut som ”gule lapper” på utvalgte steder i teksten. Disse kommentarene listes samtidig opp i et eget vindu som vises på skjermen. Det var nettopp denne listen som dannet grunnlaget for detaljbearbeidingen av elevenes utsagn om elevrollen, lærerrollen og læringsmiljøet. Etter hvert fikk jeg på denne måten god kunnskap om det den enkelte informant mente på de forskjellige områdene. På grunnlag av disse listene, ble det utviklet mange underkategorier (Se vedlegg 3). Da jeg til slutt gjorde et sorterings-arbeid på tvers av kasus, viste det seg ut at noen underkategorier var representert hos flere av informantene, mens andre bare var å finne hos enkelte. Min oppgave ble derfor å velge hvilke tema som best kunne representere alle mine informanternes uttalelser.

Etter at jeg først hadde fått dybdekunnskap om den enkelte informant, og deretter innsikt i de forskjellige tema på tvers av kasus, ble det lettere å komme fram til de endelige temaene og det teoretiske rammeverket som skulle danne hovedgrunnlaget for hvordan oppgavens presen-tasjon av empiri, analyse og drøfting skulle gjøres. Jeg kom fram til følgende konklusjon: Jeg ville belyse både fellestrekk og ulikheter informantene imellom, ved hjelp av både kasuistiske og tematiske framstillinger av oppgavens empiri.

Spørsmålene i intervjuguiden er formulert med tanke på at det skulle være naturlig for mine informanter å formulere svarene som fortellinger eller narrativ. Det viste seg likevel at elevenes måte å besvare spørsmålene på var nokså forskjellige. Ofte var svarene så knappe, at jeg måtte stille mange oppfølgingsspørsmål for å få utfyllende

svar, mens noen informanter var mer beskrivende i sine måte å svare på. Utfyllende svar fra informantene betyr at det kan være lettere for forskeren å skape mening (Jfr Kvale 1996 og Gudmundsdottir 1996).

Til tross for at noen av mine informanter ikke var av de mest meddelsomme, har jeg likevel valgt en fortellende struktur, eller en narrativ framstillingsform, på mine skriftlige rapporter av elevenes erfaringer i oppgavens empiriske del. Dette gjøres ut fra troen på at knappe formuleringer også kan gi en framstilling av virkeligheten slik elevene erfarer den. Min utfordring i disse intervjuene var dermed å være konstruktiv og aktiv i lytteprosessen, både under selve intervjuet og under avspillingen i etterkant, for få tak i den rette sammenhengen i det mine informanter fortalte (Gudmundsdottir 1996). Begrunnelsen for dette valget er blant annet at jeg mener at det er lettere for andre å sette seg inn i mine informanters skoleerfaringer når elevenes egne historier blir presentert som fortellinger, og ikke bare som løsrevne sitater.

Alle kapitlene i oppgavens empiriske del vil derfor bli beskrivende i formen. Informantenes uttalelser vil bli presentert både i direkte og indirekte form, alt ettersom hvordan de er egnet til å fokusere det tema som blir belyst. I og med at informantenes evne eller vilje til å besvare og reflektere over spørsmålene de fikk var nokså varierte, kan det forekomme spørsmål ikke alle har uttalt seg om. Jeg velger likevel å presentere svar fra disse spørsmålene, dersom jeg mener de svarene som blir gitt er viktige for å belyse oppgavens problemstilling.

Fordi jeg også så det som nødvendig å tilegne meg en viss kunnskap om elevenes avkodings- og rettskrivingsferdighet, vil jeg i det følgende redegjøre for hensikten med denne kartleggingen og mitt valg av kartleggingsmetode. Gjennomføringen av kartleggingen og behandlingen av resultatene vil til slutt bli kommentert.

### **3.3 KARTLEGGING AV LESE- OG SKRIVEFERDIGHET**

Kartleggingen av informantenes leseferdighet er i min undersøkelse gjennomført ved hjelp av prøven KOAS (Høien og Lundberg 1998), og elevenes rettskrivingsferdigheter ble kartlagt ved å benytte ord fra lesetesten KOAS som

orddiktat (jfr Skaalvik 1994). Før jeg beskriver disse lese- og skrivetestene nærmere, vil jeg nå legge fram hva jeg mener er hensikten med en slik kartlegging.

### 3.3.1 Hensikten med kartleggingen

Ett av kriteriene da jeg valgte mine informanter, var at alle skulle ha sakkyndig vurdering som konkluderer med at elevene har dysleksi. For at elever skal få en slik diagnose, må det alltid være gjort en kartlegging av deres lese- og skriveferdighet i forkant. Dysleksidiagnosens berettigelse kan alltid diskuteres (Jfr Solvang 1999). Jeg har imidlertid valgt å ha tillit til de konklusjonene spesialpedagogene har trukket som en konsekvens av kartleggingen, og gått ut fra at de stemmer overens med kriteriene for hva dysleksi er.

Samtidig vet jeg at elever med dysleksi kan ha vansker på forskjellige nivå, både i lesing og skriving. Deres forskjellighet kan påvirke så vel erfaringen av egen læringsprosess, synet på tilretteleggingen av undervisninga, motivasjon for skolearbeid og utbyttet av undervisninga. For best mulig å forstå mine informanters utsagn på disse forskjellige områdene, anså jeg det som nyttig å legge til grunn et enkelt, oppdatert bilde av kvaliteten på deres ordavkodings- og rettskrivingsferdighet. Den enkle kartleggingen jeg valgte å gjennomføre, gir meg et utgangspunkt både for å forstå den enkelte elevs funksjonsnivå, og for å kunne sammenligne elevene med hverandre når det gjelder lese- og skriveferdighet. Kartleggingen vil bli beskrevet i avsnittene som følger.

### 3.3.2 Lesetesten

Jeg valgte å benytte KOAS-testen, som er en databasert ordavkodningstest med teoretisk forankring i et prosessanalytisk syn på diagnostiseringen av ordavkodingsvansker. Testen inneholder oppgaver som måler ordavkodingsferdighet og lesestrategiferdighet.

Prøven er normert for 4., 6., og 9.klassetrinn. I og med at mine informanter hovedsaklig er 9.klassinger, velger jeg å knytte mine informanters avkodingsferdigheter til normen for 9.klasse. Elevenes prestasjoner beregnes ved å summere antall ord som er riktig lest og reaksjonstiden før lesinga. Råskårene regnes om til Z-skårer, som er en skåre som viser elevenes prestasjoner i forhold til

normalfordelingskurven (Jfr Håndbok, KOAS 1998). Det gjør det enklere å sammenligne elevenes ferdigheter på de ulike testene.

Jeg brukte følgende delprøver fra KOAS-testen:

*KOAS 1: Ord med lang presentasjonstid.*

Eleven leser til sammen 48 ord med ordlengde på 3, 5 eller 7 bokstaver. Ordene vises enkelt-vis på en dataskjerm, og blir stående på skjermen til eleven leser ordet, eller max. 5 sekunder. Testen gir et bilde av elevens generelle ordlesingsferdighet. Ved å se på reaksjonstid og antall feillesinger, er det mulig å finne ut om eleven benytter fonologisk eller ortografisk strategi når han leser.

*KOAS 2A: Ord med kort presentasjonstid:*

Eleven skal lese like mange ord høyt som ved forrige delprøve, men ordene blir nå presentert med kort eksponeringstid (200 msek.) på skjermen. Han tvinges dermed til å lese ordene som helheter (ortografisk lesing).

*KOAS 2B: Å skille mellom ord som uttales likt.*

Denne deltesten består av 36 oppgaver. Hver oppgave består av en setning som leses høyt, men den mangler det siste ordet. På skjermen kommer det så fram to alternativer til løsnings-ord. Ordene er homofoner (Eks. Jul – hjul). Eleven skal velge rett ord ved å trykke ned en tast til høyre eller venstre på tastaturet. Delprøven gir tilleggsopplysninger om elevens ferdighet i å bruke den ortografiske strategien, fordi det kreves godt spesifiserte ortografiske kunnskaper for å løse oppgaven rett.

*KOAS 3A: Å lese nonord.*

Denne deltesten består av 48 nonord med varierende ordlengde, som i oppgave 1 og 2A. Hvert ord står på skjermen i max. 5 sekunder (jfr. KOAS 1). Prøven skal vise elevens ferdigheter i å lese ord han aldri har sett før, og der eleven ikke har noen semantiske holde-punkter å støtte seg til. Forskning viser at elever med dysleksi ofte har spesielt store vansker med å mestre denne oppgavetypen, som hovedsakelig tvinger leseren til å benytte fonologisk strategi.

*KOAS 3B: Å skille mellom nonord og homofone ord.*

Denne deltesten består av 34 oppgaver, der to og to nonord presenteres samtidig på skjermen. Oppgaven består i å velge ut det nonordet i et nonordpar som lyder likt et vanlig ord. Denne deltesten gir ytterligere opplysninger om elevens ferdighet i å anvende den fonologiske strategien.

### 3.3.3 Rettskrivingstesten

Elevenes rettskrivingsferdigheter ble kartlagt ved å benytte meningsbærende ord som ord-diktat, med varierende lengde og vanskegrad, fra lesetesten KOAS. De 24 ordene i testen ble lest opp ett og ett.

De fleste ordene i denne testen er ikke spesielt vanskelige, men det er en blanding av lydrette og ikke-lydrette ord (Se vedlegg 2). I og med at det ikke er en fullstendig kartlegging av elevenes rettskrivingferdighet jeg er ute etter, mener jeg likevel at disse ordene tjener den hensikten jeg ønsker, nemlig å gi et innblikk i elevenes funksjonsnivå når det gjelder rett-skriving, slik at jeg bedre kan forstå deres erfaringer og synspunkter på sin skolehverdag.

### 3.3.4 Gjennomføring av testene og bearbeiding av resultatene

Kartleggingen av informantenes lese- og skriveferdighet var individuell. Hver test tok i underkant av en time, og alle informantene virket komfortable med denne testsituasjonen. Det må likevel nevnes at en alltid må ta hensyn til elevenes opplevelse av prøvesituasjonen når resultatene skal tolkes, ikke minst fordi KOAS er en testform de fleste ikke har vært med på tidligere. Det kan gjøre elevene usikre, særlig til å begynne med.

#### ***KOAS-testen***

Denne testen gir elevene to raskårer for hver delprøve. Det er antall rett leste ord og reaksjonstid. Raskårene regnes om til z-skårer. 68% av elevene vil oppnå z-skårer innenfor  $-1$  og  $+1$  standardavvik. Det er bare 16 % av elevene som tilhører gruppen  $Z < -1$ , og 2,5 % av elevene som tilhører gruppen  $Z < -2$ . Resultatene som kommer fram, blir regnet ut i forhold til 9.klassenormen.

For å få et samlet bilde av elevenes ferdigheter i fonologisk og ortografisk ordavkodning, velger jeg den samme måten å regne ut resultatene på som Sissel Skaalvik gjorde i sin doktoravhandling (1994). Her ble de laget samleskårer for hver av strategiene, ved at resultatene fra antall rette og reaksjonstid ble slått sammen. Summene ble delt på antall delprøver for å komme fram til samleskåren, på følgende måte:

*Ortografisk strategi: KOAS 2A tid + KOAS 2A rett + KOAS 2B tid + KOAS 2B rett. Summen deles på 4 og gir elevens samleskåre for ortografisk strategi.*

*Fonologisk strategi: KOAS 3A tid + KOAS 3A rett + KOAS 3B tid + KOAS 3B rett.*

*Summen deles på 4 og gir elevens samleskåre for fonologisk strategi.*



## ***Diktaten***

Den gir et innblikk i elevens ortografiske kunnskap, og hvilke feiltyper som dominerer rett-skrivingen. Resultatene vil bli presentert med antall feil, og feiltypene vil bli kommentert for hver elev. Resultatene vil bli presentert i tre tabeller. Jeg kommer ikke til å gjennomføre en detaljert tolking av den enkelte elevs resultater, i og med at det ikke er hoved-fokus for min oppgave. I stedet vil elevenes resultater bli kommentert enkeltvis, med bakgrunn i en allerede eksisterende dysleksidiagnose. Jeg velger dermed å se resultatene (i form av z-skårer) på KOAS-testen i sammenheng med resultatet på diktaten (i form av antall rette), og mener det kan fungere som en indikasjon på hvor omfattende elevens lese- og skrivevansker er.

## **3.4 VURDERING AV FORSKNINGSPROSESSEN**

### **3.4.1 Reliabilitet og validitet**

I dette kapitlet har jeg forsøkt å gi et bilde av den forskningsprosessen som ligger til grunn for min undersøkelse. Underveis har jeg allerede kommentert hva som kan være sterke og svake sider ved noen av de valgene jeg har gjort. I det følgende ønsker jeg likevel å utdype nærmere hvordan den forskningsprosessen jeg har gitt et bilde av ovenfor, har forsøkt å inkludere for-hold knyttet til begrepene reliabilitet, validitet og generalisering.

Kvale (1997) understreker at intervjufunn med høy *reliabilitet* er lite preget av vilkårlig sub-jektivitet. Høy reliabilitet kan oppnås ved at forskeren er opptatt av å unngå å stille ledende spørsmål. Under utarbeidingen av intervjuguiden var jeg svært opptatt av dette, ved at jeg hadde fokus på åpne spørsmål der det skulle være rom for informantenes fortellinger. Selv om det likevel kan ha forekommet enkelte spontane, ledende spørsmål i løpet av de forskjellige intervjuene, mener jeg at det grundige arbeidet med intervjuguiden har fungert som en slags kvalitetssikring for måten spørsmålene ble stilt på.

Kvale diskuterer dessuten intervjuerens reliabilitet i tilknytning til kategoriseringen av personenes svar, og transkribering av intervju. Han mener reliabiliteten kan styrkes dersom flere forskere går gjennom de innsamlede data og deretter kommer fram til de tema de kan enes om. Dette har ikke vært mulig i denne undersøkelsen, og jeg må derfor stole på at arbeidet med å se sammenhengen mellom teori og empiri under

kategoriseringen gir pålitelige valg av tema, og at den mest mulig ordrette transkriberingen også styrker oppgavens reliabilitet.

Når det gjelder *validitet*, så fokuserer Kvale på at det å validere handler om at forskeren har et kritisk syn på sine tolkninger av de funn han gjør gjennom sin forskning, for å unngå selektiv forståelse og skjev tolkning. Forskjellige forskere foreslår ulike måter å kontrollere sine funn på, og det finnes derfor mange meninger om hvordan validitet skal etableres i den kvalitative forskningen. Selv velger jeg å innlede valideringen med å knytte den til målsettingen for den undersøkelsen jeg har gjort.

Oppgavens problemstilling fokuserer på hvilken selvinnsett mitt utvalg på 8 ungdomsskole-elever med dysleksi har om sine egne lese- og skriveferdigheter, og hvordan disse elevene vurderer utbyttet av det undervisningstilbudet de får. Med denne problemstillingen synlig-gjøres at oppgavens mål primært er å komme fram til hva som er sannhet for disse ungdom-mene i forhold til syn på egen lese- og skriveferdighet og tilretteleggingen av skolehver-dagen. For å komme fram til denne sannheten, har jeg vært opptatt av å velge ut signifikante ”data” fra det mine informanter har fortalt.

For å få tak i disse data, har jeg gjort et grundig forarbeid i forhold til teoretisk forankring, valg av forskningsmetode og informanter, etiske refleksjoner, utarbeiding av intervjuguide, utprøving av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene (se avsnittene ovenfor i dette kapitlet). Mulige feilkilder innenfor enkelte av disse områdene er allerede nevnt ovenfor. Ricoeur (1977) foreslår følgende kriterier for signifikante data, og disse kriteriene sammen-faller i stor grad med det jeg selv har hatt som idealer for egen forskning:

- Erfaringene må kunne uttrykkes i ord
- De må meddeles til noen, som her er en forsker
- De må representere en virkelighet og ikke en fiksjon
- De må inngå i et narrativ, som i dette tilfellet er de temaer som utvikles gjennom forskningen.

Når mine informanter skal uttrykke sine erfaringer i ord, så er deres evne til å formidle dem forskjellige. Evnen til å tolke den virkeligheten de er en del av, vil antagelig også variere fra person til person, alt etter som hvilke bakgrunnserfaringer de sitter inne med. Gudmundsdottir (1996) mener informantenes tolkning av sine hverdagserfaringer i stor grad er avhengig av informantenes narrative kompetanse. Dessuten er det alltid slik at mye blir ufortalt i informantenes forteller. En av årsakene til dette kan være at de ikke kommer på å fortelle det de ikke blir spurt om, selv om det de lar være å si kunne vært relevant for historien de formidler. Det er viktig å ha dette med i bevisstheten når sannhetsverdien i informantenes fortellinger skal prøves. Det er også viktig å være oppmerksom på at forskerens spørsmål og tolkninger av det informantene forteller, også vil være med å "fargelegge" det mine informanter erfarer i skolen.

Når jeg likevel mener at mye av det som fortelles representerer felles sannheter for dem, så er det fordi informantenes historier på flere områder har felles trekk. Dette gjelder både elevenes syn på det å ha dysleksi og de erfaringene de gjør seg i skolen i forhold til tilretteleggingen av undervisningen. Det at ungdommene ofte svarte annerledes enn jeg hadde forventet, ser jeg også på det som en styrke for svarenes validitet, fordi svarene da ikke bare kan være et resultat av forskerens ledende spørsmål, men heller et resultat av det ungdommene virkelig mener.

Et noe risikofyllt valg i forhold til validering av data ble gjort da jeg tok sjansen på å inkludere noe som signifikante data i denne oppgaven, som står i motsetning til de punktene Ricoeur (1977) har listet opp (se ovenfor). Ricoeur mener at signifikante data må kunne uttrykkes i ord og formidles til en forsker. Når det gjelder lesingens plass i skolen, så forteller imidlertid nesten ingen av mine informanter spontant om dette. Med fare for å ta feil, har jeg likevel valgt å tolke dette som at lesing ikke har noen sentral plass i elevenes skolehverdag. Denne tolkningen er gjort ut fra en helhetsvurdering av det bildet elevene har formidlet. Dermed velger jeg å bruke et tema jeg hadde forventet at elevene skulle si noe om, men som de ikke gjør, som signifikante data, fordi jeg mener dette fraværet av forventede data også forteller meg noe vesentlig om elevenes skolehverdag.

Det primære målet for denne oppgaven var å finne ut hva som er sannhet for mitt utvalg av elever med dysleksi. Statistisk generalisering er altså ingen målsetting i min undersøkelse. Samtidig hadde jeg et ønske om at den kunnskapen mine informanter gir meg også kan være med å gi ideer til hvordan godt tilpassede opplæringstilbud kan tilrettelegges for elever med dysleksi i den inkluderende ungdomsskolen. Selv om jeg altså først og fremst ville finne ut hva som var sannhet for mine informanter, mener jeg samtidig at illustrasjonene (Jfr kap. 5-8) i min undersøkelse setter søkelyset på flere forhold i deres hverdag som også har gyldighet ut over det de forteller. Denne gyldigheten styrkes ved at elevenes fortellinger drøftes i lys av relevant teori, og ikke minst, gjennom støtte fra tilsvarende eksempler fra nyere forskning. Jeg mener dermed at de erfaringer mine informanter har, kan være med på å åpne for nye og ønskelige alternativer som kan settes ut i praksis (Kvale 1997) for elever, lærere og ansatte i PPT. Gjennom mitt forskningprosjekt ser jeg altså muligheter for positive endringer i ungdomsskolen for elever med dysleksi, dersom lærere får kjennskap til denne og liknende undersøkelser.

### 3.5 PRESENTASJON AV RESULTATENE FRA DATAINNSAMLINGEN

Jeg har valgt å innlede den empiriske delen av oppgaven med en kasuistisk, demografisk beskrivelse av hver enkelt informant (Kap.4). I denne beskrivelsen legger jeg vekt på å få fram deres oppfatning av seg selv i forhold til familie, skole og venner, i tillegg til fritids-aktiviteter og framtidsdrømmer. Til hver skisse vil jeg også knytte resultatene av elevenes avkodings- og rettskrivingsferdighet. Ett av målene med å gjøre det, er at leseren skal få kjennskap til ungdommene jeg presenterer i oppgaven. Jeg mener slik kjennskap vil styrke helhetsoppfatningen av elevens skolehverdag når forskningsspørsmålene senere skal drøftes. Hovedhensikten med disse skissene er likevel å illustrere forholdet mellom elevenes erfaringer med sitt liv som lærende ungdommer og deres reelle lese- og skrivenivå.

Den videre framstillingen av resultatene fra datainnsamlingen vil bli gjort tematisk, men på forskjellige måter. Kapittel 5-7 retter oppmerksomheten mot tema som er viktige for alle informantene. De er knyttet til elevenes syn på egne lese- og skriveferdigheter, elevenes erfaringer med dialogens meningsskapende funksjon når

det gjelder lesing og skriveferdighet og elevenes erfaringer med de didaktiske møtene mellom lærer og elev. Det er den tematiske breddeforståelsen jeg ønsker å få fram i disse kapitlene. Med en slik framstilling har jeg som mål å få fram både generelle oppfatninger ved skoleerfaringene hos elever med dysleksi og hvordan dette får konsekvenser for den enkelte elevens syn på undervisningsutbytte og motivasjon i skolen.

I kapittel 8 presenteres tema som er viktige for enkelte av mine informanter. Samtidig er de viktige for den rammen jeg har lagt for denne oppgaven. I dette kapitlet gir elevene beskrivelser av sine erfaringer med "læringsmøter" både i klassen og på gruppe. En slik presentasjon vil også gjøre det mulig å se den direkte sammenhengen mellom den enkelte elevens interesser og faglige funksjonsnivå og det utbyttet han ser ut til å ha av den tilrettelagte undervisningen.

Når så mange informanter skal fortelle sine historier, kan det være lett for leseren å miste oversikten i den empiriske framstillingen. Det vil derfor bli gitt en oppsummering av informantenes uttalelser med påfølgende drøfting etter de fleste deltema som tas opp. Disse drøftingene kan også komme til å sette fokus på spesielle tema elevene tilsynelatende ikke inkluderer i sine svar, men som likevel må anses som sentrale i de enkelte kapitlene.

Kapittel 9 inneholder den avsluttende drøftingen og konklusjonen av undersøkelsen. Oppmerksomheten i denne drøftingen vil også bli rettet mot de mulige praktiske konsekvensene en kan trekke av det mine informanter forteller.

## 4 PRESENTASJON AV INFORMANTENE

Enkelte ganger skulle jeg ønske jeg hadde vært god til å tegne. Når jeg ser hvordan dyktige tegnere fester stemninger, følelser, opplevelser og meninger til papiret, blir jeg nesten misunnelig! Gode tegninger kan mange ganger fortelle mer enn mange ord. Når jeg nå dessverre ikke kan tegne, ønsker jeg å lage skissene av mine informanter på en annen måte. Jeg vil tegne dem med ord, og på denne måten presentere dem, en etter en. Skissene blir knappe, men likevel såpass tydelige at en kan danne seg en oppfatning av disse ungdommenes personligheter, slik jeg opplevde å møte dem.

### 4.1 LEIF

Leif er en vennlig gutt, som gjerne sier det han tenker, og som reflekterer lett over de fleste spørsmål. Han synes det viktigste med skolen er at han kan møte vennene sine der, og han er glad i dem, for han har kjent dem siden han gikk i barnehagen. Leif er glad i lærerne han har hatt også, særlig den nåværende klassestyreren, Johannes, som han har i samfunnsfag, engelsk og kroppsøving.

Mye er vanskelig på skolen, synes Leif, men han nekter å jobbe så hardt som søsteren gjorde. Det finnes mye som er viktigere enn skolearbeid. Fotball, for eksempel! Leif har likevel 5 i samfunnsfag, og han gjør det godt i engelsk muntlig. Det er viktig for Leif å være god i disse fagene, så han kjemper for å beholde de gode karakterene der. De oppveier liksom for alle de dårlige.

Leif ser sine begrensninger, men også sine muligheter. Allmennlinja på videregående skole skal han aldri gå! Det må bli noe mer praktisk. Meklinja, kanskje, eller tømmerlina. Befals-skolen er også en mulighet. Men ikke allmenn. Aldri i livet.

Leifs resultater på KOAS-testen kan være med på å forklare hvorfor han ikke orker å satse like hardt som søsteren sin i alle fag. Testen viser nemlig at Leif har store vansker med ortografisk ordavkodning. Fonologisk strategi fungerer bedre, men han trenger lang tid på å lese de lange ordene, enten de er kompliserte eller enkelt sammensatt. Leifs ortografiske vansker viser seg også tydelig i vansker med ortografisk rettskriving. 7 av 9 skrivefeil er i ord der han må velge mellom

enkel/dobbel konsonant. Leifs betydelige lese- og skrivevansker gjør at arbeidsprosessen vil gå tyngre for ham enn de fleste andre. Det er derfor spennende å registrere hvordan han velger å satse i fag der han har en inspirerende lærer, selv om fagene er krevende for ham å mestre, og hvordan han faktisk også lykkes i disse fagene. Det synes som Leif har godt samsvar mellom framtidsmuligheter og framtidsdrømmer, når han satser på praktiske fag heller enn teoretiske. Jeg håper likevel at han også i fremtidig skolegang finner lærere som engasjerer ham. Han trenger det.

## 4.2 OLA

Ola er glad i å trene. Han trener boksing tre dager i uka. Likevel er han sikker på at mor og far ville beskrevet ham som ”rolig og litt beskjeden og sånn”. Ola er fornøyd med det meste på skolen. Han synes drømmelæreren må være slik som klasseforstanderen Johannes på ung-domsskolen er, og han har gode venner i klassen. Ola mener at hans sterkeste side kanskje er at han er god til å lytte til hva folk har å si. Det er nesten litt rart, for etterpå forteller han at han var nesten døv da han var liten. Hørselen er heldigvis bedre nå enn før, men han tror selv det er hørselssvikten som er årsaken til at han har hatt lese- og skrivevansker. Han synes det går bedre nå, og særlig lesinga synes han er uproblematisk. Skrivning går også greit fordi han har PC.

Når Ola tenker på framtida, så vil han gjerne gjøre som foreldrene sier. Pappa synes han skal ta utdanninga i det militære. Men – hvis Ola hadde fått velge fritt – da ville han blitt ”sånn kjemiprofessorgreier, for å kunne forske på små ting”. Han tror han ville klart en slik utfordring også. Skal tro om valget mellom fars fornuft og Olas drømmer blir enklere med årene?

Resultatene av KOAS-testen viser at både fonologisk og ortografisk strategi fungerer innenfor akseptable grenser ved ordavkoding både av vanlige ord og nonord. Likevel viser den lange tidsbruken ved gjenkjenning av ord og nonord at de ortografiske minnebildene ikke er helt tilfredsstillende ennå. På diktaten har han 6 feil, noe som også viser at hans ortografiske kunn-skap er usikker. Han mestrer den fonologiske strategi ved skrivning, og feilene er hovedsaklig regulariseringsfeil (Se s.10). Ola har antagelig god nytte av sin PC ettersom han ikke opplever at lese- og skrivevanskene

gir ham problemer i hverdagen. Hans positive holdninger til skolen og menneskene han omgås med vil antagelig også være til stor støtte og nytte for ham i den lange prosessen han skal gjennom dersom han skal nå sin spennende framtidsdrøm om forskning på ”snåle ting”!

### 4.3 PER

Per lar seg begeistre over livet. Slik vil jeg faktisk si det. Han har mye kunnskap om Tut-Ank-Amon, om hvaler og om indianere, bare fordi han synes det er spennende. Kildene til kunnskap er for Per ikke bare knyttet til bøkene. Han sier det er tungt for ham å lese, men han gjør det likevel, særlig når han synes stoffet er spennende. Per har dessuten egen TV med Discovery-kanal. TV er en god inngangsport til læring av teoretisk kunnskap for ham. I tillegg er han ivrig etter å utvide sitt praktiske kunnskapsfelt. Han har sin egen scooter som han mekker på, og han kjører traktor hele våronna. Han liker det. Per liker å tenke selv, og synes mange lærere bestemmer og kontrollerer for mye gjennom sin måte å undervise på. Drømme-dagen på skolen for Per ville være å undervise klassen i landbruk. Han liker å fortelle om det han selv holder på med. Han ville laget et prosjekt der de skulle følge en gris gjennom en måned. Han vil gjerne drive gården, men skjønner at han må ha jobb ved siden av. Elektriker, kanskje. Det er ungdommer som Per som kan gi folk tro på norsk landbruk!

Resultatene av KOAS-testen gjør at det ikke er vanskelig å forstå Per når han sier det er tungt for ham å lese. Han har betydelige fonologiske og ortografiske avkodingsvansker. Leseprosessen går sent, og han har mange feillesinger. Dette understrekes ytterligere ved at han har mange feil i diktaten (10). Feilene er regulariseringsfeil der han utelater stumme lyder og enkel/dobbelkonsonantfeil. Det vil være svært viktig for Per å kunne nyttiggjøre seg stavekontrollen på PC på en god måte. Hans begeistring for så vel praktisk som teoretisk kunnskap, viser hvor viktig motivasjon og viljen til mestring er for ham som drivkraft i læringsprosessen, og det vil nok være til god hjelp også når framtidsdrømmene skal oppfylles.



#### 4.4 NILS

Nils er en mann av få ord, men han er tydelig og klartenkt når det er noe han virkelig mener. Han mener mye om barneskolen, som han har få gode minner fra. Læreren var sur. Nils synes ungdomsskolen er OK, selv om alt nå er blitt vanskeligere. Han mener han kunne fått bedre resultater på prøver hvis det som er vanskelig hadde blitt bedre forklart på forhånd, og han vil gjerne jobbe sammen med de som er flinkere enn ham selv, for da må han skjerpe seg. Drømmen er å få 6 i matematikk – antagelig en nokså urealistisk drøm. Han tror gode karakterer er foreldrenes høyeste ønske for ham også.

Nils er nesten aldri sammen med klassekamerater i fritida. Da er det karate som teller, eller å stå ute og småprate med kamerater i nabolaget. Nils har snakket med fetteren om framtida. Han vil helst jobbe med praktiske fag. Der har han sin styrke. Nils vil bli elektriker.

Resultatene av KOAS-testen er for Nils forbausende gode. Han benytter en sikker ortografisk strategi ved ordavkodingen av vanlige ord, og har heller ikke vansker med nonordslesingen. De fem feilene i diktaten er regulariseringsfeil knyttet til dobbel/enkel konsonant. Selv om disse enkle testene er et for tynt grunnlag å uttale seg på i forhold til dysleskidiagnosen, er det fristende å stille spørsmålet om Nils virkelig har alvorlige fonologiske vansker eller dysleksi. Det kan være grunn til å spørre om det er andre årsaker enn spesifikke lese- og skrivevansker som gjør at Nils sier at skolen er blitt vanskelig!

Selv om Nils strever på ungdomsskolen, så har han drømmer, både for skolen og framtida. Det er viktig at skolen får kjennskap til drømmene hans, slik at kan få nødvendig veiledning og støtte og dermed en større sjanse for å få innfridd drømmene sine.

#### 4.5 KÅRE

Kåre er pratsom og hyggelig. Han vil gjerne snakke om det han er opptatt av. Kåre gir klart inntrykk av at han elsker sykling, og han trener mye. Kåre snakker gjerne om barneskolen. Han har tydeligvis gode minner derfra. Han trives på ungdomsskolen også, men er lite fornøyd med undervisninga og satsingen på klassemiljø. Lærerne

snakker for mye, og elevene må skrive og skrive, synes Kåre. Mye er kjedelig. Både matematikk og engelsk er vanskelig, men en hyggelig og kreativ lærer gjør at engelsk er artig likevel.

Kåre blir motløs når han får dårlige karakterer, men orker ikke jobbe så mye for å bli bedre heller, kanskje fordi han synes det er tungt å lese. Kåre skjønner likevel at han må satse mer på skolen i framtida, for han vil gjerne bli politi - sykkelpoliti.

Resultatene av KOAS-testen kan være med å forklare hvorfor Kåre synes skolearbeidet går tungt, og hvorfor han er avhengig av spennende lærere for å bli ”tent” på skolearbeid. Ord-avkodingen viser betydelig svikt både i fonologisk og ortografisk strategi. Nonordlesinga fungerer likevel ganske bra, noe som tyder på at fonologisk strategi er det som fungerer best. Lange, lavfrekvente ord er vanskeligst å lese. Reaksjonstida hans er rask. Det indikerer at han gjetter og ikke tar seg tid til å lese ordene grundig nok før han sier dem. Kåre har samtidig forbausende få feil (5) i diktaten, og det samme gjelder KOAS 2B. Det må ses på som tegn på en viss ortografisk kunnskap. Ordfeilene er mest regulariseringsfeil knyttet til dobbel konsonant.

Selv om det er godt samsvar mellom Kåres fritidsinteresser og hans framtidsdrømmer, er lesevanskene hans såpass store at han er avhengig av å få betydelig hjelp med å endre sine negative holdninger til skolearbeid dersom han skal nå sine mål for framtida.

#### 4.6 LIV

Liv er djerv og frittalende. Hun mener at mamma synes hun prater for mye, og at hun ”har faren rundt lillefingeren”. Hun beskriver seg selv som ”en drittunge” på barneskolen. Den gang var hun ikke på bølgelengde med læreren sin, men på ungdomsskolen ble alt bedre. Nå tror hun vennene ville beskrive henne som tøff, men forståelsesfull. Hun gir fargerike og varierte beskrivelser av lærerne sine. Hun hører med til de modige elevene som tør å si hva hun mener, og hun ber lærerne om den hjelpen hun trenger. Hun trenger nemlig hjelp, særlig til engelsk, men mener at lesing ikke er noe problem for henne lenger. Hun leser til og med litt i ferien – fordi hun har lyst til det.

Liv er lei av skolen nå, og hun gjør svært lite skolearbeid hjemme. Hun utnytter heller tida på skolen godt, og har nytte av PC, selv om hun sier hun er avhengig av hjelp for å få til å bruke den. Liv kunne tenkt seg å bli skuespiller, men satser likevel på å bli kokk. Drømmen er å få sin egen restaurant. Da kommer hun fortere ut i arbeid, og det er det hun virkelig ønsker nå.

Resultatene av KOAS- testen viser at Liv har rett i sine uttalelser om egen leseferdighet. Både fonologisk og ortografisk strategi fungerer godt ved lesing av både vanlige ord og nonord. Svake resultater på KOAS 2B viser likevel at den ortografiske sikkerheten ikke er så god som den burde være. Det får konsekvenser for rettskrivinga, noe diktaten (7 feil) også viser. Diktaten viser dessuten at nesten alle feilene har å gjøre med enkel/dobbel konsonant. Med Livs rettskrivingsvansker vil nok gode ferdigheter i bruk av PC være et viktig hjelpemiddel i alt skrivearbeid, både under utdanning og senere i arbeid.

#### 4.7 EVA

Eva er opptatt av klær og håndball. Hun trener mye, men tror mor synes hun er lat likevel, fordi hun er så glad i se på TV. Hun elsker serier. Eva er ikke spesielt glad i skolearbeid, men hun gjør det hun må. Hun har snakket mye med mor om det. Mor vil at Eva skal ta ansvar for å lære. Derfor leste Eva bøker på fritida allerede i barneskolen for å bli bedre til å lese, selv om hun ikke syntes det var spesielt artig å gjøre det. I dag leser hun mest ukeblader, i tillegg til de leksene hun føler hun *må* gjøre.

Eva fikk konstatert at hun hadde dysleksi så sent som i 9.klasse. Nå synes hun både stille-lesing og høytlesing går greit. Hun synes dessuten det er uproblematisk å skrive stil, og at det er OK både å lese og skrive engelsk. Hun mener tysk går tålelig bra, selv om hun av og til sovner i disse timene fordi de er kjedelige... Det eneste Eva opplever som litt vanskelig, er reglene i nynorsk grammatikk, at hun av og til snubler i ord ved høytlesing, og at hun får litt svie i øynene når hun leser veldig lenge.

Resultatene fra KOAS-testen er såpass gode at jeg må undre meg over hva som kan være begrunnelsen for at Eva har dysleksi. Testen viser at Eva har en liten svikt i ortografisk strategi ved lesing av høyfrekvente, lange ord. Hun bruker dessuten litt lenger tid enn gjennomsnittet når hun skal lese disse ordene, noe som er et tegn på at den ortografiske strategien ikke fungerer tilfredsstillende. Likevel viser både resultatene av diktaten (2 feil) og KOAS 2B at hun har gode ortografiske kunnskaper som må være til stor støtte for henne i lesing og rettskriving.

Det er grunn til å være oppmerksom på den gode dialogen mellom mor og datter som viktig påvirkning når det gjelder Evas vilje til å satse selv om lesing opplevdes vanskelig. Det ser ut som hun belønnes for det i dag. Hvis en utelukkende ser på Evas lese- og skriveferdighet, burde det derfor ikke være noe i veien for at hun skal kunne nå sine framtidsdrømmer om å bli flyger, advokat eller kanskje detektiv, selv om de ennå kan synes vage og litt lite gjennomtenkte.

#### 4.8 JON

Jon blir beskrevet av en av sine klassekamerater som den ”rampungen” på barneskolen som ”skjerpa seg” og ble flink på ungdomsskolen. Han framstår som en trivelig gutt også, som liker å snakke om hverdagslige ting. Samtalen løper lett. Han forteller at han har mange venner, og han tror de synes han er en artig kamerat. Det er han sikkert også, for han er visst oppfinnsom.

Samtidig gjesper Jon høylydt mens vi snakker sammen, og svarer avvisende og kort på spørsmål som egentlig fordrer refleksjon. Det skjedde da vi kom inn på spørsmål om hans egen lesevanse og skolesituasjon. Han sa han ikke likte å lese, men han syntes heller ikke lesing var vanskelig. Ikke skriving heller, for den sakens skyld. Han har jo PC. Han mente det var det samme for ham om han var på lita gruppe eller ikke, og han var usikker på om han lærte mer der enn i klassen. Han sa han ikke brydde seg

om hvilken lærer han hadde, ”for en lærer var nå en lærer”. En kan undre seg over hvorfor han var så unnvikende og lite interessert i å svare? Kanskje Jon ikke er så vant til å måtte reflektere. Eller - kanskje har han rett og slett ikke behov for ekstra hjelp?

De gode resultatene av KOAS-testen tyder på at det ikke er svikt, verken i den fonologiske eller den ortografiske ordavkodingen som gjør motivasjonen for lesing liten hos Jon. Diktaten viste også at de ortografiske representasjonene i langtidsmindet er ganske sikre (3 feil), med feiltyper bare av typen enkel/dobbel konsonant. Han har nok derfor rett når han mener lesing og skriving ikke er noe problem for ham.

Jon sine framtidsdrømmer handler om å bli rik. Han vil bli sivilingeniør, for de tjener mange penger, mener han. Samtidig synes Jon matematikk er et veldig vanskelig fag. Når leselysten i tillegg er minimal, kan det synes som om det er lite samsvar mellom guttens hverdag og hans framtidsplaner. Det er å håpe at motivasjon og mestring øker med årene, slik at han kan få oppfylt drømmene sine om yrke og mange penger.

#### 4.9 OPPSUMMERING OG DRØFTING

Skissene jeg har ”tegnet” ovenfor av mine informanter viser at elever med dysleksi ikke er noen ensartet gruppe, verken med tanke på lesing, skriving, interesser, motivasjon for skolearbeid eller framtidsdrømmer. En utfyllende fortolkning og drøfting av elevenes syn på egen lese- og skriveferdighet vil bli gjort i kapittel 5. I de følgende avsnittene vil jeg derfor bare kommentere hovedtrekkene i disse ferdighetene, slik de framstår i tabellene som ble laget etter kartleggingen av elevenes leseferdighet.

	<b>Fonologisk lesing</b>				
Navn	KOAS 3 A		KOAS 3 B		Samle skåre
	Tid	Rett	Tid	Rett	
Leif	- 1.74	- 0.29	- 0.19	- 0.17	- 0.59
Ola	0.88	- 0.92	- 2.19	-0.44	- 0.66
Per	- 0.65	- 2.19	- 1.58	- 1.25	- 1.41

<b>Nils</b>	0.62	- 0.29	- 0.65	- 0.98	- 0.33
<b>Kåre</b>	0.88	- 0.92	- 1.23	- 3.15	- 1.1
<b>Liv</b>	0.82	- 0.08	0.12	- 0.17	0.14
<b>Eva</b>	- 1.24	0.13	- 1.60	0.64	- 0.51
<b>Jon</b>	0.65	0.13	- 1.23	0.64	- 0.32

*Tabell 1. Fonologisk lesing.*

Resultatene fra informantenes leseferdighet i fonologisk lesing, viser at alle så nær som Liv har negativt fortegn foran sine samleskårer. Når samleskåren har negativt fortegn, kan det være en indikasjon på at elevenes avkodingsferdighet ikke fungerer tilfredsstillende. Den fonologiske strategi er oppmerksomhetskrevenne fordi ordlesinga hos elever som benytter denne strategien er for dårlig automatisert. Dersom fonologisk strategi i tillegg er hoved-strategien ved elevenes lesing (Se Figur 3 nedenfor), kan dette hindre leseforståelsen. Når det gjelder mine informanter, viser imidlertid tallene at både Nils, Liv og Jon har så gode resultat at de befinner seg i den øvre delen av normalområdet for denne lesestrategien, mens Leif, Ola og Eva befinner seg i den nedre delen av normalområdet. Det er bare Kåre og Per som har Z-skårer < - 1, og som dermed faller utenfor det som er definert som normalområdet for fonologisk lesing.

Selv om resultatene i fonologisk strategi viser at alle unntatt Kåre og Per er innenfor normal-området for fonologisk lesing, viser tabellen nedenfor (Figur 3) at det bare er Nils og Eva som har bedre resultat på ortografisk enn fonologisk ordlesing. Ortografisk lesestrategi stiller store krav til den som skal lese, fordi den innebærer at ordene som leses skal gjenkjennes umiddelbart, og som en helhet. Likevel er det noenlunde det samme bildet som tegnes av mine informanter ved ortografisk strategi som ved fonologisk strategi: Nils, Liv, Jon og i tillegg Eva befinner seg i den øvre del av normalområdet for ortografisk lesing i 9.klasse, mens Ola befinner seg i nedre del av normalområdet. Tabellen viser at det ved ortografisk lesing er Leif, Kåre og Per som har de laveste Z-skårene ( $Z < - 1.0$ ). De befinner seg dermed utenfor det som regnes som normalområdet for ortografisk lesing, og har antagelig også de største reelle vanskene i lesing og skriving. Det er likevel Per som utmerker seg som den svakeste, ved at hans samleskårer i ortografisk lesing viser  $Z < - 2$ .

	<b>Hovedstrategi i lesing</b>	<b>Ortografisk lesing</b>				
Navn	KOAS 1	KOAS 2 A		KOAS 2 B		Samle skåre
		Tid	Rett	Tid	Rett	
Leif	Fonologisk strategi	- 0.17	- 3.06	0.03	- 1.20	-1.10
Ola	Fonologisk strategi	- 0.17	- 0.28	- 1.00	- 1.20	-0.66
Per	Fonologisk strategi	- 2.17	- 3.06	- 0.97	- 1.86	-2.01
Nils	Ortografisk strategi	0.58	0.51	-0.59	0.13	0.19
Kåre	Fonologisk strategi	1.33	- 4.26	- 0.91	- 0.54	-1.10
Liv	Fonologisk strategi	0.67	0.51	- 0.47	- 1.53	- 0.21
Eva	Ortografisk strategi	- 0.92	- 1.08	- 0.02	0.93	- 0.27
Jon	Fonologisk strategi	0.25	- 0.28	- 1.61	- 0.20	-0.46

Tabell 2. Ortografisk lesing.

I kolonnen *Hovedstrategi i lesing* er det den lesestrategien (fonologisk eller ortografisk) som har fått best samleskår som bestemmer hva som er hovedstrategien i lesing for den enkelte elev. Denne noteringen kan imidlertid være misvisende dersom en ikke samtidig er bevisst elevenes samlede ordlesenivå i fonologisk og ortografisk lesing. I tabellen ovenfor er alle, så nær som Nils og Eva, notert med fonologisk strategi som sin hovedstrategi i lesing. Det er også liten tvil om at det er tilfellet for Leif, Ola, Per og Kåre. Deres ordlesingsferdighet er dominert av en ikke tilfredsstillende fonologisk lesing, mens Liv og Jon sin ordlesingsferdighet fungerer såpass godt innenfor både fonologisk og ortografisk strategi, at de må kunne sies å ha en adekvat leseferdighet innenfor begge strategier. Det samme må kunne sies om Nils og Eva. Deres hovedstrategi er ortografisk lesing, men de har akseptabel leseferdighet innenfor begge strategier.

Før elevenes rettskrivingsferdighet kommenteres, må det understrekes at en vanskeligere diktat enn det mine informanter hadde, i større grad kunne synliggjort elevenes rettskrivings-nivå, og kanskje også skilt bedre mellom informantene. Selv om diktaten jeg valgte å benytte ikke fullt ut oppfyller dette, gir den likevel en viss

innsikt i mine informanternes rettskrivings-ferdigheter, samtidig som den viser spredningen i rettskrivingsferdighetene informantene imellom. Feiltypene blir forklart på følgende måte:

F ): *Fonologiske stavefeil* , som kjennetegnes ved at stavemåten ikke gir en fonologisk akseptabel uttale av ordet.

O ): *Ortografiske stavefeil* vil si at ordet staves feil, men at feilstavingen fonologisk sett er akseptabel.

R): *Regulariseringsfeil oppstår* når ord skrives fonologisk korrekt, men ortografisk feil i forbindelse med skriving av irregulære ord. Jeg velger å inkludere *dobbel-enkel-konsonantfeil* i gruppen av regulariseringsfeil i min oppgave.

	Rop	Nokså	Ord	Omkring	Som	Grønt	Skjulte	Gjort	Akkurat	Kanskje	Program	Denne	Sikkert	Uttrykk	Apparat	Ingen	Kommune	Nettopp	Under	Sjønne	Begynte	Trening	Skjedde	Bukse	
Leif		R				O	F		R					R	R			R					R	R	
Ola		R				R		R							F		R								R
Per							R	R	R	R			R	F	R			R			F		R		
Nils		R							R					R				R						R	
Kåre									R					R				R			F			R	
Liv									R	F			R	R	R			R						R	
Eva							F														R				
Jon																	R	R					R		

Tabell 3. Resultat etter diktat.

Tabellen viser at nesten alle feiltypene hos mine informanter er fonologisk akseptable. Det er bare Per som har to fonologiske feil, mens Leif, Ola, Kåre, Liv og Eva har en fonologisk feil hver. Dette samsvarer med teorien, som viser at 70 –80 % av stavefeilene hos elever med dysleksi er fonologisk akseptable (Moats 1993).

Når det gjelder det totale antall feil, så har Per og Leif flest feil (10 og 9). Liv har 7 feil, mens Ola har 6 og Kåre og Nils følger med 5. Eva og Jon har bare 2 og 3 feil hver. Det er dermed et tydelig samsvar mellom Pers betydelige avkodingsvansker og hans rettskrivingsferdighet. Leif, Ola og Kåres resultater på diktaten understreker at deres samlede lese- og rettskrivings-ferdighet er av en slik kvalitet at de nok gir dem vansker i skolehverdagen. Liv og Nils hører med blant de elevene som etter hvert har tilegnet seg en akseptabel ordlesingsferdighet, men der rettskrivingsferdighetene fortsatt er svake. Det er også samsvar mellom Eva og Jons lese- og skrivenivå. Selv om kartleggingen jeg har gjort av elevenes ferdigheter i ordlesing og rettskriving er svært enkel og ufullstendig, mener jeg det er grunn til å undre seg over at Eva og Jon,



med såpass gode resultater i så vel ordavkoding som rettskriving virkelig kan sies å ha dysleksi. Dette tema vil bli drøftet nærmere i kapittel 8 ("*...nei, det går greit...*").

Den enkle kartleggingen som nå er oppsummert, sammen med elevenes selvvrdering, kan tjene som et godt utgangspunkt til å forstå hvor styrken og svakheten i læringsprosessen hos den enkelte informant kan komme til å ligge. På denne bakgrunnen mener jeg ungdommene vil ha forskjellige behov for og nytte av tilpasning og tilrettelegging av undervisninga. For å få et enda tydeligere bilde av hva den enkelte erfarer og eventuelle likhetstrekk mellom informantenes synspunkter i forhold til lesing og skriving, vil jeg i kapitlet nedenfor gi en mer detaljert beskrivelse av hvordan elevene vurderer kvaliteten på sin egen lese- og skriveferdighet.

## 5 ELEVENES SYN PÅ EGEN LESE- OG SKRIVEFERDIGHET

Da alle intervjuene eller samtalene, som semistrukturerte intervju gjerne minner om, var ferdige, satt jeg igjen med blandede følelser. For det første var det de gode følelsene, fordi jeg hadde hatt mange spennende møter med reflekterte ungdommer. For det andre stilte jeg meg undrende til at de hadde såpass få sterke meninger om det som faktisk gjaldt deres egen skole-hverdag. Det kunne virke som om elevene stort sett var fornøyd med det meste, at det var lite de ønsket annerledes i tilrettelegginga av undervisninga, og at lesing ikke var noe problem for dem. Etter hvert som jeg har gått grundig gjennom alle intervjuene, ser jeg likevel at bildet er mer nyansert enn førsteinntrykket fortalte meg. I dette kapitlet ønsker jeg derfor å sette søke-lyset på noen områder der elevene på forskjellige måter forteller at deres lese- og skriveferdighet faktisk kan påvirke deres skolefaglige engasjement, og også være til hinder for dem i læringsprosessen. Elevene vil kommentere sin egen leseaktivitet i skole og hjemme-miljø, sine lese- og læringsstrategier, sin tekniske leseferdighet og lesehastighet, sin lesefor-ståelse og forventninger om mestring, sin skriveferdighet og hvilke erfaringer de har med å lære fremmedspråk.

Målet med en slik presentasjon er å fortolke det mine informanter forteller i lys av teori om lesing og lese- og skrivevansker. Jeg ønsker også å knytte informantenes historier til data fra forskning om andre ungdommers leseerfaringer, for å få innblikk i om det mine informanter forteller stemmer overens med disse data. Disse fortolkningene vil primært bli gjort som en oppsummering under de fleste deltema som blir belyst i dette kapitlet, men kommentarer kan også forekomme underveis i forbindelse med sitatene fra informantene. Det overordnede målet er likevel at denne drøftingen skal danne grunnlaget for å belyse hvordan elevene med sine forskjellige forutsetninger og erfaringer i lese- og skriveprosessen, opplever å bli møtt av sine lærere gjennom dialogen, de didaktiske møtene og den faglige tilretteleggingen i skolehverdagen.

## 5.1 FORHOLDET TIL LESING

### 5.1.1 Lese- og skriveaktivitet i skolen, hjemmearbeid og fritid

For å få innblikk i den plassen leseaktiviteter har i skolens norsktimer, fikk informantene spørsmål om hva elevene mener er typisk for disse timene. Det hovedinntrykket som satt igjen etter dette spørsmålet, var fortellinger om aktiviteter preget av oppgaveløsning og litt lesing. Elevene forteller at det skrives mye, men leses forholdsvis lite i norsktimene. Ola forteller om lesing som er knyttet til oppgaveløsning:

*Ola: Hvis de' e' vanlig norsk så e' de' bare.... stil og...*

*Torunn: Mm*

*Ola: Sånn...og...vanlige oppgava og læsestykk og...*

Eva forteller at de gjør mest grammatikk i timer med nynorsk:

*Torunn: ...hva er det som er typisk for en...en norsktime?*

*Eva: E...det spørs jo ka vi har, da, om vi har...nynorsk, så e det mykji sånn...nynorske regla og grammatikk og sånn....*

Liv og Jon sier det ikke er ofte noen må lese høyt i klassen. Liv forteller at lærerne heller leser for dem.

*Torunn: Må dere lese mye høyt på skolen?*

*Liv: Nei. Lærer'n vårres læs for oss.*

Kåres hovedinntrykk fra arbeidet i norsktimene er at elevene ofte må kopiere det læreren skriver på tavla, eller gjøre oppgaver. Kåre synes det er kjedelig:

*Kåre: Det blir liksom...kjedelig å sitt der og skriv av tørt stoff fra tavla, og sånn...*

Samtidig forteller han at de også leser litt. Han er den eneste som forteller at de har lest en skjønnlitterær bok i skoletida. Deler av boka hørte klassen på kassett. Kåre husket ikke tittelen på boka, men den handlet om Auschwitz. På spørsmålet om de brukte tid til diskusjon eller samtale etter lesinga, så var svaret negativt.

*Torunn: Ja...Diskuterte dere noe av den, da?*

*Kåre: Nei...bare lest den, og så var vi ferdig med den!*

Kåre måtte imidlertid framføre referat fra boka han hadde lest, og det likte han:

*Torunn: Har du noen positive opplevelser med lesing nå?*

*Kåre: Mm...vi lest ei bok...som vi skull...skriv et referat fra, og så skull vi framfør det for klassen...*

*Torunn: Ja?*

*Kåre: Det synes æ var litt artig.*

*Torunn: Ja? Det likt du...*

*Kåre: Og da mått vi...læs boka, og så mått vi... ta ut det viktigste og ...av stoffet fra boka og sånn...*

Mine informanter forteller at de leser lite på skolen. Det er skriving og oppgaveløsning som preger norsktimene. De er også samstemte i at de ikke er særlig glad i lekser, i likhet med mange andre ungdommer. Det varierer hvor mye tid de bruker på leksearbeid hjemme. Leif gjør seg i størst mulig grad ferdig på skolen. Per sier at han arbeider ca. 1/2 time hver dag, og han mener egentlig at det er i minste laget. Ola tror han bruker ca. 2 timer hver dag. Jon mener også han ofte sitter to timer med leksearbeid, mens Eva og Liv sier de gjør leselekser bare når de skal ha prøver. Ellers gjør de bare det skriftlige arbeidet som skal leveres inn til vurdering. Kåre forteller at han leser lite, både av lekser og til prøver. Han mener det er fordi det er vanskelig:

*Kåre: Mm...det sier a mamma te mæ, at æ gidde egentlig ikke å gjør så my leksa...og sånn...*

*Torunn: Nei...*

*Kåre: Men...det er nå et standarduttrykk for å...æ...hm....*

*Torunn: Men syns...du syns det er litt vanskelig og, syns du det?*

*Kåre: Ja...det er vanskelig, ja...*

*Torunn: Ja...det er det, ja? Og er det ikke sånn at det som er vanskelig, det...*

*Kåre: Det orske æ itj' å gjør og sånt...*

Det kommer fram i presentasjonen av informantene i kapittel 4, at de leser svært lite også i fritida. Derfor var det grunn til å tro at de ikke hadde særlig mange ideer da jeg ba dem foreslå bøker de kunne tenke seg å kjøpe hvis de fikk penger til det. Det overraskende var at nesten alle hadde forslag om ei bok de kunne tenke seg å lese! Bøkene de ønsket seg, hadde ofte med fritidsinteresser å gjøre, for eksempel, jakt og fiske, dyrebøker, atlas, en humoristisk ungdomsbok, krim, fotball eller en bok om sykling. Leif hadde flere forslag, der både jakt, Guinness rekordbok, veiledning til førerkort for moped og ”jegerprøveboka” var inkludert:

*Leif: Sport... Guinness rekordbok kunne æ godt ha kjøpt mæ for min del æ altså....*

*Torunn: Hva sa du?*

*Leif: Guinness' rekordbok..*

*Torunn Ja...*

*Leif: Den kunn æ godt ha kjøpt mæ for den del, eller ei bok om fluefiske for eksempel.....for det held æ på med... det syns æ e ganske artig å fisk sjøl...*

*Torunn: Ja....ja? Ville du ha lest den?*

*Leif: Ja. Det ville æ ha gjort.*

*Torunn: Ja. OK....e...*

*Leif: Jo, æ ville kjøpt mæ jaktprøveboka, for æ ska ta jaktprøven om en måned.....*

### 5.1.2 Oppsummering og drøfting

Dette kapitlet ble innledet med elevenes syn på leseaktiviteten i skolen. Det inntrykket som har festet seg etter disse utsagnene, er at lesing sjelden er hovedaktiviteten i skolens timer, men den fungerer heller som et redskap for løsning av skriftlige oppgaver. Det er bare Kåre som nevner lesing av skjønnlitteratur som noe han har positive minner om fra norsktimene. Det er ikke umulig at de andre informantene kunne hatt liknende fortellinger å komme med, men det er i alle fall ikke lesing for opplevelsens skyld som er det de umiddelbart forbinder med norsktimene.

Hvis hverdagen er slik elevene beskriver, så er det lett å trekke slutningen om at lærerne ikke bruker mye tid på å stimulere til leseferdighet eller leselyst i klassen, slik at lesing i seg selv kan ha en meningsskapende funksjon for elevene, som kan drive selve lesingen fram (Ehri 1995, Frost & Duna 2000). Motivasjon for lesing nevnes som en viktig side ved stimuleringen av leseferdighet. Det kan se ut som mine informanternes lærere ikke er spesielt opptatt av å motivere til lesing gjennom tilrettelegging av undervisninga, i og med at ungdommene ikke forteller om et læringsmiljø preget av rikelig og variert lesemateriell, som kan være med og gjøre lesingen lystbetont.

Det er ikke nødvendigvis noen direkte sammenheng mellom lesepraksis i skolen og det at elevene leser lite i fritida, men når det gjelder mine informanter, så forteller de at de leser svært lite. Denne informasjonen er i samsvar med resultater fra PISA-

undersøkelsen (Olsen m.fl. 2001), som har kommet fram til at en meget stor prosent av norske gutter og jenter ikke leser på fritida i det hele tatt (Se kap. 1). At nesten samtlige av informantene likevel hadde et bokønske å vise til, var derfor overraskende. Kanskje kunne nettopp elevenes egne fritids-interesser vært utgangspunktet for å stimulere leselysten hos elevene i ungdomsskolen? En slik innfallsvinkel til lesing kunne kanskje være en mulighet for å gi elevene mer positive holdninger og lyst til å lese. PISA-undersøkelsen viser nemlig at elever med slike holdninger presterte bedre på de oppgavene de skulle utføre i undersøkelsen enn de som har negative holdninger til lesing. Sannsynligheten for at det også ville bedre den tekniske leseferdigheten deres, er stor. I avsnittet som følger, er det nettopp elevenes syn på sin egen tekniske leseferdighet og strategier for å forstå det de leser som vil bli belyst.

### 5.1.3 Lesestrategier

At lesing opplevdes forholdsvis uproblematisk, var en nokså entydig oppfatning hos nesten alle mine informanter. Dette forbauset meg innledningsvis. Senere fikk jeg imidlertid kunnskap om at dette ikke er en ukjent uttalelse fra svake lesere ( Se kap. 1 og jfr Faktablad, Kartlegging av leseferdigheter og lesevaner på 9.klassetrinn, nettstedet <http://odin.dep.no>). Det er likevel nyanser i mine informanters uttalelser. For å få fram disse nyansene, vil jeg nå sette søkelyset på elevenes lesestrategier. Gode lesestrategier forutsetter en godt automatisert ordavkodingsferdighet. Denne ferdigheten setter leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og få adgang til ordets mening (Høien og Lundberg 1997).

Nils synes lesing av de lange ordene kan by på problemer. Han trenger tid både til å lese og forstå dem:

*Torunn: Hvis du tenker på lesing sånn som det er nå, da. Hva er lett, liksom med lesinga?*

*.....Og hva er vanskelig – klarer du å forklare noe med det?*

*Nils: Det som er vanskelig er vel sånne spesielle ord...*

*Torunn: Ja*

*Nils: Som står litt--*

*Torunn: Lange ord, eller?*

*Nils: Ja...*

*Torunn: Det er de verste ordene....*

*Nils: Ja....*

*Torunn: Blir det vanskelig å forstå dem også?*

*Nils: Nei – hvis du ser nøye nok på dem, så –*

*Torunn: Da ser du*

*Nils: Det er litt vanskelig å si dem , da....*

Eva knytter sine vanskeligheter med lesing til det at hun kanskje leser litt saktere enn de andre i klassen når hun leser stille. Når det gjelder høytlesing, forteller hun om at hun ”snubler” lett i ord når hun skal lese høyt:

*Eva: For når vi læs høyt, så går alt i ett tempo...*

*Torunn: Ja....Går det greit å lese høyt?*

*Eva: Ja...men sånn hvis at du...hvis at det plutselig kjæm et ord, da, sånn...*

*Torunn: Ja...*

*Eva: Så blir det litt sånn...uh...ops!*

*Torunn: Ja...Og det... er det de lange ordene som er vanskelige da, eller kan det være hvilket som helst*

*ord, egentlig?*

*Eva: M...det behøver itj' å vær dem lange ordan...det e helst sånne ukjente ord, som...som itj' æ har sjedd før, som...*

Å lese høyt i klassen kan oppleves som vanskelig dersom ordavkodingen ikke er automatisert. Det er derfor fortalt mange historier om elever med lesevansker som har sittet med bankende hjerte og vært redde for at nettopp de skulle bli bedt om å lese (Skaalvik 1994). Det å vise fram for resten av klassen at de ikke leste godt, var noe de gjerne skulle unngått. Med bak-grunn i slike fortellinger, fikk også mine informanter spørsmål om hvilket forhold de har til høytlesing. De fikk et såkalt ”skalaspørsmål” der de skulle svare på hvor godt de ville like å lese høyt i klassen. Med skalaspørsmålet skulle de plassere seg på en slags rangsstige fra en til ti, der en blir betegnet som det de liker best og ti blir sett på som det de aller minst ville ønske. Elevenes plasseringer på en slik rangsstige blir skissert i tabellen på neste side.

	Høytlesing
Jon	8
Leif	5
Ola	3
Liv	1
Eva	4

Kåre	6
Nils	5
Per	7

TABELL 4. HØYTLESING

TABELLEN VISER AT HALVPARTEN AV GRUPPA SYNES HØYTLESING ER FORHOLDSVIS UPROBLEMATISK, VED Å PLASSERE SEG PÅ SKALAEN MELLOM 1-5. DESSUTEN, ETTER AT KÅRE FØRST PLASSERTE SEG MED TALLET 6 I SKALASPØRSMÅLET, UTTALER HAN SENERE I INTERVJUET AT HAN FAKTISK GODT KUNNE TENKE SEG Å BLI SPURT OM Å LESE HØYT I KLASSEN:

*Kåre: For hu ....spør aldri om æ vil læs og sånn...*

*Torunn: Nei. Synes du det er bra, eller?*

*Kåre: Nei, æ har litt lyst til å læs enkelte gang i timan også, da...*

*Torunn: Ja? Lese engelsk, rett og slett?*

*Kåre: Mm...Læs i norsken og samfunnsfagen også, da...*

*Torunn: Ja...det kunne du også ha tenkt deg å gjort...*

Når vi ser samlet på det elevene sier om høytlesning, så er det altså bare 3 av mine informanter som markerer tydelig at de ikke liker å lese høyt i klassen! Det tar jeg som et signal på at de fem andre informantene faktisk mener de leser såpass bra, at det ikke vil være flaut eller avslørende å la de andre høre hvordan de leser.

At det kan være en sammenheng mellom elevenes avkodingsferdigheter og lesehastighet, kan synes nokså naturlig. Det er også det som vil bli belyst i det påfølgende avsnittet.

#### 5.1.4 Lesehastighet

I forrige avsnitt kom det fram at Eva sier hun av og til ”snubler” i ord når hun skal lese høyt. I tillegg mener hun at hun kanskje leser litt saktere enn de andre i klassen. Nedenfor kommer det fram at Liv, Kåre og Jon også har synspunkter på eget lesetempo. Liv forteller om det på følgende måte:

*Torunn: Når det gjelder lesing, merker du noen forskjell der?*

*Liv: Nei.*

*Torunn: Nei...Tror du du leser omtrent like raskt som de andre og?*

*Liv: Ja.*

*Torunn: Ja..*

*Liv: Men æ snakke ganske fort, så det blir ganske fort, sånn....*

*Torunn: Ja.*

*Liv: Så æ har trængt å ta det litt mer med ro, da..*

*Torunn: Ja...Men hvis du leser til en prøve og sånn....går det greit å huske det du leser?*

*Liv: Hvis æ læs ordentlig, så!!!*

Liv mener hun leser like raskt som de andre, og hun husker det hun leser hvis hun ”leser ordentlig”. Jeg tolker det som at hun mener det går bra hvis hun tar det med ro når hun skal lese. Samtidig er hun klar over at det er sider ved lesinga som kunne vært bedre, for eksempel høytlesingstempoet. Hun synes hun leser for fort.

Kåre får problemer med å lese rulleteksten når han skal se utenlandske filmer fordi han ikke klarer å lese raskt nok. Han prøver å forstå engelske filmer ved å høre etter hva de sier i stedet for å lese rulleteksten. Dessuten mener han lesinga blir unøyaktig hvis han skal lese fort. Da kan han glemme både setninger og ord:

*Torunn: Du ser ganske mye på TV? Og da hender det at det er engelske filmer, eller det kan være andre...har du noe trøbbel med å lese rulleteksten under?*

*Kåre: Nei...Æ skjer itj' på rulleteksten , æ...*

*Torunn: Nei...*

*Kåre: Æ skjønne ber hvis æ høre på engelsk snakkinga, æ...*

*Torunn: Ja...men hvis det er en tysk eller fransk eller ett eller annet sånn, da?*

*Kåre: Da får itj æ med så veldig...det går alt for fort, den derre rulleteksten for mæ...*

*Torunn: Den gå for fort, ja...*

*Kåre: Æ rækk kanskje å læs ei og ei halv...første linja og halve andre, og så ...e'n bort!*

*Torunn: Sier du det, ja, så ...tempo på lesinga for deg, det er litt tøft?*

*Kåre: Mm...*

*Torunn: Ja, det skjønner jeg!*

*Kåre: Hvis det er sånn at æ ska læs fort, så blir det sånn at æ glømme av sætninga og ord og sånn...*

*Torunn: Mm...*

*Kåre: At æ glømme av for eksempel jeg-ord og sånn...og hoppe over dem...*

Jon er også opptatt av at han har lavere lesehastighet enn de andre i klassen

*Jon: Æ læs trægt.*

*Torunn: Ja. Gjør du fortsatt det?*

*Jon: Æ syns æ, æ læs jo my træger enn andran...*

### 5.1.5 Oppsummering og drøfting

Hovedtrekkene som kommer fram i informantenes beskrivelser av hvordan de opplever sin egen leseferdighet, er knyttet til ordavkoding, høytlesning og



lesehastighet. De mener også at deres lesevaner påvirker ordlesinga slik at de lett leser feil. Det var derfor overraskende at så mange som 5 av 8 informanter likevel synes det ville være OK å måtte lese høyt i klassen. I det følgende vil disse tre punktene bli kommentert.

Selv om noen av informantene opplever at de ”snubler” i ord når de skal lese, er ikke dette problemet så stort for dem at de er engstelige for å måtte lese høyt i klassen. Det er Nils og Eva som rapporterer at det kan være lett å lese ord feil. De plasserer seg derfor midt på skalaen (5 og 4) når det gjelder høytlesing i klassen. Hvis en ser uttalelsene deres i sammenheng med avkodingsferdighetene deres i KOAS-testen, så er det nettopp Nils og Eva som har de beste samleskårene i ortografisk lesing. Det kan gi grunn til refleksjon over at det antagelig ikke bare er avkodingsferdigheter som gjør om elever liker å lese høyt i klassen eller ikke. Kanskje har det like mye med trening eller erfaring å gjøre? Ingen av informantene forteller om at høytlesning i klassen er noe de ofte må gjøre, og da er det kanskje heller ikke så rart at det er lett å lese feil. Det er derfor en mulighet at mangel på trening i å lese høyt også er årsaken til at Jon, som har gode samleskårer på KOAS-testen, viser at han misliker høytlesning ved å plassere seg med 8 på rangsstigen. Kåre, derimot, sier at han kunne tenkt seg at lærerne hadde spurt ham innimellom om å lese høyt i klassen, enda KOAS-testen viser at han har tydelige avkodingsvansker. Det skulle læreren ha visst, for i en slik trening ligger det muligheter for å styrke både høytlesningsferdigheter og selvbildet hos eleven. Det viser også hvor viktig det er at læreren prioriterer å få kjennskap til elevenes faglige ønsker og begrensninger.

Pers selvbilde ville neppe blitt styrket gjennom høytlesning i klassen. At han helst ikke vil lese høyt, er ikke så rart, etter som KOAS-testen for Per viser at han har betydelige avkodingsvansker ( $Z < -2$ ). For Per sin del er det derfor en fordel at forholdene i skolen antagelig har endret seg i forhold til det å skulle lese høyt i klassen. Skaalvik (1994) forteller om at høytlesning tidligere var mye brukt, både ved framføring av leselekse og ved gjennom-gåelse av nytt lærestoff, og at lærerne ikke tok spesielle hensyn til elever med lesevaner. Det er ingen grunn til å ønske at slike forhold igjen skal prege norsk skole, men det bør likevel stilles spørsmål ved dagens praksis der elever med dysleksi ikke blir spurt om å lese høyt når de faktisk kan tenke seg det! En forutsetning for at praksis på dette området kan forbedres, er at lærerne

har kunnskap om elevenes avkodingsferdigheter og utviklings-potensiale slik at de vet hvilke forventninger de kan stille til den enkelte elev, og at de også har interesse for å motivere dem til innsats for å styrke både leseferdighet og eget selvbilde.

Når det gjelder lesehastigheten, så er det antagelig forskjellige årsaker til at mine informanter forteller at de leser ”trægt”, som Jon uttaler at han gjør. Jon har gode avkodingsferdigheter (KOAS), men han sier at han nesten ikke leser i fritida. At det er sammenheng mellom lesetrening og lesehastighet er sannsynlig. Når det gjelder årsaken til Kåres lave lesehastighet, så er den antagelig mer sammensatt. KOAS-testen viser at han har avkodingsvansker, og det at han leser han lite både på skolen og i fritida er antagelig en konsekvens av disse vanskene. Dette vil igjen påvirke leseforståelsen. Kåre kommer dermed inn i en vond sirkel som det kan være vanskelig å bryte ut av dersom han ikke får hjelp til det gjennom så vel emosjonell som faglig støtte (Thuen og Bru 1999).

Det er nettopp dette som vil bli belyst i neste avsnitt, der informantene får uttale seg om hva de mener påvirker det utbyttet de får av å lese.

### 5.1.6 Faktorer som påvirker leseforståelse

Elevenes leseforståelse refererer til høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for eleven å hente ut mening i det han leser, reflektere over det og trekke slutninger (Høien og Lundberg 1997). Informantene mine ga flere eksempler på hva som kunne påvirke leseforståelsen, både i negativ og positiv retning. Eksempler på dette er vanskelige ord, hukommelse, lesestoffets vanskelighetsgrad og lengde, interessen for det de leser og bevissthet om gode lærings-strategier. Det er dette elevene vil fortelle om i de påfølgende avsnittene.

Jon forteller at han, i tillegg til at han leser ”litt trægt”, synes at det kan være vanskelig å huske det han leser, særlig *når ordene er vanskelige* å forstå. Det kan igjen påvirke den helhetlige forståelsen av teksten. Når innholdet ikke er for komplisert, blir det lettere å huske også.

*Torunn: Enn å huske det du leser, gjør du det mer nå enn før, eller er det vanskelig å huske?*

*Jon: ....Ja, det spørs på....Nån gang kan det vær vanskelig hvis at det, for eksempel i naturfag, hvis at vi driv på å lære sånn formla og sånn, med kompliserte...veldig kompliserte ord og sånn....*

*Torunn: Ja, det er vanskelig å huske det?*

*Jon: Mmm.*

*Torunn: Enn hvis du har samfunnsfaglekse og sånn?*

*Jon: Ja...da...samfunnsfag går no greit, siden det e` jo bare sånn historie og sånn...*

*Torunn: Ja? Mmm? Da går det greit å huske det også?*

*Jon: Mmm.*

Per forteller også at det kan være *vanskelig å huske* det han leser:

*Torunn: Åssen merker du det....er det vanskelig å lese, eller skrive eller konsentrer deg, eller husk det*

*du leser eller...*

*Per: M....det er vanskelig å husk...forrige setning...*

Nils mener det ville være lettere å lese selv, og dermed forstå, hvis læreren først kunne forklart vanskelige ord i det lærestoffet han skulle lese gjennom:

*Nils: Da ville jeg ha hadd hjelp av'n Einar.*

*Torunn: Akkurat. Lærer'n?*

*Nils: Ja.*

*Torunn: OK – og hva ville du at han skulle gjort da?*

*Nils: Forklart dem vanskeligste ordan.*

*Torunn: Mm. Så du forsto de bedre?*

*Nils: Ja.*

*Torunn: Ville du ha brukt lydbøkene no mye – hvis du skulle hatt samfunnsfagsprøve om tre dager?*

*Nils: Nei – da ville jeg heller lest.*

*Torunn: Ja.*

*Nils: For – så du ser ordan...Husker dem enklere da.*

*Torunn: Så hvis han hadde forklart ordene først, så hadde det hjulpet.*

*Nils: Ja*

*Torunn: Mm. Hm. Snedig. Ville det vært – ville du spurt noen hjemme om hjelp?*

*Nils: Nei.*

Det er nettopp *tekstenes vanskegrad* som gjør at Per mener at lesing til prøver kan falle tungt. Han ikke er interessert i mindre lærestoff enn de andre, men kan tenkt seg å få tilbud om forenklete tekster:

*Per: .....det synes æ...hvis det har vært mer intensivt, og litt mindre læks, så synes æ det ha vært bra...men hvis det e for lite læks så itj' æ lære no, så e itj' det no vits...*

*Torunn: Nei...for du er interessert i å lær...*

*Per: Ja...*

*Torunn: Ja...enn til prøva og sånn ....ville du hatt mindre å lese enn de andre fordi lesinga går tungt?*

*Per: Nei.....det tror itj æ....æ ville heller ha...forenkla teksta og sånn....*

Det er verdt å merke seg at det bare er Per som har ønsket seg forenkla tekster når stoffet blir for vanskelig. Selv om de andre ikke ønsker spesiell tilrettelegging, oppleves likevel det å skulle både huske og forstå *lange tekster*, som vanskelig for mine informanter. Elevene får blant annet denne utfordringen når de skal lese til prøver. I slike situasjoner hjelper det godt hvis de synes stoffet er spennende. Elevenes *motivasjon* kan altså påvirke leseforståelsen, både i positiv og negativ retning. Per sier han synes det er lettere å huske det han leser når innholdet er artig:

*Torunn: Ja...Men sånn som samfunnsfag og sånn, da, når du har... det er jo mye lesing der? Hva gjør du da?*

*Per: M...æ læs det som oftest, for det er jo veldig spennende stoff....*

*Torunn: Ja...men det tar lang tid, da?*

*Per: Ja...*

Jon og Ola mener også at vanskegraden på lesestoffet og interessen for det de skal lese påvirker både motivasjonen og konsentrasjonen. Leif sier han rett og slett gir opp før han begynner hvis han får for mange sider å lese fra den ene dagen til en andre. Lesemengden påvirker altså innsatsviljen til lesing.

*Leif: For da hadd itj' æ gidda sotte å læst alt. Da ha æ gidd opp... da har itj' æ.... tenkt at nei vel, da får æ bare få dårlig karakter, da...*

De uttalelsene elevene kommer med ovenfor, synliggjør den tilleggsbyrden elever med dysleksi har i forhold til elever uten denne vansken. Det kan være vanskelig for dem å lese lange og ukjente ord, de opplever at lesehastigheten er lavere enn hos de andre i klassen og det blir tungt å lese lange stykker. Høien og Lundberg (1997) forklarer disse vanskene blant annet med at elever med dysleksi har dårligere korttidsminne enn elever uten denne vansken (Se Innledningskapitlet). I tillegg møter de de samme fagvanskene som de andre elevene i klassen også gjør, for eksempel i naturfag, som Jon forteller om. Når det nå er slik, så må jo Per ha fått en stor gave når han har som utgangspunkt for lesinga at stoffet er så spennende at han finner en måte å komme seg gjennom det på, til tross for lesevanskene. Han forteller at han har lært seg å gjøre seg nytte av sammendragene som står før eller etter hvert kapittel, for eksempel i samfunnsfag:

*Torunn: Ja...Men sånn som samfunnsfag og sånn, da, når du har... det er jo mye lesing der?  
Hva gjør du da?*

*Per: M...æ læs det som oftest, for det er jo veldig spennende stoff....*

*Torunn: Ja...men det tar lang tid, da?*

*Per: Ja....*

*Torunn: Ja, det skjønner jeg.*

*Per: Så læs æ gjerne sånn oppsummeringsgreia...*

Per er, bevisst eller ubevisst, opptatt av å finne gode *læringsstrategier*. Disse strategiene behøver ikke være like i alle fag. Det virker som om stoffets vanskegrad påvirker måten han leser til prøver på, når han forteller om hvordan han forbereder seg til prøver i naturfag og samfunnsfag:

*Per: ...ja...men i naturfagen...så e det en selvfølge at æ får femmer...*

*Torunn: Å, ja...*

*Per: Det skjønner itj' æ helt korfor, men det e et artig fag, og derfor så får æ femmer hele tida....og*

*da...læs æ grundig i boka...læs sammendraget, og så e æ ferdig med det...og så får æ femmer...*

*Torunn: Og da slipper du å skrive notater og sånn?*

*Per: Ja...*

*Torunn: Men i...selv om det er kjemi og sånn og?*

*Per: Mm...*

*Torunn: Sier du det? For det forstår du så godt?*

*Per: Mm....*

*Torunn: Samfunnsfag, da?*

*Per: M...der må....æ må.....æ må ...læs en del i...en del mer, ja...*

*Torunn: Ja...Skriver du notater til prøver og sånn der, da, eller er det litt opp og ned?*

*Per: Ja, litt opp og ned, ja...og så bruker æ å læs en del det æ har skreve før...han Georg får oss til å skriv veldig my før, da...*

*Torunn: Og det leser du på?*

*Per: Ja, hvis æ finn boka, så...*

*Torunn: (latter)*

*Per: ...for ofte pælmer æ a før æ....*

Det er tydelig at naturfag faller lett for Per. Han skriver ikke notater, og han satser på en gjennomlesing av stoffet inkludert sammendraget, som tidligere nevnt. Han får fem enda han leser mindre til prøve i dette faget enn han gjør i samfunnsfag. I samfunnsfag leser han en del av de notatene han har skrevet før – hvis han finner

boka! Han har tidligere uttrykt klart at han slett ikke liker de timene der klassen skriver avskrift av det læreren skriver på tavla, men til prøver kan han altså ha en viss nytte av notatene - hvis han ikke har ”pælma” dem.

Kåre forteller også om at han nyttiggjør seg notatene han har skrevet i norsktimene når han skal lese til tentamen, selv om han har uttalt at han mislikte sterkt å skrive dem ned:

*Kåre: Jo æ....æ læs, ja...æ lægg mæ ned i senga og læs og sånn....*

*Torunn: Ja...hva læs du da?*

*Kåre: Læs det...læs det vi har gjort i løpet av året...læs i skriveboka mi...ligg der og høre på musikk og læs...*

*Torunn: Ja....*

*Kåre: Helt te æ sovne...*

Ved prøver i samfunnsfag er læringsstrategien en annen. Han leser mens han ligger i senga og hører høy musikk. Kåre forteller at han synes det er vanskelig å jobbe hvis det er helt stille rundt ham. Han forteller at han leser gjennom stoffet, pugger ikke årstall og slikt, og han bruker ingen notater eller huskelapper. Han ser ingen nytte av å skrive såkalte nøkkelord heller, for resultatene til prøver blir ikke bedre av det, mener han.

*Torunn: Og du har ikke no nytte...du har ikke...har du noen gang lært det der med å skrive nøkkelord og...*

*Kåre: Nei, det hjelpe itj' mæ no' det...*

*Torunn: Har dere gjort det på skolen no'n gang?*

*Kåre: Æ har prøvd det noen gang, ja...*

*Torunn: Ja...*

*Kåre: Men æ får itj' no ber karaktera læll, æ...hjelpe itj mæ...*

*Torunn: Nei...*

*Kåre: Det beste for mæ e å læs igjennom det en eller to gang...*

*Torunn: Ja?*

*Kåre: Og.. æ veit itj' æ... tall det e umulig for mæ å husk nesten...*

Eva har en annen erfaring med sine sammendrag enn det Kåre og Per har. Det er ingen lærer som dikterer henne sammendragene hun lager. Hun forfatter dem selv, og det vanlige har vært at hun samler på dem og kan ta dem i bruk når hun skal ha prøver.

*Torunn: OK...når du skal ha prøve i samfunnsfag, da...i sta sa du det at du ville ha satt deg med*

*data'n og skrevet sammendrag....er det sånn du jobber når du skal ha en prøve?*

*Eva: Ja...som regel....Ikke i det siste, faktisk, men sånn før jul og sånn, så skrev æ sammendrag....æ*

*har masse sammendrag i skuffa mi som....*

### 5.1.7 Oppsummering og drøfting

I avsnittet ovenfor synliggjør elevsitatene at det er flere faktorer som påvirker deres lese-forståelse. I dette avsnittet vil fokus bli rettet mot noen av disse faktorene. Det vil bli knyttet kommentarer til tekstenes vanskegrad, til elevenes motivasjon for lesing og til de lærings-strategiene de benytter for å nå sine faglige mål.

Når mine informanter opplever at tekster de leser har ord eller innhold som kan være vanskelig å forstå, så har ikke det nødvendigvis en direkte sammenheng med at de har dysleksi. Fagvansker er noe alle elever kan oppleve i større eller mindre grad, enten de har dysleksi eller ikke. Lærerens utfordring om en generell tilrettelegging av undervisninga for å nå hele klassen, må nettopp være å sørge for at deres elever får såpass gode forkunnskaper før de skal lese tekstene på egen hånd at ikke de vanskelige ordene og setningene hindrer dem i å fordype seg i og forstå lærestoffet. Likevel er det viktig å være oppmerksom når Jon, Per, Nils, Ola og Leif mener at tekstenes vanskegrad påvirker det læringsutbyttet de har når de leser dem. Det kan være flere årsaker til dette. Elever med lesevansker må ofte rette oppmerksomheten på ordavkodingen mer enn på ordets innhold. Det kan gjøre det lett å glemme det en leser. Et svekket korttidsminne er allerede nevnt som årsaken til elevenes vansker med å få med seg innholdet i det de leser, og Høien og Lundberg (1997) utelukker heller ikke at elever med dysleksi har et dårligere ordforråd enn normallesere (Jfr. Innledningslapitlet). Slik kunnskap understreker betydningen av at lærernes generelle tilrettelegging og tilpasning av lærestoffet gjøres slik at den kan nå en så stor gruppe av elevene som mulig. I og med at det bare er Per som har uttalt at han av og til kan ønske seg forenklede tekster, blir den generelle tilretteleggingen og tilpasningen innenfor klassens ramme spesielt viktig dersom elevene med dysleksi skal holde motivasjonen for læring oppe.

Når det gjelder motivasjon, så er det bare Per som forteller at han er interessert i å lese også når han opplever at lesestoffet er vanskelig. Det gjelder blant annet i naturfag og samfunnsfag, som er fag Per er svært interessert i. Denne interessen blir dermed en drivkraft til innsats i faget. Skaalvik og Skaalvik (1996) beskriver nettopp motivasjon som en drivkraft som har betydning både for retningen og utholdenheten i elevenes innsats for skolearbeid, og at læreren ved sin tilrettelegging av undervisningen har gode muligheter for å påvirke elevenes motivasjon. Å bli motivert til innsats er antagelig enda viktigere for elever der den selv-stendige tilegningen av lærestoff gjennom tekster, går tungt. Ola, Jon og Leif, for eksempel, uttaler at stoffets vanskegrad påvirker både konsentrasjon og motivasjon for innsats. At lærerens rolle er viktig i denne sammenhengen, er også noe mine informanter forteller om, både i kap. 6, 7 og 8, og det vil derfor bli nærmere kommentert i disse kapitlene. I det påfølgende avsnittet vil jeg i stedet belyse hvordan motivasjon for læring også kan være med og påvirke kreativiteten til å finne gode læringsstrategier.

Når Leif forteller om at han ville gitt opp dersom den teksten han skulle lese opplevdes for lang, så kan dette si noe om Leifs avkodingsferdigheter, men også om hans læringsstrategier. Leif mangler antagelig gode strategier for hvordan han skal gå fram for å tilegne seg innholdet i en tekst på en effektiv måte. Bråten og Olaussen (1999) mener gode læringsstrategier er vanskeligere å tilegne seg for elever med dysleksi, fordi leseferdighetene for disse elevene ofte ikke er godt nok automatisert. Johnson og Winograd (1985) har kommet fram til det samme i sin forskning, når de mener at dårlige lesere har liten kontroll over egen leseprosess, og derfor gir lettere opp når utfordringene blir for store (Jfr kap. 2). Det er derfor bemerkelsesverdig, når Per, som har de største lesevanskene blant mine informanter, forteller om sin bevissthet i forhold til sin egen læringsprosess.

Per viser gjennom intervjuet at han har stor egenaktivitet for å tilegne seg nye kunnskaper (Bråten og Olaussen 1999), til tross for at han sier han bruker lite tid på leksene hjemme. Denne egenaktiviteten forteller han om i presentasjonen av seg selv (Kap. 4), der innfalls-vinklene til læring er både TV og praktisk arbeid, og når han forteller om læring gjennom mer kompetente andre i kap.8. Ovenfor forteller han om at han har flere måter å tilegne seg stoffet på når han skal lese samfunnsfag og naturfag. Den ene måten er lystbetont og ut fra egen drivkraft. Pers målorientering i



denne sammenhengen viser at han er en oppgave-orientert elev (Nicholls 1983, Dweck 1986 og 1995). Han har blant annet funnet ut at det er nyttig å lese sammendrag for å med seg hovedinnholdet i teksten han skal lese. Dette gir ham antagelig knagger han kan henge detaljkunnskapen på i neste omgang. Per har altså en plan for lesinga. Flavell (1987) kaller det kontrollkompetanse. I tillegg har han en begynnende kunnskapskompetanse (Flavell 1987) fordi han har en bevissthet om egne læringsstrategier, og en begynnende metakognitiv bevissthet (Se kap. 2).

Denne metakognitive bevisstheten synliggjøres også når Per viser at han er klar over at notatene fra Georgs timer kan komme til nytte for å tilegne seg faktakunnskap til prøver, selv om han har et lite positivt forhold til disse notatene. Når han likevel velger å ta dem i bruk, er det fordi han ser at de kan hjelpe ham til å få gode resultater. Pers målorientering må i denne sammenhengen sies å være mer ytre-orientert enn oppgave-orientert (Nicholls 1983). Pers to innfallsvinkler til læring har begge det samme målet, nemlig å få gode resultater til prøven. Den indre drivkraften synes likevel å være forskjellig, etter som hvilken metode han velger. Dersom oppgave-orientering anses som mer meningsfullt enn ego-orientering, understreker dette eksemplet hvordan læreren kan være med og påvirke og forsterke elevenes motivasjon i positiv eller negativ retning.

Om elevenes målorientering er noe lærere er opptatt av eller bevisste på i sin daglige under-visning, gir ikke denne oppgaven grunnlag for å uttale seg sikkert om. Det samme gjelder vektlegging av å utvikle gode læringsstrategier hos elevene. Det at mine informanter gir få beskrivelser som favner disse teoretiske begrepene, kan likevel tyde på at slik vektlegging ikke er godt nok tydeliggjort i løpet av skoledagen. I så fall er dette i samsvar med resultatene fra PISA-undersøkelsen, som viser at norske ungdommers kunnskap om egne lærings-strategier og kontrollstrategier er meget nedslående. Ungdommene er i liten grad bevisst sin egen læringsprosess, og har det laveste gjennomsnittet av alle som deltok i undersøkelsen på dette området (Se kap.1). Kåre gir riktig nok inntrykk av at det har vært gjort forsøk på å lære ham studietekniske ferdigheter gjennom bruk av nøkkelord, og Eva forteller om skriving av sine sammendrag, men Kåre sier selv han har liten nytte av nøkkelordskrivinga, og Eva har sluttet med å skrive sammendrag. Både Eva, Kåre og de andre informantene har antagelig et stykke igjen for å kunne kalles eksperter på læring (Bråten og

Olaussen 1999), og lærerne deres har viktige utfordringer å ta tak i for at informantene skal lykkes med læringsprosessen.

### 5.1.8 Forventning om mestring

Til tross for at motivasjonen for lesing kan være noe varierende, kan det likevel virke som ungdommene ikke ser på lavt lesetempo, ”snubling” i ord eller vansker med å huske det de leser som noe som gjør at de mister troen på egne mestringsmuligheter. Følgende eksempel kan tyde på dette: Elevene fikk spørsmål om de trodde de ville klare å få alt rett på en samfunnsfagsprøve dersom de visste de fikk 1000 kroner i belønning for det. De skulle i så fall lese 60 sider, og de hadde tre dager på å forberede seg. De kunne dessuten spørre hvem de ville om hjelp. Noen var litt nølende til om de ville klare alt rett, men alle mente de ville klart å få en meget god karakter på en slik utfordring. Liv, for eksempel, var helt sikker:

*Torunn: Hvis jeg sier til deg: Du får 1000 kroner av meg hvis du klarer å få alt rett på samfunnsfagsprøven som du skal ha om tre dager. Da skal du lese 60 sider. Ville du klart det?*

*Liv: Ja...*

*Torunn: Mm. Hvem ville du ha...ville du ha spurt noen om hjelp underveis, eller ville du ha jobba på egen hånd?*

*Liv: Lærer'n, da....*

Per var like sikker som Liv. Han hadde til og med læringsstrategiene klare for hvordan det skulle gjøres:

*Torunn: Tenk deg det, at jeg sier det....du skal få 1000 kroner hvis du får lat rett på samfunnsfagprøven som du skal ha om tre dager...*

*Per: Mm...*

*Torunn: Det er 60 sider å lese....klarer du det, da?*

*Per: Samfunnsfag?*

*Torunn: Mm....*

*Per: Spørs ka det hadde vært...*

*Torunn: Historie....*

*Per: Da...har æ pugga....da ha æ pugga årstall og pugga....stedsnavn og pugga....ting...*

*Torunn: Ja...*

*Per: Og så har æ sotte mæ opp ei liste...sånn...*

*Torunn: Ja...*

*Per: Så har prøvd å gjort det så bra æ kunna...*

*Torunn: Ja... Så da hadde du hatt en viss sjanse?*

*Per: Ja...*

*Torunn: Og da hadde du skrevet noen notater og sånn, da, eller?*

*Per: Mm....*

*Torunn: Mm...ville du spurt noen om hjelp, da?...Til å hørt deg, eller?*

*Per: Æ hadd forhåpentligvis fådd'n Jørgen...te å...hvis han hadd den samme prøven, så har æ fådd han te å tadd....øvd sammen...*

**Kåre ble også sikker da han skjønnte han kunne spørre noen om hjelp:**

*Torunn: Du har 60 sider å lese...og hvis du klarer å få alt rett på den prøven...så skal du få 1000 kroner av meg...Ville du klart det?*

*Kåre: ....Det veit itj æ....*

*Torunn: Du er ikke sikker? Hvis du hadde fått lov å spør noen om hjelp?*

*Kåre: Da hadd æ fådd det te...*

*Torunn: Da hadde du fått det til...hvem ville du spurt om hjelp da?*

*Kåre: Søstera mi...*

*Torunn: Ja...er hu flink, hu?*

*Kåre: Ja...hu hjelper meg ganske my...*

*Torunn: Bra! Så hvis du får litt ekstra hjelp, så klarer du ting?*

*Kåre: Mm...*

I tillegg til å lese, ser både Liv, Per og Kåre nytte i hjelp og støtte fra mer kompetente andre (Vygotsky 1978). De andre ungdommene gjør også det. Ola ville spurt farfar, og Leif, Eva, Nils og Jon ville fått læreren til å hjelpe seg. Ungdommene har altså bevissthet, om hvordan de vil nå sine kortsiktige læringsmål.

### 5.1.9 Oppsummering og drøfting

At ungdommene hadde en såpass stor tro på sin egen mulighet for mestring, gjorde meg overrasket og forundret. Jeg hadde jo lest om at elever med dysleksi opplevde stillelesing og høytlesing som svært vanskelige aktiviteter for dem (Skaalvik 1994). Det kan derfor godt være at det var muligheten til å be om hjelp i læringsprosessen som ga den positive responsen. Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, der læring ses på som en prosess som best kan utvikle seg i samhandling med andre, blir slik hjelp sett på som viktig når elever for eksempel skal forberede seg til prøver. Dersom det er slik at forventning om mestring i tillegg bygger på tidligere mestringserfaringer (Skaalvik og Skaalvik 1996), er elevenes uttalelser i forbindelse med dette hypotetiske spørsmålet oppmuntrende. Alle informantene var snare til å trekke fram personer de kunne tenke seg å ha som støttespillere, og det kan være et tegn på at de har gode erfaringer med hjelp fra mer kompetente andre (Vygotsky

1978) som medhjelpere i lærings-prosessen. Når det gjelder elevenes erfaringer med hjelp i ”den nærmeste utviklingssonen” fra ”mer kompetente andre”, så vil det også bli belyst i kapittel 8.

Jeg har nå på forskjellige måter belyst de erfaringene mine informanter har med sin egen leseferdighet. I og med at det å ha dysleksi også påvirker skriveferdigheten, er det den som blir satt i fokus i det følgende avsnittet.

## 5.2 SKRIVEFERDIGHET

Slik informantene presenterte sin egen skriveferdighet for meg, så ble ofte rettskriving og mer allmenne skriveproblemer kommentert i sammenheng. Jeg velger derfor å presentere forskjellige sitater som omhandler stilskriving, rettskriving, skrivelengde og nytten av å bruke PC under samme hovedoverskrift.

Av forskjellige årsaker har elever med dysleksi ikke bare vansker med rettskriving, men de kan også ha mer allmenne skriveproblemer (Høien og Lundberg 1997) som gjør det tungt og lite lystbetont for eksempel å skulle skrive stil. På bakgrunn av dette var jeg derfor interessert i å få vite hvilket forhold mine informanter hadde til stilskriving, eller friskriving. På samme måte som elevene skulle svare på skalaspørsmålet om hvor godt de liker å lese høyt i klassen, skulle de også markere hvor godt de synes om friskriving. Å velge en på rangsstigen betyr i denne sammenhengen at de synes friskriving eller stil går svært greit, mens 10 indikerer det motsatte. Svarene på dette spørsmålet ble satt inn i tabellen nedenfor, og ga følgende resultat (Resultatene for høytlesning er satt inn ved siden av som sammenligningsgrunnlag).

	Friskriving	Høytlesning
Jon	8	8
Leif	3	5
Ola	1-2	3
Liv	1	1
Eva	3	4
Kåre	4	6
Nils	Vanskelig	5
Per	9	7

Tabell 5. Friskriving og høytlesning.

Elevenes synspunkter på det å skrive stil skiller seg forholdsvis lite ut fra det å skulle lese høyt i klassen. Jon og Liv ser ingen forskjell på lesing og stilskriving. Liv synes det er helt greit, mens Jon liker begge deler like dårlig. Jon sier han ikke liker stilskriving fordi han ikke liker å gjøre lekser. Leif, Ola, Eva og Kåre viser at de opplever det litt lettere å skrive enn å lese, ved at de går ned med ett til to poeng på rangsskalaen, mens Per viser at han synes skrijving er verre enn lesing ved å gå opp to poeng. I de påfølgende sitatene vil Leif, Nils, Per og Kåre fortelle om sine kvaliteter i stilskriving. De vil kommentere innhold, lengde på stilen, rettskriving, setningslengde, og tegnsetting.

Det er tydelig at Leif er stolt over å få 4 i karakter på stilen, selv om den ikke var så lang. Begrunnelsen var at læreren er mer opptatt av innholdet enn av lengden:

*Torunn: Nei. Men...men...hvis du skriver stil, da....hvor lang stil skriver du?*

*Leif: På data?*

*Torunn: Ja.*

*Leif: 14 skrift, bruke æ....*

*Torunn: Ja...*

*Leif: På norsktentamen.....ei og ei halv....*

*Torunn: Side...er det vanlig linjeavstand?*

*Leif: To og ei halv, kanskje?*

*Torunn: Er det vanlig linjeavstand?*

*Leif: Ja...*

*Torunn: 14 skrift – to sider? To A4?*

*Leif: Ja, sånn sirka...*

*Torunn: Mm...*

*Leif: Æ har skreve korter, har skreve på ei side en gang og...*

*Torunn: Ja?*

*Leif: Æ fikk jo 4 på den for det, da...*

*Torunn: Ja, du gjor det, ja?*

*Leif: For at...hu bryr sæ itj' om vi skriv langt, sjø, hu e mer nøye på innholdet, om det e'...om det e bra innholdet på den liksom.....treng itj' å vær så lang, men det er bra, det du har skreve, liksom...*

Selv om Liv synes stilskriving går lett, nevner hun ord med dobbel konsonant som noe hun ofte skriver feil. Nils synes også skrivinga kan være et problem, både når det gjelder antall skrivefeil og at det er vanskelig å skrive så langt som han tror er forventet i ungdomsskolen:

*Torunn: Hm. Enn skrivinga, da?*

*Nils: Det er nå for så vidt OK utenom feil – det er feil...Ja....Feil på ord, da.*

*Torunn: Ja. Mm – Retter lærerne...*

*Nils: Ja...*

*Torunn: ...alle feilene som er i boka di, eller?*

**Nils: Ja...**

*Torunn: Ja – hvis du har skrevet en fortelling da – hvor lang er den ofte?*

*Nils: Halv A4 – ark, kan vær kanskje...*

*Torunn: En halv side? Mm. Er'n fornøyd med den lengda, eller?*

*Nils: Nei – i barneskolen så var det OK, men ikke på ungdomsskolen.*

*Torunn: Ikke på ungdomsskolen, nei...*

*Nils: Der burde det vær i hvert fall ei og ei halv side.*

*Torunn: Ja – men....du syns rett og slett det er vanskelig å få til å skriv no lenger, eller?*

*Nils: Ja, det er ganske vanskelig.*

Per synes også det kan være vanskelig å skrive langt nok. Han synes det kan være problematisk å få god lengde på setningene:

*Torunn: Ja...mm....men selve skrivinga, da?*

*Per: Det går vel greit, ja, men æ skriv itj' så lange setninga som alle i klassen...*

Kåre synes ikke lengden er det verste ved stilskriving. Han synes det å skrive rett, og også tegnsetting, er det vanskeligste for ham:

*Torunn: Ja.. så du strever....er det rettskrivinga som er verst, da?*

*Kåre: Ja.*

*Torunn: Ja.*

*Kåre: Det e itj' det å skriv langt som plager mæ....*

Torunn: *Nei..*  
Kåre; *Det e rettskrivinga..*  
Torunn: *Ja...at du har trøbbel med å lære deg å skrive ordene rett...*  
Kåre; *Mm...*  
Torunn: *Mm...er det dobbel konsonant eller sånt på norsk, eller, som er vanskelig?*  
Kåre; *Nei, det har æ fådd te no...det e komma og avsnitt og sånn...tegnsetting...*

At informantene kommenterer forskjellige sider ved skriveprosessen, viser at det er mer enn rettskriving som kan falle vanskelig for elever med dysleksi. Det de forteller, avdekker dessuten at de i skriving, på samme måte som i lesing, befinner seg på ulikt faglig funksjons-nivå. Heldigvis har dagens elever tilbud om et hjelpemiddel de kan få stor nytte av hvis de lærer seg å bruke det, nemlig PC. Det er vanskelig å kommentere elevenes forhold til skriving uten å se det i sammenheng med dette hjelpemiddelet. Alle informantene var enige i at de har nytte av å bruke PC, og ingen ga uttrykk for at det var vanskelig å bruke retteprogrammet, når de først hadde lært seg å bruke det. De vil sikkert ha nytte av sin PC i fremmedspråk også, som er det siste tema som blir kommentert i forhold til elevenes syn på egen lese- og skriveferdighet.

### 5.3 FREMMEDSPRÅK

Å lære seg et fremmed språk er noe som viser seg å falle tungt for elever med dysleksi. I denne oppgaven er det først og fremst faget engelsk oppmerksomheten vil bli rettet mot. Det er særlig den skriftlige siden ved faget som kan være problematisk. Både Per, Kåre og Liv er entydige i sine svar når de mener at engelsk er vanskelig. De synes det går greit å snakke språket, men lesing og skriving går såpass tungt at de ikke makter å følge klassens plan. Derfor følger de et tilrettelagt opplegg, og er ute på gruppe i noen av engelsktimene. Per uttaler seg først om sitt forhold til lesing:

Torunn: *Ja...og så engelsken...der er du ikke flink å læs, sa du....*

Per: *Nei...*

Torunn: *Men...å skriv, da? Ganske bra?*

**Per: M....ja...æ klarer godt å skriv en stil, men...e....æ  
klare ikke å les ei engelsk bok...**

Kåre synes det går bra i engelsk muntlig, men han har problemer med skriftlig:

Torunn: *...hvordan går det med engelsk skriftlig og sånn?*

Kåre: *Mm...der ligg æ ganske dårlig, da...*

Torunn: *Ja...*

Kåre: *Æ har veldig bra på muntlig, men skriftlig, der e itj' det så bra...*

Torunn: *Nei, hva vil det si?*

Kåre: *M....på muntlig ligg æ på en 4 nå...*

Torunn: *Ja, det er ikke dårlig...*

Kåre: *På skriftlig ligg æ på en 2-3 eller no sånn...*

Liv gir inntrykk av at det å snakke engelsk går greit, selv om ikke læreren liker at Liv snakker amerikansk. Det er skrivinga som er såpass vanskelig at karakteren blir så lav som 2, selv om hun får bruke retteprogram på PC:

*Liv: Ja, men....så er det andre fag der det ikke går så bra, da....*

*Torunn: Så du er nede i 2?*

*Liv: En toer...Det er engelsk skriftlig....*

*Torunn: Ja...Det er vanskelig for deg....Men har du retteprogram på engelsken?*

*Liv: Nikker.*

*Torunn: Du har det, ja....Men det er verre å få til...Ja.... Er det...går det både på å skrive ordene rett og formulere setninger?*

*Liv: Nei, ikke å snakk, nei...æ blir trekt for ikke å snakk....æ like å snakk mer amerikansk, da...pappa snakke litt mer, itj' sant....*

*Torunn: Mm....*

*Liv: Så når æ snakke amerikansk, så får æ trekk i det, da....*

Eva deler ikke oppfatningen om at språkfagene er spesielt vanskelige. Hun synes verken tysk eller engelsk er særlig problematiske fag, bortsett fra at grammatikken i tysk nå begynner å bli vanskelig:

*Torunn: Men da....når du snakker om pugging og sånt no, da...så har du tysk og engelsk...og der er det jo mange ord som skal skrives rett der, også...hvordan går det?*

*Eva: M....engelsken går ganske bra...men tysken, den gikk ganske bra i 8. Og 9.....da hadd æ vanskelig... 5...men no...så går æ ned....gådd ned på 3...for at no begynner det å bli litt*

*Torunn: Ja...og da er det å huske hvordan ordene skrives?*

*Eva: Ja...og...eller sånn...egentlig ikke koss dem skrives, da....for vi har jo veldig mye ordbøker, da....*

*Torunn: Ja....*

*Eva: Og sånne ting....*

*Torunn: Men det er rett og slett grammatikken som er vanskelig i tysk?*

*Eva: Ja....for det at det e veldig my...å husk på...i en setning så må du husk på subjekt og verbal og objekt og...*

*Torunn: Ja...*

*Eva: Akkusativ og dativ og genitiv og...*

*Torunn: Mm...*

*Eva: Det er veldig mye...*

*Torunn: Mm....men det å formulere seg på engelsk og sånt no...er ikke det no problem for deg?*

*Eva: Nei, ikke muntlig...e itj' det no sånn...*

*Torunn: Men skriftlig, da?*



*Eva: Nei, engelsk det...sånn skriftlig....det e jo itj' akkurat no problem det heller, men æ har no sånn 4.... 3-4....4 minus....*

*Torunn: Ja, det er ikke dårlig! Det synes jeg er veldig bra, jeg!*

*Eva: Æ har fådd faktisk 4 på det siste....så...det går litt oppover, så...*

Eva har sin egen tilleggsforklaring på hvorfor det har gått nedover med tyskkarakteren. Det kan jo ha noe med hennes spesifikke vanske å gjøre, men det kan også virke som om det kan ha med læreren å gjøre....

*Torunn: Ja...men er du nedi 2 i no' fag, da?*

*Eva: ...æ har hadd 2 på no'n tyskprøva...*

*Torunn: Ja....*

*Eva: For at...ja... æ sovne i timan...*

Eva er den eneste som synes språkfagene er uproblematisk, både i muntlig og skriftlig, og som nevner ordbøker som nyttige for rettskrivinga.

### 5.3.1 Oppsummering og drøfting

At fremmedspråk skal falle vanskelig for elever med dysleksi, er ikke overraskende, i og med at lesing og skriving etter hvert er en like viktig side av faget som den muntlige aktiviteten. Vanskene kan forklares med at elever med dysleksi ofte har ufullstendige ortografiske identiteter av ord i langtidsminnet. Selv om de har sett ordene en rekke ganger, er det ikke lett for dem å huske eksakt hvordan ord leses eller skrives. I fremmedspråk vil denne vansken forsterkes, fordi de skrevne ordene har andre bokstav-lyd-forbindelser enn det norske språket har, og fordi elevene ikke har like stor erfaring med å kjenne igjen ord i et fremmed språk som sitt på eget morsmål. Jeg har tidligere kommentert at det er påfallende at Eva, med sin dysleksi, har såpass gode avkodings- og rettskrivingsferdigheter. Hennes uttalelser om fremmedspråk er med på å forsterke undringen over at en elev med dysleksi ikke synes å ha større vansker enn det hun har i lesing og skriving.

Med disse avsnittene om elevenes syn på egen lese- og skriveferdighet, mener jeg å ha oppfylt den overordnede hensikten med dette kapitlet. Målet var at dette temaet skulle legge grunn-laget for å belyse hvordan elevene med sine forskjellige forutsetninger og erfaringer i lese- og skriveprosessen, opplever å bli møtt av sine lærere gjennom dialogen, de didaktiske møtene og den faglige tilretteleggingen i skolehverdagen. I det påfølgende kapitlet settes søkelyset på dialogen mellom lærer og elev.

## 6 DIALOGPERSPEKTIVET I SAMHANDLING OG UNDERVISNING

### 6.1 ILLUSTRASJON

Jeg har møtt åtte ungdommer med dysleksi. De vet at de har det, for de har papirer på det. Det er papirer som i korte trekk forteller historien om hva som kvalifiserer for at deres lese- og skrivevansker kan kalles dysleksi. Elevenes historier er forskjellige, og behovene deres for hjelp er forskjellig, fordi elevene selv er forskjellige. Noen av dem har egne tanker om hva som kan være årsaken til de lese- og skrivevanskene de har, andre har det ikke. Noen er fornøyd med den hjelpen skolen kan gi dem, andre ser ikke behovet for hjelp. Andre igjen ville gjerne hatt mer tilpasset hjelp for sine lese- og skrivevansker enn de har. Noen har lydbøker, mens andre ikke vil ha dem. Alle får tilbud om PC. Alle vil ha dette eksklusive hjelpemiddelet.

De fleste elevene har tro på at læreren deres kan noe om dysleksi, mens noen er usikre på det. Det er ikke så rart de er usikre. Lese- og skrivevansker er noe elevene sjelden snakker med lærerne sine om. Både Liv, Ola, Kåre, Nils, Jon og Leif forteller omtrent den samme historien. De er sikre på at lærerne vet at de har dysleksi, men det snakkes aldri om det. Tilsynelatende synes elevene dette er helt naturlig, og det er det vel også, så lenge de ikke har opplevd noe annet. Liv, for eksempel, ser ingen grunn til at hun skal ha noen spesiell oppmerksomhet fordi om hun har dysleksi:

*Torunn: Tror du at klassestyrer'n din kan no' om dysleksi?*

*Liv: Ja...*

*Torunn: Mm....Hvordan merker du det?*

*Liv: Nei, æ veit itj' æ....men at liksom....skjønne at det er vanskelig å lær og sånn.....*

*Torunn: Ja...*

*Liv: Og...nei, æ veit itj'æ....*

*Torunn: Nei..*

*Liv: Men hu e ganske forståelsesfull og sånn...*

*Torunn: Akkurat. Spør a deg noen gang? Snakker hun med deg om det noen gang?*

*Liv: Nei...*

*Torunn: Nei.*

*Liv: Hu spør jo så klart....om det er no'n som lurer på no så klart...*

*Torunn: Ja?*

*Liv: Og da mener a jo mæ og!*

Om Liv er redd for å skille seg ut fra de andre i klassen, og er glad for at hun ikke blir tilbudt ekstra hjelp, eller om hun er så trygg at hun faktisk ber om hjelp hvis hun ser at hun har behov for det, er vanskelig å si ut fra dette utsagnet. Historien forteller i alle fall videre at Liv faktisk har tilpasset undervisning og lærestoff i engelsk, og at hun selv har bedt om det:

*Torunn: Vet du om det er noen i klassen din som har annerledes ukeplan enn de andre? Eller har alle*

*den samme?*

*Liv: ...I engelsk så har æ anna æ, da....og ei anna ei som er utlending....*

*Torunn: Du har annen...*

*Liv: For hu, ja...da ska æ ha oppgava æ kan gjør lett ut på datarommet...*

*Torunn: Mm....Er du glad for det?*

*Liv: Ja...*

*Torunn: Bra.*

*Liv: Så har æ anna læsebok og....ekstrabok og...*

*Torunn: Ja...Har du sjøl bedt om det, eller har lærer'n sagt at...*

*Liv: Æ som har bedt om det...*

Ola mener det samme som Liv. Han kan heller ikke huske at lærerne noen gang har tatt opp med ham om han trenger ekstra tilrettelegging av undervisninga eller ikke, men han synes det er greit. Han er trygg på at alle lærerne vet om at han har dysleksi, fordi han mener de kjenner elevene ganske godt, og at det derfor ikke er behov for å snakke med elevene om dette. Han tror også at de andre elevene som har dysleksi i hans klasse ser på saken på samme måte som han selv.

*Torunn: Ja. Tror du...eh...tror du...alle lærerne vet om hvem i klassen som har dysleksi?*

*Ola: Nei ikke hvis æ har...ikke vikara nei.*

*Torunn: Nei.*

*Ola: Men all læreran veit om det.*

*Torunn: Det veit dem om.*

*Ola: Ja.*

*Torunn: Hender det noen gang at de kommer og spør dere om dere...om dette blir for mye eller for lite*

*eller...*

*Ola: Nei, egentlig ikke. For æ trur dæm veit – eller kjenne oss ganske godt, så...*

*Torunn: Ja...Men har de noen gang spurt dere...i løpet av – hvis du tenker tilbake?*

Ola: Nei, de' kan itj' æ husk...

Torunn: Mm. (pause) Skal vi sjå...Da fikk jeg spurt deg om det med lærerne ja – om de tok hensyn?.....Og du sier atte du mener at de ikke skal ta hensyn til deg – enn i forhold til lekser og sånt no'...er det no' snakk om forskjellige ukeplaner og sånt no' for dere som har dysleksi og de som ikke har det?

Ola: ....eh...det e' itj' æ helt sikker på men...

Torunn: Nei?

Ola: Men...de' e' vel kanskje vårres e' itj' så...har itj' så...my' – dæm som ska ha dysleksi som...

Torunn: Nei?

Ola: Så at vi egentlig træng de' så...

Ola og Liv mener altså at de ikke har hatt behov for å få tilbud om tilpasning av lærestoffet, og det er heller ingen som har gitt dem et slikt tilbud. Per og Eva, derimot, har opplevd det motsatte. De ble begge utredet for dysleksi i 9.klasse, og de forteller at det var spesialpeda-gogen på ”dysleksigruppa” som stilte dem spørsmålet om hva de trengte hjelp til. Denne gruppa er det tilrettelagte spesialpedagogiske tilbudet skolen gir sine elever med dysleksi. Per hadde tydeligvis et godt møte med sin lærer, der han opplevde å bli tatt på alvor:

Torunn: Har læreren spurt deg noen gang enda...hva er det du strever med og hva er det du trenger

hjelp til?

Per: Mm...æ var på sånn ....den første dagen på gruppa, og da...spurt a mæ ka æ trængt hjelp te og

sånn...

Torunn: Ja...hvem er det som er gruppelederen din der?

Per: Herborg kaller a seg...

Torunn: Ja...

Per: Herborg heter a...

Torunn: Ja...Er a grei?

Per: Mm...

Torunn: Og da spurte a deg litt om hva du synes du trengte hjelp til?

Per: Mm....

Torunn: Javel...har hun...hva svarte du da?

Per: E....at æ trængt hjelp te....en del....faglige ting...

Torunn: Ja....

Per: Og så....en del sånn....m....æ veit itj' helt, æ....

Torunn: Nei....men synes du det at hun har tatt deg på alvor?

Per: Ja...

*Torunn: Ja, flott. Kjempebra, altså!*

*Per: Hu tok liksom alt på strak arm og gjorde det med en gang...*

Slik Per fremstiller det, var det opp til ham selv å si hva han trengte hjelp til. Sitatene fra Liv og Per viser også at dette er et typisk trekk ved det spesialpedagogiske tilbudet elevene får. De må selv melde sine behov, og så blir det lærernes oppgave å fylle disse i den grad de får innspill fra sine elever. Å ha dysleksi er ikke et tema som ofte tas opp i samtalene mellom lærer og elever i den daglige undervisningen i ungdomsskolen. Likevel – Per er et eksempel på at det finnes elever som ønsker å ha en slik meningsskapende dialog om sin egen læringsprosess. Han reflekterer over hvordan han kunne tenke seg samspillet mellom lærer og elev, og han ønsker seg innspill fra begge sider.

*Torunn: Mm... Vil du helst bestemme sjøl hva dere skal gjøre på den gruppa eller vil du at læreren skal tenke ut ting for deg?*

*Per: M....døm skal tenke ut...en del, ja...*

*Torunn: Ja...*

*Per: Og så kan vi kom med forslag og sånn....*

*Torunn: Ja....sånn at du synes det er fint hvis dere kan diskutere det litt?*

*Per: Mm...*

*Torunn: Enn trening på lesing og sånt noe...ville di gjort det på den gruppa?*

*Per: ....Nei, det tror itj' æ passe sæ'....*

*Torunn: Nei....*

*Per: Jo, i engelsken så passe det sæ, ja...*

*Torunn: Ja... Og i engelsken ...vil du trene på skriving der også....få ekstra hjelp for skriving der og?*

*Per: M....skrivinga går ganske greit, men lesinga går...rævva....*

*Torunn: Ja....Så det kunne du tenke deg? Mm...Ville du gjerne at læreren skulle spurt deg hva du synes du trenger hjelp til?*

*Per: M....ja....*

Når Per viser såpass stor interesse for det daglige skolearbeidet, er det ikke overraskende at han svarte bekræftende på spørsmålet om han kunne tenke seg å være med på å utforme sin egen individuelle opplæringsplan (IOP). Det var bare ett problem. Han visste ikke hva IOP var for noe før jeg fortalte ham det. Det var det nesten ingen av de andre informantene som visste heller, utenom Leif. Han visste litt, fordi han hadde vært med på å utforme sin IOP sammen med pappa og lærer Georg.

*Torunn: Ja.... Vet du hva en individuell opplæringsplan er for no'?*

*Leif: Nei...*

*Torunn: Det er en sånn plan som...du har jo.... Du har jo hjelp på gruppe to timer i uke, og da skal det skrives en plan for deg, som sikkert mamma og pappa får sendt hjem til underskrift en gang i året...*

*Leif: Å ja, sånn, ja!*

*Torunn: Hvor det står hva du skal være med å gjøre.*

*Leif: Ja...*

*Torunn: Har du vært med å lagt no' mål for liksom hva du skal klar dette året her...og....sånt no...*

*Leif: Altså han Georg, han kom....forrige gang så kom'n hjem te oss og ordna.... Og da tok'n og kom opp hit sånn, og da tok æ og pappa og Georg og gikk gjennom derre oppgavan der...*

*Torunn: Ja?*

*Leif: Som vi skull sje på og prøv å få gjennom det året...*

*Torunn: Ja. Synes du det var all right at du var med på det?*

*Leif: Da fikk vi liksom sånn alternativer på derre kravet, virka det liksom. Trur du vi greier å komme gjennom det, eller det eller det, liksom....*

*Torunn: Ja? Synes du det var all right, at du fikk vær med på det sjøl?*

*Leif: Ja.... Egentlig, for hvis pappa hadd satt på det vanskeligste med en gang uten å spør mæ, da....da blir det litt sånn,....da blir det itj' så veldig artig å vær på datagruppa læll...*

Dette møtet mellom Leif, far og lærer Georg ga Leif viktig kunnskap om både mål og innhold i hans IOP. De diskuterte tydeligvis innholdet i undervisningen det kommende skoleåret, og Leif fikk komme med sine meninger om hva han kunne tenke seg at han ville mestre. Leif ser at dette kan ha en betydning for ham på datagruppa, eller dysleksigruppa, som den også kalles.

De andre informantene vet altså ingen ting om hva en IOP betyr eller innebærer. De kjenner med andre ord ikke til Opplæringslovens intensjoner om at både foreldre og elever skal være delaktige i planleggingen av opplæringen for elever med spesielle behov, og at det skal legges stor vekt på deres syn. Sannsynligvis har de heller ikke innsikt i hvilke mål læreren har satt, verken for undervisninga som skjer ute på gruppe eller inne i klassen. Det er kanskje ikke så rart at ikke elevene er opptatt av dialog om saker som gjelder deres skolefaglige utvikling, hvis de aldri har erfart det og ikke vet hva det innebærer? Hvem vet, kanskje er ikke lærerne særlig klar over hva det dreier seg om heller?

## 6.2 OPPSUMMERING OG DRØFTING

Denne illustrasjonen handler om elever med dysleksi, som har det til felles at de sjelden eller aldri snakker med lærerne sine om den vansken de har. Når dette er tilfellet, faller det naturlig å stille spørsmålet om det er slik fordi det ikke er nødvendig, eller om det er fordi lærerne ikke har sett nytten av slike samtaler? Etter som elevenes lærere ikke er intervjuet, gir ikke min undersøkelse direkte svar på hvorfor slike samtaler ikke er vanlige. I det følgende ønsker jeg likevel å ha dette spørsmålet i tankene når jeg ser informantenes utsagn i lys av egen lese- og skriveferdighet, dialogens meningssskapende funksjon, tilpasningen av undervisning og ut-arbeidingen av individuelle opplæringsplaner.

Kartleggingen av mine informanters lese- og rettskrivingsferdighet synliggjorde både felles trekk og forskjeller. Det som var felles, var at alle utenom Per syntes lesinga gikk såpass greit at de ikke ønsket en spesiell tilrettelegging av lærestoffet, for eksempel til prøver. Lese-problemet som ble nevnt var hovedsakelig at de syntes de leste litt seint, slik at lengre og vanskelige tekster kunne føles overveldende og lite motiverende å ta fatt på (Se kap.5). Det var ganske godt samsvar mellom det elevene fortalte om sin egen leseferdighet og de av-kodingsvanskene som kom fram etter kartleggingen av leseferdighet (Se kap.3). Når det gjelder motivasjonen for lesing, så var den liten hos alle. Per har de største lesevanskene, etterfulgt av Leif og Kåre. Forskjellene kom tydeligst fram i diktaten, der spredningen i antall feil var fra 2 til 10. Det kom også fram forskjellige synspunkter på det å skrive stil, men stort sett var det samsvar mellom elevenes leseferdighet og deres forhold til friskrivning. Nils og Jon utgjør unntakene her. De har gode resultater på KOAS-testen, men synes lite om stilskrivning.

Den kunnskapen om elevenes lese- og skriveferdighet jeg som forsker nå sitter inne med, har jeg tilegnet meg gjennom samtale og kartlegging. Det er grunn til å stille spørsmålet om det er mulig å sitte inne med slik detaljkunnskap uten jevnlig samtaler og kartlegging av elevene? Etter mange år som lærer er jeg overbevist om at det ikke er mulig. Teori og forskning om dialogens betydning understreker det samme.

Bakhtin (1981 og 1986) mener at dialogen har en meningsskapende funksjon, der det i møtet mellom ulike stemmer skapes mening og ny forståelse. Hvis dette er sant, ligger det i dialogen mellom lærer og elev muligheter for å få dypere innsikt i egen vanske, mestringspotensiale, mål for undervisningen og motivasjon for skolearbeid. Det er derfor grunn til å undre seg over at mine informanter i så liten grad har erfaringer med slike dialoger. Det medfører at de ikke får innsikt i dens muligheter, og heller ikke i dens begrensninger, og forstår heller ikke hva de skal savne.

Mine informanter gir alle inntrykk av at de trives i ungdomsskolen. Leif forteller at den viktigste grunnen til at han er der, er at det er der han treffer vennene sine. Å tilhøre et fellesskap og ikke skille seg for mye ut, er vel kjente behov blant ungdomsskoleelever. Det er kanskje også en av grunnene til at de ikke er opptatt av den individuelle samtalen mellom lærer og elev. Dialogene med Liv og Ola i dette kapitlet gir et lite innblikk i dette. De definerer seg som en del av klassefellesskapet, og synes det er greit at lærerne snakker til elevene som gruppe, og ikke enkeltvis.

Likevel er det verdt å merke seg at alle informantene er fornøyd med det å være med på en liten gruppe i noen timer hver uke. Både Per og Eva (se ovenfor) er også tydelig tilfreds med samtalen de hadde med sine spesialpedagoger etter at de hadde fått vite at de har dysleksi. Dette kan tyde på at de lærerne som legger til rette for samtaler med elevene når ungdommene opplever at det faller naturlig, kan få muligheter for å bygge det Løvlie Schibbye omtaler som anerkjennende relasjoner (Bae og Waastad 1992). Gjennom slike relasjoner blir det personlige forholdet mellom lærer og elev styrket, og det legger grunnlaget for utvikling og læring.

De gode møtene, eller de anerkjennende relasjonene mellom lærer og elev er en av forutsetningene for å oppfylle ett av grunnskolens bærende prinsipp, som er at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev. Dette er en utfordring det ikke er lett å gjennomføre, og den krever reflekterte og bevisste lærere som er opptatt av å ha både faglig kunnskap og personlig kjennskap til sine elever. Forskning har vist at det er en sammenheng mellom det å gi elevene tid og oppmerksomhet, og læring (Hansen 1997). Mine informanter er tilfreds med at de kan være på gruppe noen timer hver uke. Der har læreren mulighet for å gi elevene både tid og oppmerksomhet. Dette kan



være med og legge grunnlaget for utbyttet av de andre timene, der elevene er i klassen sammen med sine klassekamerater.

En slik veksling mellom å være på gruppe og i klassen, er i pakt med elevenes ønsker og ideene knyttet til den inkluderende skolen, der målet er at læringsmiljøet skal tilrettelegges ut fra rammen av klassens sosiale fellesskap. En forutsetning for å lykkes med både tilpasning og inkludering, er imidlertid god planlegging av undervisningen, og et godt lærersamarbeid.

Slik planlegging kan være kortsiktig. Det kan synliggjøres gjennom elevenes ukeplaner. Den bør også være mer langsiktig. Opplæringsloven (1999) krever en slik langsiktig, målstyrt planlegging, i og med at alle elever med rett til spesialundervisning skal ha sin egen IOP. I den inkluderende skolen bør en slik plan inneholde faglige mål, og dessuten mål for den mer personlige læringsprosessen (Jfr Innledning). Når Per forteller om at han godt kan tenke seg å være med i planleggingen av den undervisningen han får på gruppe, og når Leif forteller at han hadde utbytte av å være med og sette opp læringsmålene i sin IOP, så er dette i pakt med Opplæringslovens intensjoner.

At et slikt samarbeid innebærer merarbeid for lærerne, er det liten tvil om. Dette kan være en av årsakene til at bare Leif forteller at han har vært med på å utforme sin IOP. Likevel, hvis lærerne hadde vært mer bevisste på at slik planlegging kunne gi positive gevinster også for dem som lærere, er det mulig at prioriteringen ville ha vært gjort annerledes. For det første gir den rom for å synliggjøre lærerens profesjonalitet gjennom didaktisk kunnskap (Hiim og Hippe 1998) overfor elever og foreldre. For det andre kan den styrke bevisstgjøringen av den rollen en ønsker å fylle som lærer, ved å se egne prioriteringer i lys av den lærerrollen som presenteres i L97. For det tredje kan en slik plan være med å sette opp ”pilarene” for broen som skal bygges av lærer og elev gjennom de didaktiske møtene. Betydningen av en slik brobygging understrekes i avsnittet om Didaktiske møter. Slik brobygging er nødvendig, dersom målet skal nås om at elevene skal ha medansvar for egen læring (Bjørngen 1991).

Avslutningsvis kommer jeg nå tilbake til spørsmålet fra innledningen til dette hovedavsnittet, om hva som kan være årsaken til at elevene sjelden snakker med

lærerne om sine lese- og skrivevansker. På bakgrunn av refleksjonene ovenfor, vil jeg konkludere med at årsaken i alle fall ikke kan være at det ikke er nødvendig. Jeg har heller ikke tilstrekkelig grunnlag for å si at det er fordi lærere ikke har sett nytten av slike samtaler, men jeg velger likevel å la det spørs-målet fortsatt ”henge i lufta” - som en utfordring for leserens egne refleksjoner.

I det kapitlet som nå følger, forlater jeg dialogen mellom to personer, og flytter oppmerksom-heten mot det som skjer i samspillet mellom læreren og elevene som gruppe, for å vise hvor-dan dette kan påvirke motivasjon og mestring hos den enkelte elev.

## 7 DET DIDAKTISKE MØTET

### 7.1 ILLUSTRASJON

Heldigvis. De har opplevd det alle sammen. Møtet med den gode lærer. For noen har det vært flyktig og kortvarig, som da klassen til Nils hadde vikar de siste ukene de gikk på barne-skolen. For andre har det vært mer stabilt over en lengre periode, enten ved den gode, trygge barneskolelæreren til Leif og Ola som hadde forstått at et godt klassemiljø også kunne gi et godt læringsmiljø, eller ved Kåres lærer i praktisk prosjektarbeid som hadde forstått at det gikk an å planlegge sammen med elevene sine hva som skulle lages i timene. Beskrivelsene av de gode møtene er ofte levende og fargerike. De lokker fram engasjementet i elevenes ellers nokså nøkterne uttalelser om skolehverdagen. Samtidig - de fleste elevene jeg har snakket med, har dessverre også opplevd motstykket til det gode møtet. De har møtt lærere som ikke bare gjør hverdagen grå og fargeløs, men som også tar fra elevene lysten til å tenke positivt og til å hente ut det beste i seg selv. Slike møter gjør også inntrykk. Nils brukte lang tid på å ”få ut av seg” hvordan det hadde vært å ha en sur lærer som bare kjefta, i alle år unntatt ett, på barneskolen. For et langt, traurig møte...

Per, Liv, Kåre og Leif går på to forskjellige skoler. Felles for dem er likevel at det er klasse-styrer som underviser i både norsk og samfunnsfag. Per og Kåre er ikke glad i norskkunder-visninga, mens Liv og Leif synes den er OK. Alle guttene uttaler at de synes samfunnsfag er spennende. Alle synes dessuten at dette faget er såpass greit at de, til tross for sine lese-vansker, mener det skulle være mulig å oppnå toppkarakterer

i faget ved optimal innsats før en prøve. Det jobbes med så vel prosjektarbeid som tavleundervisning eller formidlings-pedagogikk i klassene de går i. Likevel er den beskrivelsen de gir av de mange møtene med sine norsk- og samfunnsfaglærere, vidt forskjellige, og det er disse møtene som vil danne utgangspunkt for drøftingene i dette kapitlet.

Per og Kåre føler seg oversett og usynliggjort av sine lærere. Per tror rett og slett at ikke læreren liker ham noe særlig. Både han og Kåre opplever at lærerne har ”gullunger” i klassen. Yndlingselevene, som de kaller dem, er noen utvalgte elever som til stadighet får lærernes positive oppmerksomhet og bekreftelse. Kåre mener at mange elever i klassen hans blir provosert av at læreren lar de samme elevene få lese til stadighet. Kåre hører selv til de elevene med dysleksi som kan tenke seg å lese høyt i klassen på linje med de andre, men det blir aldri noe av, for han blir ikke spurt.

*Kåre: Men...det er stort sett de samman som læs hele tida...*

*Torunn: Sier du det?*

*Kåre: Ja...*

*Torunn: Er de sånn frampå da, atte de...*

*Kåre: Ja...hu gidde itj' å spør noen andre...hu bare spør de samman hele tida!*

*Torunn: Hm...*

*Kåre: Det e stort sett jentan hu spør, da!*

*Torunn: Hm...det har du virkelig registrert, at det er forskjell sånn?*

*Kåre: Mm...og så i gymmen også....synes a jentan e ber og sånn...*

*Torunn: Hm...Blir du provosert av det, eller?*

*Kåre: Nei...det er ganske mang av guttan i klassen som blir det, da...*

En ting er følelsen av ikke å bli sett, likt og forstått, en annen ting er følelsen av ikke å forstå eller strekke til, noe en lett kan oppleve hvis lærerne har det travelt. Både Per og Kåre synes å ha det slik. De opplever at lærerne deres ikke har tid til å vente, slik at de får tenkt seg om når de stiller spørsmål. Lærerne lar de raskeste eller de flinkeste få svare med en gang. Deres pedagogiske praksis i norsktimene viser også at de mener den mest effektive måten å overføre kunnskap til elevene på, er å skrive tavla full av faktastoff, som elevene så skal skrive ned i bøkene sine – så fort som mulig. I samfunnsfag legges det mer vekt på prosjektarbeid. Det er elevene glade for, for det betyr mer elevaktivitet. Samtidig forteller Per at tidsrammene settes så stramt at det ikke er mulig å fordype seg i stoffet, selv om elevene skulle bli engasjert eller spesielt interessert i det de holder på med. At de mister lysten til å fordype seg i lærestoffet

eller ser så liten mening i bøkene fulle av notater at de kaster dem etterpå, får lærerne kanskje aldri vite, for de tar seg ikke tid til å spørre, eller de tar i alle fall ikke hensyn til elevens meninger hvis de skulle bruse ut med en frustrert kommentar. Det viktigste er antagelig å rekke mest mulig, slik at ingen skal kunne si om dem at de ikke kom gjennom pensum når skoleåret er omme!

Historien Leif forteller om sin lærer Johannes, er en annen. Leif gir tydelig uttrykk for at han er i glad i klasselæreren sin. Han mener at Johannes virkelig bryr seg om dem. Han har kallenavn på alle elevene sine, og Leif bli kalt Ajax. Han vet antagelig at Leif er ivrig fotballspiller på fritida. Han tar klassen med på forskjellige turer, og har mye spennende å fortelle i timene fordi han er så kunnskapsrik. “Han kan alt om 2.verdenskrig”, sier Leif med stolthet i stemmen. Han lager artige oppgaver, og tar hensyn til elevene med dysleksi ved at han lar dem lese mindre høyt enn de andre i klassen. Han skryter av elevene når de gjør det bra. Leif hadde nettopp fått ros for god muntlig innsats i samfunnsfagstimen. Samfunnsfag er da også det faget Leif virkelig liker, og han kjemper for å beholde karakteren 5. Leif viser hvor godt han setter pris på Johannes ved rett og slett å bruke ham som eksempel på drømmelæreren. “Han er sånn som Johannes”, sier han.

Faren ved å sette to personlighetstyper opp mot hverandre, slik jeg har gjort det overfor, er at begge blir stående som karikaturer. Det bildet av personlighetene som kommer fram, blir ikke noe balansert bilde, men heller en overdreven fremstilling der spesielle sider ved personlig-heten blir fremhevet. Jeg velger likevel å gjøre dette, fordi jeg mener det ofte er slik ikke bare ungdommer, men også vi mennesker generelt opplever virkeligheten. Både bevisst og ube-visst forstørret vi opp de mest fremtredende sider ved personene vi møter. Hvilke sider som blir forstørret, avhenger av i hvilke sammenhenger vi møter menneskene.

For å understreke at ungdommer virkelig er i stand til å være nyanserte i sine uttalelser om lærerne sine, vil jeg til slutt i denne illustrasjonen la Liv presentere sine lærere. Svarene hun gir, er med på å danne et bilde av hennes forskjellige møter med dem gjennom deres måte å legge opp undervisningen på. De fem påfølgende sitatene fra samtalen med henne er i utgangspunktet en lang, sammenhengende dialog, som er del opp i mindre deler. Sitatetrekken innledes med et spørsmål om hva som er typisk for det de gjør i de forskjellige fagene. Først får vi innblikk i samtalen om norsktimene. Liv har fortalt at hun har hatt to norsklærere på ungdomsskolen som ofte har gitt henne gode opplevelser i timene. Den ene er ny dette skoleåret. I timene til

”nylæreren” lager elevene skuespill og synger, og Liv forteller at ”hu finn ofte på no sånn der – sånne der ting...”

*Torunn: ...og så tenkte jeg at jeg kunne bare spør deg litt...hva som er typisk for de forskjellige*

*timene...*

*Om det er noe som er typisk, og du har sagt litt nå om norsk....og der gjør dere mere forskjellige ting nå enn før?*

*LIV: JA...DET HADDE VI NÅR VI HADD DEN ANDRE LÆRER'N OG...SÅ BEGGE LÆRERAN VAR VELDIG UNG, DA SOM VI HADD....HU VART GRAVID, SÅ HU HAR MORSPERMISJON NO...SÅ DET HAR ALLTID VÆRT GANSKE ARTIG, FOR HU KAN DISKUTER OG HAR....HU VAR LITT UNG, SÅ HU SKJØNNE MENINGAN VÅRRES GANSKE ENKELT OG SÅNN....NÅR DET GJELD SÅNN....RUSMIDLA OG SÅNN....HU E ITJ'SÅNN: NEI.....NEI...*

*Torunn: Nei....og det gjør at det er artigere å snakke med a?*

*Liv: Ja...*

For det første vektlegger Liv at begge norsklærerne hun har hatt på ungdomsskolen har vært unge. Hun mener at det er lett for en ung lærer å forstå elevenes synspunkter på aktuelle spørsmål. Særlig den ene av dem synes å ha vist elevene forståelse. Elevene *motiveres* til å være delaktige, når læreren ikke snakker ”med løftet pekefinger”, og de synes det er artigere å uttale seg. Når ikke samtaleemnene er tabubelagte med hensyn til å ha de rette meningene, oppleves diskusjonene mellom lærer og elever som reelle og meningsfulle. Når så Liv skal uttale seg om de eldre (her kalt ”voksne”) lærerne, så er hun i utgangspunktet mer skeptisk:

*Torunn: Mm...ja, det skjønner jeg! Men er det typisk for unge lærere? Kan ”voksne” lærere være sånn?*

*Liv: Dæm e sånn....ja ---- nå skal vi ha samme ...den samme læringa liksom som var før...*

*Torunn: Ja....*

*Liv: Stå på tavla og skriv...*

Med få ord beskriver hun at eldre lærere gjør det de alltid har gjort, nemlig å presentere egne fagkunnskaper ved å skrive dem opp på tavla, slik at elevene kan kopiere dem. Det ligger ikke mye opplevelse av god kommunikasjon eller et godt møte i dette sitatet. Heldigvis finnes det unntak blant de eldre lærerne også. Liv viser det når hun svarer på oppfølgingsspørsmålet til det forrige:

*Torunn: Sier du det, ja? Så det er ingen fornyelse på de eldre lærerne?*

*Liv: Jo vi har ei, bare ei gammel lærer, da...og hu e liksom sånn....hu va koselig, da...så hu gikk ut og liksom fortælt eventyr og sånn, da....*

*Torunn: Ja?*

*Liv: Det var ganske artig...*

Jeg velger å se på sitatet om eventyrfortellingen som en illustrasjon på at denne læreren ønsket å gjøre noe hun mente elevene synes ville være hyggelig, og at hun ved sin lesing kanskje kunne bygge en bro fra seg til elevene som kunne være med og skape lysten til læring. Det er nettopp motivasjon for læring de to neste sitatene fra samtalen med Liv også handler om. Jeg mener de begge står fram som tydelige eksempler på hvordan lærerens måte å kommunisere og formidle lærestoffet til elevene på, kan påvirke både motivasjon, mening og til sist antagelig mestring og læring. I det første eksemplet er det en ung lærer som har fått vite hva Liv tenker om hennes undervisning, og Liv er ikke nådig når hun omtaler henne.

*Liv: Så ha vi ei lærer på...29 trur æ da....åhh....hu e så fæl altså! Eneste hu gjør, er å...ja, kjëm inn i timen og oppgava, oppgava.....*

*Torunn: Ja, så det er ikke alle unge heller som er OK?*

*Liv: Hu hadd vi i samfunnsfag før, da, og det var jo hver time....æ sa det te a på konferansen at det va dårlig undervisning, men...hver uke så skrev a 10 oppgava på tavla – "Gjør herran!" Ellers så blir det my i lekse. Kanskje vi gjennomgår det til sist, da, men det e jo et muntlig fag egentlig, da!*

*Torunn: Men...nesten aldri snakka om stoffet i timene?*

*Liv: (Rister på hodet).*

Slik jeg ser det, så opplever Liv at denne læreren mener hardt skriftlig arbeid gjennom opp-gaveløsning er det som er vesentlig for at elevene skal lære. Liv virker opprørt når hun under-streker at samfunnsfag tross alt er et muntlig fag, og hun mener derfor at det skal inneholde mer muntlig aktivitet enn en oppsummering og kontroll av skriftlige oppgaver. Slik Liv frem-stiller denne lærerens uttalelser, blir lekser en slags straff for dem som ikke gjør nok arbeid i skoletida! Dette sitatet illustrerer derfor at elevene drives til intens elevaktivitet, men uten at de opplever glede over eller motivasjon for arbeidet. Men Liv kan fortelle om det motsatte også. Det siste sitatet fra samtalen blir en slags hyllest til læreren som den gode forteller. Jeg legger merke til at Liv her opplever at fortellingene viser vei for henne inn i fagstoffet, slik at hun blir interessert i å lære mer:

*Liv: Men han vi har no, kan jo hold foredrag for oss i to tima, vet du! Han e my ber, da! Han e ung*

*han....*

*Torunn: Ja...*

*Liv: Liksom vise oss og...*

*Torunn: Ja...Så dere li...det synes dere er OK, at han snakker mye, altså?*

*Liv: Ja...Fortæler liksom litt åssen det e, og....*

*Torunn: Mm... Da blir du interessert?*

*Liv: Ja...*

Elevenes forskjellige utsagn i denne illustrasjonen viser at det ikke bare er valg av undervisningsmodell, men like mye lærerens vektlegging av å kommunisere med elevene gjennom modellene, som avgjør deres holdninger til skolearbeidet. I det følgende er det nettopp kommunikasjonen, eller den "brobyggingen" som skjer gjennom de didaktiske møtene mellom lærer og elev som står i sentrum for drøftingen.

## 7.2 OPPSUMMERING OG DRØFTING

Den inkluderende skolen har som intensjon at den tidligere individorienterte spesialpedagogiske tenkingen skal bevege seg mot en mer relasjonsorientert tilnærming, der fokus skal rettes mot tilrettelegging av læringsmiljøet elevene er en del av (Se Innledning), med vekt på samspillet mellom lærer og elev, og mellom elevene i klassen. Dette synet på tilrettelegging danner også grunnlaget for den kommende drøftingen av de erfaringene mine informanter med dysleksi har med de didaktiske møtene mellom lærer og elev. Jeg vil også belyse hvordan disse erfaringene påvirker deres motivasjon, mestring og læringsutbytte. Det vil bli satt fokus på lærerens pedagogiske grunnsyn, læreren som "brobygger", didaktiske modeller og betydningen av både faglig og emosjonell støtte i undervisningssituasjonen. Det mine informanter forteller, vil dessuten bli sett i lys av nyere forskning om undervisning i ungdomsskolen (Nordahl og Sørli 1998, Thuen og Bru 1998, Stemmeskifte- en rapport om ungdomsskolen 1999).

Innholdet i de timene Per, Kåre og delvis også Liv forteller om, synes å være lite i tråd med ideen om den inkluderende skolen. De forteller om at undervisningen er tilpasset de raske elevene, både når det gjelder muntlig og skriftlig aktivitet. Alle må gjøre det samme, og det tas ikke hensyn til elever med spesielle behov, for eksempel når de får beskjed om å notere ned det læreren skriver først på tavla. Det er liten variasjon i det daglige arbeidet. Liv har prøvd å argumentere mot denne formen for aktivitet i et muntlig fag som samfunnsfag er, uten at det har nyttet.

Resultatet av denne undervisningen, er at Per og Kåre føler at læreren verken liker eller forstår dem, fordi de blir vist liten oppmerksomhet. De opplever stadig at de ikke strekker til. De kaster gjerne de notatene lærerne deres får dem til å skrive. De blir provosert, og mister arbeidslysten. Det er viktig å understreke at det Per, Kåre og Liv her forteller om, ikke er enkelte eksempler på timer de har opplevd i skolen, men det er typiske trekk de har erfart hos noen av sine lærere. På bakgrunn av dette, vil jeg stille spørsmålet om hvilket pedagogiske grunnsyn disse lærerne representerer, og om den didaktiske tenkningen som ligger bak deres undervisning er forenlig med L97's helhetlige syn på læring (Se kap. 2) og dens visjoner for den inkluderende skolen.

Lærere som til stadighet favoriserer de flinkeste i klassen, viser at de mangler respekt for de andre elevene, og at det ikke er deres likeverd som står i sentrum. At de må være aktive i sitt skriftlige arbeid, er det vel ingen tvil om, men elever som stadig må skrive avskrift står ikke fram som lærende subjekt. De skriver og skriver, men behøver ikke vise mer ansvar for sin egen læringsprosess enn at de noterer ned det læreren ber dem om. Med sine notater på tavla som elevene skal skrive ned, har læreren først og fremst fokus på resultatet av læringen, mens læringsprosessen er underordnet (Bjørgen 1991). Det skjer ingen møter mellom elevenes egen livsverden av kunnskaper og skolens definerte læringsstoff, fordi læreren ikke bruker tid på å få tak i hva elevene egentlig tenker.

Den læreren som har slik undervisning som sin daglige måte å omgås elever på, svikter vesentlige sider ved den humanistiske pedagogikken, og dermed også verdigrunnet i L97, og det er derfor å håpe at den er lite representativ for norsk skolehverdag.

Undersøkelsene til Nordahl og Sørli (1998) viser heldigvis også at mange elever opplever å ha lærere som underviser på en måte som er både variert, deltakende og støttende (Se kap. 1). En slik undervisning har betydning for elevenes evne til konsentrasjon og opplevelse av skolearbeidet som meningsfylt (Bru og Thuen i Grepperud 2000). Samtidig sier nesten halv-parten av ungdomsskoleelevene at de har liten personlig kontakt med læreren sin. 25 % føler at han ikke bryr seg om dem, blant annet fordi han sjelden snakker med dem. Rapporten fra Barneombudet indikerer det samme (Se Kap.1). Dette er alvorlig, særlig hvis det er elevene med spesielle vansker



som hører med blant dem som får liten oppmerksomhet. Elever med dysleksi, har med sine lese- og skrivevansker en hindringsfaktor for læring. Hvis de ikke opplever å bli møtt på en måte som gir dem motivasjon til innsats, kan fagvanskene deres bli større enn de i utgangspunktet hadde behøvd å bli. Ser en stort på det, er dette et alvorlig samfunnsproblem, for de det også kan gå ut over de norske ungdommenes fremtidige kompetanse i arbeidslivet.

For at ikke de negative sidene ved ungdomsskolens undervisning helt skal dominere bildet, er det imidlertid viktig å rette oppmerksomheten også mot den gruppen av elever som har gode erfaringer i ungdomsskolen, fordi disse elevene kan fortelle noe om hva som skal til for at skolehverdagen kan oppleves som meningsfull.

I min undersøkelse er det særlig Leif, men også Liv som får være representantene for å fortelle om de gode møtene mellom lærer og elever. Det er flere kjennetegn ved disse møtene. Elevene forteller ikke så mye om hvordan undervisningen blir tilrettelagt for dem, men det er tydelig at den er preget av mye muntlig aktivitet. Både Liv og Leif kan fortelle om engasjerte og kunnskapsrike lærere som gjerne formidler det de kan til elevene sine. Dette vekker elevenes interesse for faget. Liv forteller dessuten om en norsklærer som ser meningen i samtalen mellom lærer og elever, og der elevenes synspunkter også blir vektlagt betydning. Det er tydelig at det er variasjon i timene til disse lærerne, fordi det fortelles om at læreren til Leif lager artige oppgaver, og læreren til Liv ofte finner på forskjellige ting. I tillegg gir disse lærerne gjennom sin undervisning, elevene følelsen av at de bryr seg om dem, ved at de gjør hyggelige ting sammen. Dette er tydelige tegn på omsorg og innlevelse i elevenes verden. Slike læringsmøter er mer forenlig med det helhetlige læringsbegrepet (Bjørngen 1991), der både motivasjon, initiativ, skapende krefter og selvstendighet inngår i definisjonen (Se kap.2).

Det er lettere å forene disse synspunktene fra elevene med målene for den inkluderende skolen, der alle elever skal oppleve å bli møtt ut fra de forutsetningene de har. Tiller (1995) betegner det gode didaktiske møtet som møtet mellom elevenes erfaringer og skolens definererte kunnskaper. Det hevdes at ny erkjennelse hos elevene oppstår i dialog med engasjerte, profilerte lærere som står for noe og kan utfordre elevene (Arneberg og Overland 2001). Både Liv og Leif forteller om møter som gir elevene lyst til å engasjere seg og arbeide. Den didaktiske kunnskapen som ligger til

grunn for disse møtene, har elevmedvirkning som en viktig side av den pedagogiske tilretteleggingen, i og med at lærerne viser både respekt og omsorg for dem og er opptatt av å fremme elevenes eget engasjement gjennom muntlig aktivitet, spennende oppgaver og ekskursjoner.

Selv om lærerne er opptatt av elevaktiv læring, sier illustrasjonene Liv og Leif tegner likevel lite om hvor bevisste deres lærere er i forhold til at elevene skal ha medansvar for sin egen læring (Bjørngen 1991). Samtidig mener jeg at den holdningen lærerne til Liv og Leif har til elever og undervisning, burde være et meget godt utgangspunkt for å kunne lykkes i forhold til målet om at elevene gradvis skal få mer ansvar for sin egen læringsprosess (L97, s.75).

Bjørngen (1991) mener at en forutsetning for at det skal skje, må være at undervisningen i utgangspunktet er tilpasset elevenes modenhet og at elevene må ha motivasjon og forventninger om å lykkes. Liv og Leif sier ikke så mye om tilpasning av undervisningen, men Leifs forventning om en meget god karakter i samfunnsfag og engelsk muntlig tyder på at den er god nok, og forventningen om å lykkes likeså. Faglig motivasjon er det heller ikke noe å utsette på, verken hos Liv eller Leif. Det måtte derfor være en spennende utfordring å observere undervisningen i klasser der elevene er så positivt innstilt som det Liv og Leif forteller om, for å finne ut mer om hvor opptatt lærerne er av å stimulere elevene til å ta ansvar for egen læring, slik Bjørngen beskriver det (Se kap. 2). I dette begrepet ligger nemlig mange av målene for den norske grunnskolen gjemt: Kunnskap om egen læreprosess, om bruk av kilder, om samarbeid, om mål for læring, om framføring av resultatet av læringsarbeidet, kontroll av egen arbeidsinnsats, motivasjon og utholdenhet og selvtillit og personlig trygghet (Bjørngen 1991).

I de siste illustrasjonene, som blir presentert i neste kapittel, vil det bli gitt beskrivelser av hvordan mine informanter har erfart forskjellige sider ved de didaktiske møtene mellom lærer og elev. Disse beskrivelsene vil danne grunnlag for drøftinger rettet mot læringsmål, motivasjon, dialogperspektivet, medansvar for læringen, tilpasning av undervisning og elevenes erfaringer med støtte og veiledning i læringsprosessen, med det formål å få bedre innsikt i hvilken undervisning som kan være tjenlig for elever med dysleksi i ungdomsskolen.

## 8 PÅ SKATTEJAKT ETTER LÆRING

### 8.1 INNLEDNING

Skattejakt. Det smaker spenning, gull og diamanter av ordet! Selv har jeg aldri vært på en ekte skattejakt. Jeg har aldri stått med et skattekart i hånda over sydhavsøya med de kjente skatte-kartsymbolene på: øy, stein, vei, palmer - og det berømte krysset, der skatten skal ligge. Jeg har heller ikke hatt sekken full av niste til skattejakt med meg. Jeg har aldri opplevd at noen har smurt den matpakka som er så livsnødvendig når motbakkene kommer, og heten tapper en for krefter. Dermed har jeg heller aldri opplevd den berusende følelsen som antagelig kommer når det siste spadetaket, etter mye strev og møyne, treffer kistelokket, og gullet og diamantene venter. Jeg er forresten svært dårlig til å lese kart. Hvis jeg skulle ha hatt sjansen til å nå målet om å finne skatten, måtte jeg nok hatt litt ekstra hjelp. Kanskje jeg kunne hatt med en kart-leser? Jeg er sikker på at det ville ha hjulpet.

Skattejakt. Jeg har lyst til å gå på skattejakt – i overført betydning. Jeg har lyst til å finne veien til skolens ”gull”! Det kjennes inspirerende å se på læring og utvikling som det ”gullet” vi håper at elevene skal finne. Denne lille illustrasjonen om skattejakten er skrevet for å gi tanken og fantasien et løft til refleksjonen om hva som fører til dette ”gullet”.

For det første må elevene ha ønske om, eller motivasjon for å gå på skattejakt. De må ha lyst til å lære. Hvis det skal skje, må de være klar over hva som er målet. De må jo vite hva de skal lete etter! Ikke alle elever har de samme forutsetninger for å nå målene. som læreplanen har satt, og noen vil derfor ha behov for hjelp og støtte underveis. Det kan til og med være at ikke alle skal lete etter den samme ”skatten”! Elevenes læringsmål må tilpasses de læringsforut-setninger de har. Det er dessuten få som liker å gå på ”skattejakt” alene, i hvert fall når de er på leiting etter læring. Det er lettere å opprettholde motivasjonen for å nå læringsmålene dersom de har støtte og veiledning av noen som har bedre kompetanse i ”kartlesing” enn det de sjøl har!

Jeg synes det er flott å tenke meg jakten på læring som jakten etter gull. Rikdom er, slik jeg ser det, mer enn penger. Den som tilegner seg kunnskap, blir rik. Han har

funnet skatten – funnet skolens ”gull”! De påfølgende illustrasjonene i dette kapitlet vil synliggjøre mine informanternes erfaringer med ”skattejakten”, og hvordan de i større eller mindre grad har lyktes i å finne ”gullet”. Hver illustrasjon har sitt eget tema, som blir presentert gjennom det en- og i et par tilfeller to informanter, har erfart i skolen. Illustrasjonene er skrevet for å belyse sammenhengen mellom enkeltelevenes lese- og skriveferdighet og det utbyttet de opplever å ha av undervisningen. De er hentet både fra fellestimene sammen med klassen, og fra de tilrettelagte gruppetimene. Oppmerksomheten i drøftingene av illustrasjonene vil være rettet mot læringsmål, motivasjon, dialogperspektivet, medansvar for læringen, tilpasning av undervisning og elevenes erfaringer med støtte og veiledning i læringsprosessen. Informantene vil stå fram i samme rekkefølge som i kapittel 4, og det er derfor Leif og Ola som er hovedpersonene i den første illustrasjonen.

### 8.1.1 Illustrasjon 1 ”...han e’ veldig flink te å forklar...”

Det er Johannes, lærer i samfunnsfag og engelsk, som får det gode skussmålet som over-skriften forteller om, og det er nettopp den læreren som er opptatt av å forklare og tilrettelegge lærestoffet det settes fokus på i denne illustrasjonen. Leif har allerede uttalt seg om Johannes i kapittel 5. I det didaktiske møtet mellom lærer og elev blir han presentert som den gode ”bro-byggeren”. Johannes er opptatt av såvel den menneskelige som den faglige siden ved dette møtet, som har læring som mål.

Både Ola og Leif har stor nytte av å ha en lærer med disse kvalifikasjonene. I følge Leif er guttene ganske jevnbyrdige, faglig sett, selv om de strever og lykkes på litt forskjellige områder. Selv om de begge har dysleksi, så tror Ola at årsaken til hans lese- og skrivevansker skyldes at han hørte svært dårlig de første leveårene sine. Leif har ingen spesiell forklaring på sine vansker. Det er Leif som strever mest med lesing, og han har tydelige fonologiske vansker (Se tabell, kap. 3). Leif er ikke glad i leksearbeid, så han satser primært på å gjøre en skikkelig innsats på skolen for å lykkes. Han gir opp leksene nesten før han har begynt hvis lesemengden blir for stor. Ola er ikke så markert i sine uttalelser. Han mener det meste går ganske greit nå, i forhold til hva det gjorde før, med tanke på lesing.

Det spesielle med forholdet mellom lærer Johannes, Leif og Ola, er hvordan Johannes gjen-nom sin undervisning motiverer guttene til å satse for å bli dyktige i samfunnsfag

og engelsk. Den illustrasjonen som nå følger, synliggjør hvordan disse møtene mellom lærer og elever engasjerer Ola til innsats i skolefaglige aktiviteter.

*Ola: Han.... Han e' jo sånn....eldre... 50, men han e' jo veldig bra lærer, da....*

*Torunn: Er han det, ja? Hva er det som gjør'n til en bra lærer?*

*Ola: Nei...Han e' bare sånn... eller han e' sånn...han e' veldig flink te å liksom å forklar og...han e' sånn samfunnsfaglærer, da....kan veldig my' også.... Mang gang så e'n ganske artig og sånn...*

*Torunn: Sier du det og, ja? ...Ja? Lager han artige oppgaver?*

*Ola: Ja – det kan godt hend, men.... Han forteller veldig my' sånne rare historia og masse sånn....*

*Som han har opplevd når...også...han kjenner jo all vet du, så hver gang han si at han kjenne*

*no'n, så... ”bombe” sier vi bare, sånn...*

Det er ikke vanskelig å skjønne at Ola setter pris på læreren sin, for han har mye godt å si om ham. Til tross for at han er en ”eldre” mann på 50 år, så mener Ola han er en kunnskapsrik samfunnsfaglærer som er flink til å forklare. I tillegg er han artig. Ola utdyper hva han mener med det, når han sier at Johannes forteller mange rare historier om det han selv har opplevd. Han er med andre ord personlig, ved at han inviterer elevene inn i sine livserfaringer som trener innen idrett. Leif forteller også at Johannes er en faglig dyktig lærer som er flink til å forklare lærestoffet, og som står på for at elevene skal forstå det. Han forklarer det dessuten på en slik måte at det han forteller fester seg i hukommelsen:

*Leif: ...hvis det var nokka ikke æ skjønt helt, da...så bare spurt æ han om han kunna forklar det, så forklarer han det, hele greier'n, liksom....*

*Torunn Ja...*

*Leif: Da har'n gidd dæ hele sammendraget av hele teksten, liksom du ikke spør om'n kan gjør det da, så gjør'n det...*

*Torunn: Ja, og da er det lett å huske det da, hvis han forteller det?*

*Leif: Ja.*

*Torunn: Ja, for han forteller det interessant, liksom?*

*Leif: Mm. ....*

Johannes' evne til kommunikasjon med elevene og formidling av lærestoffet, får konsekvenser for den innsatsen Leif ønsker å legge i fagene engelsk og samfunnsfag. Leif forteller nedenfor at han satser mye på å beholde sine to gode karakterer i samfunnsfag og i engelsk muntlig, selv om det ikke er så lett:

*Leif: Æ ska..... Vi har engelsk muntlig/skriftlig, så har vi .....samfunnsfag....det eneste det vi har'n Johannes i no...*

*Torunn: Ja..*

*Leif: Æ har vorre på i 4 i to av tinger'n, men æ har 3 på andren – æ ska gå opp på 4 på det i år, altså! Det e' muntlig på engelsk...*

*Torunn: Er det 4 du vil i muntlig?*

*Leif: Æ har 3 i muntlig, men æ ska ha 4!*

*Torunn: Ja... Prøver du å være mer aktiv, da?*

*Leif: Ja, æ har jo sagt ganske mykji mer no enn..... æ har sagt mykji mer no enn ka æ gjor i hele.....hele.... halvåret i fjor....*

*Torunn: Ja...*

*Leif: Så har æ jo fram te sommerferien på mæ no å....*

Leif prøver å være aktiv i timene i engelsk for å få karakteren fire, selv om han mener det ikke blir lett dette skoleåret. Han satser på å beholde fem i samfunnsfag også, og han får god tilbakemelding på innsatsen han gjør:

*Torunn: Er det lenge siden du fikk no' ros på skolen av læreren din?*

*Leif: Nei. I går.*

*Torunn: Sier du det? Hva fikk du skryt for da?*

*Leif: Mmm.... For at æ svart så my på spørsmål i samfunnsfagen...*

*Torunn: Bra... Og det likt'n?*

*Leif: Ja...*

*Torunn: Og det er i Johannes sine timer?*

*Leif: Yes...*

I fjor fikk Leif tre femmere i boka si, og det betydde mye for ham. Den ene femmeren var i samfunnsfag, og den andre var i kroppsøving.

*Torunn: Det er viktig å ha noen fag man er god i, synes du det?*

*Leif: Ja....*

*Torunn: Ja?*

*Leif: Hadd det itj' vært fordi æ hadd dæm to, nei tre femmeran i boka mi....*

*Torunn: Ja?*

*Leif: Æ ha ....gidd opp skolen, altså....*

*Torunn: Ja....*

*Leif: Det e eneste det som æ har hadd lyst til, liksom....*

*Torunn: Ja....*

*Leif: Men så, når æ veit at æ har bra karakter i det, så e æ nødt te også jobb hardt for å hold den brae karakteren og...*

Sitatene fra Ola og Leif viser at Ola lar seg motivere og begeistre av Johannes sin under-visning, og Leif skjerper sine faglige mål. Eksemplene ovenfor er tatt med for å

peke på at lærerens måte å tilrettelegge lærestoffet og kommunisere med elevene på, faktisk kan med-virke til at fag, som i utgangspunktet er vanskelige, blir artige. Når elevene er motiverte fordi faget oppleves positivt, er sjansen for å erfare mestring også betydelig større enn den ville vært for umotiverte elever.

### 8.1.2 Oppsummering og drøfting

I kapittel 6 og 7 er det dialogen mellom lærer og elev som står i fokus, og denne illustrasjonen er en slags oppfølging av de to foregående kapitlene. Lærer Johannes legger vekt på den gode dialogen, både på det personlige og på det faglige plan, og ny mening blir skapt (Bakhtin 1981 og 1986). Johannes bygger anerkjennende relasjoner (Bae og Waastad 1992) mellom lærer og elev, og legger grunnlaget for det gode, didaktiske møtet.

Johannes er i det hele tatt, slik Ola og Leif fremstiller det, opptatt av dialogen i undervisningen. Det språklige samspillet får grunnleggende betydning for meningsskapning, ny forståelse og utvikling for begge guttene, og antagelig også for andre elever i klassen deres. Slik vektlegging samsvarer både med Bakhtins tanker om at det i møtet mellom ulike stemmer skapes ny mening og forståelse, og med Vygotskys teori om utviklingen av menneskets høyere mentale funksjoner (Vygotsky 1978). Det er dessuten i samsvar med synet på læring i L97, der læring ses på som en individuell, sosial og kulturell aktivitet.

Det er interessant å følge Vygotskys teori om utviklingen av de høyere mentale funksjoner nettopp for elever med dysleksi (Se kap.2). Elevenes fonologiske svikt er en del av deres biologiske arv, og dette kan gi dem alvorlige lese- og skrivevansker. Det blir derfor svært viktig å legge læringsmiljøet til rette for at de høyere mentale prosessene kan styrkes på best mulig måte til tross for disse vanskene. Vygotsky (1978) er opptatt av at språket er det viktigste grunnlaget for at mennesket etter hvert skal kunne kontrollere sin egen kognisjon, og at begrepsutviklingen gjennom språket nettopp skjer i interaksjon med andre. For elever med dysleksi blir denne interaksjonen spesielt viktig. Fordi lesing og skriving ofte er prosesser som går tungt for dem, kan den læringen som skjer gjennom muntlig dialog på et vis kompensere for lese- og skrivevanskene. Dialogen gir muligheter for å forklare vanskelige ord i teksten, slik at det blir lettere å forstå og huske det de senere skal lese.

Gjennomgangen av lærestoffet kan dessuten fungere som en slags stillasbygging (Wood, Bruner og Ross 1976). Johannes sin undervisning kan ses på som et kognitivt reisverk som elevene kan støtte seg på i læringsprosessen. For at dette reisverket skal tjene sin hensikt, er det viktig at læreren etter hvert trekker seg tilbake, slik at elevene også kan få erfaring med å kunne arbeide på egen hånd. Dysthe (1995) mener at det er vanskelig å bruke stillasbegrepet om lærerstyrt undervisning i samlet klasse, fordi alle elevene sjelden er på samme nivå i sin utviklingssone (Vygotsky 1978). Til dette kan jeg bare delvis si meg enig. Mye av det lære-stoffet elevene skal presenteres for trenger gjennomgang, mest for å gi elevene innsikt og motivasjon til å arbeide selvstendig, og det er ikke nødvendigvis vanskelig å forstå i samlet klasse. De aller fleste elevene i klassen vil derfor ha nytte av å få det gjennomgått på denne måten. Slike gjennomganger styrker dessuten klassefellesskapet, og kan danne grunnlaget for samtaler elevene imellom når de senere skal arbeide sammen på grupper.

Den viktigste grunnen til å være oppmerksom på Johannes sin måte å undervise på, er likevel at hans vektlegging av både de sosiale, emosjonelle og faglige sidene ved læringsprosessen gjør at mine informanter med dysleksi blir motivert til innsats for skolearbeidet. Når forskning dessuten viser at det er sammenheng mellom elevenes relasjoner til lærerne og deres motivasjon for skolearbeid (Nordahl og Sørli 1998), gir dette enda større grunn til å vær oppmerksom på Johannes sitt forhold til elever og undervisning, både for elevene med dysleksi og de andre elevene i klassen.

I avsnittet som følger, er det motstykket til Johannes sin måte å undervise på som blir presentert. Det er Per som er hovedinformanten til illustrasjonen. Budskapet han formidler handler om at hans jakt etter læring ikke oppleves som jakt etter "gull". I stedet vil historien vise hvordan Per opplever å tape motivasjon og mening i tilrettelagte læringsaktiviteter. For å kunne tolke og finne meningen i Pers uttalelser på best mulig måte, kan det først være nyttig å oppsummere hvem Per er og hva han står for.

### 8.1.3 Illustrasjon 2 "Og så...pælmer vi boka etterpå, så har itj' vi no bruk for det..."

Per er allerede introdusert som en gutt med mange interesser (Kap. 4), både i praktiske og teoretiske fag. Han har også dysleksi som gir ham betydelige lese- og



skrivevansker, men lar seg ikke hindre av det. Vanskene har i stedet gjort ham kreativ med tanke på sin egen lære-prosess. For å tilegne seg lærestoffet, leser han blant annet sammendragene i lærebøkene for å få med seg hovedinnholdet i lengre tekster, og han prøver å komme med på gruppe med de som er flinkere enn ham selv i prosjektarbeid fordi det virker skjerpene på hans egen innsats.

Per viser dessuten at han har meninger om mellommenneskelig samspill når han forteller om hvordan læreren forskjellsbehandler elevene (Kap. 7). At han har innsikt i dette temaet, kommer også fram når han reflekterer over oppførselen til sin beste venn, som oppfører seg så underlig. Han sier om vennen at han "e' så sky" og sjenert at "hvis'n får en hundrelapp, så si itj'n karakteren han få på en prøve, nei!"

Det er også samspillet mellom lærer og elev som er utgangspunktet for illustrasjonen som nå skal fortelles: Per lar seg opprøre både av en vikar han har i matematikk og av klassefor-standerens måte å undervise på i norsktimene. Begge lærerne har som mål for sine timer at elevene skal skrive avskrift av det lærerne noterer på tavla. Om matematikklæreren forteller Per at det går så fort at ingen rekker å skrive det ferdig:

*Per: ...for eksempel....vi har vikar i matten....*

*Torunn: Ja....*

*Per: Han tar sånn....ting mun....med en gang, så....m.....han tar itj' for eksempel eksempel....*

*Torunn: Nei...og det er ikke så bra....*

*Per: Nei....for at vi skjønne itj' no....han tar....skriv opp ei hel tavle på....no'n sekund....*

*Torunn: Oi....*

*Per: Og da e det ingen .....ingen som forstår....*

Læreren tar ingen muntlige eksempler før han skriver, og Per konkluderer i dette sitatet med at det ikke er noen som forstår det læreren skriver, fordi det går så fort unna. Det samme skjer i norsktimene, med en annen lærer. Læreren skriver stygt og fort, og elevene skal skrive det læreren ber dem om.

*Torunn: ...men...hva er typisk for norsktimene...er det...prosjektarbeid, eller er det andre ting som er typisk for norsktimene dine?*

*Per: Nei, det e skriving....*

*Torunn: Ja....*

*Per: Og han skriv så stygt...*

*Torunn: Ja....*

Per: *Han skriv styggar enn mæ....*

Torunn: *Ja...men ...må dere skrive og, da eller?*

Per: *Ja...*

Torunn: *Og så skriv han på tavla først?*

Per: *Mm....ja, han skriv etter hvert....han skriv med...superfart, og så skriv'n stygt...og det e ikke så lett å forstå...*

Torunn: *Er det meninga at dere skal skrive ned det han sier, eller?*

Per: *Ja....*

Torunn: *Ja...Og...må dere lese mye i norsken og sånn, da?*

Per: *Nei....det e mest skriving....*

Torunn: *Ja....*

Per: *Ved å slå opp i boka, og så skriv han, og så skriv vi ned det,....*

Torunn: *Ja....*

Per: *Og så...pælmer vi boka etterpå, så har itj' vi no bruk for det....*

Torunn: *Så du synes ikke norsken er noe artig....*

At Per opplever dette som meningsløst, er tydelig. Han ”pælmer ” boka etterpå, fordi han ikke synes han har noe bruk for det han skriver. For å understreke at slike erfaringer som Per har gjort seg også kan utløse de samme reaksjonene hos andre elever, får Kåre også fortelle en lignende historie fra sine norsktimer:

Torunn: *Ja...mm....Hvis jeg skal spør deg om hva som er typisk for en norsktime...er det noe som er*

*typisk?*

Kåre: *Sitt og jobb med å skriv av tavla!*

Torunn: *:Sier du det?*

Kåre: *Ja...Skriv av tavla...*

Torunn: *Skriver hu på tavla, og dere må skriv i bøkene?*

Kåre: *Ja...*

Torunn: *Er det stort sett det som skjer i hver norsktime?*

Kåre: *Ja...Og så sier a at vi skal bare begynn og jobb, så...jobber vi...*

Torunn: *Ikke no diskusjoner?*

Kåre: *Nei...*

Torunn: *Ikke no....*

Kåre: *Nei. Skriv av tavla, eller sitt og jobbe med oppgava...det e det eneste vi gjør... læs kanskje litt fra boka...*

I likhet med Per, synes Kåre slik undervisning gir ham lite. Han kunne godt tenke seg å ”...gjør litt mer artige ting enn bare sitt å skriv av tavla...”. De har med andre ord liten glede av det de må skrive, og det er ikke vanskelig å forstå at dette er timer

elevene mistrives i. Per har uttrykt klart at han slett ikke liker de timene der klassen skriver avskrift av det læreren skriver på tavla, men til prøver forstår han at han kan ha en viss nytte av notatene - hvis han da ikke har ”pælma” dem:

*Torunn: Ja...Skriver du notater til prøver og sånn der, da, eller er det litt opp og ned?*

*Per: Ja, litt opp og ned, ja...og så bruker æ å læs en del det æ har skreve før...han Georg får oss til å skriv veldig my før, da...*

*Torunn: Og det leser du på?*

*Per: Ja, hvis æ finn boka, så...*

*Torunn: (latter)*

*Per: ...for ofte pælmer æ a før æ....*

”Aldri så galt at det ikke er godt for noe”, er en avsluttende kommentar som synes å passe godt etter denne illustrasjonen. Deler av den er allerede presentert i kapittel 5, i avsnittet om faktorer som påvirker leseforståelsen. Der er det Pers metakognitive bevissthet, motivasjon og målorientering som blir belyst, som en konsekvens av de lærings situasjonene læreren Georg legger til rette for. I det avsnittet som nå følger, vil oppmerksomheten bli rettet mot det læringssynet som preger de delene av undervisningen Per og Kåre beskriver.

#### 8.1.4 Oppsummering og drøfting

VI KJENNER ALLEREDE TIL HVORDAN PER OG KÅRE OPPLEVER UNDERVISNINGEN SOM ER BESKREVET OVEN-FOR, OG AT ERFARINGENE DE HAR GJORT, IKKE ER POSITIVE. ÅRSAKEN TIL AT JEG LIKEVEL NOK EN GANG VELGER Å SETTE SØKELYSET PÅ DET GUTTENE FORTELLER, ER DET FAKTUM AT MANGE ELEVER I UNGDOMS-SKOLEN NETTOPP OPPLEVER UNDERVISNINGA SOM LÆRERSTYRT, LITE DELTAKENDE OG MED LITEN VARIASJON (NORDAHL 1998). RAPPORTEN FRA BARNEOMBUDET FORTELLER DESSUTEN AT ELEVER I UNGDOMSSKOLEN SYNES UNDERVISNINGA ER MONOLOGISK OG KJEDELIG. DE ØNSKER MER VARIASJON OG ELEVAKTIVITET, OG AT DET BØR KUNNE GIS OPPGAVER AV ULIK VANSKEGRAD. DESSUTEN MENER DE OGSÅ AT DET ER FÅ LÆRERE I DAGENS SKOLE SOM ØNSKER EN ÅPEN OG FORDOMSFRI DRØFTING MED SINE ELEVER OM UNDERVISNINGEN. DE OPPLEVER DERFOR AVMAKTSFØLELSE I FORHOLD TIL DET Å IKKE BLI HØRT (SE KAP.1). DISSE FORSK-NINGSRESULTATENE GIR GRUNNLAG FOR Å SE PÅ HVA SOM EGENTLIG SKJER I KLASSEROM DER ELEVENE FÅR NEGATIVE SKOLEERFARINGER, MED DET HÅP AT LÆRERE I NESTE OMGANG SKAL VELGE Å LEGGE OM SIN UNDERVISNINGSPRAKSIS, SLIK AT ELEVENES ØNSKER I STØRRE GRAD KAN BLI HØRT. DET ER IKKE DET HELHETLIGE, MEN DET AMPUTERTE LÆRINGSBEGREPET SOM PREGER DE UNDERVISNINGSEKVENSENE PER OG KÅRE BESKRIVER. VED Å FÅ ELEVENE TIL Å

SKRIVE NED DET LÆREREN MENER DET ER VIKTIG AT DE SKAL LÆRE, HÅPER HAN ANTAGELIG Å OPPNÅ LÆRING HOS ELEVENE, ELLER *EN RELATIVT VARIG MODIFIKASJON AV OPPLEVELSE OG ATFERD SOM FØLGE AV TIDLIGERE ERFARING* (RØRVIK 1976). ELEVENE FRAMSTÅR I DENNE SAMMENHENGEN IKKE SOM ET LÆRENDE SUBJEKT, MEN HELLER SOM ET OBJEKT FOR LÆRERENS UNDERVISNING. LÆRERENS HØYE TEMPO OG UTYDELIGE SKRIFT FORTELLER OM EN UNDERVISNING DER ELEVENE MÅ TILPASSE SEG LÆREREN, HELLER ENN DET SOM ER MÅLET I NORSK GRUNNSKOLE, OM AT UNDERVISNINGEN SKAL TILPASSES DEN ENKELTE ELEV. DET ER INGEN DIFFERENSIERING I DENNE UNDERVISNINGSSITUASJONEN. ALLE MÅ SKRIVE NED DET SAMME, ENTEN DE SKRIVER FORT ELLER SAKTE. NÅR LÆREREN SKRIVER SÅ FORT AT ELEVENE SÅVIDT GREIER Å FØLGE MED, ER MULIGHETENE FOR UFERDIGE AVSKRIFTSARBEIDER OG UREFLEKTERT MEKANISK ARBEID ABSOLUTT TIL STEDE.

BÅDE MATEMATIKKLÆREREN OG NORSKLÆREREN HAR AVGRENSEDE MÅL FOR HVA LÆRINGSAKTIVITETEN SKAL INNEHOLDE. MÅLET ER Å OPPLEVE LÆRING VED Å SKRIVE NED DET LÆREREN FØRST SKRIVER PÅ TAVLA. DETTE ER FORENLIG MED MÅLORIENTERINGEN TIL DEN NATURVITENSKAPELIG ORIENTERTE DIDAKTIKKEN (TYLER 1950), DER LÆREREN STYRER HVA ELEVEN SKAL LÆRE, OG DER HAN I TILLEGG HAR MULIGHET FOR Å KONTROLLERE HVA ELEVEN HAR LÆRT GJENNOM MUNTLEGE ELLER SKRIFTLIGE PRØVER. EN SLIK DIDAKTISK MODELL KAN VÆRE NYTTIG Å BRUKE, SÆRLIG HVIS DEN ANVENDES PÅ EN MÅTE SOM GIR ELEVENE MULIGHET FOR Å MESTRE. LÆREREN MÅ BARE VÆRE OPPMERKSOM PÅ HVILKE BEGRENSNINGER DENNE MODELLEN HAR I FORHOLD TIL ELEVENES LÆRINGSPROSESS (SE KAP.2). ELEVER MED SPESIELLE VANSKER, FOR EKSEMPEL DYSLEKSI, VIL KUNNE OPPLEVE MANGE NEDERLAG NÅR DENNE METODEN BRUKES GJENNOM FOR EKSEMPEL DIKTATER OG GLOSEPRØVER, DERSOM IKKE DISSE PRØVENE ER SPESIELT TILRETTELAGTE FOR DE ENKELTE ELEVENES BEHOV OG FAGLIGE FUNKSJONSNIVÅ.

LÆRERE SOM VELGER DENNE MÅTEN Å UNDERVISE PÅ, BØR DERFOR VÆRE SPESIELT OPPMERKSOM PÅ DEN TILBAKEMELDINGEN ELEVENE GIR I FORHOLD TIL UNDERVISNINGENS TEMPO, INNHOLD OG MÅL, SLIK AT HAN KAN FAVNE SÅ STOR DEL AV KLASSEN SOM MULIG NÅR HAN SKAL TILRETTELEGGE LÆRESTOFFET. DENNE OPPMERKSOMHETEN ER VIKTIG FOR ALLE KLASSENS ELEVER, MEN I SÆRLIG GRAD FOR DE ELEVENE SOM AV EN ELLER ANNEN GRUNN HAR VANSKER MED LESE- OG SKRIVEPROSESSEN, SLIK MINE INFORMANTER HAR. DET KAN SYNES SOM OM LÆRERNE TIL PER OG KÅRE IKKE HAR LAGT VEKT PÅ DENNE DIALOGEN MELLOM LÆRER OG ELEVER, OG DA BLIR KONSEKVENSENE LETT AT ELEVENE FÅR NEGATIVE HOLDNINGER BÅDE TIL FAGET OG TIL INNSATS FOR Å LÆRE.

GJENNOM DE TO ILLUSTRASJONENE SOM TIL NÅ ER PRESENTERT I DETTE KAPITLET, ER DET LÆRERROLLEN SOM HAR STÅTT I SENTRUM. I DEN NESTE ILLUSTRASJONEN VIL FOKUS FLYTTES MOT DE LÆRINGSERFARINGENE NILS GJØR GJENNOM ET GODT TILRETTELAGT PROSJEKTARBEID.

### 8.1.5 Illustrasjon 3 ”...hu kjæm og hjelpe oss med no'n småe ord...”

Undersøkelsene til Thuen og Bru (1999) og Nordahl og Sørli (1998) understreker at ung-domsskoleelever ønsker å ha medbestemmelse og være aktive i sin egen læringsprosess. Mine informanter forteller det samme. I den sammenheng vil jeg vise til Nils sin fortelling om et prosjektarbeid han har vært med på. Om ham har vi tidligere hørt at han er en rolig gutt som trives godt på ungdomsskolen. Resultatene fra kartlegging av lese- og skriveferdighet er for-bausende bra, men Nils forteller samtidig at han strever med de fleste skolefagene på ung-domsskolen. Han trives godt i gruppetimene, og kunne godt ha tenkt seg flere slike timer neste skoleår hvis han selv fikk velge. I denne illustrasjonen er det tydelig at Nils også trives med prosjektarbeid:

Nils snakker med entusiasme om det prosjektarbeidet han holder på med. Tema er ”Den 2. Verdenskrig”. Det er ingen tvil om at han synes det er artig. Med stolthet i stemmen beskriver han oppgaven som ”litt vanskelig, da”, og ”har itj’ gjort det før, da”, når han refererer til måten prosjektet skal framføres på. Det ser ut som de har fått følgende ytre rammer å forholde seg til: Tidsrommet arbeidet skal utføres innenfor er 2 uker, og temaet er Den 2. Verdenskrig. Læreren har satt sammen gruppa etter at elevene har valgt seg hovedområder, og prosjekt-arbeidet skal framføres muntlig for klassen, gjerne ved hjelp av overhead:

*Torunn: Akkurat, ja... Kan du si noe om åssen det skal framføres og, eller?*

*Nils: Vi skal bruk sånn – overhead var det – trur æ vi ska bruk*

*Torunn: Ja-*

*Nils: Med bilda, og så ska vi snakk litt, da.*

*Torunn: Ja... mm*

*Nils: Har arkan foran oss, så vi sjer litteran på dæm.*

*Torunn: Mm. Ska du... og da er det ikke lov te å lese opp... skal dere fortelle det fritt det dere ska si, liksom?*

*Nils: Ja... fortelle med egne ord, ja.*

*Torunn: Ja, det er bra. Syns du det er all right å jobbe på den måten her?*

*Nils: Ja ... æ har itj’ gjort det før, da...*

*Torunn: Nei. Liker du det, eller?*

*Nils: Ja...*

Elevene har selv ansvar for fordeling av arbeidsoppgavene innen gruppa. De må finne lese-stoff, tilpasse arbeidsinnsatsen til den tiden de har til disposisjon, finne ut hva de må gjøre hjemme og hva de må gjøre på skolen. Nils forteller stolt hvor raskt de fikk tak i stoff om sitt tema på biblioteket. Det er tydelig at han opplever sammensetningen på gruppa som god. De som er med stiller faglige krav til hverandre ”– døm liksom sett sånn krav. Dem har bedre karakterer, så da sett dem krav te gruppa at det ska vær gjort te da—”, og det liker Nils. Han er derfor fornøyd med at læreren har bestemt at de fire elevene med dysleksi i klassen ikke får jobbe på samme gruppe. Det er lagt til rette for å erfare mestring, stoffet er spennende, og handlefriheten er avgrenset, men likevel tydelig til stede. Lærerens rolle virker tilbaketrasket når oppgaven først er gitt:

*Torunn: Kjempebra, altså. Hvor mye – hvor mye er lærer'n inne i bildet på det prosjektet deres?*

*Nils: Nei...hu e vel... kjæm og hjelpe oss med noen småe ord...*

*Torunn: Ja?*

*Nils: Ka vi ska gjør og sånt...*

*Torunn: Men mesteparten av det får dere bestemme på egen hånd...*

*Nils: Ja. Bestemmer når vi skal møt opp nedpå der og...*

*Torunn: Ja...*

Dette handler om å ta ansvar for egen læring (Bjørngen 1991). Når Nils begynner å fortelle om det han har lært om den 2.verdenskrig, refererer han med sin noe ”tilbakelente” og stillferdige form for innlevelse såpass mye fagstoff, at det ikke er tvil om at dette prosjektarbeidet har medført nye kunnskaper for ham. Innsatsen hans er stor – han forteller at han ikke en gang lar seg friste til dataspill, selv om gruppa har frihet til å disponere tiden som de vil. Nils forventer mestring (Se kap. 2). Han ser ingen hindringer for dette, selv om prosjektet er ”litt vanskelig”.

I samsvar med hva Locke m.fl (1984) har kommet fram til, har Nils tatt i bruk adekvate læringsstrategier, og er selvregulert i dette arbeidet, når han forteller om sin erfaring med bruk av nøkkelord, eller stikkord, som han kaller det. Han forteller at han bruker disse som en hjelp til å huske det han skal si når han skal legge fram innholdet i prosjektet sitt.

*Torunn: Og da skal du skrive en del om det og da, eller?*

*Nils: Ja... har skreve ned en del sånne små ord.*

*Torunn: Ja?*

Nils: *Stikkord te framføringa.*

Kanskje er nettopp muntlig framføring en god innfallsvinkel dersom elevene skal lære seg nytten av å kunne skrive notater? Nils virker trygg på at dette skal fungere godt for ham. Han har kunnskapen ”i hodet”, og trenger notatene kun for å huske rekkefølgen på det han skal si.

Nils har i denne illustrasjonen også gitt innblikk i et vellykket samarbeid med ”mer kompetente andre” (Vygotsky 1978). Det er forresten noe alle mine informanter forteller at de har nytte av i læringsprosessen. De kan alle nevne flere personer som har mer kompetanse enn dem selv innenfor forskjellige fag. Leif forteller at han gjerne spør søstera si om hjelp, særlig når det gjelder matematikk. Per kunne tenke seg å samarbeide med den kameraten han er mest sammen med når han leser til prøve. For å understreke den nytten elevene har av å samarbeide med ”mer kompetente andre”, avsluttes denne illustrasjonen med at Per forteller om den betydningen medelever kan ha for ham i læringsprosessen. Per går i en klasse med mange flinke elever. De jobber mye på grupper, og da er Per bevisst på å få være sammen med elever som er dyktige, og forstår at han selv kan prøve å utnytte det til å få en bedre karakter.

*Per: M...det e itj' no'n sånn bølla i klassen nå, da...og så...vi...e.....æ trur æ har ganske mang flinke eleva i klassen.....så e vi my på gruppa.....så....*

*Torunn: Mm....*

*Per: Blir med en del på gruppa som e flink, da....*

*Torunn: Jaha...liker du det?*

*Per: Ja....*

*Torunn: Ka som er bra med det?*

*Per: Nei...æ får utnytta dem til en bra karakter...*

*Torunn: Gjør du det, ja....ja, så bra! Men du også må gjør en ganske stor innsats, da, eller?*

*Per: Ja....*

Gode karakterer gir gode opplevelser og bygger opp selvtilliten hos elevene. Det er viktig for læreren å være bevisst de lærings situasjonene der elevene får hentet fram det beste i seg selv!

### 8.1.6 Oppsummering og drøfting

Selv om det er Per som får anledning til å avslutte denne illustrasjonen, så er det Nils som er hovedpersonen. Per er bare med for å understreke et viktig poeng som kommer fram i den fortellingen Nils lar oss få innblikk i. Det er Nils som avslører både sin stolthet over kunnskap og sine bevisste metakognitive ferdigheter. Som illustrasjonen ovenfor viser, er dette en fortelling som synliggjør hvordan den gode læringsprosessen kan inkludere både motivasjon og mestring som er av en slik kvalitet at læringsmålene blir nådd.

Det er to teoretiske begrep jeg mener det er særlig grunn til å fokusere på i denne sammen-hengen, nemlig begrepene *medansvar for egen læring* (Bjørgen 1991) og *læring i den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky 1978). Begrepene er allerede nevnt i illustrasjonen ovenfor. Å ha innsikt i hva de innebærer, må anses som svært viktige dersom lærere skal kunne ha et bevisst forhold til hva som skal til for å lykkes med prosjektarbeidsformen.

Prosjektarbeid er en arbeidsform som er såpass sterkt vektlagt i L97, at det er meningen at elevene på ungdomstrinnet skal bruke minst 20 % av årstimetallet til slikt arbeid. Målet er at elevene gjennom aktivt og målrettet prosjektarbeid skal skaffe seg helhetlig og sammen-hengende kunnskap (L97), og meningen er at det i planlegging, gjennomføring og vurdering av dette arbeidet skal være et tett samarbeid mellom lærer og elever (L97). Dette understreker igjen at L97 vektlegger et helhetlig syn på læring (Jfr. kap. 2), der elevene framstår som lærende subjekt (Bjørgen 1991).

Jeg er sikker på at alle som har hatt ansvar for å organisere, lede, eller delta i et prosjektarbeid i grunnskolen, har erfart at dette er en krevende arbeidsform. Å ha kunnskap om hvordan en skal få mest mulig utbytte av både arbeidsprosess og læringsmål, er derfor meget viktig. Det Nils forteller, gir nettopp innblikk i slik kunnskap. Historien fortelles riktig nok bare fra elevens synsvinkel, men både lærerrollen og elevrollen får sin plass i beskrivelsen.

Nils forteller om hvordan læreren har vist seg som klassens leder, ved at hun har satt opp prosjektets tema, innhold, tidsramme, gruppesammensetning og framføringsmåte. Det virker som Nils er vel fornøyd med dette. Det betyr ikke at lærere til enhver tid



må lage såpass tydelige rammer for alle prosjekt. Andre lærere vil kanskje heller diskutere seg fram til prosjektets rammer sammen med klassen. Hva som blir den beste løsningen, vil være avhengig av lærerens og klassens samspill og modenhet i forhold til de utfordringene de står overfor. Poenget er at det alltid må være noen sider ved prosjektarbeidet der elevene selv kan få være med å bestemme og prege arbeidet, eller *ta medansvar for sin egen læringsprosess*.

I det prosjektet Nils forteller om, fikk elevene selv velge fordypningsområde innenfor rammen av oppgavens tema, de fikk velge lærestoff som skulle gi dem innsikt i det området elevene hadde valgt å fordype seg i, de fikk disponere tiden fritt innenfor den rammen læreren hadde satt for prosjektet og de fordelte selv arbeidsoppgavene på gruppa, oppgaver som kunne gjøres enten hjemme eller på skolen. Det var tydelig at dette var en meningsfylt og inspirerende måte å arbeide på for Nils. Rammen oppgaven ble gitt innenfor ga ham både fasthet, trygghet og frihet på en gang, og han fikk følelsen av å lykkes.

En av grunnene til at Nils opplevde å lykkes med oppgaven han og gruppa hans skulle utføre, er blant annet at han fikk arbeide sammen med mer kompetente andre, og han fikk gjennom det erfare læring i den nærmeste utviklingssonen ( Vygotsky 1978). Nils sier at de som er flinkere enn ham selv setter krav til ham, slik at han selv gjør sitt beste for å yte så godt som mulig. Slik jeg forstår Nils, så betyr ikke det nødvendigvis at han får hjelp av de flinke på gruppa til å løse de oppgavene han har valgt, men heller at det å arbeide sammen med de som er flinkere enn ham selv gir ham inspirasjon til å skjerpe sin faglige innsats. At de i tillegg snakker sammen på gruppa og hjelper hverandre, er jo ikke så usannsynlig. Det er i alle fall det Per antyder gjennom sitatet ovenfor, når han innrømmer at han utnytter de flinke elevenes kunnskaper, samtidig som han må skjerpe seg selv for å prestere så godt han kan.

Som en avslutning på denne illustrasjonen, kan det være oppmuntrende å se Nils sin historie i lys av det Bjørgen (1991) lister opp som kjennetegn ved elever som tar ansvar for egen læring. Jeg velger å sette inn Nils sitt navn der det passer for at det skal gjøres tydelig at han har kommet langt i forhold til dette begrepet i dette prosjektarbeidet (jfr. kap.2).

Nils har vist at han har innsikt i egne læreprosesser. Han har tilegnet seg kunnskap om kilder og hvordan de skal brukes, og han har fått viktige erfaringer med samarbeidslæring. Han har dessuten vist at han kan kontrollere egen arbeidstid og arbeidsinnsats, og han vet hva som er målet for læringsprosessen. I tillegg vet han hvordan han skal framføre resultatet av sitt læringsarbeid. Fortellingen om dette prosjektet viser at han har motivasjon for arbeidet, og at han har utholdenhet til å gjennomføre det. Ut fra dette, mener jeg det er grunn til å tro at en slik læringsprosess kan styrke Nils sin selvtillit og personlige trygghet til å kunne påta seg liknende læringsarbeid også i andre fag og med nye utfordringer.

Denne lille hverdagshistorien Nils har latt oss få innblikk i, hører antagelig til skolen sol-skinshistorier. Den viser et vellykket lærerarbeid, og en vellykket elevinnsats. Hvor ofte elever og lærere kan få slike gode erfaringer er det ikke mulig å forutsi, fordi det er mange faktorer som skal spille sammen dersom prosjektene skal bli så vellykket som Nils forteller. Likevel er det liten grunn til å tvile på at den læreren som er seg bevisst sin egen praksisteori eller didaktiske kunnskap har større sjanser for å lykkes enn de lærerne som bare setter i gang uten først å reflektere over mål, innhold, arbeidsmåter, arbeidsfordeling og vurderingskriterier for prosjektet.

I de illustrasjonene jeg til nå har presentert, har jeg forsøkt å gi et bilde av hva som skal til for at elevene, når de er i samlet klasse, kan oppleve motivasjon for arbeidsinnsats i skolehver-dagen eller ikke. Jeg vil i den neste illustrasjonen først oppsummere kort de erfaringene mine informanter har med den generelle tilretteleggingen av undervisningen i ungdomsskolen. Deretter er det Kåres erfaringer med den spesielt tilpassede undervisningen, både i klassen og på gruppe, som skal stå i fokus.

#### 8.1.7 Illustrasjon 4 ”...æ fant fort ut at her var det kjedelig, ja...”

Alle mine informanter liker seg i utgangspunktet godt i de klassene de tilhører. Leif sier det faktisk så sterkt at han mener den viktigste grunnen til at han går på skolen er at han treffer vennene sine der. De aller fleste vil heller ikke skille seg ut. De vil ha det samme pensum som de andre, de samme leksene som de andre og de samme prøvene. De vil være så mye som mulig sammen med klassen, og det er også slik de erfarer at dagene blir tilrettelagt for dem.

Unntakene fra at alle elevene behandles likt, kan være at noen elever har egne ukeplaner i matematikk eller engelsk. Dessuten tilbys elever med dysleksi som regel noen timer hver uke ute på gruppe der norskfaget står i fokus, og noen elever med andre fagvansker har tilbud om ekstra hjelp på gruppe i matematikk og engelsk. Tilbudet kan variere fra 2 til 4-5 timer i uka. De fleste er godt fornøyd med dette, og vil ikke være ute av klassen mer enn det de er i dag. Noen unntak finnes det likevel. Nils og Leif, for eksempel, kan begge tenke seg å fordoble det timetallet de har på gruppe. Nils begrunner det med at han får mer arbeidsro når han er ute på gruppe.

Det er imidlertid ingen andre enn Kåre som forteller om erfaringer fra eller behov for spesiell tilrettelegging av undervisninga sammen med klassen – i klasserommet. Det er derfor han som får sette fokus på det utbyttet han mener han har fått av det spesialpedagogiske tilbudet skolen har gitt ham i norsk, både i klasserommet og på gruppe. Før han får uttale seg, kan det være nyttig å oppsummere viktige sider ved Kåres historie.

Kåre er en engasjert og hyggelig gutt som opplever å ha fagvansker i de fleste skriftlige fagene. Kartleggingen av lesing og rettskriving (Kap. 3) viser også at han har tydelige av-kodingsvansker. Det er derfor ikke så rart at han forteller om liten motivasjon for skolearbeid. Norsk er et fag Kåre har bestemte meninger om, fordi han synes disse timene lett blir kjede-lige. Han mener den måten læreren underviser på er mye av årsaken til dette (se illustrasjonen ”Og så...pælmer vi boka etterpå...”) Også engelsk oppleves som svært vanskelig for ham. Han har tilrettelagt tilbud på egen gruppe i dette faget, men i motsetning til det han erfarer i norsktimene, er Kåre godt fornøyd med både trivsel og tilrettelegging av lærestoff på denne gruppa.

På spørsmål om hva han kunne tenkt seg annerledes i norsktimene, forteller Kåre at han godt kunne tenke seg et spesielt tilrettelagt opplegg, men innenfor klassens ramme. Han har allerede tatt dette opp med læreren også, men læreren følger ikke opp det de har bestemt:

*Torunn: Men hvis du hadde vært i klasserommet og fått andre oppgaver enn de andre i klasserommet....hadde du...du synes det var greit?*

*Kåre: Ja*

*Torunn: Ja....*

*Kåre: Det hadde vært greit..*

*Torunn: Ja...akkurat.*

*Kåre: Vi har jo prøvd det et par gang, da...og det synes æ har gått veldig greit!*

*Torunn: Ja?*

*Kåre: Men det e det at a bare gjør det et par gang, og så....forsette itj a med det!*

*Torunn: Nei...men det kunne du egentlig godt tenkt deg?*

*Kåre: Mm....*

En av grunnene til at han vil ha et slikt tilrettelagt tilbud i klassen, er at han valgte bort til-budet han hadde om å gå ut på egen gruppe i norsktimen. Han synes det ble meningsløst fordi han til slutt ble alene på sin gruppe, og fordi han mente at han måtte gjøre akkurat de samme oppgavene der som de andre gjorde inne i klassen.

*Kåre: Men på norsken, så fant æ fort ut at det her var kjedelig, ja!*

*Torunn: Mm...*

*Kåre: Hu satt jo bare der og så på oss mens vi satt der og skrev...*

*Torunn: ...hva ville du ha gjort da?*

*Kåre: Itj' gjort det samme som dem har gjort i klassen...det er jo liksom ikke no point i det!*

*Torunn: Nei....nei....men hva ville du ha gjort?*

*Kåre: Vi kunne ha fådd egne oppgava.... Litt mindre enn det dem har fådd i klassen...*

*Torunn: Ja...Hva kunne du ha tenkt deg å trenå på, da?*

*Kåre: Å skriv fortar og...tegnsetting og sånn...*

Kåres erfaringer fra norsktimene synliggjør at han fikk liten erfaring med å være på skattejakt i disse timene. Når han så får spørsmål om hva han ville svart hvis han fikk tilbudet om spesiell tilrettelegging en gang til, er det kanskje ikke så rart at han uttaler seg på følgende måte:

*Kåre: Men æ ville helst ikke ut i norsken, da, det....det e itj' så ,veldig artig å vær ut i norsken....da e det ber å vær i timan....*

*Torunn: Ka du tenker på da?*

*Kåre: Ja...for at... æ klare itj' å sitt å jobb hvis det e helt stilt rundt mæ...*

*Torunn: Nei...*

*Kåre: Det e umulig for mæ....når æ e hjem og sånn, da, så må æ hør på musikk....*

*Torunn: Ja.....*

*Kåre: For det er umulig å sitt helt rolig når det er helt stilt og sånn....og bare sitt og læs og sånn....*

Å sitte alene med en lærer, blir for ensomt for Kåre. Han trives ikke når det er helt stille rundt ham, og han mener han må ha litt lyder rundt seg for å få til å arbeide. Da er nok klasserom-met en bedre arena!

### 8.1.8 Oppsummering og drøfting

Når det er slik at både Kåre og de andre informantene ser på klasserommet som den beste læringsarenaen for dem, så behøver ikke det å være i motsetning til ideene om den inkluderende skolen. Den inkluderende skolen har nettopp som mål at undervisningen skal være preget av høy kompetanse i forhold til barn og ungdom med spesielle behov, og målet er at flertallet av disse elevene skal få ekstra støtte og hjelp gjennom differensiering av undervisninga med basis i klassens sosiale fellesskap (St. meld.23 1997-98). Men - når nesten ingen av mine informanter har erfart at læreren har snakket med dem om den vansken de har for å kunne tilby dem den hjelpen de trenger (Jfr kap. 6), så samsvarer ikke dette med de grunnleggende ideene for den inkluderende skolen, der både respekt og likeverd står sentralt. Selv om mange lærere etter hvert får erfaring med å se sine elevers faglige kvalifikasjoner, viser de liten respekt for dem hvis de aldri gjennom samtaler prøver å få innsikt i deres faglige, sosiale og emosjonelle behov.

Dersom praksis i skolen i forhold til dialog mellom lærere og elever virkelig er slik som mine informanter beskriver, gir det grunnlag for å spørre om lærerne har tilstrekkelig kunnskap om Opplæringslova (1998) og de kravene den stiller når spesialundervisningen skal tilrettelegges for deres elever. Jeg vil derfor i det følgende komme inn på hva Opplæringslova sier om tilrettelegging av spesialundervisning og samarbeid mellom skole og hjem, og se det i lys av hva informantene, og særlig Kåre, forteller.

I og med at alle mine informanter har tilbud om spesielt tilrettelagt undervisning på gruppe, er det liten grunn til å tvile på at lærerne vet at de har dysleksi. Elevene selv er også sikre på at lærerne deres vet det (Se kap. 6). Denne informasjonen har lærerne blant annet fått ved å lese elevenes sakkyndige vurderinger. Alle elever som får tilbud om spesialundervisning, skal ha en slik vurdering. Den skal inneholde opplysninger om elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, om elevens lærevanske, om hvilke opplæringsmål som er realistiske og hvilken opplæring som kan anses for å være et forsvarlig opplæringstilbud for eleven.

Kriteriet for å få rett til spesialundervisning, er at elevene ikke har tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Sakkyndig vurdering skal derfor gi praktisk

veiledning i hvordan undervisningen best kan tilrettelegges enten i klassen, på gruppe eller som individuell opp-læring, og den kan derfor være til praktisk nytte for lærerne dersom den er godt utformet. Når så Kåre forteller at det var kjedelig å være ute på gruppe og at han ikke så noe poeng i å være der fordi han gjorde akkurat det samme som de andre i klassen, kan det skyldes at læreren ikke har hatt kunnskap om innholdet i Kåres sakkyndige vurdering, og dermed ikke visste hva gruppetimenes innhold burde være. I så fall skulle dette vært tatt opp med den pedagogisk psykologiske tjenesten i kommunen (PPT), fordi det er denne tjenesten som har ansvar for at gode sakkyndige vurderinger blir utarbeidet.

Når PPT er ferdig med sitt sakkyndighetsarbeid, er det imidlertid skolene som har ansvaret for tilretteleggingen av spesialundervisninga. De skal utarbeide individuelle opplæringsplaner (IOP) i samarbeid mellom eleven og foreldrene. Blant mine informanter var det bare Leif som kjente sin IOP. Når Kåre forteller at han sluttet på gruppetimene i norsk fordi resten av gruppa sluttet først, og fordi han opplevde undervisningen som kjedelig og lite meningsfylt, er dette alvorlig fordi Kåre virkelig har behov for ekstra hjelp og veiledning. Samtidig er det alvorlig fordi det undervisningstilbudet han antagelig har fått på denne gruppa ikke har vært i samsvar med det § 5 i Opplæringsloven (1999) sier. Det har ikke vært noe samarbeid om mål og innhold i det spesialpedagogiske tilbudet Kåre fikk, og hvis det er tilfelle at elevene som var ute på gruppe gjorde akkurat det samme som de andre i klassen, er det også grunn til å stille spørsmålsteget ved kvaliteten på lærerens planlegging og tilrettelegging av undervisningen.

Dersom læreren hadde tatt seg tid til å lytte til Kåres ønsker, kunne det gitt ideer til innhold, både i gruppetimene og i klasserommet. Det kunne dessuten ha lagt grunnlag for byggingen av anerkjennende relasjoner mellom lærer og elev (Bae og Waastad 1992). Slike relasjoner kan styrke både motivasjon og mestring, i og med at det sies å være sammenheng mellom det å gi elever tid og oppmerksomhet - og elevenes læring (Hansen 1997).

Kåre har i denne illustrasjonen fått komme fram med sine negative erfaringer fra den spesielt tilrettelagte undervisninga i norsk, men det finnes også fortellinger, både fra ham og fra de andre informantene, som synliggjør trivsel, mening og tilhørighet i

gruppetimene. Den neste illustrasjonen vil derfor vise elevenes oppfatning av innhold og organisering når det gjelder gruppene i norsk og engelsk, og deres erfaringer med tekniske hjelpemidler som PC og lydbøker.

### 8.1.9 Illustrasjon 5 ”...så gjør vi mest fritt, da...”

Det er Liv som er hovedinformanten til denne skissen, men hun blir supplert med uttalelser fra de andre ungdommene. Innledningsvis vil jeg minne om hvem Liv er og hva hun har fortalt, som et grunnlag for senere drøfting av hennes erfaringer med spesielt tilrettelagt undervisning. Liv er ei fargerik jente med klare meninger, både om barneskolen, dagens skolesituasjon og om de fleste lærerne sine (Kap. 7) Hun mener hun selv vet best når hun har behov for ekstra hjelp og støtte for sine vansker, og også at hun får hjelp når hun trenger det. Lese- og skrevetesten (Kap. 3) viser at hun leser godt, men at hun fortsatt har rettskrivings-vansker.

Når Liv forteller om det de gjør i norsk, sier hun at elevene ofte bestemmer selv hva de skal gjøre i gruppetimene. De skriver alltid på PC og får på den måten øvelse i å bruke den, men ellers gjør de stort sett det samme som de andre i klassen:

*Liv: Vi gjør samme oppgaven som dem får i klassen, bare at vi skriv på datamaskin...og rette etterpå!*

*Torunn: Ja.*

*Liv: Og rette stila og sånn....*

*Torunn : Så dere har ikke no sånt spesielt opplegg for å trene...*

*Liv: Nei, så rette vi stilla og sånn og...*

*Torunn : Ja...*

*Liv: Og hvis vi mangle å skriv en tekst, så gjør vi det og...Så gjør vi mest fritt, da.*

Evas fortelling om spesialundervisninga støtter det Liv forteller. Den handler også om over-settelse, retting eller skriving av tekster på norsk og engelsk.

*Torunn: Å, ja....Er det du som bestemmer innholdet i de timene?*

*Eva: E...nei, altså æ kan jo gjør egentlig ka æ vil på en måte, bare at æ gjør....Nokka...at æ gjør Nokka av det læreren liksom...eller hu spes.ped.'n der, da...*

Elevene kan altså i stor grad selv bestemme innholdet i gruppetimene i norsk, selv om læreren også har noe hun kan tilby hvis ikke elevene har noe spesielt på programmet. Nils forteller at han har skrivetrening av dikt og fortellinger en gang i uka, og han sier at formålet er ”For å få til å bli bedre skrivere.”

Et annet felles trekk ved alle gruppene, er fravær av en vesentlig side ved norskfaget, nemlig lesing. Lesing er definitivt ikke en del av aktiviteten i gruppetimene i norsk. Det er ingen som forteller om lesetrening når de er ute på gruppe, og heller ikke om lesing for opplevelsens skyld. Det er kanskje fordi han aldri har opplevd det at Per heller ikke synes det vil passe seg å trene på høytlesning i norsk når han er ute på gruppe.

Om innholdet i norsktimene kan være likt det de andre i klassen gjør, så er de ikke slik i gruppetimene i engelsk. Elevene er mer bevisste på at engelsktimene på gruppe skiller seg fra klassens undervisning, og de opplever det positivt. Når Liv har engelsk på gruppe, har hun sitt eget, tilrettelagte opplegg. Det at hun har dysleksi gjør at hun får problemer med engelsk skriftlig, og nettopp i dette faget har hun derfor en annen lærebok og ukeplan enn de andre i klassen.

*Liv: ...da ska æ ha oppgava æ kan gjør lett ut på datarommet...*

*Torunn: Mm....Er du glad for det?*

*Liv: Ja...*

*Torunn: Bra.*

*Liv: Så har æ anna læsebok og....ekstrabok og...*

*Torunn: Ja...Har du sjøl bedt om det, eller har lærer'n sagt at...*

*Liv: Æ som har bedt om det...*

Kåre er også svært fornøyd med sitt tilrettelagte opplegg i engelsk. Han forteller detaljert om dette for å understreke hvor mye bedre dette tilbudet er enn det han hadde i norsk:

*Torunn: Ja...Så det ...det å være ute på gruppe på ungdomsskolen, det synes du ikke du lærte no spesielt mer av?*

*Kåre: Nei...men jeg lærer ganske my av engelsken!*

*Torunn: Ja, det gjør du...*

*Kåre: ---det har æ komme mæ ganske bra med!*

*Torunn: Akkurat...hva er det engelsklærer'n gjør, da bortsett fra det når du ser film nå, liksom?*

*Kåre: Vi...hu prater...hu e ganske god te å snakk engelsk...hu har bodd i England...*

*Torunn: Mm...*

*Kåre: Hu e...grei...*

*Torunn: Mm...*

*Kåre: Æ kjenne hu ganske godt...*



*Torunn: Ja...må noen av dere snakke engelsk...i den gruppa...*

*Kåre: Nei, itj' så veldig my...*

*Torunn: Gjør dere oppgaver, da?*

*Kåre: Nei...nesten ingen oppgava...*

*Torunn: Nei...*

*Kåre: Vi ser filma, og...høre på CD'a...og lydopptak og sånn...*

*Torunn: Ja...ikke snakker ...og ikke skriver?*

*Kåre: Vi skriv litt...og vi snakke engelsk...litterann....*

*Torunn: Ja...*

*Kåre: ...hende av og til at vi læs i boka også...*

*Torunn: ja...men hva er det du tenker på at du lærer...godt på den gruppa, da?*

*Kåre: Lærer å snakk bedre engelsk...*

*Torunn: Ja...*

*Kåre: Lærer den muntlige delen bedre...*

*Torunn: Ja...*

*Kåre: Den skriftlige delen lære itj' æ så veldig my på...*

*Torunn: Nei...*

*Kåre: Det er mest inni timan at æ lære mer på den...*

Kåre forteller altså om en lærer som både er hyggelig og faglig dyktig, og som han føler at han kjenner godt. De gjør ikke så mange oppgaver på denne gruppa, men i stedet ser de på film, hører på CD'er og snakker sammen – både på norsk og engelsk. I tillegg hender det at de leser litt engelsk sammen. Kåre synes å være godt fornøyd med tilrettelegginga på gruppe, men den skriftlige delen av engelskundervisninga mener han likevel at han lærer best inne i klassen sammen med de andre.

Nils og Per har i tidligere illustrasjoner fortalt at de opplever å få bedre kvalitet på sitt eget arbeid ved å samarbeide med mer kompetente andre. Jeg ser det faktisk slik at enkelte tekniske hjelpemidler kan ha samme funksjon, hvis elevene kan og vil bruke dem. Eva forteller om hvordan bruk av PC kan lære henne å skrive ord rett:

*Torunn: Ja...Tror du du har nytte av det?*

*Eva: Ja...for du får jo nytte av maskina og, når du går gjennom stavekontrollen, og du ser gang på*

*gang kor feila dine e hele tida...*

*Torunn:Ja, det er akkurat det...*

*Eva: Da...etterhvert så skriv du itj' dem feilan...*

Alle mine informanter har anledning til å bruke PC til skriftlig arbeid. Liv synes det har vært vanskelig å lære seg å bruke sin, men nå gir den henne mye hjelp i rettskrivinga, fordi hun har program som retter både skrivefeil og grammatikk:

*Torunn: Er det no vanskelig for deg å finne det rette ordet da?*

*Liv: Det rette ordet står jo i sånn blå skrift...*

*Torunn: Ja, men det er jo bare noe som maskina gjetter? Velger du alltid det i blå skrift?*

*Liv: Nei.*

*Torunn: Nei....*

*Liv: På sånn som i den maskina æ har nå, så er det grammatikk feil liksom og alt på, da...*

*Torunn: Ja...*

*Liv: Og/å-feil, så det er lett for mæ...*

Det er ingen av mine informanter som sier de har liten nytte av PC – hvis de bare får vei-ledning i å bruke den. Det å ha PC gir faktisk en viss status i klassen. Både Leif og Ola forteller om kommentarer om at de er ”heldige” som har dysleksi, fordi de da får PC. Når Leif nå endelig har lært seg å bruke den, vil han derfor helst ikke gi den fra seg:

*Torunn: ....hvis Hjelpemiddelsentralen kom til deg og sa nå: Dessverre..*

*Leif: Mm?*

*Torunn: Nå må vi ha igjen datamaskina....*

*Leif: Mm...*

*Torunn: Ja, hva ville du tenkt om det?*

*Leif: Svarte...*

Det andre hjelpemiddelet elever med dysleksi har tilbud om, er lydbøker. Med lydbøker mener jeg kassetter med opptak av alt det som står skrevet i elevenes fagbøker. Her er interessen liten. Nils vil heller lese selv enn å bruke lydbøker, og Eva sier at med lydbøker ”blir det veldig kjedelig å sitt å hør på derre...lange...treige snakket...”. Slik følger den ene negative uttalelsen etter den andre. Lydbøkene er altså ikke noe godt alternativ for flertallet i min gruppe. Jeg velger likevel først å ta med et par sitater fra Ola og Per, som mener de kan ha nytte av dem av og til. De mener de har bruk for dem når det er mye de skal lese:

*Per: Ja....det er særlig i sånne lange teksta og til prøva og sånn...som æ må læs langt...*

*Torunn: Ja...*

*Per: Som at det e tungvint...for da liksom har æ læst ti sida, så da orke itj' æ mer ...da skjær...skjær æ ordan, men da klare itj' æ å forstå dem....*

Ola bruker lydbøkene når han skal les til prøver, men liker ellers best å les sjøl:

*Torunn: Når brukte du den sist?*

*Ola: Eh...naturfag-prøva.*

*Torunn: Akkurat...og den hadde du – hvor lenge er det siden?*

*Ola: Eh...to uka.*

*Torunn: Akkurat...er det stor sett til prøver du bruker'n?*

*Ola: Ja.*

En oppsummering av de uttalelsene som nå er presentert med Liv som hovedinformant, forteller meg at ungdomsskoleelevene har dannet seg meninger om hvordan spesialunder-visningen skal være for elever med dysleksi. Det synes viktig å stille seg selv spørsmålene om meningene deres ville vært annerledes hvis en først hadde vært i dialog om hva det er viktig å vektlegge i slike timer. En slik refleksjon ville være nyttig for lærerens praksis, men hva elevene da ville mene – se det er en annen historie---

#### 8.1.10 Oppsummering og drøfting

Hovedinnholdet i denne illustrasjonen er elevenes erfaringer med tilretteleggingen av under-visninga på grupper. Det er derfor naturlig å se nærmere på hva det er som gir elevene disse erfaringene. Elevene forteller også om den nytten de har av tekniske hjelpemidler som PC og lydbøker. Er det mulig at disse hjelpemidlene kan fungere som ”mer kompetente andre”? Avslutningsvis vil dette tema være gjenstand for drøfting. Den siden ved elevenes fortellinger som imidlertid ga meg størst grunn til ettertanke, var det elevene ikke fortalte noe om, nemlig lesningens plass i gruppetimene. Det er derfor det som vil innlede drøftingen i dette avsnittet.

Ingen av informantene fortalte om at lesing var i fokus i de timene de var ute på gruppe. Hvis en ser dette i sammenheng med fortellingene deres om at de også leser svært lite i samlet klasse, er det ikke rart at flere av dem mener at de leser ”tregt”. Når lesing på denne måten ikke vektlegges av lærerne, får elevene liten praktisk erfaring, og det blir fort tungt og kjedelig å lese. Lesing kan dessuten lett oppleves som mindre viktig, slik også Per uttrykker det når han mener lesetrening ikke passer seg i gruppetimene.

Det kan være nyttig å oppsummere både kartleggingsresultater og elevenes syn på egen lese-ferdighet når en skal se på behovet for leseerfaringer i gruppetimene. Grovt skissert, så må det kunne sies at alle, så nær som Leif, Per og Kåre har gode avkodingsferdigheter. Samtidig mener både Jon og Nils at deres lesetempo er for lavt. Det er altså fem av mine åtte infor-manter som enten viser ved testing eller selv uttaler at avkodingsferdighetene deres ikke er tilfredsstillende. Lesing er likevel mer enn avkoding.

Hvis en legger lesemodellen på s.16 til grunn for leseundervisningen, så viser den at forståelse er en like viktig side ved leseprosessen som avkoding. Modellen viser dessuten at dersom lesing virkelig skal bli en meningsskapende funksjon, så er det viktig at elevene har varierte leseerfaringer, innsikt i lesestrategier og motivasjon for å lese. Både Leif, Per, Kåre, Jon og Nils har oppgitt forskjellige grunner til at de ofte har vansker med å forstå det de leser. De vil derfor ha nytte av å forbedre både lesestrategier og metakognitive ferdigheter for å styrke leseforståelsen. For å øke motivasjonen for dette, må de få erfare at lesing kan være lystbetont, ved at de får lese noe de er interesserte i. Alle mine informanter viste at de hadde forslag til emner de kunne tenkt seg å lese mer om (Jfr. kap.5), så mulighetene for å fange elevenes interesse skulle være til stede, men skolen mangler antagelig ennå erfaringer i forhold til dette.

På grunn av den korte tiden elevene får tildelt på grupper, vil det være vanskelig å stimulere og styrke alle sidene ved leseinnlæringen i gruppetimene, og lærerne må derfor velge hva som skal vektlegges – i samarbeid med elevene. Et helhetlig syn på elevenes opplæringstilbud i lesing vil også være helt nødvendig. Undervisningen i klassen og på gruppe må ses på under ett. Det at de forskjellige sidene ved lesingen har liten plass, både i klassens fellesskap og i gruppetimene, viser at et slikt helhetlig syn antagelig ikke blir prioritert blant skolens mange utfordringer. Dette samsvarer med resultatene i PISA-undersøkelsen (2001). Lesing og lese-strategier må prioriteres høyere i skolen enn det som gjøres i dag dersom de norske ungdom-menes ferdigheter på disse områdene skal bli på høyde med de land vi liker å sammenlikne oss med, for eksempel Finland.

Det ser imidlertid ikke ut til at mine informanter er bekymret for at det leses lite i de timene de er ute på gruppe. De er godt fornøyd med at de stort sett bestemmer selv hva de skal gjøre i disse timene, og atmosfæren er tydeligvis god. Kanskje får elevene nettopp erfare både den gode dialogen og den personlige, anerkjennende relasjonen mellom lærer og elev som gjør at de opplever det meningsfylt å arbeide på gruppe. Drøftingen ovenfor i forhold til mangel på lesepraksis på gruppene, viser likevel at det er viktig at lærerne framstår som fagpersoner som kan være med å gi elevene god, faglig veiledning i forhold til de vanskene de har, selv om atmosfæren er mer avslappet og mindre effektiv enn den kanskje opplever innenfor klassens ramme. Kåre gir nettopp gode eksempler på dette når han forteller om sine erfaringer med timene på gruppe i engelsk, og der han opplever motivasjon og mestring fordi læreren opptrer som ”den mer kompetente andre” (Vygotsky 1978).

Er det mulig at også hjelpemidler kan fungere som ”mer kompetente andre”? Dette er et spørsmål jeg har stilt meg når jeg ser på den funksjonen bruk av PC faktisk kan ha dersom elevene har lært seg å utnytte dens muligheter på en effektiv måte. Eva forteller om hvordan PC-bruk har lært henne å skrive ord rett, ved at hun bruker stavekontroll. Liv forteller også om at hun har nytte av stavekontrollen, både i norsk og engelsk. En forutsetning for at de skal ha denne nytten, og at PC på den måten kan fungere som ”den mer kompetente andre”, er imidlertid at de har såpass stor bevissthet om hvordan ord skal skrives, at de vet hvilket ord de skal velge når stavekontrollen kommer med forslag.

Når det gjelder bruk av lydbøker, er ikke holdningene like positive, og elevene forteller selv hva årsakene til dette er. Det er likevel viktig at dette hjelpemiddelet finnes for de elevene som har nytte av det, og at lærere vet å inkludere det som et alternativ til lesing, for eksempel når klassen skal ha stillelesning. Dersom det legges til rette i klasserommet for at elevene kan velge lytting/stillelesning heller enn bare å lese, kan det være at lydbøkene ville bli sett på som et mer reelt alternativ til lesing.

Den siste illustrasjonen i dette kapitlet skiller seg noe ut fra de som har vært presentert til nå. I stedet for å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer med tilretteleggingen av læringsmiljøet, tar denne illustrasjonen utgangspunkt i den enkle kartleggingen som ble gjort av elevenes avkodings- og rettskrivingsferdighet (Kap. 3). Selv om jeg er

klar over at den var svært enkel, ga den en tydelig pekepinn om elevenes avkodnings- og rettskrivingsferdigheter. Noen elever gjorde det påfallende godt på denne undersøkelsen. Med utgangspunkt i den kritiske debatten omkring dysleksidiagnosen, er det derfor fristende å se på det helhetlige bildet som framstår av disse elevenes lese- og skriveferdighet i denne oppgaven.

### 8.1.11 Illustrasjon 6 ”Nei, det går greit...”

Det er Eva og Jon som skal være hoveinformantene denne gangen. De er valgt ut på grunn av de gode resultatene de fikk, både på KOAS-testen og på diktaten i kartleggingen. For å minne om hva målet med kartleggingen og resultatet av denne var, vil begge deler bli kort presentert før Eva og Jon igjen blir satt i fokus.

Hovedmålet med denne kartleggingen var, som tidligere beskrevet, ikke å finne ut om mine informanter har dysleksi eller ikke. Den var tenkt som et utgangspunkt både for å forstå den enkelte elevs funksjonsnivå, og for å kunne sammenligne elevene med hverandre for å finne forskjeller og likheter mellom deres lese- og rettskrivingsferdighet. Kartleggingen tjente også sin hensikt på begge disse områdene. Den synliggjorde variasjonen på gruppa i ordlesing og i orddiktat. Høien og Lundberg (1997) uttaler at det er vanlig at skrivevanskene kan være tydelige også etter at elever med dysleksi har tilegnet seg ortografisk strategi i lesing. Flere av informantene i min undersøkelse hadde også gode samleskårer i ortografisk lesing, med Z-skårer mellom 0.19 og -0.46 (Nils, Liv, Eva, Jon), men det var bare to som skilte seg ut med henholdsvis bare 2 og 3 feil på diktaten. Disse to elevene var Eva og Jon. Det er derfor deres samlede gode resultater av kartleggingen som er utgangspunktet for ønsket om å få innblikk i deres syn på det helhetlige skoletilbudet de får.

Det er først nødvendig å oppsummere Jon og Evas sitt syn på egen lese- og skriveferdighet: Jon synes lesing og skriving er kjedelig, men ikke vanskelig. Han leser sjelden i fritida, og synes hans største problem med lesing er at han har lavt lesetempo. Eva ser heller ingen problemer med lesing og skriving, verken i norsk eller fremmedspråk, og hun har gode karakterer i disse fagene Hun er ikke særlig glad i å lese, men leser av og til ukeblader i fri-tida. Verken Jon eller Eva mener de har behov for spesiell tilrettelegging av undervisninga i klassen eller differensiering av lærestoff i norsk eller engelsk. Ingen av dem er glad i å gjøre lekser, men Eva er den som

tydeligst uttaler at hun ofte lar være å gjøre alle de leksene som ikke blir kontrollert av lærer. Begge har tilbud om å være ute på egen gruppe for elever med dysleksi to timer i uka. Jon er ikke sikker på hvilket utbytte han har av å være med på disse timene:

*Torunn: Har du...no nytte av det å være på gruppe....hvis du tenker at du er ute i 4 timer, da...hva er bra med det?*

*Jon: Veit itj', æ....*

*Torunn: Betyr det at du like gjerne ville vært i klassen, eller?*

*Jon: Ja....samma for mæ....*

*Torunn: Såpass? Så du synes ikke det at det er no positivt det å være på gruppe med...på mindre gruppe?*

*Jon: Nei...*

*Torunn: Hm...skal vi sjå...hvis du fikk vite...at ved å trene spesielt på leseteknikk, da....jevnlig....læreren sa at hvis du jobber med akkurat disse tingene her, så kommer du til å bli bedre til å lese...ville du jobba spesielt med det da?*

*Jon: (Rister på hodet)*

*Torunn: For du er ikke spesielt interessert i å bli bedre til å lese, eller?*

*Jon: Æ har i hvert fall itj' orka og gjort det no....*

Da Jon fikk spørsmål om hvordan han kunne tenke seg det spesialpedagogiske tilbudet neste skoleår, ville ha gjerne ha like mange timer som han har dette året, med den begrunnelsen at det gir ham forandring i skoledagen. Behov for ekstra hjelp har han ikke tenkt på om han har:

*Torunn: Det er du....Flere tima, eller ingen, eller sånn som nå? Du får lov til å bestemme det sjøl....*

*Jon: Sånn som no....*

*Torunn: Ja....så du ville vært ute, altså!....da må det være noe positivt med det, tross alt!*

*Jon: Får litt forandring i skoledagen, enest....*

*Torunn: Ja....har dere det hyggelig sammen på den gruppa, eller?*

*Jon: Ja....*

*Torunn: Ja....greit....Hva vil du helst ha hjelp til når du er på gruppe, da?*

*Jon: Hjelp te, sa du?*

*Torunn: Ja....poenget er jo at man skal få litt ekstra hjelp....*

*Jon: M....æ veit itj'....det har itj' æ tenkt på....*

Eva har en litt annen holdning til det å være ute på gruppe. Hun synes hun har utbytte av å være der, fordi hun får rettet på det hun har gjort feil i skriftlige arbeid, og hun får hjelp til å forstå det hun ikke har fått med seg i klassen:

*Torunn: Mm...men mener du sjøl at du har...e...hvis du ikke hadde hatt det tilbudet...ville du ha...altså har du faglig utbytte av å ha det?*

*Eva: Ja.....det trur æ, for atte...du får liksom retta...retta det som du har gjort...feil, på en måte...*

*Torunn: Ja...*

*Eva: Mer enn det du hadd gjort hvis at du ikke hadd vært på dem timan....*

*Torunn: Ja...du får tid til å tenke deg om en gang til med det arbeidet du har gjort, liksom? Ja, det skjønner jeg...*

*Eva: Og så har vi en lærer på ei lita gruppe, og da får du mer...hjelp te å skjønn...skjønn ting og...*

*Torunn: Mm...*

*Eva: Litt sånn forskjellig...*

*Torunn: Hva er det du helst ber om hjelp til av læreren?*

*Eva: E...nei, det e no dem rette jo ting, da, og så....så e det jo ting som æ ikke forstår, som.....sånn på nynorsk, for eksempel, så e derre genitivs-s'en der...*

*Torunn: Ja...*

*Eva: Den e det jo ikke no som heter på nynorsk...*

*Torunn: Nei...*

*Eva: Det husker æ godt at æ spurt om...*

*Torunn: Ja...*

*Eva: Og da...må hu forklar det....*

Eva forteller også at hun i språkfagene, som jo ofte er vanskelige for elever med dysleksi, har nytte av å bruke ordbøker i tyskopplæringa og regler i nynorsk grammatikk. Det siste forut-setter selvsagt at hun kan reglene. Eva forteller også om stor nytte av PC, som elever med dysleksi har rett til å bruke til skolearbeid dersom de har behov for den. Hun mener stavekon-trollen lærer henne hvordan ord skal skrives rett:

*Eva: Ja...for du får jo nytte av maskina og, når du går gjennom stavekontrollen, og du sjer gang på gang kor feila dine e hele tida...*

*Torunn: Ja, det er akkurat det...*

*Eva: Da...etterhvert så skriv du itj' dem feilan...*

Sporene etter de fonologiske vanskene Høien og Lundberg refererer til i sin definisjon av dysleksi, må sies å være nokså utydelige i den presentasjonen Jon og Eva gir av sin egen lese- og skriveferdighet og i den enkle kartleggingen de har vært igjennom. Likevel – begge ungdommene har vært kartlagt av spesialpedagoger som har



konkludert med at de har dysleksi. Det er ikke usannsynlig at det er kommet fram tydeligere tegn på svikt i elevenes fonologiske system gjennom disse kartleggingene enn det jeg kom fram til. Samtidig er det viktig å være klar over at spesialpedagoger også må gjøre sine valg, og at de må sette sin grense der de mener at overgangen går fra en normalsituasjon til en problemsituasjon. Det *en* spesialpedagog mener kvalifiserer for dysleksi, kan derfor en annen være uenig i.

Det er dessuten mulig at Jon og Eva har kompensert så godt for sine vansker som et resultat av spesialundervisningen de har fått, at de fonologiske vanskene er blitt mindre tydelige enn før. Hvis det siste er tilfellet, er det nærliggende å stille spørsmålet om disse elevenes fono-logiske vansker fortsatt er av en slik art at de bør ha rett til spesialundervisning?

#### 8.1.12 Oppsummering og drøfting

Samsvaret mellom den generelle kartleggingen og Jon og Evas uttalelser om sin egen lese- og skriveferdighet, viser at deres selv vurdering stemmer ganske godt overens med virkeligheten. Selv om de har gode resultater på testene, vil de likevel gjerne fortsette med å være med ut på datagrupper to timer i uka. Spørsmålet er bare om de fortsatt bør ha denne rettigheten. Jon har selv fortalt at det er andre elever i klassen som er misunnelige på at han kan gjøre sine skriftlige arbeider på PC. Kanskje er denne misunnelsen berettiget? Kanskje får Jon fordeler, med sine tilbud om ekstra hjelp og støtte, som andre elever i klassen med samme lese- og skriveferdighet som Jon også burde ha hatt? Har Solvang (1999) rett når han i et debattinnlegg i Dysleksiforeningen stiller spørsmålet om det er for lett å bli dyslektiker?

Solvang hevder at man med dysleksidiagnosen har sykelliggjort elevenes lesevansker, og at en konsekvens av dette er at elevene med dysleksi har fått rettigheter etter sykdomsliknende kriterier. I skolen innebærer det tilgang til bruk av PC, utvidet tid til eksamen og spesialpedagogiske tiltak. Slike rettigheter kan bety at dysleksidiagnosen kan være nyttig å ha for å oppnå sosiale goder. Når en ser på lese- og skriveferdighetene til Jon og Eva, kan det faktisk være lett å resonnerer som Solvang gjør, og mene at de tar imot hjelp de egentlig ikke burde hatt.

Hvis det nå er slik at enkelte elever etter hvert blir så dyktige at de ikke lenger har behov for støtte til lesing og skriving, så mener jeg det må være lærernes ansvar å følge med på dette. Opplæringsloven (§ 5-1) understreker nemlig at det er elevens utbytte av det ordinære under-visningstilbudet som skal avgjøre om elevene har rett til spesielt tilrettelagt undervisning, og ikke den diagnosen de har. Loven sier dessuten at det er lærerens ansvar å vurdere om elever trenger spesialundervisning (§ 5-4). Det innebærer at det er deres ansvar å følge med på den framgangen elevene gjør, og eventuelt melde fra til PPT med ønske om ny kartlegging dersom det kan se ut som eleven ikke lenger har behov for ekstra hjelp (§ 5-3). I Jon og Eva sitt tilfelle er det mulig at dette burde vært gjort.

Med denne illustrasjonen avsluttes de beskrivelsene der vi får innblikk i noen utvalgte synspunkter fra mine informanternes skolehverdag. Det er ungdommenes fortellinger jeg har søkt å presentere på en så troverdig måte som mulig. På denne måten blir både elevenes og forskerens stemme representert. Ved å se mine informanternes synspunkter i lys av hva andre forskere før meg har kommet fram til, mener jeg at disse illustrasjonene kan ha verdi også ut over den sammenhengen de er skrevet i.

## 9 AVSLUTTENDE DRØFTING OG KONKLUSJON

Formålet med denne oppgaven har vært å gi noen svar på hvilken selvinnsikt mitt utvalg på åtte ungdomsskoleelever med dysleksi har om sine egne lese- og skriveferdigheter. Fordi jeg er opptatt av dialogens meningsskapende funksjon i forholdet mellom lærer og elev, har jeg sett det som interessant å få vite mer om dens betydning og plass i skolehverdagen for mine informanter. Det har også vært et mål å få innsikt i hvordan de har erfart at undervisningen blir tilrettelagt for dem, og hvordan det skoletilbudet de har fått, påvirker deres motivasjon for innsats og forventning om mestring i skolefagene. Gjennom resultatene fra undersøkelsen som er presentert i de foregående kapitlene i denne oppgaven, har jeg hatt som mål å belyse disse temaene. Det samme formålet har ligget til grunn når oppgavens empiri har vært drøftet i lys av utvalgt teori og relevant forskning.

I dette kapitlet ønsker jeg igjen å rette fokus mot oppgavens hovedspørsmål, slik de er referert ovenfor, for å oppsummere og reflektere over det jeg mener er hovedpunktene ved de svarene ungdommene ga. Derneft vil jeg drøfte disse svarene i lys av oppgavens sekundære målset-ting, som er å se hvilken nytte deres uttalelser kan få for lærere i skolen og ansatte i PPT.

## 9.1 ELEVENES FORHOLD TIL LESING OG SKRIVING

I kapittel 4 og 5 ble det gitt et nyansert bilde av mine informanters syn på egen lese- og skriveferdighet, og dessuten en oppsummering av resultatene etter en enkel kartlegging av deres avkodings- og rettskrivingsferdighet. Hovedtrekkene ved disse kapitlene var at ungdom-mene ikke så på lesing som noe stort problem i hverdagen. Selv om de fleste synes at lesinga går sent og at det av og til kan være vanskelig å huske og forstå det de leser, så ga over halv-parten av gruppa signaler om at det ikke ville være noe problem for dem å måtte lese høyt i klassen. De fleste ønsker heller ikke tilbud om spesiell tilrettelegging av lærestoffet, for eksempel ved lesing til prøver. Samtidig var det svært få som fortalte om positive opplevelser med lesing i skolen eller på fritida, og motivasjonen for å lese var liten. Når det gjaldt lærings-strategier og metakognitiv bevissthet, så var det bare en av ungdommene som viste at han hadde et reflektert forhold til hvordan han best skulle få utbytte av sin egen læringsprosess.

Resultatene fra kartleggingen med KOAS-testen, underbygget elevenes syn på egen lese-ferdighet. I følge denne kartleggingen, hadde over halvparten av gruppa en tilfredsstillende, ortografisk ordavkodingsferdighet. Når det gjaldt elevenes forhold til skrijving, så var ikke forskjellene så store fra det de hadde uttalt om lesing. De aller fleste syntes faktisk friskrijving var greiere enn det å måtte lese høyt i klassen, og alle mente at de hadde stor nytte av tilbudet om å bruke PC til skriftlige arbeid. Resultatene fra diktaten viste likevel at flere av ungdom-mene fortsatt har tydelige rettskrivingsvansker.

Det at elever, etter hvert som de blir eldre, får en akseptabel leseferdighet, er i samsvar med det som er kommet fram gjennom forskning på utvikling av leseferdighet hos elever med dysleksi. Den samme forskningen understreker også at

det er mye vanskeligere å bli kvitt rettskrivingsvanskene enn lesevanskene (Høien og Lundberg 1997). Det jeg i stedet mener det er grunn til å rette oppmerksomheten mot i dette avsnittet, er elevenes tilsynelatende avslappede og lite problematiserende holdning til sin egen lese- og skrivevanske, eller til det å ha dysleksi.

Som nevnt i kapittel 1, viser Skaalviks retrospektive undersøkelse av voksne med dysleksi (1994) at de som barn følte skoledagen som et slit, med liten opplevelse av mestring i forhold til lesing og skriving. Undervisningen var lite differensiert, og med store krav til høytlesning, stillelesning og skriving. Når det gjelder mine informanter, så forteller heller ikke de om stor grad av differensiering i undervisningen. Forskjellen mellom det Skaalviks og mine informanter forteller, er i stedet at lesing har forholdsvis liten plass i hverdagen til dagens elever i forhold til tidligere. Det gjelder særlig lesing i klassefelleskapet, der variasjonene i elevenes leseferdighet kommer tydelig fram, slik de for eksempel gjør ved høytlesning.

Det er umiddelbart lett å verdsette at færre elever enn tidligere er redde for å måtte lese høyt i klassen, men dersom årsaken til dette er at lesing har mindre plass i skolen enn tidligere, gir dette samtidig grunn til bekymring for kvaliteten på elevenes leseferdighet. At denne bekymringen faktisk har sin berettigelse, understrekes gjennom resultater fra såvel nasjonale som internasjonale undersøkelser der norske ungdommer er med (Solheim og Tønnessen 2001, Roe 2001, Olsen m.fl. 2001). Disse undersøkelsene viser at våre ungdommer ikke bare har dårligere leseferdighet enn ønskelig, men at deres læringsstrategier og metakognitive bevissthet er blant de svakeste av de som var med i undersøkelsen.

Forskningsresultatene som omhandler norske ungdommers leseferdighet, er altså i samsvar med hva mine informanter fortalte. Selv om både leseferdigheter og læringsstrategier er svake, opplever de likevel ikke dette som noe problem (Tønnessen 2001). De aller fleste av elevene synes lesing går greit, bortsett fra at de mener de leser for sakte. Dette kan tyde på at ungdommene har liten innsikt i hva det å ha lesevansker eller dysleksi innebærer, og at de ikke er opptatt av muligheter for å bedre sin leseferdighet.

En årsak til at elevene har en såpass avslappet holdning til egen lese- og skriveferdighet, kan også være at de ikke er vant til at voksne gir uttrykk for at den kompetansen de har på dette området er lite tilfredsstillende. Mine informanter forteller at de sjelden eller aldri snakker med sine lærere om det å ha dysleksi, og dette kan tyde på at det er diskursive kategorier som det oppleves som viktigere for dagens lærere og elever å sette fokus på enn det å ha lese- og skrivevansker. Elevenes ubekymrede holdning kan altså skyldes uvitenhet, eller liten innsikt i kvaliteten på egen leseferdighet, fordi dette tema sjelden tas opp til drøfting. Dysleksidiagnosens plass i elevenes og lærernes bevissthet er også noe Zetterqvist Nelson (2000) setter søkelys på i sin doktoravhandling, og hun konkluderer blant annet med at elevers forståelse av egen lese- og skriveferdighet har sammenheng med den måten lærere og også medelever, vektlegger dette tema.

Med bakgrunn i den lave selvinnsikten og tilsynelatende likegyldigheten mine informanter har når det gjelder lesing, har det vært mitt ønske å finne ut mer om hva årsaken til dette kan være, og hva som i så fall kan gjøres for å snu denne trenden. Ved å sette søkelys på og drøfte lesningens plass i undervisningen, mangel på dialog når det gjelder lese- og skrivevansker og ungdommenes forskjellige erfaringer med de didaktiske møtene mellom lærere og elever, har jeg allerede kommet fram til sider ved tilretteleggingen av elevenes skolehverdag som burde vært annerledes. I det følgende vil jeg derfor rette oppmerksomheten mot mulige tiltak for å forbedre elevenes undervisningstilbud.

Jeg ønsker først å gi konkrete eksempler på hvordan dialogen mellom lærer og elev, eller PPT og elev kan være med på å kvalitetssikre det spesialpedagogiske tilbudet til elever med dysleksi. Deretter rettes oppmerksomheten mot hva jeg mener spesialpedagogisk kompetanse skal innebære i den inkluderende skolen, og til slutt vil jeg belyse sammenhengen mellom systemtenking og kvalitet når det gjelder spesialundervisning. Håpet er at slike eksempler kan gi ny innsikt og inspirasjon til arbeidet med elever som har lese- og skrivevansker, eller dysleksi.

## 9.2 SPESIALPEDAGOGISK PRAKSIS I DEN INKLUDERENDE SKOLEN

Mine informanter har liten innsikt i sin egen vanske. De er ikke særlig opptatt av å få hjelp til å bedre sin egen leseferdighet, eller hvordan de kan få bedre utbytte av undervisningen, og de er tilsynelatende ubekymret i forhold til sin egen lese- og skriveferdighet. På bakgrunn av disse synspunktene, ønsker jeg å belyse følgende spørsmål: Bør lærere være tilfreds med det skoletilbudet elevene får når elevene selv ikke sender ut negative signaler? Umiddelbart ville jeg svart ja på et slikt spørsmål. Den læreren som opplever å ha fornøyde elever, må ha lov til å være glad for det. Rapporten fra barneombudet (1999) og andre undersøkelser (Sørli og Nordahl 1998), forteller nemlig om at det er nok av elever som ikke har positive erfaringer med skolens undervisning.

Samtidig vil jeg si at den læreren som slår seg til ro med sin egen tilfredshet uten å stille seg selv kontrollerende spørsmål som er forankret i pedagogisk teori og praksis, lovverk og læreplaner, lett kan stagnere i forhold til synet på egen utvikling og elevenes læringsprosess, og igjen vil jeg rette oppmerksomheten mot dialogens muligheter. Som tidligere nevnt, ligger det i den gode dialogen muligheter for mening og ny forståelse (Bakhtin 1986), både for lærer og elev. Den samme muligheten ligger i det gode didaktiske møtet (Tiller 1995).

I avsnittet om anerkjennende relasjoner (Kap 2), ble oppmerksomheten rettet mot den betydningen dialogen kan ha for forholdet mellom lærer og elev, dersom læreren er opptatt av å lytte til, bekrefte, forstå, akseptere og respektere sine elever. Jeg understreket at det i slike relasjoner stilles krav til læreren om å akseptere elevenes egne valg og synspunkter på den ene siden, samtidig som han på den andre siden må være villig til å tilby sin egen erfaring og kunnskap. Ettersom mine informanter ga inntrykk av at de hadde liten erfaring med dette, ønsker jeg å vise hvordan slike møter kan gi mulighet for bedre selvinnsett i forhold til egen lese- og skriveferdighet, og også for å styrke motivasjon, mestring og mening i lesing og skriving. Et praktisk eksempel på hvordan slike anerkjennende relasjoner kan bygges i forhold til elever med dysleksi, er elevsamtalen.

### 9.2.1 Elevsamtalen

Med elevsamtalen mener jeg samtaler som er avtalt mellom lærer og elev, og som har sakliste med tidsramme og definerte tema. Jeg har tro på at slike samtaler kan være til hjelp og nytte for elever med dysleksi i ungdomsskolen, og mener derfor at det er noe både skole og PPT bør legge vekt på å prioritere. Bakgrunnen er at de voksne i skole og PPT ofte har både skriftlige og muntlige drøftinger i forbindelse med kartlegging av leseferdighet og utarbeiding av tiltak for elevene, mens elevene selv blir satt på sidelinjen inntil det er bestemt hvilket tilbud de skal få. Dette kan ikke være akseptabelt i en skole der ansvar for egen læring gjennomsyrrer lovverk og læreplaner.

Hovedmålet med slike elevsamtaler må derfor være at elevene skal oppleve å være aktive deltakere i sin egen læringsprosess, og dermed få større utbytte av det undervisningstilbudet skolen gir dem. Det er mange viktige tema å ta opp i slike samtaler. En felles vurdering av egen lese- og skriveferdighet både i norsk og engelsk kan gi ungdommene bedre selvinnsikt i hva de mestrer og hva som er vanskelig. Når temaer som forholdet til det å lese høyt i klassen, elevenes forventning om egen mestring og deres behov for tilpasning av lærestoff blir tatt opp til drøfting, gir det rom for å skape felles forståelse for hva mål og innhold i undervisningen skal være. Det er dessuten viktig å sette fokus på hvilken innsats elevene selv er villige til å legge i arbeidet, både på skolen og hjemme. Det kan være med på å gi både lærere og elever realistiske forventninger til resultatene av den innsatsen elevene gjør. For at elever skal ha en positiv innstilling til arbeidsfellesskapet i klassen, bør også gode samarbeidsformer tas opp til drøfting, og elevene må få komme fram med sine synspunkter på hvilke personer i klassen de mener de arbeider godt sammen med.

Elevsamtalen, slik jeg har skissert den ovenfor, må komme i tillegg til de uformelle samtalene elever og lærere har i skoletimer og friminutt. Den fordrer at det settes av tid, og at det skrives referat og gjøres avtaler som kan drøftes ved neste møte. Det kan være naturlig å ha slike samtaler minst et par ganger i året i løpet av ungdomsskolen, for å kunne følge opp målset-tinger og diskutere nye muligheter for undervisning og læring. Likevel er jeg spesielt opptatt av den såkalte ”inntakssamtalen”, som jeg mener bør avholdes enten ved overgangen til ungdomsskolen, eller rett etter at ungdomsskoleeleven har fått konstatert at han har dysleksi. Denne samtalen er like

viktig for lærer som elev, fordi den skal legge grunnlaget for forståelsen av elevens vanske, og for mål, organisering og innhold i undervisningen.

Som et ledd i kvalitetssikringen av denne inntakssamtalen, foreslår jeg at skolen utarbeider et skjema med spørsmål som skal sikre at de viktigste temaene for lærer og elev blir berørt. Et uferdig utkast til samtalegrunnlag for slike inntakssamtaler, legges med som vedlegg til denne oppgaven. (Se vedlegg 4).

En grunnleggende forutsetning for at elevsamtalene skal ha betydning, er at elevenes synspunkter skal bli respektert og tatt på alvor selv om lærer og elever ikke alltid er enige. Spørsmål med fokus på faglige mål og elevenes vilje til å satse på skolearbeid, kan være utfordrende å takle, både for den som spør og for den som skal svare. For elevene kan slike spørsmål oppleves som "farlige" å svare på, fordi det for noen kan være svært ubehagelig å sette ord på det de ikke mestrer. Noen kan også ha frykt for hva læreren vil si dersom de innrømmer at de misliker å lese, og ikke synes det er viktig. For læreren er det ikke alltid lett å akseptere elevenes synspunkter dersom han er uenig i det de mener. Det må derfor legges vekt på å bygge opp en trygg atmosfære under samtalen, slik at muligheten for å skape et felles forståelsesgrunnlag, kan være til stede, og ny mening kan skapes.

Av forskjellige årsaker kan det være vanskelig for læreren å innfri de ønskene og forventningene elevene kommer fram med i samtalene. Det må derfor understrekes at elevsamtaler ikke innebærer at elevene kan bestille det de ønsker for undervisningen på gruppe eller i klasserom. Det handler ikke bare om spørsmål og svar, men om at lærere og elever i fellesskap skaper det felles forståelsesgrunnlag som senere kan ligge til grunn for det undervisningsstilbudet elevene får, og som også skal skriftliggjøres i elevenes IOP. Tiller (1995) definerer det didaktiske møtet som et møte mellom elevenes erfaringer og skolens definerte kunnskaper. Jeg mener at elevsamtalen kan sammenlignes med et didaktisk møte, der lærere og elever kommer fram med sine forskjellige synspunkter på skoletilbud og skolearbeid. Målet er at slike møter kan oppleves som betydningsfulle og gi mening, både for lærere og elever. Slike didaktiske møter gir mulighet for å bygge opp ærlige forhold mellom dem, slik at forventninger til innsats og mestring kan bli realistiske for begge parter.



Det er ikke bare skolen som bør være oppmerksom på hvilke muligheter som ligger i elev-samtalen. Det samme gjelder for PPT, der inntakssamtaler har lange tradisjoner. Disse sam-talene har vært preget av at elevene forteller om egen lesevanse, før spesialpedagogen gjen-nomfører sine tester og trekker sin konklusjon. I stedet burde de i større grad bygges på en gjensidighet som munner ut i felles forståelse av de tema som tas opp. Et eksempel kan være tilbudet om PC, som elevene med dysleksi ofte ser på som noe de har rett til å få. I den sam-menhengen har PPT mulighet for å være med og skape forståelse for at det er elevens behov, og ikke deres diagnose som skal avgjøre om de får et slikt tilbud. PPT kan være med på å ansvarliggjøre elevene ved å la dem undertegne en kontrakt dersom de mener de har behov for skrivehjelp. Med det forplikter de seg til å lære seg å bruke PC og til å ta den i bruk i det daglige skolearbeidet, og de får samtidig vite at skolen har ansvar for å gi dem den oppfølgingen de trenger.

Elevsamtalene, slik jeg har beskrevet dem ovenfor, kan gi mange ideer til pedagogisk praksis. Årsakene til at ikke alle ideer er like enkle å sette ut i livet kan være mange. Det kan være mangel på spesialpedagogisk kompetanse hos de lærerne som skal gjennomføre undervis-ningen, mangel på ressurser og også måten de forskjellige tiltakene blir organisert på. Det er disse punktene jeg vil rette oppmerksomheten mot i oppgavens siste del, for å se hvilke muligheter det er for praktiske løsninger innenfor de rammene skolene kan tilby.

### 9.2.2 Spesialpedagogisk kompetanse

Norsk grunnskole har i mange år vært ”et fargerikt fellesskap”. Med det mener jeg at det lenge har vært vanlig at barn med forskjellig hudfarge, språk og med ulikt fysisk, psykisk og kognitivt funksjonsnivå går på samme skole og gjerne også i samme klasse. Til slike fargerike fellesskap, er det naturlig å knytte begrepet integrering. Selv om dette har vært et vel kjent begrep i norsk skole i de siste 30 årene, så har det aldri vært mer tydelig enn etter at vi fikk L97 og ny Opplæringslov (1999). Da ble integreringsbegrepet avløst av inkluderingsbegrepet, og med det er det ikke lenger noen tvil om at alle barn har rett til å gå på den skolen de sokner til. Blant skolefolk er det noen som ikke kan forstå at dette skiftet av begrep medfører noe nytt for undervisningen, mens andre undrer seg over om det i det hele tatt er mulig å skape en

likeverdig, men ikke nødvendigvis lik undervisning for elevene, samtidig som fellesskapet innenfor klassens ramme skal ivaretas.

Slik jeg ser det, ligger det så store utfordringer i inkluderingsbegrepet, at jeg velger å ha det som en visjon å strekke seg mot mer enn et konkret arbeidsmål. Likevel må begrepet knyttes til praktiske handlinger, dersom det skal ha noen mening. To sentrale sider ved det er tilhørighet og tilpasning. Alle elever hører til i klassens fellesskap, og undervisningen skal, så langt det er mulig, gjennomføres og tilpasses innenfor rammen av dette fellesskapet. Dersom de individuelle forskjellene mellom elevene er store, kan dette oppleves som en uløselig oppgave for lærerne. Hvem en skal ta hensyn til i undervisningen når alle elever har like stor rett til tilhørighet i klassen, blir derfor et spørsmål alle lærere ofte bør stille seg selv.

Det finnes ingen absolutte svar på dette spørsmålet. Når målet er at alle elevene skal oppleve at de er inkludert, mener jeg det må legges vekt på et mer utvidet undervisningsbegrep enn det som har blitt sett på som undervisning i tradisjonell forstand. Jeg vil ikke her gå inn på en fullstendig definisjon av dette begrepet, men bare belyse de sidene av det som er naturlig i min undersøkelse. Dersom lærere skal ha mulighet for å lykkes med å bygge inkluderende fellesskap i sine klasser, krever det blant annet nytenking og dristighet i forhold til to vel kjente didaktiske kategorier. Jeg velger å rette oppmerksomheten mot læringsstrategier og læringsmål.

Når det gjelder læringsstrategier, så har ungdomsskolen tradisjonelt vært preget av lærerstyrt formidlingspedagogikk og oppgaveløsning. Et mer utvidet undervisningsbegrep må blant annet inkludere at det er flere måter å tilegne seg kunnskap på. De lærerne som tar sjansen på å prøve noen nye innfallsvinkler til læring kan oppleve at elever med forskjellig styrke-områder får flere muligheter for å lykkes i det daglige arbeidet. Dette gjelder ikke minst elever med dysleksi. De bør blant annet få erfare at det er mulig å tilegne seg innholdet i en tekst på forskjellige måter. De kan høre den lest, lese den selv, få den fortalt av andre for så å fortelle den videre, illustrere det de har hørt eller lest, dramatisere det, gjøre notater på forskjellige måter eller løse oppgaver i tilknytning til teksten. Gjennom det vil elevene etter hvert få et vidt repertoar av læringsstrategier som de kan anvende i forskjellige situasjoner. De lærerne som i tillegg bruker tid på å drøfte med sine elever hvordan de best kan

komme fram til løsninger på forskjellige utfordringer, kan dessuten ha begrunnede håp om at elevene gradvis lærer seg å ta ansvar for egen læringsprosess til tross for sine lesevaner.

Dersom variasjonene i læringsstrategier skal ha noen mening, må de hele tiden knyttes opp mot læringsmål. Når det gjelder elever med dysleksi, så har forskning vist at de har liten bevissthet om sammenhengen mellom valg av læringsstrategier og læringsmål. Lærings-målene må derfor knyttes til det spesialpedagogiske tilbudet elevene får, men i tillegg er det like viktig å sette fokus på sammenhengen mellom læringsstrategier og læringsmål i klassens fellesskap, fordi det kan være med å styrke hele klassens metakognitive bevissthet.

En kan stille spørsmål om det å fokusere på læringsstrategier og læringsmål handler om å ha spesialpedagogisk kompetanse. Hvis man med slik kompetanse bare mener kunnskap om *spesifikke vansker*, så er det ikke det, men slik jeg ser det, så handler spesialpedagogikk ikke bare om vansker, men også om å ha et helhetlig syn på *elevers muligheter* for læring, og deretter forsøke å tilrettelegge for at læring skal skje, for eksempel ved å fokusere på for-skjellige læringsstrategier. De lærerne som tar sjansen på å prøve ut varierte måter å tilrettelegge undervisningen på, vil risikere å gjøre mange feil, men i tillegg vil de også gjøre seg mange praktiske erfaringer som kan gi dem økt praktisk-pedagogisk kompetanse.

Når dette er sagt, er det også nødvendig med spesifikk kunnskap om de forskjellige vanskene elever måtte ha. Noen skoler er så heldige at de har denne kompetansen i sitt eget personale, men det gjelder ikke alle. I de sammenhengene mener jeg PPT har mange viktige utfordringer å fylle. PPT sliter fortsatt med sine dilemmaer, om de skal sitte på sine kontor og skrive sakkyndige vurderinger eller om de skal komme seg ut og være veiledere. Utfordringene er mange og bemanningen er ofte for lav. Det er snakk om både politikk og økonomi. PPT bør imidlertid ikke sitte og vente på at pengene skal komme. Gjennom SAMTAK- satsingen (jfr <http://samtak.nls.no/>) har ansatte i PPT fått mange nye impulser i forhold til det systemrettede samarbeidet med skolene. Det tar tid å bygge opp såvel tillit som gode samarbeidsformer, men på samme måtene som lærere må utvikle sin pedagogiske praksis gjennom forsøk, må PPT også ta sjansen på å gjøre det.

En forutsetning for å lykkes med dette systemrettede arbeidet, er at de enkelte skoler er bevisst den måten de ønsker å organisere og tilrettelegge undervisningen på ut fra de ressursene de får tildelt. Det er dette tema oppmerksomheten vil bli rettet mot i neste avsnitt.

### 9.2.3 Organisering og pedagogisk innhold

Som ansatt i PPT har jeg fått erfare at det er store forskjeller mellom skolene i måten de organiserer undervisningen og fordeler sine ressurser på. Dette opplever jeg først og fremst som spennende, fordi jeg mener at det ikke er *en* organisatorisk løsning som er den eneste rette. I dag kan forskjellene mellom ungdomsskolene være store. Noen skoler velger å følge den nye ”trenden” med utvidet skoledag der elevene i stor grad får bestemme selv når de skal komme og gå til skolen, og der organiseringen av undervisningen må tilpasses dette, mens andre holder fast på mer tradisjonelle løsninger. De skolene jeg har med i min undersøkelse, følger ennå den tradisjonelle organiseringen med fastlagt timeplan og mange timelærere i hver klasse. Jeg opplever imidlertid ikke at det er den ytre rammen alene som bestemmer om en skole kan tilby sine elever kvalitet i undervisningen. Det pedagogiske innholdet og den didaktiske tenkingen bak tilretteleggingen av undervisningen er minst like viktig. Likevel er det interessant å være oppmerksom på sammenhengen mellom organisering og pedagogisk innhold.

I de foregående avsnitt har jeg pekt på betydningen av at dialogisk praksis blir en fast del av den enkelte skoles samlede undervisningstilbud, og at skolene også blir seg bevisst at spesial-pedagogikk i den inkluderende skolen innebærer vektlegging av læringsstrategier og lærings-mål som en del av det helhetlige undervisningstilbudet alle elevene får, inkludert elever med spesielle behov. For at hver skole skal lykkes med å gi sine elever enhetlige og likeverdige undervisningstilbud, mener jeg det er viktig at de velger ut noen sentrale retningslinjer for hvordan de best kan få gjennomført sin spesialpedagogiske praksis i rammen av den inkluderende skolen. Nedenfor vil jeg derfor gi noen eksempler på hva jeg mener det er viktig å vektlegge i den sammenhengen.

Den ene skolen, som jeg velger å kalle By skole, har et fast tilbud til alle elever med dysleksi om å få undervisning på gruppe to timer hver uke. På den andre skolen, her

kalt Ås skole, er tanken at tildelingen av de spesialpedagogiske ressursene skal tilpasses den enkelte elevs behov. Hvilket tilbud som gir best kvalitet, har jeg ikke hatt til hensikt å vurdere i min under-søkelse. Det som er interessant å påpeke, er imidlertid at By skole, med sin faste organisering, også har lagt føringer for innholdet i det spesialpedagogiske tilbudet til elever med dysleksi, nemlig undervisning i bruk av PC. Om dette tilbudet er godt nok eller ikke, kan diskuteres. Mine informanter fortalte i alle fall at de er fornøyd med sine faste gruppetimer, der bruk av data og en hyggelig atmosfære er det som kjennetegner gruppetimene for dem.

Når lærerne ved By skole i fellesskap har bestemt hva hovedinnholdet i det spesialpedagogiske tilbudet for sine elever med dysleksi skal være, forenkler dette planleggingen av de enkelte timene. I tillegg kan allmennlærerne lettere velge hva de må sette fokus på for å styrke elevenes lese- og skriveferdighet i den ordinære undervisningen slik at de kan få et helhetlig undervisningstilbud i norsk og i andre teoretiske fag.

På Ås skole kan det synes som om innholdet i den spesialpedagogisk praksis i forhold til elever med dysleksi er helt opp til den enkelte lærer. Når ingen føringer er lagt på forhånd, stiller det krav til den enkelte lærers kunnskap og kreativitet når det gjelder lese- og skrivevansker, og det er mindre forutsigbart for elevene. Alternativene de kan velge mellom er mange, både når det gjelder organisering og innhold. De kan velge kursmodellen, eller faste timer hver uke. De kan velge å legge vekt på lesing, rettskriving, oppgaveløsning, lesefor-ståelse eller bruk av data. Mange elever kan være heldige og få gode tilrettelagt tilbud, mens andre igjen kan oppleve det motsatte.

Både for å synliggjøre de enkelte skolenes profil og for å kvalitetssikre deres spesialpedagogiske tilbud til elever med dysleksi, anser jeg det som svært viktig at skolene bruker tid på å drøfte hva de vil vektlegge i innhold og organisering av spesialundervisningen for disse elevene. Dersom lærerne opplever å ha for liten kompetanse på dette området, kan det være aktuelt å innhente erfaringer fra andre skoler for å høre deres synspunkter. En annen mulighet er å gå inn i et konstruktivt samarbeidet med PPT for å finne de løsningene som passer best ut fra skolens økonomiske og faglige ressurser. Det handler om systemtenking og systemarbeid, som jeg mener må til dersom det skal legges til rette for gode dialoger og didaktiske

møter – på alle nivå i skolens organisasjon. Når de overordnede rammene er lagt, er det lettere å gjøre prioriteringer av hvilke områder som skal vektlegges på individnivå, gruppenivå eller klasse-nivå.

#### 9.2.4 Konklusjon

Gjennom drøftingen av denne oppgavens empiri og i den avsluttende drøftingen ovenfor, har oppmerksomheten vært rettet mot kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet ungdoms-skolen gir elever med dysleksi.

Hvis virkeligheten er slik mine informanter forteller, opplever alle tilhørighet til klassens sosiale, kulturelle og faglige fellesskap. Dette er i samsvar med målene for den inkluderende skolen, og et viktig utgangspunkt for læring og utvikling. Etter norsk målestokk er det også et tegn på kvalitet. Når jeg likevel har påpekt at det pedagogiske tilbudet mine informanter får på flere områder ikke er god nok, har jeg avslutningsvis lyst til å sette dette i et historisk perspektiv.

Jeg vil ta i bruk bildet om pendelen som svinger - fra det ene ytterpunktet til det andre. Skaalvik (1994) forteller om et pedagogisk tilbud, der skoledagen bar preg av høytlesing, stillelesing og rettskriving, og der elever med dysleksi ble engstelige og hadde liten tro på seg selv. Mine informanter forteller om en annen virkelighet der lesing ikke lenger har den samme, sentrale plassen, der høytlesning er en sjeldenhet og der elever kan få skrivehjelp ved bruk av PC. Selv om elevene ikke lenger er engstelige for å måtte vise sine svakheter, er det tegn som tyder på at pendelen også nå har svinget for langt – men i motsatt retning. Elevenes leseferdighet er fortsatt for dårlig, og det gjelder ikke bare mine informanter, men en stor gruppe av norske ungdommer.

Når flere undersøkelser viser at leseferdigheten til norske barn og ungdommer ikke er så god som vi ønsker at den skal være, blir selv våre politikere bekymret. Den offentlige debatten om skolen, som i lengre tid har hatt fokus mot lærerlønninger og skolebygg, er nå rettet mot kvaliteten i norsk skole. Regjeringen vil styrke begynneropplæringen i norsk. Politikere tenker langsiktig, og ser at elevenes manglende leseferdighet kan være en trussel mot vårt demokrati og vårt velferdssamfunn.

Leseforskere er usikre på hva som er årsaken til den store variasjonen i norske ungdommers leseferdighet. Det er derfor Solheim og Tønnessen (2001) oppfordrer forskere til kvalitative studier med fokus på samspillet i klassen, og da særlig på lærerens rolle i dette samspillet. Gjennom mine informanternes fortellinger har jeg dannet meg et bilde av deres lærere og den didaktiske og faglige kompetansen de har innenfor feltet som har med lesing og skriving å gjøre. Hvis jeg ved en annen anledning kunne videreutviklet mitt forskningsarbeid, hadde det vært spennende og interessant å utdype dette bildet gjennom klasseromsforskning. Jeg ville i så fall søkt å finne lærere som var opptatt av spesialpedagogisk praksis i den inkluderende ungdomsskolen, for å se hvilken betydning deres tilrettelegging av undervisningen kunne ha for elever med lese- og skrivevansker.

For å bruke pendelbildet igjen, så er jeg overbevist om at den nå må henge fritt en stund, til lærerne får drøftet i fellesskap hva de vil prioritere når det gjelder undervisningen av elever med lese- og skrivevansker, og mange skoler må nok korrigere sin pedagogiske kurs på dette området. Selv er jeg sikker på at de som velger å satse i samsvar med Salamanca-erklæringen (Innledningskap.), beveger seg i riktig retning. Det handler om at skolen må tilpasses elevene, og ikke omvendt. Skal det skje, kommer vi ikke utenom dialogen og de gode, didaktiske møtene. Da kan skattejakten igjen begynne – den gode skattejakten på læring.

# LITTERATURLISTE

- Arneberg, P. og Overland, B., (2001). *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forlaget.
- Atterstrøm, Hans og Roland, S. Person (2000). *Brister eller ulikheter. Spesialpedagogik på alternative grundvalar*. Lund : Studentlitteratur.
- Bae, Berit , Waastad, Jan Erik (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse : perspektiv på relasjoner*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Bachtin, Michail (1981). *The dialogic imagination : four essays*. University of Texas Press  
Slavic series ; 1 Austin : University of Texas Press.
- Bachtin, Michail (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press  
Slavic series ; no. 8 Austin, TX : University of Texas Press.
- Bandura, A. (1981). "Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy." I:  
J.H. Flavell og L. Ross (red.): *Social cognitive development. Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Barneombudet (1999). *Stemmeskifte en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen*.
- Berger, Peter L., Luckmann, Thomas (1988). *Social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. Irvington.
- Bjørgen, I.A. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim : Tapir.
- Bjørgen, I.A. (1992). Amputert og helhetlig læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1, 9-27.
- Borowski, J.G., Thorpe, P.K. (1994): Self-regulation and motivation: A life-span perspective  
on underachievement. I: Schunk D.H., Zimmerman, B.J. (eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Erlbaum, Hillsdale



- Bråten, Ivar (1996). (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bråten, I., Olaussen, B.S.(1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Butowsky, I.S., og Willows, D.M. (1980). "Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers." *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- Bühler-Niederberger, Doris (1991). *Legasthenie: geschichte und Folgen einer Patologisierung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Coles, Gerald (1987). *The learning mystique: A critical look at "learning disabilities"*. New York: Pantheon Books.
- Collins, J. (1982). *Self-efficacy and Ability in Achievement Behavior*. Innlegg på årsmøtet til AERA i New York i mars 1982.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Duda, J.L., og Nicholls, J.G. (1992). "Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport." *Journal of Educational psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American psychologist* 41, 1040 – 1048.
- Dweck, C.S. og Leggert, E.L. (1988). "A social cognitive approach to motivation and personality." *Psychology Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., Chiu, C., and Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære* Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarb. med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, Olga (red.) (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen

akademisk forl.

Ehri, L.(1995). The Emergence of Word Reading in Beginning Reading. I: Owen, P.

og

Pumfrey, P.: *Children Learning to Read: International Concerns. Vol.1:*

*Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers.*

Engel, S. (1995). *The Stories Children Tell. Making sense of the Narratives of Childhood.*

USA: W.H. Freeman & Company.

Faktablad, *Kartlegging av leseferdigheter og lesevaner på 9.klassetrinn,*

<http://odin.dep.no>

Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition.

I: F.E. Weinert & R.H.Kluwe (red.), *Metacognition, motivation and understanding.*

Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Ass., s.21-29.

Flem, A., (2000). *Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis.* Skriftserien

Klasseroms-

forskning nr.8. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Folkeskolen nr.12 (1999). Martin Nystrand

Fottland, H.(2000). Barneperspektiv og selvrappotering i studiet av barns og tenårings

utvikling. Teoretiske overveielser og forskningsmetodiske problem. *Barn 1/2000.*

Frost, J., Duna (2000) og Ehri (1995). En interaktiv lesemodell, fra *Arbeidsprøven,*

Dysleksiseksjonen, Bredtvet kompetansesenter (2001).

Frost, J. og Nielsen, J.C. (1996). *IL-basis. Håndbog.* København: Dansk psykologisk Forlag.

Frost, Jørgen (1999). *Lesepraksis : på teoretisk grunnlag* Oslo : Cappelen akademisk forlag.

Frost, Jørgen (2000). Ferdigheter og/eller strategier? *Skolepsykologi, Årg. 35, nr 6*

Garm, N. (2001). Hva gjør vi når vi inkluderer? I: Stenersen Hovdenak, S (red.):

*Perspektiver*

*på Reform 97.* Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Grepperud, G. (2000). *Tre års kjedsomhet? : om å være elev i ungdomsskolen.* Oslo:

Gyldendal akademisk forlag.

Gudmundsdottir, S. (1996). The Teller, the Tale, and the One Being Told: The Narrative

Nature of the Research Interview. *Curriculum Inquiry*, 26, 293-306.

Gundem, B. Bradtzæg (1984): *Skolens oppgave og innhold*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Hackett, G. (1985). "Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of

college women and men: A path analysis." *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.

Hackett, G., Betz, N.E., O'Halloran, M.S. & Romac, D.S. (1990). "Effects of verbal and

mathematics task performance on task and career self-efficacy and interest."

*Journal*

*of Counseling Psychology*, 37, 169-177.

Hansen, A., Simonsen, B. (1997). Gir vi barn tid til å tenke? *Bedre skole* nr.2, 1997.

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*.

Oslo: Abstrakt forlag as.

Hiim, H., Hippe, E.(1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok*

*i didaktikk* . 2. Utg. Oslo: Universitetsforl.

Høien, T. , Lundberg, I. (1997). *Dysleksi : fra teori til praksis*. Oslo : Ad notam

Gyldendal

Høien, T. og Lundberg, I. (1998). *Håndbok. KOAS : kartlegging av ordavkodningsstrategier*

Stavanger : Stiftelsen Dysleksiforskning.

Johnston, P.H. og Winograd, P.N. (1985). Passive failure in reading. *Journal og reading*

*behavior*, 4, 279-301.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningintervju*. Ad Notam Gyldendal.

Linell, P. og Luckman, T. (1991). "Assymetries in Dialogue: some conceptual preliminaries".

I: Markova & Foppa (red.) *Assymetries in Dialogue*, Hemel Hempstead:

Harvester

Wheatsheaf.

- Locke, E., Fredrick, E., Lee, C. og Bobko, P. (1984): "Effect of self-efficacy, goals, task strategies on task performance." *Journal of Applied Psychology*, 69, 241-251.
- Lov av 17. Juli 1998, nr.61 (1999) *Om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Cappelen Akademisk Forlag
- Lyster, S.-A. H.(1999). "Dysleksi som begrep". *Spesialpedagogikk* nr.1/1999, 23-31.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: KUF.
- Løvlie, A.L. (1982): *The self : yours, mine or ours? : a dialectic view*. Oslo : Universitetsforl.
- McKeachie, W. J., Pintrich, Paul R., Brown, D.R., Weinstein, C. E. (1994). *Student motivation, cognition, and learning : essays in honor of Wilbert J. McKeachie*
- Moats, L. (1993). Spelling error analysis: Beyond the phonetic/dysphonetic dichotomy. *Annals of Dyslexia*, 43, 174-185.
- Moen, T. (1997). "Det å sende han Tom ut av klassen, er ikke nå løysning" : en kasusstudie av inkluderende prosesser. Skriftserien klasseromsforskning ; nr 4. Trondheim : Tapir.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mælan, E.N. og Bråten, I. (1998). Metakognitiv kompetanse og strategibruk hos universitetsstudenter med lese- og skrivevansker. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 2/98.
- Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education." I S.G. Paris, G.A. Olson og H.W. Stevenson (red.): *Learning and Motivation in the Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Nordahl, T. (1998). *Er det bare eleven? : Problematferd i lys av tilpassningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen*. Delrapport 4 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker" NOVA-raport ; 12e/98 Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. og Sørli, M.A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen : elever og foreldre om skole*

- og relasjoner* : Delrapport 3 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker" NOVA-rapport ; 12d/98. Oslo: NOVA.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue : understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Language and literacy series, New York : Teachers College Press.
- Olsen, R.V., Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A. og Turmo, A. (2001). *PISA 2000 med få ord*.  
*En kortversjon av den nasjonale rapporten: "Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv"*. Rapport nr.13. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Paris, S.G., Turner, J.C. (1994). Situated motivation. In Pintrich P.R., Brown, D.R., Weinstein, C.E. (eds): *Situated motivation, cognition and learning. Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (1977). The questin of proof in Feuds psychoanalytic writings. *Journal of American Psychoanalyticassosiation* 25, 835-871.
- Roe, A. (2001). OECD tester 15-åringers leseforståelse : hvordan kan resultatene av slike undersøkelser tolkes og brukes? Om PISA-prosjektet (Programme for International Student Assessment) *Norsklæreren* Årg. 25, nr 1
- Rørvik, H. (1976). *Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Santa, C. M., Engen, L. (1996). *Lære å lære*. Stavanger : Stiftelsen dysleksiforskning.
- Schibbye, A. L.L. (1988). *Familien: tvang og mulighet : om samspill og behandling*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Schofield , J.W. (1990).Increasing the generalizability og qualitative research. I: E.W. Eisner og A. Peshkin (red.), *Qualitative inquiry in education*, 201-232. New York: Teachers College Press.
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*

Trondheim : Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Avhandling (dr. polit.) - Universitetet i Trondheim.

- Skaalvik, E. og Skaalvik, S.(1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Smidt, S. (1999). Relationer mellom barn og voksne. *Dansk pedagogisk tidsskrift*, nr.3, 1999.
- Solberg, A. og Danielsen, K. (1988). *Dagligliv i familier med store barn*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionsforskning, rapport nr.22.
- Solberg, A.(1991). Er det annerledes å intervju barn enn voksne. *Barn 4*: 34-36.
- Solheim, G. R. og Tønnessen, F. E. (1999). *Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 9. klassetrinn*. Rapport '99; Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger, KUF.
- SOLHEIM, R.G. OG TØNNESEN , F.E (2001). *LESEFERDIGHET, ELEVATFERD OG LÆRINGSMILJØ*.  
*En oppfølgingsundersøkelse av undersøkelsen om leseferdigheter og lesevaner i 9. Klasse*. Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Solvang, P. (1999). For lett å bli dyslektiker? *Manuskript for innlegg i Dysleksiforeningen i Bergen og omegn, 20. april 1999*.
- Solvang, P. (1999). *Skriftspråk, læring og avvik : en sosiologisk studie av faglige kontroverser og pedagogisk praksis i feltet spesifikke lese- og skrivevansker*. Senter for samfunnsforskning ; 3/1999.Bergen : Senter for samfunnsforskning.
- Stewart, D. og Mickunas, A. (1990). *Exploring phenomenology: A guide to the field and its literature* (2<sup>nd</sup> ed.). Athens: Ohio University press.
- St.meld.nr.23 (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: KUF
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og*

*pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker."* NOVA-rapport ; 12a/98 .Oslo: NOVA.

Sørli, M.-A. (1998). *Liv og leven i skolen : omfang og utslag av problematferd :*

Delrapport 1

fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". NOVA rapport ; 12b/98  
Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Telhaug, A. (1991). Barneperspektivet i historisk lys. *Barn 1*: 70-72.

Tharp, R. G. og Gallimore, Ronald (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and*

*schooling in social context* Cambridge: Cambridge University Press

Thuen, E., Bru, E. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9.klasse.*

Rapport. Stavanger. Senter for atferdsforskning.

Tiller, T. (1988). Barn som sakkyndige informanter. I: M. Kjær Jensen, red. *Interview med*

*børn*. København: Social forskningsinstitutt, rapport nr.9.

Tiller, T. (1991). Barneperspektivet. Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller

omvendt? *Barn 1*: 77- 81.

Tiller, T.. (1995). *Det didaktiske møtet : et møte mellom fag og hverdag : grunnlaget for en*

*lærende skole*. Oslo: Praxis

Tyler, R. W. (1950). *Undervisningsplanlægning*. København: Eijler.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes.*

Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Weinstein, C. E. (1988): Assessment and training og student learning strategies. In Schmeck

R.R.(ed.): *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press, New York.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, S. and Gudmundsdottir, S. (1987). What is this a case of? Exploring some conceptual

issues in case study research. *Education and Urban Society*, 20(1), 42-54. Reprinted in *10 Great Hits in Qualitative Research*, M. Huberman and M. Miles (eds.) (in press). Berkeley: Sage Publication

Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), s. 89-99.

Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi : en studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Tema Barn, Linköpings Universitet.



# VEDLEGG

## **VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE**

**Tema som ble belyst, hovedspørsmål og stikkord til samtale.**

### **Presentasjon av seg selv, familie og venner**

Fortell om deg selv!

- interesser
- sterke og svake sider
- skolegang, hobbyer/interesser.
- 

Fortell om familien din!

- søsken og foreldre
- skolegang,
- yrke, jobb
- hobbyer/interesser
- interesse for å lese

Har mor og far lest mye for deg?

Hvordan vil mor og far beskrive deg?

- hjemme
- på skolen, skolearbeid.
- 

Hva tror du vennene dine mener om deg?

- kunnskaper, oppførsel
- positive tilbakemeldinger fra de andre? Dyktig? Artig? Kul?

### **Skoletida på barneskolen**

Hvilke skoler har du gått på?

- mange lærere?
- navn
- noen lærere du likte bedre enn andre
- 

Fortell meg noe fra livet på barneskolen!

- klassen, lærere, venner
- gode eller dårlige minner
- fag du likte

- klassemiljøet
- lekser
- tilpasning av undervisninga
- ukeplan
- organisering, grupper

Kan du fortelle noe du husker fra første skoledag?

- første leseboka så ut
- husker du noe fra klasserommet

### **Kunnskap om egen lese- og skriveferdighet**

Når ble du først interessert i å lære å lese?

- trodde du det skulle bli lett

Når skjønnte du at det var forskjell på din lese- eller skriveferdighet og de andre i klassen sine ferdigheter på dette området?

Hvordan merker du at du har dysleksi?

- konsentrasjon
- hodepine

Hvordan merker de andre i klassen at du har det?

Har du noen positive opplevelser ved det å lese?

- ved skriving?

Skalaspørsmål: På en skal fra en til ti der ti er best – hvor godt liker du :

- å lese høyt i klassen
- å lese på gruppe
- å skrive stil?

Er det noen fag der leseferdighetene dine gir deg større problemer enn andre?

Kan du huske om du noen gang utenom skolen har støtt på problemer fordi det er vanskelig å lese?

### **Generell kunnskap om dysleksi**

Hva mener du er vanskelig for elever med dysleksi?

Hva kan årsaken være til at noen har dette problemet?

Eleven bør spores inn på spørsmål som omhandler både lesing og skriving hvis de ikke selv kommer inn på det, blant annet om noen i familien har dysleksi.

- vanskelig å trekke sammen lyder til ord
- vanskelig å huske det jeg leser
- vanskelig å skrive ord rett
- bokstavene blir mer og mer utydelig etter hvert som jeg leser
- bokstavene hopper på linja når jeg leser
- bytter om på rekkefølgen av bokstaver når jeg skriver
- hører ikke når jeg skal ha dobbel konsonant
- vet ikke når jeg skal sette punktum og stor bokstav
- vanskelig å lese lange ord
- vanskelig å lese korte ord
- husker ikke navn på alle bokstavene
- bytter om navn på de små bokstavene
- tar så lang tid for meg å lese

### **Overgang barneskole/ungdomsskole**

Hva er forskjellen mellom barneskolen og ungdomsskolen?

- gledet eller gruet du deg til å begynne?
- er det blitt slik du hadde tenkt at det skulle bli?
- venner – de samme som før?
- lærerne forskjellige fra barneskolen?
- mange lærere?
- timene? Hel klasse/grupper?
- fag? Liker /misliker?

### **Klassemiljø – sosialt fellesskap**

Kan du fortelle om en gang dere gjorde noe artig på skolen?

Hvordan opplever du at du har det i klassen?

- noen som ikke er godtatt i miljøet
- 

Går skoledagen fort eller sakte?

Hvor lenge av gangen er det greit for deg å sitte og arbeide med skolearbeid?

### **Arbeidsmåter og organisering av undervisninga**

Fortell meg om hva dere gjør når du er ute på lita gruppe.

- høytlesing
- friskriving
- lekser
- samtale

- lesetekniske øvelser
- rettskriving

Forskjell på trivsel i klasserommet og på lita gruppe?

Aleneundervisning – har du det?

Tenk deg at du skulle få bestille hva slags og hvor mange gruppetimer du skulle få på skolen for at arbeidet skulle gå letter for deg. Hva ville du bestille da?

Tenk deg at dere får en oppgave der dere skal samarbeide på skolen. Vil det da være lett for deg å finne en å samarbeide med?

- ønske om samarbeidspartner
- elev eller lærer som finner denne samarbeidspartneren
- 

Fortell meg om et prosjektarbeid du har vært med på.

- arbeidsoppgave
- samarbeid på gruppa
- lærerens rolle
- 

Har de andre elevene i klassen de samme bøkene som deg?

- noen i klassen som har ulike lærebøker?
- 

Fortell meg om sist du brukte lydbøker.

Når går dere på biblioteket og finner bøker? Hva synes du om det?

Hvor mange forskjellige ukeplaner deles ut i din klasse?

- meningen med ukeplanen
- ukeplanen - viktig for deg?

### **Forhold til læreren/lærerne.**

Hva mener du er det viktigste med en god lærer?

Hvordan er drømmelæreren din?

- Har noen av dine lærere slike egenskaper?
- Hvilken lærer har du best forhold til?
- Faget hans?

- Hva med klassestyreren?

-

Tror du klasselæreren din kan mye om dysleksi? Enn han du har på gruppe?

- Hvordan merker du det?

### **Bruk av PC**

Fortell meg om den dagen du fikk PC fra Hjelpemiddelsentralen!

- Hva gjorde du?
- Hva gjorde læreren din?
- Opplæring i bruk av retteprogram?

-

Hvordan brukes PC'n?

- Skolehverdagen før og etter at du fikk PC?
- Hvilken nytte har du av å bruke PC?

### **Forhold til lesing og skriving**

Tenk deg at: Du skal få 1000 kroner i premie hvis du får alt rett på samfunnsfagsprøven. Da må du lese 30 sider på 3 dager. Du har lov til å be noen om å hjelpe deg. Hvem vill du ha spurt?

- hvilke hjelpemidler ville du ha bedt om?
- Ville du greid det?
- Ville du huske det du hadde lest?
- Blitt trøtt?
- Fått hjelp hjemme?
- Konsentrasjon?
- Er det noen andre i klassen som ville klart det?
- Hvordan ville de ha reagert på å få en slik oppgave?

Fortell meg historien om juletentamen i norsk – fra kvelden i forveien til du har levert.

Tenk deg at du i fødselsdagsgave fikk et gavekort der du skulle få velge deg den boka du hadde mest lyst på.

- Hva ville den handlet om?
- Hvordan synes du den skulle se ut?
- Ville du lest boka?

Beskriv denne situasjonen: Du skal ha prøve i samfunnsfag om tre dager. Hvordan forbereder du deg da?

Beskriv denne situasjonen: Du har hatt prøve i samfunnsfag, og nå får du den tilbake: Fortell om hva som skjer i klassen da – og hva du tenker om det som skjer.

Hva er IOP?

- Har du vært med på å utforme den

### **Ros og evaluering**

Er det lenge siden du fikk skryt av læreren for et arbeid du hadde gjort?

- Hva hadde du gjort for å få slik ros?

-

Kan du fortelle om en gang du var ferdig med et arbeid du hadde gjort som du var godt fornøyd med?

- Er det lenge siden?
- Hva syntes læreren din om dette arbeidet?

-

Hvilket fag skulle du gjerne vært flinkere i? Hvilket fag er du ganske dyktig i nå?

Hvordan blir skolearbeidet dere gjør evaluert?

- Bare karakterer?
- Elevevaluering?
- Mappevurdering?
- Samtaler?

-

Hva mener du om karakterer?

- Hva mener du er en god karakter?
- Forteller du de andre i klassen hvilke karakterer du får?
- Hvordan kjennes det for deg når du får gode karakterer?

### **Hjemmearbeid**

Hvor lenge bruker du å jobbe med lekser?

- Daglig eller av og til?
- Leksearbeid vanskelig?
- Hva er verst?
- Mye hjelp hjemme?

### **Drømmeskolen**

Du våkner om morgenen – og vet at i dag skal dere ha drømmedagen på skolen. Du vet at denne dagen kommer du til å ha lært noe viktig når dagen er slutt. Fortell om denne dagen.

### **Framtida**

Hvis du får det slik du ønsker - hva vil være drømmejobben din å få når du blir voksen?

Hva tror du at du må kunne for å få en slik jobb?

- Hva slags skoler må du ha først?
- Med den innsatsen du gjør eller den hjelpen du får på skolen i dag – blir det greit for deg å nå målet ditt?
- Vet læreren din om hva som er din drømmejobb?
- Tror du han hadde lagt opp undervisninga si annerledes om han hadde visst det?

## **VEDLEGG 2: DIKTAT**

Disse ordene er med i diktaten elevene fikk:

Rop, nokså, ord, omkring, som, grønt, skjulte, gjort, akkurat, kanskje, program,  
denne, sikkert, uttrykk, apparat, ingen, kommune, nettopp, under, stjerne, begynte,  
trening, skjedde, bukse



## **VEDLEGG 3: KATEGORISERING**

### ***Hovedpunkter etter gjennomgang av lærerrollen, Per***

#### **Barneskolen**

Forskjellige lærere, *barneskolen*, s.4

skifte av lærer i 7.klasse – positivt, s. 5

Bare den siste læreren på barneskolen som var OK, s.5

Bytting av lærere – klassemiljøet ble fornyet, s.5

Tor Helge – prøvde å lære bort mest, men alle var sinte på ham, s. 7

Lærer – kaste mobilen etter en elev!, s.7

#### **Relasjon til klasselærer – interaksjon mellom lærer og elev**

Georg – “æ må øv hele tida”, mer enn de andre, s. 18

Snakker om trening på *foreldresamtaler*, s.18

Antyder at tre språkfag kan være for mye? Må øve grammatikk, s. 18

Georg – ikke snakk om lesetrening, bare grammatikk, s.19

Georg – opptatt av prosjektarbeid, s. 20

Georg – prosjektarbeid: Både lærerstyring(undervisning) og gruppearbeid, s.21

Georg – mye stress i prosjektarbeidet, for lite tid til arbeid, s.22

Georg – inndeling i grupper, s.

*Forholdet* mellom Georg og Per – gjensidig, s.24 Emosjonell støtte

Georg har *yndlings elever*, s.24

Georg –tid til å tenke seg om, s.24

*Forskjellsbehandling* – Georg, s.24

Georgs *reaksjon på dysleksi* hos Per, omtanke for skolefaglig prestasjon, s. 29

Georgs tilbud om tilrettelegging, s.29

*Muntlig ros*, Georg, etter tale eller prosjekt, s.40 Emosjonell støtte.

Tale til medelev – Georgs bruk av talen, s. 40

#### **Elevaktiv læring**

Georg – opptatt av prosjektarbeid, s. 20

Naturfag – *elevaktiv læring*, mye forsøk s.27

#### **Læreres fagkompetanse, både generelt og om dysleksi**

Artig lærer som lærer bort norsk grammatikk i tysktimene, s.19

Naturfaglærers krav til elev med dysleksi. Fokus på håndskrift s. 29

Den gode lærer – matematikk, felles referanserammer, Vygotsky m.fl. s.25

Den gode lærer, norsk. Meningsaspektet ved læring, s.25

#### **Formidling**

Artig lærer som lærer bort norsk grammatikk i tysktimene, s.19

Motivasjon og mening i skriftlig arbeid, *avskrift av tavla* s.27

Samfunnsfag og avskrift av tavla, s. 28

## **Relasjon til andre lærere**

Artig lærer som lærer bort norsk grammatikk i tysktimene, positive interaksjoner, s.19  
Naturfaglærerens tro på Pers evner, ros, opplevelse av å bli likt s.24  
Naturfaglærers krav til elev med dysleksi. Fokus på håndskrift s. 29

## **Pers tanker om ”den gode lærer”**

Den gode lærer – omsorg, synliggjøring av eleven s.25  
Den gode lærer –matematikk, felles referanserammer, Vygotsky m.fl. s.25  
Den gode lærer, norsk. Meningsaspektet ved læring, s.25

## **Motivasjon og mening**

Motivasjon og mening i skriftlig arbeid, *avskrift av tavla* s.27  
naturfag – *elevaktiv læring*, s.27  
samfunnsfag og avskrift av tavla, s. 28  
Georg og skrivning av notater –nytte til prøver, s. 37

## **Det didaktiske møtet – i klassen**

Læringssamtalen i klassen, s.28

## **Det didaktiske møtet – på gruppe**

Elevsamtale i den første gruppe timen, s. 31  
Lærerens ansvar for tilpassa opplæring, s. 30.  
Tilpasning, etter samtale, s.31  
Leksearbeid og elevmedvirkning, s.33 *Kommunikativ kompetanse*

## **Dialogens betydning og nødvendighet**

Ønske om dialog, s.30 *Dialogisk kompetanse*  
Ønske om dialog om hva eleven trenger hjelp til, s.31  
IOP – ingen kunnskap, fra elevens side s. 37

## **Lærerens kunnskap om lovverket**

IOP – ingen kunnskap, s. 37

## **Lærernes forventning om mestring**

Lærerens forventning om elevenes mestring, s.38

## **Evaluering**

Leksesjekk – veiledning eller kontroll?, s.26  
Leksesjekk – makt og kontroll?  
Leksesjekk –mulighet for dialog?, s.26  
Anmerkningenes funksjon, s. 26  
Skriftlig evaluering, prøver, s. 40  
Georg - muntlig evaluering – gullunger, s.40  
Ros fra andre lærere enn Georg, s.40  
Muntlig ros, Georg, etter tale eller prosjekt, s.40

## **VEDLEGG 4: UTKAST TIL SAMTALEGRUNNLAG VED INNTAKSSAMTALER FOR ELEVER MED DYSLEKSI**

- ✓ På en skala fra en til ti der 1 er det beste og 10 er det dårligste – hvor godt mener du at du leser?
- ✓ Hva er lett når det gjelder lesing, og hva er vanskelig?
- ✓ Hvis du skulle velge selv hva du kunne tenke deg å lese – hva vil du da foreslå? Bøker? Ukeblader? Aviser? Tegneserier? Kom med forslag.
- ✓ På en skala fra en til ti – hvor godt ville du like å lese høyt i klassen?
- ✓ Vil du at læreren skal be deg om å lese høyt på samme måte som han spør de andre elevene i klassen?
- ✓ På en skal fra en til ti – hvor godt liker du å skrive stil?
- ✓ Hva er lett og hva er vanskelig når det gjelder stilskriving? Eks.: Rettskriving, tegnsetting, formulere setninger, skrive langt?
- ✓ På en skal fra en til ti – hvor lett er det for deg å lese til prøver i samfunnsfag, naturfag eller kristendom?
- ✓ Fortell om hvordan du liker å arbeide du når du skal lese til prøver! Nøkkelord? Lese sammendrag? Samarbeid med noen hjemme eller på skolen?
- ✓ På en skal fra en til ti – hvor greit mener du det er å snakke engelsk i klassen?
- ✓ På en skal fra en til ti – hvor greit mener du det er å snakke engelsk på ei lita gruppe?
- ✓ På en skal fra en til ti – hvor lett synes du det er å lese engelsk?
- ✓ Vil du at læreren skal be deg om å lese engelsk høyt i klassen slik han spør de andre elevene?
- ✓ På en skal fra en til ti – hvor lett synes du det er å skrive engelsk?
- ✓ Fortell meg om hvordan du arbeider for å lære å skrive engelske ord rett.
- ✓ Hvilken karakter bruker du å få i norsk skriftlig?
- ✓ Hvilken karakter mener du at du kunne klare å få? (Still de samme spørsmålene angående karakterer i forhold til samfunnsfag, naturfag, KRL og engelsk.)
- ✓ Hvor lang tid er du villig til å legge i det daglige hjemmearbeidet?
- ✓ Hvor lang tid bruker du på lekser hver dag?
- ✓ Hvilke fag jobber du mest med hjemme?
- ✓ Hva mener du selv du trenger hjelp til på skolen?
- ✓ På en skala fra en til ti – hvor god mener du at du er til å bruke PC? Hva kan du godt – og hva er du ikke så flink til? Touch? Bruk av autokorrektur? Retteprogram?

