



Mona Nordfjellmark

# Læreren som motiverende støttespiller for elever med dysleksi.

En kreativ undervisningstilnærming for økt motivasjon, mestring og læringsutbytte.

Et casestudium.

Levanger, 8. Mai 2018



## FORORD

Som mamma og leksehjelp til mine nå voksne barn, har jeg gjennom årene kjent på frustrasjonen til et barn som strever med en lærevanske. Dette har vært en medvirkende faktor for min interesse for feltet lese- og skrivevansker. Som nyutdannet grunnskolelærer valgte jeg å studere denne utfordringen fra lærerperspektivet, og tok derfor et dykk inn i vansken dysleksi og hvilke utfordringer denne kan by på både for elev og lærer. Målet var å studere hvordan det påvirker lærer sine arbeidsoppgaver når denne har en eller flere elever med dysleksi i elevgruppen, og å bli introdusert for hva som kreves av kompetanse for å støtte eleven i bruk av digitale kompensatoriske hjelpemiddel. Det var også et ønske om å få informasjon om hva lærers kunnskap på feltet betyr for elevens motivasjon.

Tilgangen til kompensatoriske digitale hjelpemiddel som støtter elever med lese- og skrivevansker er stor, men mangel på ressurser i form av opplæring og teknisk støtte ser ut til å være en utfordring. Jeg valgte å gjennomføre mitt forskningsprosjekt på en skole hvor jeg ble fortalt at de gjennomfører dette på en utmerket måte. En stor takk til skolens sjette trinn, som velvillig stilte opp til intervju og lot meg observere deres inspirerende arbeid.

Denne oppgaven er min avslutning av fem lærerike år på «skolebenken». Jeg er takknemlig for god støtte fra mine dyktige medstudenter og motiverende forelesere på Nord Universitet og NTNU. En stor takk til bibliotekarene på Nord Universitet for uvurderlig hjelp. Takker også til mine døtre Ingrid og Maren for støttende ord underveis, og en stor takk til min samboer Ketil. Uten hans tålmodighet, oppmuntring og vilje til å pushe meg i «motbakkene» hadde dette aldri vært mulig. Til sist men ikke minst takker jeg min veileder ved Nord Universitet Arve Thorshaug for god støtte og bistand underveis. Du har rett Arve, det handler om å være «Dønn tilstede».

Skogn, 8. mai 2018

Mona Nordfjellmark



## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven har hovedfokus på lærerrollen. Tema er hvordan lærer kan tilrettelegge for elever med dysleksi, og hvordan støtte disse i sin bruk av digitale kompensatoriske hjelpemiddel. Studiet er foretatt på mellomtrinn i en norsk grunnskole. Utilstrekkelige opplegg for teknisk opplæring og støtte til disse elevene, ser ut til å være en utfordring i skoleverket. Gjennom erfaring over noen tiår, har jeg reflektert over praksisen for å ivareta elever med lese- og skrivevansker. Dessverre ser det ut som en gjentakende utfordring, at mange elever opplever å ikke få tilstrekkelig tilrettelegging via skolen. Noe som også kommer fram av barneombudets fagrapport fra 2017. I lys av dette er mitt masterprosjekt planlagt, og det har fått en todelt problemstilling:

1. Hva krever det av lærer sin tid og ressursbruk, når denne har en eller flere elever med dysleksi i sin elevgruppe, som behøver støtte i bruken av sine digitale kompensatoriske hjelpemidler for å oppnå mestring og nå sine læringsmål?
2. I hvor stor grad er lærer sin støtte og kompetanse på bruk av digitale kompensatoriske hjelpemiddel avgjørende for at elever med dysleksi føler mestring og får et godt læringsutbytte?

For å innhente informasjon falt det seg naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode. Ut fra problemstilling og kriterieutvalg ble det naturlig å gjøre et case-studie. Dette ble gjort på en foregangsskole som ble omtalt som særdeles god til å ivareta elever med dysleksi. Mine undersøkelser ble foretatt ved hjelp av semistrukturert- og fokusgruppeintervju i tillegg til deltakende observasjon. Pedagogteamet på «mitt» sjette-trinn var i gang med et arbeid hvor de prøvde ut en ny undervisningsmodell, et mandagsgruppeprosjekt. Over to dager deltok jeg i læringslandskapet hvor pedagogenes rolle ble kartlagt, og jeg fikk innblikk i hvordan disse støtter sine elever med dysleksi. Data dette ga meg er drøftet opp mot tre relevante læringsteorier, en blanding av kognitiv- konstruktiv- og sosiokulturalisme. Formålet er å belyse hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at pedagogen skal kunne tilrettelegge for, og ivareta eleven på en måte som fremmer mestring og godt læringsutbytte. De tre «ismene» var grunnleggende faktorer i informantteamets arbeid. Det har vært grunnleggende for min analyse og resultatet av mitt masterprosjekt.

Utvalget til dette studiet førte meg til en skole som tar utfordringene med lese- og skrivevansker på stort alvor. Jeg var på forhånd *ikke* informert om at de var i gang med utprøvingen av et mandagsgruppeprosjekt, som en følge av store utfordringer med uønsket adferd fra frustrerte

elever med lærevansker. Dette påvirket og gikk utover selvverdet og motivasjonen til både pedagoger og elever. Det er derfor gledelig å kunne konstatere at deres prosjekt gir gode resultater og at denne modellen har et potensiale til å bli en foregangsmodell for andre. Funnet av mandagsgruppeprosjektet gjorde det nødvendig å hente inn kunnskap fra teori om dysleksi, læringsmiljø, krav til lærer, retten til tilpassa opplæring, skolelivskvalitet og datahjelpemidler for å nevne noe. Dette for å legge et godt grunnlag for drøfting av funn.

Problemstillingen med sine to punkter har vært sentrale i arbeidet med oppgaven. Hva som kreves og hva som er mulig for lærer å oppnå, er to interessante aspekt i denne sammenhengen. Pedagogteamet sine refleksjoner og resultater fra studien, viser at det er nødvendig å tilegne seg bedre kompetanse på feltet digitale kompensatoriske hjelpemiddel for å kunne bistå elevene på en tilfredsstillende måte. Tidsaspektet er imidlertid en utfordring for lærerne og det ses på som utfordrende å finne tid til dette innenfor ordinær arbeidstid. Mine intervjupersoner er samstemte i og takknemlig for at de er i en situasjon som gjør det mulig for de å løse sine utfordringer ved hjelp av mandagsgruppeprosjektet.

Jeg kan ikke se at mitt funnet kan ses i lys av lignende funn. Av den grunn at jeg ikke har vært i stand til å finne andre som beskriver tilsvarende opplegg. En implikasjon av dette funnet kan være at pedagoger med lignende utfordringer, kan bruke dette prosjektet som en mal. En mal for utarbeidelse av egne opplegg som hjelpemiddel for å styrke arbeidsforhold både for seg selv og sine elever.

# Innhold

.....	1
FORORD.....	3
SAMMENDRAG.....	5
1. Innledning.....	9
1.1. Tema og bakgrunn for studien.....	9
1.2. Studiens formål og problemstilling.....	11
1.3. Prosjektets design.....	11
1.4. Oppgavens oppbygging.....	12
1.5. Avklarende informasjon.....	12
2. TEORI.....	13
2.1. Vitenskapsteori.....	13
2.1.1. Hvordan lærer vi.....	14
2.1.2. Læringsmiljø.....	15
2.1.3. Hva sier Læreplanverket for grunnskolen LK06.....	16
2.1.4. En profesjonell lærer.....	17
2.1.5. Hva kreves det av lærer i dagens skole.....	18
2.1.6. Lærer – statens oppdrager.....	18
2.2. Dysleksi.....	21
2.2.1. Følgevaner til dysleksi.....	22
2.2.2. Retten til tilpassa opplæring.....	24
2.2.3. Spesialundervisning.....	25
2.2.4. Retten til digitalt hjelpemiddel.....	25
2.2.5. Skolelivskvalitet.....	26
2.2.6. Støtte og tilpasning i læringsmiljøet.....	26
2.2.7. Selvoppfatning og motivasjon.....	27
2.2.8. Relasjon mellom lærer og elev.....	27
2.2.9. Hva er datahjelpemidler og hvordan få tilgang.....	29
3. METODE.....	29
3.2. Forskningsmetode.....	31
3.2.1. Case-studie.....	32
3.3. Det kvalitative forskingsintervju.....	33
3.3.1. Semistrukturert- og fokusgruppeintervju.....	34
3.3.2. Deltagende observasjon.....	34
3.3.3. Utvalg og tilgang til deltakere.....	35
3.4. Kartleggingsstudier.....	36
3.5. Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning.....	36
3.5.1 Reliabilitet/pålitelighet.....	36
3.5.2. Reliabilitet i intervjuforskningen.....	37

3.5.3. Reliabilitet i forskning med deltagende observasjon.....	37
3.5.4. Validitet/gyldighet.....	38
3.5.5. Validitet i intervjuforskningen.....	38
3.5.6. Validitet i forskning med deltagende observasjon.....	39
3.6. Etske betraktninger ved kvalitativ forskning.....	39
3.6.1. Etske hensyn ved observasjon.....	40
3.6.2. Etske hensyn ved semistrukturerte intervju og fokusgruppeintervju.....	41
3.7. Bearbeiding av data og analyse.....	42
3.7.1. Transkribering av semistrukturert intervju.....	43
3.7.2. Transkribering av fokusgruppeintervju.....	44
3.7.3. Bearbeiding av feltnotater.....	45
4. Funn, refleksjon og drøfting.....	45
4.1. Mandagsgruppeprosjektet.....	46
4.1.1. Læringsmiljøet i landskapet.....	48
4.1.2. Hvorfor fungerer det bedre nå?.....	49
4.1.3. Lærerne sin arbeidssituasjon.....	49
4.1.4. Elevene sin skolehverdag.....	51
4.2. Hvordan lærer vi.....	53
4.2.1. Læringsmiljø.....	55
4.2.2. Hva sier Læreplanverket for grunnskolen, LK06.....	56
4.2.3. Hva kreves det av lærer.....	57
4.2.4. Lærer – statens oppdrager.....	59
4.2.5. Retten til tilpassa opplæring.....	62
4.2.6. Spesialundervisning.....	62
4.2.7. Retten til digitalt hjelpemiddel.....	63
4.2.8. Skolelivskvalitet.....	64
4.2.9. Støtte og tilpasning i læringsmiljøet.....	64
4.2.10. Selvoppfatning og motivasjon.....	65
4.2.11. Observerte strategier hos elever.....	66
4.2.12. Relasjon mellom lærer og elev.....	67
4.2.13. Datahjelpemidler.....	68
4.3. Refleksjoner rundt funn og pedagogens oppgaver.....	69
4.4. Elevenes utbytte.....	71
5. Avslutning.....	72
5.1. Et kritisk blikk på eget arbeid.....	72
5.2. Oppsummering.....	73
LITTERATURLISTE.....	75
Vedlegg:.....	78



# 1. Innledning

## 1.1. Tema og bakgrunn for studien

Denne masteroppgaven har hovedfokus på lærerrollen. Tema er hvordan lærer kan tilrettelegge for elever med dysleksi, og støtte disse i sin bruk av digitale kompensatoriske hjelpemiddel på mellomtrinnet i norsk grunnskole. Opplæringsloven og dennes forskrifter danner fundamentet og rammen for opplæringen i norsk skole. Stadig revidering og endringer fra statlig hold, gjør at skolens pedagoger pålegges flere og omfattende oppgaver, uten tilførsel av flere ressurser å dele arbeidsoppgavene med. Jeg har erfart både på lærerrom og gjennom media, lærere som uttrykker frustrasjon og fortvilelse over dette. Mange opplever det belastende at deres yrkesgruppe stadig tilføres nye oppgaver og tidkrevende utfordringer, som skal flettes inn i en allerede presset arbeidstid. Krav om tilpassa opplæring, kartlegging og tettere oppfølging av hver enkelt elev i krever mye av lærers tid. I takt med utviklingen av den digitale verdenen, toppes arbeidspresset med utfordringen om å kjenne til, og å kunne bruke ulike hjelpemidler som støtter elever med ulike vansker.

Drivkrafta bak dette prosjektet er et ønske om å få innblikk i hvordan det er mulig for lærer å oppfylle alle krav og forventninger, på en slik måte at det er oppnåelig å gi elever med dysleksi god og motiverende støtte.

Gjennom praksis i studietiden har jeg erfart at det er stor forskjell på hvordan skoler tilrettelegger for dyslektikere. Det ser ut til å være store sprik i kunnskapen om hvilke digitale hjelpemidler som finnes og mulighetene disse gir som kompenserende støtte til elevene. PC og Ipad er de mest vanlige kompensatoriske digitale hjelpemidler for elever med dysleksi. Disse er utstyrt med IKT-program som støtter lese- og skrivevansker. Ipad i ferd med å bli det foretrukne og antall «apper» med støttende hjelpefunksjoner stiger med rekordfart. Det krever både tid og interesse for å holde seg oppdatert på hva som finnes, og til å lære seg mulighetene disse hjelpemidlene gir.

Det er en kjensgjerning at et hjelpemiddel fungerer dårlig når bruker som i dette tilfellet er eleven, mangler kunnskap om hvordan bruke det. Ofte er det mangelfull støtte å få hos lærer, som i en travel «tilpassa opplæring for alle» hverdag, ikke har satt seg inn i mulighetene elevens digitale hjelpemiddel kan gi. Økende krav og stadig flere oppgaver, gjør at det er utfordrende for lærer å avsette tid til å opparbeide seg nødvendig kompetanse på feltet. Mange elever blir overlatt til seg selv, og det blir ofte tatt for gitt at de på egenhånd skal «knekke koden» for hvordan hjelpemidlet skal brukes. Diagnosen dysleksi er en vanske som ikke utløser rett til

støtte av ekstra ressurs. Det kompensatoriske digitale hjelpemidlet er derfor ofte elevens eneste ekstra støtte både til nytte og til besvær. Slik var det også for mange på den tiden da PC ble innført som hjelpemiddel i skolen, dette bekreftes av flere. Deriblant en av mine medstudenter som har dysleksi. Gjennom henne har jeg fått et innblikk fra en voksens elevperspektiv, hvor slitsom og energikrevende dysleksivansken kan være. Hun har også poengtert viktigheten av å få tilstrekkelig hjelp og støtte fra lærer, for at det skal være mulig å ha godt utbytte av et digitalt kompensatorisk hjelpemiddel.

I startfasen av dette forskningsprosjektet brukte jeg tid til å danne meg et overblikk over hva som er skrevet om temaet. Mange har forsket på dysleksi, skrevet bøker, oppgaver og avhandlinger om det. De fleste med utgangspunkt i elevperspektivet. Som nyutdannet lærer har jeg derfor valg å gjøre mine undersøkelser med utgangspunkt i lærerperspektivet. Jeg var så heldig at jeg fikk gjøre min studie ved en foregangsskole omtalt som særdeles god til å ivareta elever med dysleksi. I februar 2018 befant jeg meg der som observatør i et spennende prosjekt jeg på forhånd ikke var forberedt på å finne. Pedagogteamet på sjette trinn var godt i gang med å prøve ut en ny undervisningsmodell. En modell som gjør at elever med dysleksi får god og motiverende støtte, og de trygges i bruken av sine digitale hjelpemiddel. Det ser ut til å resultere i økt lærelyst og selvtillit hos eleven. Særlig interessant var det å studere hvordan denne kreative undervisningstilnærmingen bidrar til tilpasset opplæring og ekstra støtte til elever med lese- og skrivevansker. Et opplegg som motiverer et helt trinn og bidrar til skolelivskvalitet både for elever og pedagoger. Det var interessant å se hvordan lærers kompetanse på bruk av digitale hjelpemidler, virker inn på elevens utnyttelse av sitt hjelpemiddel, og dermed også påvirker dennes motivasjon for læring.

I følge Dysleksi Norge forekommer dysleksi hos omtrent 5 % av befolkningen. Det vil si at det er elever i nesten alle klasser i norske klasserom, som behøver ekstra støtte i læringsprosessen for å nå læreplanverket for grunnskolen sine kompetansemål. Mine funn kan være med på å sette søkelyset på hvordan motiverende læring kan tilrettelegges. I tillegg synliggjør studien at det kan være utfordrende for lærer å finne tid til alle pålagte arbeidsoppgaver. Den viser hvor viktig det er for elevene at lærer holder seg oppdatert på hva som finnes av kompensatoriske digitale hjelpemiddel, og at de avsetter tid til tilrettelegging og støtte for elever med dysleksi.

Jeg ønsker at det jeg har funnet gjennom mitt forskningsprosjekt skal ha et samfunnsmessig perspektiv. Mine funn kan gi et bilde på hva det kreves av innsats fra lærer for å kunne fungere

som en god og motiverende støttespiller for elever med dysleksi, og hvordan undervisningen av disse kan tilpasses slik at de også oppnår trygghet og mestring i elevgruppa/klassen.

## **1.2. Studiens formål og problemstilling**

Et mål med mitt prosjekt var, å få økt innsikt i hvordan det er mulig for lærer og innfri krav til måloppnåelse for elever med dysleksi, på en slik måte at disse opplever god og motiverende støtte. Utvalget var en spesialpedagog og et lærerteam som med utgangspunkt i en elevgruppe som bidro til store utfordringer med uønsket adferd på trinnet. Disse viste seg å være godt i gang med utprøvingen av en undervisningsmodell, som et forsøk på å forbedre situasjonen for både barn og voksne på trinnet. Dette inspirerte til en *todelt problemstilling*.

1. Hva krever det av lærer sin tid og ressursbruk, når denne har en eller flere elever med dysleksi i sin elevgruppe, som behøver støtte i bruken av sine digitale kompensatoriske hjelpemidler for å oppnå mestring og nå sine læringsmål?
2. I hvor stor grad er lærer sin støtte og kompetanse på bruk av digitale kompensatoriske hjelpemiddel avgjørende for at elever med dysleksi føler mestring og får et godt læringsutbytte?

Problemstillingen ga meg retningen for hvordan jeg la opp prosjektet, og den ble utslagsgivende for hva jeg fokuserte på. Under hele prosjektet var jeg åpen for at ordlyden i problemstillingen skulle være mulig å endre, noe den har gjort flere ganger. Dette som en naturlig utvikling av opplevelser og funn underveis.

## **1.3. Prosjektets design**

«Prosjektets design beskriver retningslinjer for hvordan forskeren tenker seg å utføre prosjektet. Retningslinjene for prosjektet omfatter *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som er aktuelle deltakere, *hvor* undersøkelsen skal utføres, og *hvordan* den skal utføres» (Thagaard, 2016, s. 55). Kvalitativ tilnærming gir rom for en «fleksibel design og nær kontakt med kildene som gir gode muligheter for relevante tolkninger» (Thagaard, 2016, s. 18). Mitt prosjekt har derfor vært en kvalitativ studie. Studiets *hva* ble; Hva kreves det av lærer for å kunne gi tilstrekkelig støtte til dyslektikere som har digitale hjelpemiddel som kompensatorisk støtte for sin vanske, og påvirker lærers kompetanse deres motivasjon for læring? *Hvor* er mellomtrinnet på en skole i Midt-Norge, som har lyktes i sitt arbeide med å tilrettelegge på en god måte både for både lærere og elever. *Hvordan* er deltakende observasjon av elever, semistrukturert intervju av spesialpedagog, og fokusgruppeintervju med øvrig team på trinnet.

Gjennom oppgaven veksler jeg mellom termene lese- og skrivevansker og dysleksi. Jeg ser på disse begrepene som synonyme og veksler mellom disse to for å unngå at det ene eller det andre gir et gjentakende preg i teksten. Jeg veksler også mellom termene lærer og pedagog av samme grunn. Noen steder har jeg valgt å bruke h\*n, dette er ledd i anonymiseringen av informantene.

#### **1.4. Oppgavens oppbygging**

For å gjøre oppgaven oversiktlig, har jeg valgt å dele den inn i kapitler. Hvert kapittel har en hovedoversikt for å synliggjøre tema. Videre er hvert undertema opplyst via egne overskrifter. Kapittel 1 redegjør for valget av tema, formålet med studien, problemstilling og prosjektets design. Kapittel 2 er viet til teori. Dette er delt i en vitenskapsteoretisk del og en del som redegjør for dysleksi, følgevansker og kompensatoriske digitale hjelpemiddel. I kapittel 3 er det metode som er tema. Her tar jeg for meg forskerrollen, forskningsmetoden samt at jeg begrunner valg av case-studie. Videre beskrives de tre metodene som er benyttet for å samle inn prosjektets data, før det redegjøres for kartleggingsstudier. Reliabilitet og validitet er det redegjort for punktvis, det samme med etiske betraktninger. Tilslutt i kapittel 3 redegjøres det for bearbeidingen av innsamlede data. Kapittel 4 er brukt til konkretisering og drøfting av de funn som er gjort. Det falt seg naturlig å drøfte funn og erfaringer samtidig som disse presenteres for leser. Kapittel 5 er avsatt til kritiske refleksjoner, oppsummering og konklusjon

#### **1.5. Avklarende informasjon**

Denne oppgaven baseres på informasjon og fagstoff som er lagt til grunne for pedagogers arbeid i den norske grunnskolen. Det tas derfor utgangspunkt i vår opplæringslov og dennes gjeldende forskrifter. Jeg fant derfor lite av interessant relevans i litteratur basert på forskning i andre land. Jeg gjør oppmerksom på at det er små avvik fra mine to intervjuguider og noen av de spørsmål som er belyst av intervjupersonene. Dette kommer av at jeg på forhånd ikke var informert om og dermed heller ikke forberedt på at jeg skulle finne et prosjekt som mandagsgruppeprosjektet. Mye ble derfor tatt på sparket i løpet av besøket. Gjennom oppgaven brukes termene pedagog og lærer om hverandre med samme betydning for å skape variasjon. Direkte sitat fra intervjupersonene er skrevet i kursiv og markert (Intervjuperson + tall) for lærere, (Intervjuperson S) for spesialpedagogen og (Intervjuperson E+ tall) for elever.

## **2. TEORI**

Teorikapittelet er delt i to, og har til hensikt å gi problemstillingen en teoretisk innramming. Første del 2.1, inneholder vitenskapsteori som danner grunnlaget for prosjektets teoretiske utgangspunkt. I andre del 2.2, har jeg valgt å redegjøre for vansken dysleksi og hvordan denne kan påvirke elevenes skolehverdag og motivasjon for læring. Dette fordi det har ringvirkninger som påvirker lærer sin arbeidshverdag. Jeg anser dette som relevant informasjon for å synliggjøre viktigheten av at lærer tilpasser undervisningen, og har kunnskap om utfordringer elever med dysleksi kan ha, både som en følge av vansken og utfordringer med sine digitale hjelpemiddel. Jeg redegjør også for hva opplæringsloven sier om retten til tilpassa opplæring og hva som defineres som spesialundervisning. Relevant er også skolelivskvalitet, trygghet i læringsmiljøet og relasjon mellom lærer og elev. Kapitelet avsluttes med at det blir gjort rede for retten til digitalt hjelpemiddel som kompenserende for vansken dysleksi. Jeg har valgt å gå så detaljert inn på dette fordi jeg mener det er viktig for å synliggjøre oppgaver og ansvar som påligger pedagogen. Når det gjelder teknisk utstyr og programvare som mine informanter benytter, har jeg valgt å ikke gå i detaljer på dette, av hensyn til oppgavens omfang.

### **2.1.Vitenskapsteori**

Helt fra Aristoteles sin tid har nøye observasjoner vært utgangspunkt for viten. Målet er i dag som den gang, og ut fra det man finner å organisere- og vise til empiriske data som grunnlag for å kunne trekke generelle slutninger. Min forskning bygger blant annet på Vygotsky sin sosialkonstruktivistiske teori om at mennesket konstruerer sin egen kunnskap ved hjelp av gamle konstruksjoner/erfaringer i nye situasjoner, og tilpasser disse slik at de blir til nye konstruksjoner/erfaringer. Teoretikerne Piaget og Dewey sine teorier inngår også, med grunnsyn innunder konstruktivismen, hvor kunnskapsutvikling er basert på at vi aktivt deltar, konstruerer og utvider vår egen kunnskapsbase/vårt eget skjema med å tilføre nye erfaringer og kunnskap. Konstruktivisme fra Piaget og Vygotsky samt problemløsningsteori med utgangspunkt i Dewey er relevante. De hjelper oss til å forstå, og forklare mulighetene for kunnskapsutvikling og læring, både for lærer som veileder og for eleven som skal utvikle seg og lære. «Den sosiale konstruktivismen tar utgangspunkt i at både læring og kunnskap må ses i lys av kulturen, språket og i det hele tatt det fellesskapet som individet hører til i (Imsen, 2012, s. 39). Videre velger jeg å gå nærmere inn på noen av pedagogikkens hovedteorier om hvordan vi lærer.

### 2.1.1. Hvordan lærer vi

Det finnes mange teorier om læring. «Ingen teori alene gir hele sannheten» (Imsen, 2012, s. 164). Det er nødvendig å sette seg inn i mange teorier om vi ønsker en størst mulig forståelse av hva som skjer når vi lærer. «Læring innbefatter ulike prosesser, alt etter hva slags lærestoff og hva slags aktiviteter den innebærer (Imsen 2012, s. 164). Det er viktig å ha kjennskap til læringsteori fordi den bidrar til at lærer bevisstgjøres på hvordan elevene tenker. Å være bevisst på å prøve å forstå hvordan eleven tenker er viktig for prosessen med å tilpasse opplæringen etter elevens evner, dennes sosiale og kulturelle bakgrunn samt kjønn og bosted, altså element som er med og former eleven og dennes tankemåte (Imsen, 2012, s. 165).

Et grunnleggende spørsmål er: Hvordan lærer vi? Et entydig svar på dette finnes ikke, men pedagogikken deler dette inn i flere hovedteorier. Jeg har valgt å redegjøre litt om følgende: 1. **Behaviorisme** – teori preget av synet på at belønning og straff er viktige virkemidler for læring. 2. **Kognitivism** – teori om at det er aktivitetstrang og vitebegjær/indre motivasjon som driver mennesket til læring. Kognitive kunnskapsformer og «hodet» står i sentrum, ikke følelser og ferdigheter. 3. **Konstruktivism** – her ses kunnskap på som noe som konstrueres på nytt når en lærer. Det legges til den kunnskapen vi allerede innehar. Læring skjer gjennom at man utfører en aktivitet. John Deweys kjente «learning by doing» hører inn under konstruktivismens tanker. 4. **Sosiokulturalisme** – sosiokulturelle perspektiver på læring legger vekt på at læring skjer gjennom sosialt samspill og kultur. Læring forstås som en sosial prosess. Læring skjer gjennom samspill med de sosiale omgivelsene. Dette læringssynet bygger i stor grad på Vygotskys teorier (Imsen, 2012, s. 176).

Disse fire pedagogiske læringsteoriene følger en tidslinje. Behavioristisk syn var dominerende læringssyn tidlig på 1900-tallet, mens de fleste i dag ligger nærmere et sosiokulturelt syn på læring. Kognitive og konstruktivistiske læringsteorier har viktige fellestrekk som at de er opptatt av hva som skjer med oss mentalt når vi lærer. Det kognitivt-konstruktivistiske synet som bl.a. Piaget representerer, er slik at hver enkelt person lager sitt eget mentale bilde av omverdenen, altså konstruerer sitt eget skjema hvor kunnskap assimileres og akkomoderes. Kunnskap må konstrueres av den som lærer. Kunnskap er *det* som den som eier den, oppfatter av verden (Imsen, 2012, s. 171). Sosial konstruktivistisk læringsteori ses som viktig for å gi godt grunnlag for elever med lese- og skrivevansker. I artikkelen «Å huske eller forstå? Læringssyn og skolens praksis» i Statped's skriftserie nr. 55, reflekterer Vigdis Refsahl omkring betydningen av å være bevisst eget læringssyn når man skal hjelpe andre til å lære, og relaterer dette til analysemodeller og problemløsning i skolen. I artikkelen siterer hun Dysthe på følgende

måte «Sosial-konstruktivistisk læringssyn - Kunnskap konstrueres aktivt av den som selv skal lære, innenfor et aktivt læringsmiljø og ved hjelp av medierende prosesser» (Refsahl, 2007, s. 87). Dette bygger på Vygotsky sin teori om at læring foregår i interaksjon mellom mennesker i en sosial kontekst, og at undervisning skal støtte den naturlige utviklingen (Imsen, 2012, s. 261). Deltakelse i et klassefelleskap, med aktiviteter som stimulerer til læring gjør at kunnskap og mestring gradvis utvikler seg. Eleven bygger på sin kunnskap steg for steg ettersom denne erfarer og reflekterer rundt kunnskapen og med det er aktiv deltaker i egen læring. Her kommer også Piaget sin teori om skjemabygging inn. Jean Piaget regnes som en av de fremste talspersoner for konstruktivismen. Man fyller opp sine skjema etter hvert som man erfarer. En indre tilpasning av våre mentale strukturer. Tenkningen er et redskap for handling. Å høste egne erfaringer er viktig, man lærer ikke utelukkende fra ytre stimulering (Imsen, 2012, s. 229).

Også Skaalvik og Skaalvik omtaler kognitive teorier som fokuserer på endring i kunnskap, oppfatning og refleksjon. De henviser til stortingsmelding nr. 31 og bruken av begrepet opplæring. I stortingsmelding nr. 31 brukes begrepet «opplæring» når skolens ansvar for elevens læring og utvikling benevnes. Dette begrepet reflekterer et syn på at skolen skal *tilføre* eleven kunnskap. Kognitive og sosiokulturelle teorier tar avstand fra at kunnskap er noe objektivt som kan overføres til eleven. Her ses kunnskap på noe som konstrueres gjennom kognitive og sosiale prosesser. Prosesser som stadig er i endring (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 20). Konstruering av kunnskap henger sammen med læringsmiljø.

### **2.1.2. Læringsmiljø**

I følge Einar og Sidsel Skaalvik, er det en klar sammenheng mellom læring, selvoppfatning og motivasjon, og dette skjer i et samspill med miljøet. Avgrenset kan man betrakte læringsmiljøet «som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene *erfarer* og *opplever* i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 186). Med denne forståelsen som grunnlag for læringsmiljø, skiller forfatterne mellom læringsmiljøet slik det organiseres og tilrettelegges, og læringsmiljøet slik det oppleves av elevene. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet er det som har konsekvenser for deres læring, motivasjon, selvoppfatning og adferd. To andre aspekt ved læringsmiljøet som også omskrives som viktig, er skolens målstruktur som går på hva skolen legger vekt på og verdsetter, og de sosiale relasjonene mellom lærer og elev. De sosiale relasjonene har ifølge Skaalvik og Skaalvik et kognitivt aspekt knyttet til dialogen som via ulike perspektiver bidrar til å utvikle elevens kunnskapsstrukturer, og et emosjonelt aspekt knyttet til sosiale relasjoner som har betydning bl.a. for elevens trygghet, trivsel, tilhørighet. Alt av betydning for elevens motivasjon. Betydning for elevens motivasjon påvirkes

også av hvordan uønsket adferd i læringslandskapet håndteres av pedagogen. Imsen skriver om atferdsmodifikasjon og klasseromskontroll. Adferdsmodifikasjon er å systematisk anvende ulike former for både å dempe og å stimulere adferd. Grunnprinsippet for dette i klasserommet er ifølge Skinner at adferd påvirkes av de konsekvenser den har. Det vil si vi må sørge for at ønskelige handlinger får positive konsekvenser for eleven, altså belønnes (Imsen, 2012, s. 190). Læreplanverket gir retningslinjer bl.a. til støtte for lærers tilrettelegging for sitt arbeid.

### **2.1.3. Hva sier Læreplanverket for grunnskolen LK06**

Elevenes motivasjon er et viktig aspekt i Læreplanverket for grunnskolen – Kunnskapsløftet (fra nå av omtalt som LK06) LK06 «er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven, er forpliktende for grunnopplæringen og danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen» (Saabye, 2015, s. 2). LK06 sin generelle del understreker viktigheten av at «Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet» (Saabye, 2015, s. 9). Læringsstrategier er et viktig satsningsområde i denne læreplanen som det også var i den forrige. Refsahl skriver i sin artikkel følgende:

«Når læringsstrategier er et viktig satsningsområde i skolen, er det nettopp fordi skolen skal hjelpe elevene i å bygge opp sine egne kunnskapsstrukturer, med mening og sammenheng. Elevene skal bli bedre til å utføre og kontrollere sitt eget læringsarbeid. Det er ingen som kan lære for dem, eller gi dem den ferdige kunnskapen. Men så vet vi også at dersom vi skal hjelpe en elev til å bruke en strategi, må det være i forhold til noe som skal læres eller et mål som skal nås. Det er ikke mulig å være prosessorientert på en funksjonell måte uten samtidig å ha et tydelig læringsmål å arbeide imot. Derfor bidrar begge disse perspektivene til noe viktig, når det er elevenes læringsprosess som er lærerens hovedanliggende» (Refsahl, 2007, s. 89).

Læringsstrategier, mål og tilpasset opplæring er sentrale. Tilpasset opplæring blitt viet mer plass enn de to første, som et meget sentralt begrep i Kunnskapsløftet (LK06). Opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev, ikke bare til å bli faglig rustet, men også rustet for livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. «Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (Saabye, 2015, s. 4). Opplæringen skal fremme målene mot barnas utvikling til å bli et menneske med sju kvaliteter som ifølge LK06 er; 1. Det meningssøkende- 2. Det skapende- 3. Det arbeidende- 4. Det allmendannede- 5. Det samarbeidende- 6. Det miljøbevisste- og 7. Det integrerte menneske. Sju viktige egenskaper hvor man med et konstruktivistisk perspektiv skal bidra til å utvikle eleven sitt forståelsesgrunnlag og kunnskap. Den generelle delen i LK06 presiserer at «Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den



innsats som rettes mot den enkelte elev» (Saabye, 2015, s. 4). Ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev, gir en pekepinn på viktigheten av at hver enkelt får opplæring tilpasset ut fra sine egenskaper og forutsetninger. Det redegjøres nærmere for barns rettigheter til tilpassa opplæring i punkt 2.2.2.

#### **2.1.4. En profesjonell lærer**

En profesjonell lærer må ha gode menneskelige kvaliteter. Det er ikke nok å være faglig sterk og ha gode didaktiske egenskaper. Stikkord som lojalitet, tydelighet, medmenneskelighet, ansvarsbevissthet nevnes av Damsgaard som egenskaper en lærer må inneha. Man skal være lojal mot skolens bestemmelser, sine kollegaer, mot elevene og disse sine foresatte. Det er viktig å være en tydelig og inkluderende voksen, og man skal være reflektert over hvordan man møter både elever, kollegaer, ledelse og foresatte på. Å være profesjonell handler også om å tørre å ta tak i alle situasjoner, også ubehagelige. Å ha medmenneskelighet, evne til å se alle, være sosial og inkluderende, og å være tydelig, forutsigbar og ha klare strukturer er også innenfor det som forventes av en profesjonell lærer. Damsgaard framhever i tillegg viktigheten av å kunne snakke med kollegaer for å få tømt hodet av og til. Da unngår man å snakke i det private og den selvfølgelige taushetsplikten blir lettere og overholde.

«En profesjonell lærer en kort sagt en som kan faget sitt godt, som yter elevene rettferd, har god tone med alle, en som er trygg på det han gjør, utstråler en viss trygghet og ikke buser ut hvis noe er vanskelig. Det går også på å ikke blande personene sin inn. Han er trygg på rollen og har kontroll over følelsene sine. For å oppnå dette fullt ut må man være overmenneskelig» (Damsgaard, 2010, s. 40).

Ordet overmenneskelig visualiserer store forventninger. Menneskelige kvaliteter er vel å regne som en selvfølge for alle som arbeider med og for mennesker. Ikke minst for en profesjonell lærer. Som profesjonell forventes også evnen til å reflektere over sin utøvelse av yrket. Damsgaard refererer til en studie gjort av Østrem, som forteller at lærere beskriver en ensomhet og sårbarhet. «Å være usikker og redd for å ikke mestre, ikke å håndtere alle avbruddene som dagliglivet preges av, ikke klare å ivareta den sammensatte lærerrollen, kan danne grobunn for opplevelsen av å ikke strekke til» (Damsgaard, 2010, s. 174). Damsgaard refererer også til Østrem sin uttalelse, at de forventningene som samfunnet har til læreryrket, er «både urealistiske, motsetningsfylte og omskiftelige» (Damsgaard, 2010, s. 173). Det kreves mye av lærerprofesjonen i dagens skole.

### **2.1.5. Hva kreves det av lærer i dagens skole**

For å synliggjøre hva som kreves og hvilke egenskaper man må inneha for å være en god lærer, har jeg valgt noen utsnitt fra Læreplanen LK06 sin generelle del. Den utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og også videregående opplæring. Følgende utsnitt er valgt:

«Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes med elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen. [...] Vellykket læring krever en dobbel motivering: både hos eleven og hos læreren. [...] God undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv. [...] Undervisning må legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse. [...] Skolen skal gi en bred forståelse for livet – for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv. [...] Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. [...] Lærere må kjenne kunnskapens grenser og også muligheter – for å holde seg a jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom faglig utvikling og forskning. [...] Men fagkunnskap er ikke nok for å være en god lærer – det kreves engasjement og formidlingsevne. [...] En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke vil, eller når foreldre ikke strekker til. [...] Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. [...] Lærere skal fungere ikke bare som instruktører, veiledere og forbilder for barn – de skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som også utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø. [...] Gode lærere har derfor åpenhet over for og trening i å engasjere foreldrene og lokalt arbeids- og organisasjonsliv for skolens formål» (Saabye, 2015 s. 12 – 16).

Utsnittet viser noe av det forskriften LK06 beskriver som retningslinjer for læreryrket i norsk skole. Dette gir en oversikt, et lite bilde over noe av det som kreves av lærerne som arbeider i norsk skole i dag.

### **2.1.6. Lærer – statens oppdrager**

Lærerrollen er en givende rolle, men den er også krevende. Damsgaard refererer til Gunn Imsen som sier at, lærerne får

«ansvar for å gjennomføre det oppdragelsesprosjektet staten har for barn og unge. De skal takle det daglige livet med barn og unge som er selvstendige individer, har ulike interesser,

forskjellige hjemmeforhold, og som kanskje har lyst til å gjøre noe annet et det som er såkalt pensum. Det innebærer at læreren befinner seg i et felt som kan være preget av kryssende interesser, og der både statens pålegg og elevenes behov skal imøtekommes» (Damsgaard, 2010, s. 27).

Statens oppdragelsesprosjekt i et samfunn som er i rask endring. Dette medfører at skole og lærer må gjøre en jobb for å «henge med». Stadig nye krav, reformer og læreplaner er en del av endringene som utfordrer lærerne. Dagens Næringsliv hadde i sitt «Magasinet Utdannelse» av 7.11.2015, en artikkel med overskrift «Fra enehersker til målstyrt maur». Cesilie Enger har gjort en «Tidsreise» og fulgt lærere inn i klasserommet de siste 60 årene, for å se hva som er forandret og hvordan lærere selv opplevde det. Hun refererer til utdanneshistoriker Harald Jarning ved Universitetet i Oslo som sier:

«Det er ikke graden av detaljstyring som har forandret seg mest, men hva lærerstudentene undervises i. Man har i ulike perioder gått fra breddeundervisning, der faglig dybde ikke har vært høyt prioritert, til perioder som vi ser i dag: en panikkartet motsats, der lærerstudentene skal konsentrere seg om store og få fag. Norsk skole har gått fra å være mer tilfeldig drevet med lærere som var fullstendig fristilt, til det motsatte ytterpunktet som vi ser i dag, der mange lærere føler seg overvåket og gjenstand for utidig kontroll» (Enger, 2015).

Overvåkning og utidig kontroll sier Enger. En presset arbeidshverdag kan gjøre det vanskelig å forholde seg til at man ikke klarer å realisere alle profesjonskravene man er underlagt. Einar og Sidsel Skaalvik har gjennomført en spørreundersøkelse blant 2249 lærere hvor 85 % svarer bekreftende på utsagnet «Med alle oppgaver vi er pålagt blir det lite tid igjen til arbeid med elevene». I den samme undersøkelsen er det også 91 % som mener at «Møter, administrative oppgaver og dokumentasjon `spiser opp` tiden som skulle gått til planlegging». 1/3 av lærerne som deltok i denne undersøkelsen oppgir at de ikke ville valgt samme yrke igjen (Damsgaard, 2010, s. 29).

Skolen er stadig gjenstand for kritikk rettet både mot innhold, organisering og omfang. Dette kommer ofte etter internasjonale undersøkelser som PISA, Timms, og Pirls som viser at norske elever scorer dårligere i lesing, skriving, matematikk og naturfag enn elever i andre land det er naturlig at vi sammenlignes med. Søkelyset rettes mot lærerne og deres kvalifikasjoner, og det er ikke sjeldent at læreryrket er debattert i mediene og da med negativt fortegn. «Det å bli utsatt for kritikk og samtidig oppleve manglende mulighet til å nyansere kritikken og diskutere skolekvalitet ut fra sitt eget ståsted som lærer, kan skape stor frustrasjon for lærere» (Damsgaard, 2010, s. 32).

Stortingsmelding nr. 21, (2016 – 2017) omhandler lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Den er en tilråding fra Kunnskapsdepartementet, godkjent i statsråd 24. mars 2017. Den sier bl.a. at vi i norsk skole har lyktes med mye, men at vi har noen utfordringer. Norsk skole er preget av større forskjeller enn det vi liker å tro. Det hevdes at variasjon mellom utdanningsnivå og utdanningskultur på tvers av landet er en forklaring på forskjellene. Regjeringen ønsker å bidra til et samfunn med muligheter for alle, og har i den forbindelse begynt arbeidet med å styrke det de omtaler som grunnmuren i skolen. Grunnmuren i skolen er læreren. Og lærerne i norsk skole skal ifølge regjeringens nye satsning på videreutdanning for å få styrket sin kompetanse. Det stilles «krav til at alle lærere som underviser i norsk, matematikk og engelsk, skal ha fordypning i fagene» [...] Det er også innført «en ny og forsterket femårig mastergradsutdanning for lærere» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6.)

Kunnskapsskolen er regjeringen sitt viktigste prosjekt. Norge skal ha en god skole som utdanner og danner, en skole som jevner ut sosiale forskjeller og gir like muligheter til alle elever uavhengig av hvor i lande de vokser opp. Midt oppe i et hav av krav, prosjekt og lovnader står lærerne. «Med Kunnskapsløftet, regjeringens omfattende satsninger på lærernes kompetanse, og med arbeidet med å fornye skolens læreplaner, er det lagt et grunnlag for videre utvikling av skolen som regjeringen ønsker å bygge på» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). «Det er lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen med å utvikle kvaliteten i skolen. [...] Det er kvaliteten på lærernes undervisning som betyr mest for elevens læring. Ingenting kan erstatte lærerens kompetanse og kontakten med den enkelte elev. [...] Alle elever skal oppleve mestring og inkludering. For sårbare elever kan en god lærer-elev-relasjon være avgjørende. Lærere trenger ikke bare fagkunnskap. De trenger en bred pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 25).

Kunnskapsdepartementet har også utarbeidet strategien Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen, med fem overordnede styrkende tiltak hvor det første er at lærerutdanningen blir en femåring praksisnær utdanning. De resterende fire tiltak omskrives som investeringer i læreren. Et overordnet mål er å styrke skolen som en lærende organisasjon. I strategiplanen står bl.a. følgende:

«Regjeringen mener at læreren er skolens viktigste ressurs og nøkkelen til å møte disse utfordringene. I tillegg til sosial bakgrunn og faktorer utenfor skolen er det læreren og lærerens undervisning som i størst grad påvirker elevenes læring og læringsresultater. Lærerne skal tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger, og bidra til at alle får realisert sitt potensial og trives i skolen. Lærerne samarbeider med både foreldre, kolleger, ledelse og andre

aktører tilknyttet skolen for at elevene skal få en god skolegang. God opplæring er ikke den enkelte lærers ansvar alene. Det er lagarbeid. Det må derfor ligge til rette for at lærerne kan delta i pedagogisk utviklingsarbeid sammen med kollegaer i en skole som har en god kultur for læring» (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Samarbeid i norsk skole – I stortingsmelding nr. 21 pkt. 4.1 står det at «forskning tyder på at samarbeid i norsk skole fortsatt er mindre utviklet enn det Kunnskapsløftet hadde som forutsetning» da det ble innført i 2006. «Lærerne opplever at de er relativt lite samarbeid om å utvikle det som skjer i klasserommet» (Stortingsmelding, 2006, s. 28).

For å være i stand til å utvikle det som skjer i klasserommet må alle elever inkluderes og få sin plass. Spesielt viktig der hvor lærevansker skaper uønsket adferd i læringsmiljøet. Elever med lese- og skrivevansker er ofte elever som skaper krevende situasjoner i læringsmiljøet og som må bli ivaretatt for sine utfordringer. Jeg har derfor valgt å gjøre rede for vansken dysleksi og utfordringer dette kan bringe med seg.

## **2.2. Dysleksi**

Det er mange som sliter med å lære seg å lese og skrive. Dysleksi er ikke problemet for alle. Det kan være vansker med konsentrasjon, dårlig undervisning eller det kan være fysiske sykdommer, synsproblemer eller andre årsaker. Slike vansker kalles for generelle vansker. Dysleksi derimot er en spesifikk vanske som ikke kan forklares med andre vansker (Dysleksi Norge, 2017, s. 10). Begrepet dysleksi kommer fra de greske «dys» og «lexis» og betyr direkte oversatt «vansker med ord» [...] «Dysleksi går ofte igjen i enkelte familier. Forskning har vist at det ikke er snakk om sosial arv, men om å arve gener som disponerer for å utvikle dysleksi. Gener er slik sett den viktigste bakenforliggende årsaken til dysleksi» (Lesesenteret, 2014). Dysleksi rammer omtrent 5 % av befolkningen og hvor alvorlig vansken er varierer. «De med størst utfordringer kjenner ikke igjen bokstaver. Andre klarer å lese, men får ikke med seg innholdet» (Dysleksi Norge, 2017, s. 11). Også det å skrive er en utfordring for dyslektikere. De mangler ofte den «indre forestillingen» om hvordan ord er bygd opp. Dette blir særlig utslagsgivende på lange og sjeldne ord, og ord som ikke staves lydrett og ord som er vanskelig å uttale. «Kjennetegn på skrivevansker kan derfor være å utelate eller legge til bokstaver, flytte om på bokstaver i et ord, slå sammen eller dele opp ord, og å skrive ordet som det uttales» [...] Det vil si at de har vansker med fonemisk bevissthet, ord-avkodning og de har et språklig redusert arbeidsminne. (Dysleksi Norge, 2017, s. 11).

I følge Knivsberg & Heber har spesifikke vansker med å lese og skrive, sitt utspring i at eleven har problem med å forstå lydene i språket. Dette oppdages når man registrerer at eleven har vanskelig for å huske eller forstå det som leses, bytter om på ord og bokstaver samt sliter med feilskrivning. «Elever med dysleksi har vansker med å automatisere ordavkodningen. De avkoder langsomt, og de har vansker med å tilegne seg sikre ortografiske identiteter. Et økende antall studier viser at hindringene er knyttet til de fonologiske prosessene som brukes ved avkodningen» (Knivsberg & Heber, 2009, s. 18). Atferdssymptomer på dysleksi er også svak leseflyt samt stavevansker som gjør at lesing blir ressurskrevende. Det fører til unøyaktig og langsom avkodning. «Symptomene har sin bakgrunn i vansker med fonologisk-kognitive funksjoner som antas å forårsake dysleksien» sier Jan Erik Klinkenberg i artikkel hentet fra Utdanningsforbundets hefte, Spesialpedagogikk 2016. Videre redegjøres det for vansker som ofte følger dysleksi.

### **2.2.1. Følgevansker til dysleksi**

Dyslektikere har ofte følgevansker. For at lærer skal være i god stand til å tilrettelegge opplæringen for disse elevene, er det grunnleggende å kjenne til hvilke utfordringer dette kan medføre. Det er viktig å ha kunnskap om dette, for å bedre være i stand til å oppdage om elevens problemer skyldes dysleksi. Jeg velger å utdype noen av følgevanskene Dysleksi Norge nevner som verdt å kjenne til, og refererer til ulik litteratur som har omtalt dette. Dette for å synliggjøre viktigheten av at lærer har kunnskap på feltet.

**Vansker med korttidsminnet:** Ved dysleksi er det verbale korttidsminnet noe begrenset. I praksis vil dette si at de har vansker med midlertidig lagring og bearbeidelse av informasjon. Dette viser seg tydelig når de skal gjøre oppgaver som går ut på å huske og gjengi tilfeldig sammensatte bokstaver, telefonnummer, gjengi setninger eller huske muntlige instruksjoner (Lesesenteret, 2014). Vansker med korttidsminnet kan også gi seg utslag i problemer med å gjenta kompliserte ord eller nonord (Høigård, 2013, s. 335). Astrid Roe refererer til spesialpedagogen Solveig A. H. Lyster som kaller korttidsminnet for arbeidsminnet. Hun sier at «dersom leseren har vanskeligheter med å holde enkelte enheter fast i hukommelsen lenge nok til at de klarer å koble dem sammen til en meningsbærende enhet, så bryter også forståelsen sammen. [...] Det blir også vanskelig å huske de enkelte ordene lenge nok til at hele setningen er lest og forstått» (Roe, 2014, s. 28).

**Konsentrasjonsvansker:** I artikkel om dysleksi og konsentrasjon skriver Statped følgende «Om et barn strever med oppmerksomheten, kan det ha innvirkning på tilegninga av lese- og

skriveferdigheter. Det krever konsentrasjon å lære noe nytt. Når eleven har vansker med oppmerksomheten, er det vanskelig å følge progresjonen i den ordinære lese- og skriveopplæringen» (Statped, 2017).

**Problemer med begreper:** Knivsberg og Heber nevner vansker med å skille begreper som for eksempel høyre og venstre fra hverandre samt at «Elevene har faktakunnskap om tingen, men husker ikke hva den kalles. I stedet for ordet hammer sier de gjerne «sånn som vi banker med» eller «sånn som snekkeren bruker» (Knivsberg & Heber, 2009, s. 19).

**Lav selvtillit:** «Barn som sliter med lesingen, får ofte også tilleggsproblemer som manglende sjøltillit og en defensiv holdning til lesing, tilfeldige angrepsteknikker når de skal lese, og uhensiktsmessige og dårlige arbeidsvaner for skolearbeid generelt» (Høigård, 2013, s. 334). Videre sier hun «Sjøl om dyslektikere i utgangspunktet har et evnemessig nivå som tilsier at de ikke har forståelsesproblemer, blir konsekvensen av kodingsvanskene ofte at de får dårlig leseforståelse. Dårlig leseforståelse kan i sin tur føre til fagvansker i skolen og lav sjølvurdering. Hos noen fører dette videre ut i tilpasningsproblemer og atferdsvansker» (Høigård, 2013, s. 336).

**Ordavkoding:** «Mange dyslektikere har vansker med å raskt, sikkert og automatisk identifisere ordene i en tekst. De leser ofte langsomt og må anstrenge seg så mye med ordavkodingen at det går ut over forståelsen. Vanskene med å forstå en tekst henger primært sammen med vansker med ordavkoding. De vil ofte ikke ha vansker med å forstå innholdet i en opplest tekst» (Dysleksi Norge, 2017, s. 11). Når man skal lære å lese og skrive vil man samtidig utvikle en mer eksplisitt holdning til språket, man blir bevisst på den lydmessige oppbyggingen av ordene. Etter hvert vil både ordavkoding og nedskrivning av ord gå av seg selv helt automatisk sier Ingvar Lundberg. Konstruksjonen av ordene i skriftspråket tar utgangspunkt i hvordan vi hører de talte ordene. «Det er skriftens abstrakte karakter som gjør at den blir vanskelig for en del barn» (Lundberg, 2012, s. 17). Når vi snakker bruker vi samartikulasjon, som vil si at lydene i språket på et vis overlapper hverandre. Vi bruker også reduksjoner, som vil si at jordbær uttales som jorbær, og det forekommer assimilasjoner som gjør at forfatter Lundberg kan presentere seg som «Lumber». Nevnte faktorer er med på å komplisere ordavkodingen.

**Språklig redusert arbeidsminne:** «Personer med dysleksi har språklig redusert arbeidsminne. Det normale er å huske syv pluss/minus to enheter av tallene eller bokstavene som leses for deg. Dyslektikere husker ofte fem pluss/minus to» (Dysleksi Norge, 2017, s. 11). Det er også vanlig at dyslektikere har vansker med korttidsminnet. Dette viser seg «spesielt når oppgaven

består i å huske og gjenkalle tilfeldig sammensatte bokstaver» (Knivsberg & Heber, 2009, s. 19). Dette er et viktig hinder for god skriveutvikling da det å skrive stiller store krav til arbeidsminnet.

Mange av de nevnte følgevanskene gjør at opplæringen må tilpasses eleven. Alle elever har rett til tilpassa opplæring. Dette er særdeles viktig for elever med dysleksi. Lover og forskrifter ivaretar denne rettigheten.

### **2.2.2. Retten til tilpassa opplæring**

«Barnekonvensjonen skal garantere at alle barn nyter godt av grunnleggende menneskerettigheter. Opplæring er en slik menneskerett. Retten er regulert i barnekonvensjonen artikkel 28 og 29. Opplæringen skal utvikle barnets personlighet, talenter og evner så langt det er mulig. Det stiller krav til innholdet i opplæringen» (Lindboe, 2017, s. 14). Barnekonvensjonen er en internasjonal avtale vedtatt av FNs generalforsamling 2. september 1990. Hensikten med denne er å beskytte barns rettigheter (Strand, 2017). I Norge har vi også Opplæringsloven og dennes forskrifter som ivaretar barnas rett til opplæring. Kunnskapsløftet er Læreplanverket for grunnskolen, (fra nå av kalt LK06) det «er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven. Den er forpliktende for grunnopplæringen og danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen (Saabye, 2015, s. 2). Her framstilles tilpasset opplæring på følgende måte «Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen [...] Bestemmelsene om spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen» (Saabye, 2015, s. 27). Også Barneombudets fagrapport 2017, *Uten mål og mening*, sier noe om tilpasset opplæring. «Opplæringsloven regulerer hva retten til opplæring innebærer. Lovens minimumsstandard er at eleven skal ha forsvarlig utbytte av opplæringen, og at opplæringen skal være likeverdig. (Opplæringsloven § 5-1)». [...] For å sikre at elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skal de ha tilpasset opplæring (Opplæringsloven § 1-3). [...] Skolen har plikt til å gi en tilpasset opplæring for å sikre at elevene får god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger (Lindboe, 2017, s.15).

I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen står det følgende:

«Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. [...] Det gjelder også elever med særlige vansker



eller særlige evner og talenter på ulike områder. [...] Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Saabye, 2015, s. 27).

Og § 1-3. i opplæringsloven sier bl.a. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringsloven, 2006, § 1-3). Knivsberg og Heber sier man må fremheve hva eleven mestrer, for så å bygge på de kunnskaper og ferdigheter som eleven innehar. Da blir det en oppgave for lærer i fellesskap med eleven, å finne ut hvordan eleven på en kreativ måte kan utnytte sine sterke sider (Knivsberg & Heber, 2009, s. 30). Ikke alle elever får godt nok læringsutbytte bare ved å få tilpasset opplæring. For disse kan det være hensiktsmessig å vurdere spesialundervisning.

### **2.2.3. Spesialundervisning**

Alle elever har etter Opplæringsloven § 1-3, rett til spesialundervisning hvis de ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær tilpassa opplæring. Det er PPT – Pedagogisk Psykologisk tjeneste som vurderer dette i en sakkyndig vurdering (Dysleksi Norge, 2016). For å markere at det er et skille mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning siteres det fra Befring og Tangens bok Spesialpedagogikk. «Elever som ikke får, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til *spesialundervisning*» (Tangen, 2014, s. 109). I tilfeller hvor eleven har rett til spesial-undervisning kreves et «enkeltvedtak».

«Vedtaket skal være basert på en *sakkyndig vurdering*» av elevens behov for særskilt tilrettelegging» [...]. «Regeldefinisjonen av spesialundervisning sier ikke noe om innholdet i opplæringen eller hva slags form den skal ha. Loven angir generelle vilkår som må oppfylles. [...]. Det forutsettes at spesialundervisning skiller se fra den vanlige undervisningen [...]. Det betyr *ikke* at opplæringen skal gis som enetimer, men at opplegget skal være planlagt og gjennomført ut fra den enkeltst behov. Det skal derfor utarbeides en *individuell opplæringsplan* (IOP) for hver enkelt elev som får spesialundervisning» (Tangen, 2014, s.109).

For elever med dysleksi er det vanlig at det tilrås tildeling av digitalt kompensatorisk hjelpemiddel.

### **2.2.4. Retten til digitalt hjelpemiddel**

Pr. 10.01.2018 oppgis følgende via NAV sin hjemmeside. «Dersom du har spesifikke lese- og skrivevansker og har et dokumentert behov for PC eller nettbrett til skolearbeid i grunnskolen, kan du få et tilskudd på 3 200 kroner til kjøp av PC eller nettbrett. Dokumentasjonen må være signert av PP-tjenesten, logoped eller lignende. Kontaktpersonen ved skolen må bekrefte at PC eller nettbrett skal inngå i det pedagogiske opplegget ved skolen. I begrunnelsen for søknaden

skal det gis en generell beskrivelse av undervisningen, og hvorfor det er nødvendig med datahjelpemidler» (NAV, 2016). «Elever med lese- og skrivevansker kan få en helt ny hverdag med talestyring og digitale lese og skriveverktøy» (Statped, 2016, s. 10). Å få et hjelpemiddel som kompenserer på vansken kan være et steg på veien mot bedre skolelivskvalitet.

### **2.2.5. Skolelivskvalitet**

Jeg har valgt å ta med dette punktet for å synliggjøre ansvar som påligger lærer. Å være lærer medfører flere roller enn bare å undervise. Det kreves menneskelige kvaliteter i tillegg til faglig styrke. Lærer er en «lagleder» og relasjonsbygger på alle plan og en viktig del av elevens skolelivskvalitet. Reidun Tangen skriver om «Elevens skolelivskvalitet», og hun omtaler skolen som barn og ungdoms viktigste livsarena utenom familien. Det er en sentral rolle for skolen, i samarbeid med foreldre og andre samfunnsinstanser å arbeide for at alle elever skal oppleve god skolelivskvalitet (Tangen, 2014, s. 151). Begrepet skolelivskvalitet er ment å beskrive alle sidene ved livet i skolen «arbeid og læring, relasjoner til lærere, medelever og andre, faglig, sosial og personlig utvikling m.m.» (Tangen, 2014, s. 152). En grunnleggende forutsetning for å kunne realisere god opplæring for elevene og å lykkes med å skape et inkluderende fellesskap, er å ha innsikt i hvordan elevene opplever hverdagen på skolen og de vilkårene skolene gir dem. For å få denne innsikten er det helt nødvendig at skolen «lytter til elevens stemme. Det er særlig viktig overfor elever med spesielle behov og/eller som er i risiko for å møte store vansker» (Tangen, 2014, s. 152). Det er en sammenheng mellom skolelivskvalitet og trivsel på linje med at det også er en sammenheng mellom trivsel og mestring. Elever med lærevansker er ekstra utsatte for motivasjonssvikt, deres skolelivskvalitet er derfor en viktig faktor for å lykkes. De behøver ofte ekstra støtte og tilpasning ut fra sitt nivå.

### **2.2.6. Støtte og tilpasning i læringsmiljøet**

Klasseromslivet kan være krevende. Her får elever til nye ting, de lærer å ta vare på hverandre og utvikler arbeidsrutiner. Elevene skal motiveres til å utnytte læringspotensialet sitt og til det kreves det tilpassede utfordringer. De som opplever krise når de ikke lykkes, behøver erfaring med å mestre og trygghet på at det ikke er farlig å gjøre feil. Noen lærer fort, andre behøver mange repetisjoner og lang tid. Mangfoldet i et klasserom krever tilpasset opplæring. Både de som strever og de skoleflinke må ivaretas (Damsgaard, 2010). Lærere fra Damsgaard sine studier sier følgende; «Et annet dilemma som er knyttet til elever som behøver mye hjelp, bare blir sittende der fordi hensynet til resten av elevene tilsier at man må gå videre i undervisningen. Elever som kunne fått mye mer, blir hengende etter og utvikler etter hvert et negativt bilde av

seg selv og sin mulighet til å lære» (Damsgaard, 2010, s. 185). Det fører ofte til et dårlig selvbilde og svikt i motivasjonen.

### **2.2.7. Selvoppfatning og motivasjon**

I sin doktoravhandling fra 2009 skrev Aina Sætre om dysleksi og selvoppfatning. Hun henviser til flere studier gjort med grupper av elever som har dysleksi. Resultatene viser at elever med dysleksi har signifikant lavere selvverd og mindre positiv holdning til skole og opplæring samt lavere forventninger til egen mestring. Sætre henviste til svenske K. Taube som konkluderte med;

«at barn med dysleksi kan komme inn i en vond spiral, der de mister motivasjonen for lesing, hvorpå resultatet og prestasjonene ikke blir så bra og opplevd selvverd blir dårligere. Resultatene peker også mot elever med lavt selvverd ofte er selvkritiske og aksepterer kameraters og læreres kritikk som berettiget. Deres oppmerksomhet er ikke rettet mot å lykkes med oppgavene, men mot å unngå nederlag» (Sætre, 2009, s. 135).

Sætre refererer også til Singer som gjengir fra en undersøkelse gjort blant 60 elever med dysleksi. Her var formålet å se hvilke strategier de bruker for å takle nederlag.

«Undersøkelsen viste at alle hadde utviklet en eller annen form for strategi for å beskytte selverdet. De fire vanligst brukte strategiene var; forhøye egen innsats, senke sin egen standard, søke hjelp hos lærere og foreldre og å unngå sammenligning med medelever» (Sætre, 2009, s. 137).

Også Skaalvik og Skaalvik skriver om at «Selvoppfatning, motivasjon og læringsstrategier er avgjørende betingelser for læring» (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 19). Begrepet selvoppfatning avgrenses ifølge Skaalvik og Skaalvik av de fleste teoretikere, til å være den bevisste oppfatning som en person har av seg selv. Hvordan man oppfatter seg selv er også en viktig faktor for hvordan man bygger relasjoner.

### **2.2.8. Relasjon mellom lærer og elev**

I den skolepolitiske debatten og i pedagogisk forskningen har betydningen av eleven sitt forhold til lærer fått økt oppmerksomhet, og det er hovedsakelig den indre dimensjonen, altså elevens *opplevelse* av forholdet til lærer som er studert. Elevens opplevelse av å ha en støttende lærer har av forskere blitt definert som sosial støtte. Federici og Skaalvik skiller mellom elevens følelse av å få emosjonell og instrumentell støtte. *Emosjonell støtte* – elevene opplever at lærerne bryr seg om dem, viser varme, respekt og tillit. Klasseromsatmosfæren oppfattes som trygg og den gir rom for å ta imot faglige utfordringer. *Instrumentell støtte* – elevene opplever

at de får adekvat faglig hjelp og veiledning. Forskning viser at elevene ikke skiller mellom disse to formene for støtte, selv om det er et klart logisk og teoretisk skille mellom disse formene for sosial støtte. En oversikt over denne forskningen viser at elever som opplever å ha en støttende lærer, er mer engasjert i skolearbeidet. (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 96).

Den givende og krevende lærerrollen, er Hilde Larsen Damsgård sin overskrift på første kapittel i boka «Den profesjonelle lærer». Hun har tatt for seg temaet profesjonalitet i lærerrollen, og hennes mening med boka, er å forberede lærerstudenter på noen av de utfordringene som livet i skolen kan by på. Det er viktig for både lærer og elev at man oppnår en god relasjon, dette kan i enkelte tilfeller være krevende. Følgende er sitat fra en lærer.

«Det er vanskelig å få tid til samarbeid og refleksjon. Men den største utfordringen er det som er nærmest meg, elevene. At jeg føler at jeg er trygg på å ha gitt dem det de trenger av utfordringer og tilpasninger. Utfordringer sånn faglig sett er å videreformidle kunnskap. Livet i klasserommet er også krevende. Da går det på det med oppdragerrollen knytta til elever og hvordan de forholder seg til hverandre, konflikter og uro og grenser og tydelighet» (Damsgaard, 2010, s. 23-24).

«Et grunnleggende perspektiv innenfor profesjonelt arbeid er å være opptatt av å lete etter og fastholde mulighetene» (Damsgaard 2010, s. 108). En del av gleden ved å være lærer er å vite med seg selv at man kan utgjøre en forskjell for noen. Å oppleve tillit og å ha en positiv relasjon kan bidra til at skolen er et godt sted å være (Damsgaard, 2010, s. 25). «Sokrates var så opptatt av å møte sine elever med ydmykhet, respekt og likeverd at han bevisst unnlot å skrive ned sine tanker» [...] «Pedagogens største og viktigste utfordring er nettopp det å gjøre eleven til en *deltaker* i stedet for en *tilskuer*» (Steinsholt, Kanestrøm & Taraldsen, 2014, s. 23).

«Å arbeide som lærer i grunnskolen betinger at de som velger dette spennende, interessante, givende med også meget utfordrende yrke, må ha en klar bevissthet omkring det å *avdekke det skjulte*» (Kanestrøm & Taraldsen, 2014, s. 33). En norsklærer vil helt sikkert oppleve tilfeller der elever har vansker med overgangen mellom fonologisk- og logografisk lesing. Det å oppdage at eleven har slike vansker er ikke alltid enkelt. «Elever som har denne utfordring, ofte omtalt som «dysleksi», vil ofte selv være med på å holde dette skjult da disse elevene er redde for å bli oppfattet som mindre intelligente enn sine medelever» (Kanestrøm & Taraldsen, 2014, s. 34). Elever som sliter med lese- og skrivevansker har ofte en tendens til å bruke tildekkingsmanøvrer av ymse slag for å skjule sine utfordringer. Det er derfor ekstra viktig for disse elevene at en god og trygg relasjon til lærer finner sted, slik at årsaken til deres adferd lettere kan avdekkes og feilgrep som medisinerer for eks. ADHD kan unngås. Det er også viktig å få

avdekket om det er en vanske for å så tidlig som mulig kompensere for denne. I dag finnes det nesten ubegrensede muligheter for kompenserende bistand gjennom digitale hjelpemiddel.

### **2.2.9. Hva er datahjelpemidler og hvordan få tilgang**

Datahjelpemidler er programmer som har som formål gjøre lesing og skriving lettere. Du må allikevel gjøre jobben selv, men du får en støtte slik at du unngår så mange lese- og skrivefeil. Hjelpemidler er ikke juks! Hjelpemidler gir motivasjon, lærelyst, selvstendighet og mestring. Tilgangen til datahjelpemidler er noe av det viktigste for å få like muligheter i utdanning og arbeidsliv! NAV har ansvaret for å gi hjelpemidler til alle med varig nedsatt funksjonsevne. Man kan få hjelpemidler som avhjelper både med å lese, skrive og å lytte. Eks. stavekontroll. Dysleksi, dyskalkuli og SSV er varige tilstander. Elever i grunnskolen med spesifikke skrivevansker kan få et tilskudd på Kr 3 200.- til PC eller nettbrett (hvert 4. år). Elever søker i samarbeid med skolen. Det må legges ved sakkyndig vurdering fra PPT som anbefaler bruk av hjelpemidler. Skolen skal også nevne hvem som er ansvarlig for at eleven læres opp til å bruke hjelpemiddelet (Lene, 2016).

## **3. METODE**

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg av metode og hva metoden har hatt av betydning for mitt prosjekt. Jeg sier litt om forskerrollen og veien mot et svar på min problemstilling. Jeg er innom intervjuformene og observasjonsmetoden som er brukt i gjennomføringen av selve studiet. Jeg redegjør også for utvalg og tilgang til deltakere. Under pkt. 3.5. tar jeg for meg spørsmål om reliabilitet og validitet før jeg i pkt. 3.6. redegjør for etikk i forskningen. Tilslutt i metodekapitlet er plassen viet til punkt som omhandler bearbeiding av data.

Ordet *metode* er opprinnelig gresk, og betydningen av ordet er *veien til målet*. Påvirkning fra positivismen har gjort at man i samfunnsvitenskap har prioritert metode framfor ferdigheter. «En metode er et sett med regler som kan brukes på en mekanisk måte for å realisere en gitt målsetting. Det mekaniske elementet er viktig: en metode skal ikke forutsette vurderinger, kunstneriske eller andre kreative ferdigheter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83).

Jeg har valgt å gjennomføre min studie gjennom en kvalitativ forskningstilnærming. Ved kvalitativ forskning vektlegges forståelse og nærhet til dem man forsker «på» gjennom å ha en åpen interaksjon mellom den som forsker og den som er informant. «Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert» (Thagaard, 2016, s. 45). Jeg har vært tilstede og studert

både pedagoger og elever sine handlinger og daglige prosesser, i deres omgivelser på deres egen arena. Arenaen er deres læringslandskap og deres grupperom på deres skole. Det overordna målet var å utvikle en forståelse for fenomener i informantenes egen virkelighet, i deres livsverden. Livsverden er filosof og professor Edmund Husserls definisjon på «den konkrete virkelighet vi erfarer og lever i, og som er en forutsetning for all empirisk vitenskap» (Svendssen 2017). Informantenes forståelse av deres virkelighet er grunnlaget for min analyse. «Analyseresultatene er et resultat av forskerens fortolkningsprosesser, og der er forskerens forståelse av mening i menneskeskapte prosesser sentral. Det dreier seg altså om en hermeneutisk sirkel, der man går fra helhetsforståelse til delforståelse og til en ny helhetsforståelse (Hitching & Veum, 2017, s. 19).

Metodekunnskap er viktig både for forsker og den som skal lese, vurdere og ta i bruk slik forskning. Dette fordi at vi blir presentert for forskning der kunnskapen er kommet fram via kvalitative metoder, hvor mye er usagt om den metodiske framgangsmåten. Kunnskap om metoden, dens begreper og forskingsprosessen som ligger til grunn, er viktig for å kunne forstå og forholde seg kritisk til forskningen før man eventuelt tar den i bruk. Å forske og å lese andres forskning som er gjort med kvalitative metoder er en kunnskap som må læres – det er et håndverk (Leseth & Tellmann, 2014, s. 12). Metoden er veiviseren, og her har valget falt på en kvalitativ metode og empirisk forskning. Veien til målet i dette prosjektet, går via erfaringsbasert/empirisk kunnskap erfart via intervju og deltakende observasjon med meg selv i rollen som forsker.

### **3.1. Forskerrollen og veien mot et svar på problemstillingen**

Forskning har utspring i noe man undrer på, noe man ønsker å få svar på. «Forskning fortsetter med en aktivitet som har til hensikt å besvare, eller i alle fall belyse spørsmålet om hva som foregår og hva som kan føre til dette» (Kleven, 2016, s. 12). Som forsker må man evne å ta et deltakerperspektiv. Det vil si at man må forstå det man undersøker ut fra deltakerne sitt ståsted. I tillegg må forskeren tolke det som deltakerne kommuniserer ut gjennom et tilskuerperspektiv. Prinsipielt skal man med det være i stand til å forstå feltet på to ulike måter (Hitching & Veum, 2017, s. 21). Jeg har lenge hatt interesse for feltet lese- og skrivevansker, men har ikke før nå hatt mulighet til å sette meg inn i det. Arbeidet med denne masteroppgaven ble derfor min mulighet til å utvide min kunnskap på et felt jeg ikke kunne så mye om. Jeg stilte med «blanke ark» uten særlig forforståelse på deler av feltet, eller som Tjora beskriver, totalt åpen for

inntrykk. Verdien av mitt arbeid med å tilegne meg kompetanse på feltet, vil forhåpentligvis komme meg til nytte i mitt arbeid som lærer og spesialpedagog.

For å belyse problemstillingen er det gjennomført et studiebesøk på en foregangsskole, hvor det er foretatt intervju med utvalgt spesialpedagog og lærerteam på sjette trinn. Elever som er brukere av digitale kompensatoriske hjelpemiddel er observert via deltagende observasjon. Jeg har valgt å anonymisere hvor jeg har vært og hvem jeg har studert. Dette av hensyn til at spesialpedagogen i utgangspunktet er ressurs til *en* elev og kan bli utsatt for kritikk eller annet som kan ødelegge for trinnets pågående prosjekt. Jeg har hatt et gjennomgående ønske om å tilegne meg erfaring rundt spørsmålet om lærer sin kunnskap på digitale kompensatoriske hjelpemidler, er en faktor som har påvirkning på dyslektikere sin motivasjon for læring. For mitt prosjekt har det vært grunnleggende å se nærmere på hva som kreves av lærer for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Videre vil det bli redegjort for og gitt begrunnelse av den metodiske tilnærmingen som er valgt for dette prosjektet.

### 3.2. Forskningsmetode

«Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt* [...]. Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*» (Kleven 2016, s. 16). Mitt valg falt på *kvalitativ forskningsmetode* av den grunn at jeg vektlegger betydningen av det jeg undersøker. «*Kvalitativ* forskning viser til egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomener vi studerer. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer» (Thagaard, 2013, s. 17). I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som beskriver en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra deltakers eget perspektiv for å beskrive hvordan denne opplever sin virkelighet. «Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Min forskningsstrategi er induktiv. «Med induktiv menes at man antar (eller utvikler) noen generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller» (Tjora, 2017, s. 33). Dette er tilfelle for min forskning som belyser situasjon med uønsket adferd på et klassetrinn. En situasjon som har medført til at trinnteam har sett seg nødt til å ta grep for å gi forbedring i «arbeidsforholdet» både for lærere og elever. Et tilfelle, en uholdbar situasjon som har blitt til

et prosjekt jeg mener kan generaliseres. Jeg tror at erfaring fra mine empiriske funn vil kunne komme både meg og andre til nytte.

Mitt formål med denne oppgaven gjorde det nødvendig å legge opp til et fleksibelt metodeopplegg, slik at det kunne tilpasses erfaringer og nye utfordringer underveis. Som forberedelse til prosjektet, leste jeg doktoravhandlinger, masteroppgaver, artikler og bøker som omtalte tema lærevansker. Bildet dette gav meg, er at det ser ut til å være et gjennomgående fokus på «problemer» som oppleves både av dyslektikere og pedagoger. Dette inspirerte meg til å se mot skoler som gjennomfører undervisningsopplegg som ser ut til å fungere godt både for elev og pedagog. Det vil si, mitt hovedfokus har ikke vært på problemer. Jeg har fokusert på et opplegg, en løsning som gir gode resultater både for pedagoger og elever.

I Norge sertifiseres stadig flere skoler som dysleksivennlige. Jeg hadde i utgangspunktet «blinket» meg ut to av disse som aktuelle for min studie. Etter møte med min veileder ble imidlertid opprinnelig plan revurdert. Valget falt på å bruke avsatt tid på *en* skole. En medstudent fra lærerstudiet som er dyslektiker, arbeider som lærer på en skole hvor arbeidet opp mot dysleksi og bruken av digitale hjelpemidler ser ut til å fungere godt. Hennes entusiasme og framsnakking om hvor bra det fungerer på «hennes skole» gjorde at valget falt på denne og en case de arbeider med.

### **3.2.1. Case-studie**

«Betegnelsen *Case-studier* refererer til undersøkelser av få enheter eller caser, hvor forskeren analyserer mye informasjon om de enhetene eller caser som studien omfatter» (Thagaard, 2016, s. 214). Slike studier omhandler en eller flere empirisk avgrensede enheter og analysen omhandler den case som undersøkelsen omfatter. En av de store utfordringene med forskning er hvordan man skal avgrense det empiriske arbeidet. I kvalitativ forskning er det vanlig å arbeide med få strategisk utvalgte enheter og å heller gå i dybden på disse. Case studie er en måte å gjøre dette på. «En røff hovedregel er å bruke casestudier for å generere kunnskap om selve casen ( gjerne i tillegg til studiens deltakere) og kriterieutvalg for å studere noe som er knyttet til deltakerne (erfaringer, opplevelser, problemer og så videre), men som kan studeres uavhengig av en på forhånd avgrensning» (Tjora, 2017, s. 41). I dette studiet har det ut fra problemstilling og kriterieutvalg vært naturlig å gjøre et case-studie. Kriteriet er lærere som har elever med dysleksi i sin elevgruppe. Elever som benytter digitale hjelpemiddel for å kompensere for sin vanske. Skolen jeg besøkte er en foregangsskole på mange måter, og trinnet



jeg gjorde min studie på, var i gang med å utprøve en egen modell for elever dysleksi og andre lærevansker. Derfor ble case-studie et naturlig valg, hvor kvalitative forskningsintervju inngikk.

### 3.3. Det kvalitative forskningsintervju

Når man tar valg om å utføre forskning gjennom kvalitativt forskningsintervju, er det fordi man søker å forstå verden sett fra intervjupersonen sin side. Det er et mål «å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gjennom forskningsintervju vil våre intervjupersoner som også ofte omtales som subjekt, beskrive sine opplevelser og fortelle oss om sine handlingsvalg. «det understrekes at begrepet «subjekt» også indikerer at folk er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres egne handlingsvalg. Subjektet er altså ikke helt subjektivt, men blir påvirket av omgivelsene i hva de snakker om og hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervjueren selv er forskningsinstrumentet, dette krever god kunnskap om emnet og egenskap til menneskelig interaksjon. Intervjuer må evne å treffe raske beslutninger om hva det skal spørres om, og hvordan spørsmål skal stilles og følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). For mitt vedkommende var dette grundig gjennomtenkt ved utarbeidelsen av de to intervjuguidene. Disse ble dokument basert på ønsket om et godt grunnlag for informasjonsmateriale. Ordlyden i spørsmålene åpnet for at intervjupersonene selv skulle ha mulighet til å vurdere hva som er mest relevant for de å snakke om rundt etterspurte tema. Begge intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en diktafon. Denne ble testet ut på forhånd slik at jeg var kjent med dens funksjoner og trygg på at den fungerte. Intervjuguiden i sin helhet er lagt med som vedlegg.

For å kvalitetssikre om mitt tema var verdt å forske på, gjorde jeg et prøveintervju med nevnte medstudent som har dysleksi. Dette for å få innblikk i et elevperspektiv. Denne har klare minner og erfaring fra sin egen skoletid, om hvordan det var å være elev med dysleksi og hvordan hun ble støttet av sine lærere. Intervjupersonen er i dag utdannet lærer og arbeider på skolen jeg har gjennomført min studie på. Prøveintervjuet med henne gav meg verdifullt innsyn i en dyslektikers opplevelse av sine skoleår og støtten hun fikk av sine lærere. Det gav meg også øvelse i å utarbeide intervjuguide, og det gav meg intervjuerfaring på feltet. I tillegg var jeg så heldig at mitt transkriberte intervju, ble gjenstand for en gruppeanalyse som en øvingsoppgave framført for medstudenter, på det forberedende metodekurset forut for arbeidet med selve masteroppgaven. Dette oppnådde gode tilbakemeldinger både fra veileder og medstudenter, og var en nyttig erfaring å ha med seg. Prøveintervjuet og resultatet av dette hadde stor innvirkning på hvordan jeg valgte å gjennomføre forskningsopplegget for oppgaven min.

### **3.3.1. Semistrukturert- og fokusgruppeintervju**

Et intervju kan ha flere former, jeg fant det naturlig å benytte semistrukturert intervju av spesialpedagogen og et fokusgruppeintervju av pedagogteamet på trinnet. Dette begrunnes med følgende; Semistrukturert intervju er den vanligste formen for intervju. Det foregår som en samtale, og her var det mellom meg og intervjupersonen som var spesialpedagogen. Samtalen var godt forberedt fra min side via intervjuguiden som var utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen. Her var grunnleggende spørsmål fastsatt, mens oppfølgingsspørsmål ble tatt «på sparket» underveis i intervjuet. Thagaard beskriver modellen som en «elv-med-sidestrømmermodell». Intervjuets struktur «bærer preg av å følge et elveleie hvor en stor elv kan dele seg i flere sidestrømmer, som så igjen flyter sammen til en stor elv» (Thagaard, 2016, s. 103). Den røde tråden i intervjuet er elven, mens sideelvene representerer temaer som dukker opp underveis i intervjuet. Vi var stadig innom «sideelver». Mye interessant relatert til tema dukket opp, men oppgavens omfang gjør det nødvendig å begrense.

Fokusgruppeintervju ble valgt som intervjuform opp mot pedagogteamet på trinnet. Intensjon var å få fram forskjellige synspunkter på hvordan teamet opplever sin arbeidshverdag. Intervjuformen på fokusgruppeintervju kjennetegnes som en ikke-styrende intervjustil som åpner for en velvillig og åpen atmosfære hvor både personlige og motstridende synspunkter på emnet er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Det viste seg å være en fin måte å få gjennomført et godt og effektivt intervju på. Intervjuet foregikk som en samtale rundt kaffebordet i en avslappet og fin atmosfære. Samtalen var anført av meg og spørsmålene var laget med utgangspunkt i problemstillingen og forberedt via en intervjuguide, supplert med opplevelser fra observasjon gjort gjennom besøket.

### **3.3.2. Deltagende observasjon**

Avtalen med pedagogteamet var å observere undervisning av elevene i deres landskap, i deres skolehverdag. I tillegg fikk jeg observere spesialpedagog og dysleksielever i samspill gjennom «Mandagsgruppeprosjektet». Mandagsgruppeprosjektet blir det redegjort for i pkt. 4.2.3. Et eget prosjekt som støtte for elever med ulike lærevansker. Observasjonsformen var deltagende observasjon. Jeg var tilstede og observerte samtidig som jeg deltok i aktivitetene som ble gjennomført. «Deltakende observasjon innebærer at forskeren oppholder seg i felten og deltar i aktiviteter sammen med deltakerne» (Thagaard, 2016, s. 75). Deltakende observasjon kan være problematisk hvis forskeren utvikler nære relasjoner til deltakerne i felten, derfor er det viktig å foreta en avveining mellom god og nær kontakt, og å unngå følelsesmessig involvering sier Thagaard. I mitt tilfelle var deltakelsen i feltet av så kort varighet, kun to dager, at det ikke

ble tid til å komme for nær eller bli følelsesmessig involvert i deltakerne. Imidlertid var det gjennomtenkt at den deltakende observasjonen skulle kunne gi meg en «god nok» relasjon til elevene, slik at det var mulig å få relevant informasjon som er til å stole på. Dette gjorde at jeg forbindelse med analysen, reflekterte godt rundt min deltakelse og om den hadde hatt innvirkning på deltakerne. «De metodiske utfordringene er annerledes i studier hvor forskeren er en deltakende observatør. Her er det et metodisk poeng at forskeren utvikler relasjoner til deltakerne som kan føre til relevant informasjon» (Thagaard, 2016, s. 87).

### 3.3.3. Utvalg og tilgang til deltakere

«Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undesøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2016, s. 60). «Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren» (Thagaard, 2016, s. 61). Følgende kriterier for utvalg ble fastsatt under planleggingen av dette prosjektet:

- Grunnskolelærer med kompetanse på dysleksi og bruken av digitale hjelpemiddel.
- Elever med dysleksi som kompenserer for sin vanske med digitale hjelpemiddel.
- Dysleksivennlig skole hvor dette fungerer godt.
- Skole hvor dette ikke fungerer godt.

Det siste punktet ble valgt bort etter møte med min rådgiver hvor vi ble enige om at det er en god vinkel å holde fokus på det som er positivt og fungerer. Utvalgskriteriene ledet meg til informantskolen. En skole som arbeider trinnvis. Det vil si med alle de litt over femti elevene på trinnet i en stor gruppe, hvor undervisning hovedsakelig foregår i et stort klasserom de kaller landskapet. Mitt utvalg ble bestående av en spesialpedagog, fire kontaktlærere, en faglærer og sju elever med lese- og skrivevansker.

I forberedelsen til prosjektet, leste jeg som tidligere nevnt, doktoravhandlinger, masteroppgaver, artikler og bøker som omtalte «mitt» tema. Disse hadde imidlertid et gjennomgående fokus på de mange «problemer» som oppleves av dyslektikere og pedagoger. Dette inspirerte meg til å se mot skoler som gjennomfører undervisningsopplegg for elever med lærevansker som ser ut til å fungere godt både for elev og pedagog.

I Norge får vi stadig flere skoler som sertifiseres som dysleksivennlige skoler og mitt valg falt på en av disse. Dette fordi at en medstudent fra lærerstudiet med dysleksi, er lærer på en skole hvor arbeidet opp mot dysleksi og bruken av digitale hjelpemidler ser ut til å fungere godt.

Hennes entusiasme og framsnakking av sin skole gav inspirasjon til å gjøre studiet der. Jeg var så heldig at jeg fikk tillatelse til å «skygge» en av deres spesialpedagoger, få innblikk i lærerne sin hverdag, og observere samspill mellom elever med dysleksi og deres pedagoger for å kartlegge hvordan dette kan fungere.

### **3.4. Kartleggingsstudier**

Kartleggingsstudier er studier hvor man *ikke* har til hensikt å iverksette tiltak for å forandre eller forbedre en tilstand. Her prøver man å kartlegge tilstanden slik den er og eventuelt forklare hvorfor den er slik. Man studerer gjerne flere variabler, uten at man har noen klar inndeling i uavhengige- og avhengige variabler. Observasjons- eller intervjuundersøkelser som har til hensikt å sikte mot å beskrive og å tolke, er eksempler på kartleggingsstudier «Betegnelsen kartlegging omfatter altså alt fra store surveyundersøkelser med mange personer til studier av enkelttilfeller, når det ikke i undersøkelsen gjøres forsøk på å endre tingenes tilstand» (Kleven, 2016, s. 111). Denne studien er en kartleggingsstudie hvor jeg har studert spesialpedagog, lærerteam og elever. Hensikten er ikke at jeg skal iverksette tiltak for å endre arbeidssituasjonen for elever eller lærere. Hensikten er å få innblikk i hva som kreves av lærer for at denne skal kunne bistå elever med lese- og skrivevansker på en god måte og hvordan dette har innvirkning på elevens motivasjon for læring. En naturlig konsekvens av studiet ble også et innblikk i hvordan det er for de «andre» elevene i elevgruppa.

### **3.5. Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning**

Norske ord for reliabilitet og validitet er pålitelighet og gyldighet. Innenfor samfunnsforskning er det imidlertid vanlig å bruke ordene som kommer fra engelsk, reliabilitet og validitet.

#### **3.5.1 Reliabilitet/pålitelighet**

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om undersøkelsen representerer virkelighetens verden. I denne sammenhengen har reliabilitet referanse til repliserbarhet. Selve begrepet reliabilitet refererer til spørsmålet; Vil en annen forsker som benytter samme forskningsmetode komme fram til samme resultat? Repliserbarhet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk som fremhever nøytralitet som et relevant forskningsideal, og hvor resultatene ses som uavhengig av relasjoner mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2016, s. 202). «Silverman (2011:360) argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig («transparent»). Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn» (Thagaard, 2016, s. 202). Jeg har bestrebet meg etter å oppnå reliabilitet, ved å redegjøre for måten jeg har

tilegnet meg mine data på i løpet av forskningsprosessen, altså vært transparent. Ved å beskrive og argumentere for metode og prosess, håper jeg å overbevise kritiske lesere om kvaliteten på min forskning. Det er viktig at min prosess skal kunne vurderes trinn for trinn.

### **3.5.2. Reliabilitet i intervjuforskningen**

Det er en sammenheng mellom reliabilitet og kvalitet på intervjuet. «Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Enkelte intervjupersoner synes å være bedre enn andre. De er samarbeidsvillige, motiverte, veltalende og kunnskapsrike. De holder seg til tema og gir gode framstillinger. Uansett er det viktig å reflektere rundt og være klar over at det er intervjueren som er selve «forskningsinstrumentet» ifølge Kvale & Brinkmann. Dette har jeg omtalt tidligere i første avsnitt under «Det kvalitative forskningsintervju». I dette prosjektet ble situasjonen/rammen rundt intervjuet avgjørende. Spesialpedagogen var hovedintervjuperson. Denne hadde på forhånd fått informasjon om at det var ønskelig å få informasjon om hvordan skolens prosess hadde vært helt fra de startet å ta i bruk digitale hjelpemiddel for elever med dysleksi og fram til dags dato. H\*n var godt forberedt og delte villig sine erfaringer. Også resten av teamet på trinnet var informert om min hensikt med besøket. Gruppen var forberedt, de delte villig sine erfaringer, reflekterte rundt og sammenlignet hva de har erfart og mener rundt dette. Fokusgruppeintervjuet framsto som informativt og nyttig for min forskning. Gruppen var usedvanlig «på» og delte villig sine erfaringer.

### **3.5.3. Reliabilitet i forskning med deltagende observasjon**

I følge Vivi Nilssen er det slik at «En kvalitativ studie kan aldri bli gjennomført på akkurat samme måte en gang til» Hun refererer til Lincoln og Guba (1985) «funnene er avhengige av den konteksten der forskningen fant sted». (Nilssen, 2014, s. 141). Dette begrunnes med at «mennesker vil opptre annerledes i møte med andre mennesker, og de vil være i utvikling. Spørsmålet er om funnene er konsistent med datamaterialet, om funnene gir mening i lys av det innsamlede materialet» (Nilssen, 2014, s. 142). Dette gjør at det er viktig for meg å dokumentere forskningsprosessen på en slik måte at den blir transparent. Mine funn gir mening i lys av det innsamlede datamaterialet, men jeg er innforstått med at om jeg reiser tilbake til den samme skolen om et år, oppsøker den samme spesialpedagogen og det samme trinnteamet og de samme elevene, vil jeg etter all sannsynlighet ikke finne det samme. Dette av den grunn at alle mennesker er i utvikling. Derfor har det gjennom hele prosessen vært viktig for meg å

dokumentere på en slik måte at funnene mine gir mening ut fra det materialet jeg har samlet inn, og at det har vært mulig å gjennomgå prosessen på en grundig måte.

#### **3.5.4. Validitet/gyldighet**

I ordboka defineres validitet som en «uttalelses sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser [...] Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Spørsmålet er ifølge Kerlinger, sitert i Kvale & Brinkmann «Måler du det du tror du måler?» Tolker man dette bredere kan man spørre om; I hvilken grad reflekterer det vi observerer det fenomenet vi ønsker å få kunnskap om, hva er målet? I denne sammenhengen er det et mål å få kunnskap om lærers travle hverdag og mange oppgaver, går ut over elever med dysleksi. Svaret på dette vil etter all sannsynlighet gi svaret på problemstillingen som er grunnlaget for denne forskningen. Ved kvalitative forskningsmetoder kommer man ofte nært innpå dem man forsker på. Dette gjelder spesielt i tilfeller hvor prosjektet varer over tid. I dette tilfellet varte kontakten med skolen og dens deltakere i kun to skoledager. Det ble dermed ikke tilstrekkelig med tid til å etablere nær relasjon til noen av deltakerne, som kan påvirke/forstyrre resultatet og dettes validitet.

#### **3.5.5. Validitet i intervjuforskningen**

Det er vanlig at forskningsintervju blir kritisert som ikke nok valid. Dette fordi at intervjupersonenes informasjon kan være uriktig. Denne muligheten må forsker ta med i sin beregning og kontrollere i hvert enkelt tilfelle. Gyldigheten er avhengig av forskningsspørsmålenes «hva» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 281). I denne sammenhengen er det i prinsippet gjort tre uavhengige intervju. Først et prøveintervju for å få en slags bekreftelse på hvordan problematikken er nå i forhold til min erfaring med «før». Prøveintervjuet bidro til en dypere forundersøkelse på teamet. På skolen hvor min hovedforskning ble foretatt, gjorde jeg så et semistrukturert intervju med spesialpedagogen. Hensikten med dette var å oppnå en relativt fri samtale med utspring i oppgavens problemstilling (Tjora, 2015, s. 113). Det var en avslappet stemning, en romslig tidsramme. Formålet var å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og arbeidsmåte knyttet opp mot spørsmålet i problemstillingen. Som avslutning til mitt studiebesøk, ble problemstillingens spørsmål rettet til lærerteamet på trinnet. Dette ble gjort gjennom et gruppeintervju omtalt som fokusgruppeintervju (Tjora, 2017, s. 123). Dette ble et effektivt intervju hvor deltakerne delte sine erfaringer og meninger, samt at jeg fikk kvalitetssikret disse opp mot det som spesialpedagogen hadde fortalt dagen før. Alle spørsmål var planlagt ut fra problemstillingen som er grunnlaget for hele prosjektet.

### **3.5.6. Validitet i forskning med deltagende observasjon**

«Når observasjon skal brukes i forskningsøyemed, må det tas stilling til om det skal benyttes en strukturert observasjon eller man skal tilstrebe fleksibilitet og mulighet til å endre fokus underveis etter hva som viser seg å være interessant» (Kleven, 2016, s. 40). For dette prosjektet ble det på forhånd planlagt at det skulle benyttes ustrukturert observasjon. Det viste seg imidlertid at det var mer fornuftig å gå over til deltagende observasjon. Dette fordi det ble naturlig at jeg bidrog som elevstøtte sammen med spesialpedagogen samtidig som jeg observerte. Dette ga meg en utmerket anledning til å opparbeide tillit til elevene, som også åpnet opp for en naturlig samtale om deres skolehverdag med digitale hjelpemidler. Disse elevene er tydelig vant til og komfortabel med å bli observert, og forholde seg til ulike voksenpersoner. Som deltagende observatør, registrerte jeg så detaljert som det var mulig, hva elevene foretok seg og hvordan de utfører sine oppgaver ved hjelp av sitt hjelpemiddel. Jeg registrerte også når og i hvilke situasjoner de ba om støtte fra lærer. Elevene viste meg villig hva de mestrer og snakket også om det de synes er vanskelig og det som er lett. Det ble imidlertid gjort endringer i det planlagte opplegget ut fra etiske hensyn. Dette beskriver jeg under pkt. 3.6.1.

### **3.6. Etiske betraktninger ved kvalitativ forskning**

En slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning, uavhengig av de formelle juridiske krav som stilles. Kontakten vi har med deltakerne i våre prosjekt må preges av aspekter som konfidensialitet, gjensidighet, respekt og tillit. I kvalitativ forskning er det ofte direkte kontakt med informantene. Vanlig høflighet er et godt utgangspunkt for etisk god forskning. I samfunnsforskning er det nødvendig å formulere høyere krav enn i vanlige sosiale relasjoner. Dette fordi man griper inn på andre folks arenaer og fordi at resultatene skal offentliggjøres (Tjora, 2017, s. 47). NESH er Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora og denne har formulert det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning på følgende måte:

«Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltakerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. (NESH 1999)» (Tjora, 2017, s. 47).

I dette prosjektet var første kontakt med informanter via skolens rektor. Denne gav sitt samtykke til å benytte skolens spesialpedagog, lærerteam og sjette trinn som informanter-/intervjupersoner. Rektor videreformidlet kontakt med spesialpedagogen som velvillig

samtykket til å stille opp. Denne formidlet kontakten videre til lærerteamet på trinnet, som muntlig samtykket til deltakelse før vi startet fokusgruppeintervju. Foresatte til elevene har gitt samtykke til deltakelse på vegne av elevene, via en skriftlig samtykkeerklæring. Denne ble sendt ut til heimene som en svarslipp på et informasjonsbrev. Dette ble gjort av skolens rektor. Informasjonsbrev med svarslipp ligger med som vedlegg.

### **3.6.1. Etiske hensyn ved observasjon**

Ved observasjonsstudier opererer man som en mer eller mindre involvert «gjest» i en sosial setting. En setting som man senere skal rapportere fra. Det er viktig å ivareta dataene man opparbeider seg på en respektfull måte (Tjora, 2017, s. 78). En observatør bør være totalt åpen for inntrykk og å «samle data» på en måte som gjør at man så nøyaktig som mulig får fram hva som skjedde i situasjonen. Man må bl.a. legge vekt på den fysiske settingen, deltakerne og deres roller, oppgaver, interaksjoner, rutiner og fortolkninger. Forskeres notater blir farget av forskers bevissthet, dennes forståelse og tolkning. Det vil si at forskeren er både aktør, referent og forfatter. Notatene genereres ut fra egen bedømmelse (der og da) om hva som bør inkluderes. «Så langt ser det ut til å være en form for konsensus blant metodeinteresserte kvalitative forskere om at man bør notere både hva man «vet» har skjedd (løpende beskrivelser), og hva man «tror» har skjedd (inntrykk og tolkninger), og sørge for å holde disse atskilt (Tjora, 2017, s. 91).

Forut for mitt studiebesøk hadde jeg lagt en plan om at jeg skulle observere og gjøre opptak av korte samtaler med elever. Dette i tillegg til å gjøre feltnotater. Jeg erfarte imidlertid raskt, at elevene hadde to forskjellige væremåter overfor meg. En når jeg noterte «åpent» og en annen når jeg ikke hadde feltloggen for hånden. Jeg forsto at noen følte det var ukomfortabelt, spesielt når de så diktafonen. Litt mer avslappet var de til loggboka. Jeg observerte imidlertid at elevene hadde en mer avslappet og naturlig holdning til meg og min tilstedeværelse, når jeg ikke gjorde opptak eller noterte. Ved opptak med diktafon var det veldig fokus på og mange spørsmål rundt denne. Jeg oppfattet også at eleven var usikker og veldig opptatt av å svare det h\*n mente jeg ønsket å høre. Det ble derfor raskt tatt en beslutning om å ikke benytte diktafon i samtaler med elevene. Jeg skiftet strategi for hele observasjonsprosjektet og gikk over til å kun føre feltnotater. Jeg endte opp med en deltagende observasjon uten diktafon eller notatblokk. Dette ble vurdert til beste for elevene slik at de ikke skulle føle ubehag eller stress som kunne påvirke studiens resultat. Arbeidet med å føre feltlogg ble derfor gjort i pauser uten elevene tilstede.



Ved observasjon av pedagogene sin undervisning og deres rolle overfor elevene, opplevde jeg at min tilstedeværelse ikke påvirket. Lærerne er vant til å arbeide i team med flere voksne i læringslandskapet, også med diverse observatører tilstede. Jeg opplevde derfor at min tilstedeværelse ikke påvirket pedagogens arbeid. Min opplevelse ble etter hvert i henhold til Tjora. Han sier «Ved åpen (interaktiv) observasjon erfarer vi at deltakerne i situasjonen ofte glemmer vår rolle som observatør» (Tjora 2017, s. 92). Dette omtaler Tjora som et gode for undersøkelsens troverdighet. Gjennom to dager med observasjon, ble jeg via min deltakende rolle, en observatør som for elevene «bare» var en ekstra støtteperson. Dette som en konsekvens av valget om å legge bort både feltlogg og diktafon. Jeg kunne da delta med «hele meg» i undervisningen som støtte for elevene. Dette bidro til at elevene «glemte» min rolle som observatør og falt raskt inn i rutinen for en vanlig dag på skolen. Når det kommer til andre etiske hensyn overfor elevene, ble dette ivaretatt på følgende måte: de fikk både før mitt besøk og når jeg ankom, informasjon om hvem jeg er og hensikten med mitt besøk. Foresatte hadde i tillegg fått skriftlig informasjon og gitt samtykke via en svarslipp levert inn til skolen.

Et viktig poeng er også at både skolen og elever i dette prosjektet er anonymisert. Det er ikke mulig å identifisere hvor jeg var, på hvilken skole eller hvem som er informanter til studien.

### **3.6.2. Etiske hensyn ved semistrukturerte intervju og fokusgruppeintervju**

Etikken her må først og fremst være knyttet til kravet om at intervjupersonen ikke skal *komme til skade* (Tjora, 2017, s. 175). I prosjekt som kommer under samfunnsforskning, vil det normalt ikke være eksperimenter som kan volde skade. Men det må reflekteres rundt tema og deltakernes personlige anliggende. I dette prosjektet gjelder de samme etiske hensyn både det semistrukturerte intervjuet med spesialpedagogen og fokusgruppeintervjuet med teamet på trinnet. Prosjektet var ikke av en slik art at intervjupersonene gjennom intervjuet ble utsatt for sårbare eller sensitive spørsmål. Intervjuguiden var utformet på en slik måte at disse selv fikk velge hvor langt de ville gå i å involvere følsomme detaljer. Oppgavens problemstilling er også utformet slik at det er ikke er naturlig å involvere sensitive hendelser eller opplevelser i løpet av intervjuet. Når det kom til min føring av feltlogg under intervjuene, var det ingen av intervjupersonene som gjorde seg noe ut av dette. De ble på forhånd også orientert om at jeg kom til å notere og hvorfor. Intervjupersonene ble også godt informert om muligheten til å trekke seg fra intervjuet. Først via skriftlig informasjonsbrev, så muntlig både før og etter intervjuet. De ble også orientert om at jeg hadde til hensikt å bearbeide og analysere dataene jeg samlet gjennom besøket hos dem.

### 3.7. Bearbeiding av data og analyse

I mitt prosjekt har forberedelse, feltarbeid, analyse og tolkning av data vært som en runddans. Jeg har bygd opp min kunnskap bit for bit. Underveis har jeg følt at jeg har jobbet i en spiral og bygd «stein på stein». Under forarbeidet til prosjektet leste jeg meg opp og satte den kunnskapen jeg leste meg til, opp mot det jeg har av erfaringer fra før. Refleksjon og påfyll av kunnskap var til nyttig hjelp under utarbeidelse av prosjektets intervjuguider. I ettertid ser jeg at jeg har jobbet etter et hermeneutisk prinsipp som i en spiral. Jeg har søkt en forståelse av de sosiale fenomener jeg har studert, gjennom å opparbeide meg en form for relasjon til intervjupersonene gjennom både å intervju og å observere disse. Min forskningskunnskap ervervet gjennom dette prosjektet, vil dermed være et resultat av relasjonen som ble til mellom meg og disse. Gjennom analysen er intervjuet innsnevret til den opplevde betydningen av intervjupersonenes livsverden. Jeg har forsøkt etter beste evne å analysere innsamlede data og har lagt til grunn et fenomenologisk syn som bygger på en antakelse av at realiteten er slik den oppfattes av informantene. Dette i henhold til Imsen.

I følge Ryen (2002, s. 145) innebærer analyse av kvalitative data, alltid å redusere datamengden og å dele dem inn i deskriptive kategorier. Jeg valgte å lage meg tre kategorier ut i fra datainnsamlingsmetoden. I felten var mitt arbeid delt opp i tre. Del en med spesialpedagogen, del to med resten av lærerteamet og del tre med elevene. Det vil si at datainnsamling ble foretatt ved å bruke triangulering noe som ifølge Kleven kan bidra til å forbedre validiteten. Det var to ulike former for intervju i tillegg til deltakende observasjon, noe som medførte tre innfallsvinkler som grunnlag for tolkning gjennom analyse.

Jeg gjorde to forskjellige intervju og hadde en del hvor jeg brukte deltagende observasjon som metode. Data ble dermed kategorisert i følgende grupper, 1. Spesialpedagog – semistrukturert intervju. 2. Lærerteam – fokusgruppeintervju. 3. Elever med dysleksi- deltakende observasjon.

Det vil si at data som er bearbeidet i forbindelse med denne oppgaven er: 1. Transkribert semistrukturert intervju med spesialpedagog. 2. Transkribert fokusgruppeintervju med trinnteam og 3. Feltnotater tatt i forbindelse med deltagende observasjon.

I kvalitative forskningsopplegg blir det ofte en stor jobb å systematisere de data man har samlet inn. Dette prosjektet har imidlertid vært konsentrert rundt ett trinn på en enkelt skole, og med det er ikke datamengden stor og u håndterbar.

En vanlig form for dataanalyse er koding eller kategorisering av intervjuuttalelser. I dette prosjektet ble dataene delt inn i de tre nevnte deskriptive kategorier. Under disse har datastyrt

koding vært naturlig. Det vil si at kodene ble utviklet gjennom tolkning av empirien, altså ut fra informasjon som kom fram. Det er foretatt en grundig gjennomgang av utskrifter av de transkriberte intervjuene og relevante utsagn er kodet. «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226).

Etter å ha tolket dataene fra de tre hovedkategoriene dro jeg ut kategorier som:

- Roller – ble igjen delt inn i spesialpedagog og lærer for å lette sammenligningen.
- Opplevde utfordringer – også denne delt inn i spesialpedagog og lærer av samme grunn.
- Løsninger – også delt inn i spesialpedagog og lærer.
- Elevrespons – delt inn i dyslektikere og øvrige elever.

Nøkkelord i tekstene ble markert med farge, for å lette arbeidet med å dra paralleller mellom de tre hovedkategoriene.

Etter at arbeidet med å kode datamaterialet fra begge intervjuene og fra de loggførte observasjonene var gjort, ble trekk fra intervjuene sammenlignet med trekk fra observasjon. Resultatet av hva jeg fikk ut av datamaterialet, blir presentert under pkt. 4 kalt funn, refleksjon og drøfting. Først faller det seg naturlig å si noe om transkribering, oversettelse fra talt- til skriftlig tale, samt redegjøre for arbeidet med å bearbeide feltnotater.

### **3.7.1. Transkribering av semistrukturert intervju**

Intervju transkriberes fra muntlig og over til skriftlig form, for at dette skal bli strukturert og bli bedre egnet for analyse. Materiale som er strukturert i tekstform er lettere å få oversikt over enn et muntlig materiale. Struktureringen er analysens begynnelse. Transkripsjonens form avhenger av hva som er formål med undersøkelsen. Å transkribere tar tid, men god kvalitet på opptaket gjør oppgaven mindre krevende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206 – 207).

Jeg gjorde et semistrukturert intervju med spesialpedagogen. Dette ble gjort opptak med diktafon og jeg noterte betraktninger underveis. Dette for å bli bedre rustet til å synliggjøre spesialpedagogen sitt engasjement. Jeg har gått gjennom opptakene flere ganger, for å sikre at jeg ikke har gått glipp av, eller misforstått noe underveis i transkriberingen. Opptakene er tydelige også der det forekommer litt «støy» fra noen av appene h\*n demonstrerte for meg underveis. Valg som er tatt i forbindelse med transkriberingen:

- Jeg har valgt å transkribere ordrett.

- Det er tatt et valg om å oversette dialekten til spesialpedagogen over til bokmål. Dette er et ledd i anonymiseringen. I tillegg er det også en måte å unngå misforståelser under tolkningen av intervjuet.
- Det ble også naturlig å bruke bokmål i stedet for min egen dialekt i transkripsjonen.
- Deler av intervjutiden går med til at h\*n demonstrerer fra flere av de kompensatoriske appene/programmene bruker til elevene med dysleksi. Jeg har foretatt et bevisst valg på å ikke transkribere alt dette, da jeg anser det som lite relevant for oppgavens helhet.
- Kroppsspråk og blick som var ment som forsterkende element for spesialpedagogen sitt engasjement og meninger, ble notert i feltloggen underveis i intervjuet, dette er markert med fargekoder i papirutskriften av intervjuet og brukt som forklarende element ved analysen.

Spesialpedagogen var en særdeles god intervjuperson. Jeg stilte spørsmål med intervjuguiden som grunnlag og pedagogen snakket i vei. Det var på forhånd orientert via e-post om hva jeg primært er ute etter informasjon om, og med det var spesialpedagogen godt forberedt. Dennes store engasjement for elever med utfordringer som dysleksi og andre lærevansker er stort, det viste h\*n men hele sin væremåte. Armer og bein ble brukt som forsterkende element gjennom hele intervjuet. Blikket ble også brukt aktivt, h\*n søkte bekreftende blikkontakt for å forsikre seg om at jeg skjønnte hva som menes. Dette har jeg markert med fargekode i utskriften av det transkriberte intervjuet, for at det skulle komme tydelig fram ved analysen av materialet.

### **3.7.2. Transkribering av fokusgruppeintervju**

Det ble foretatt et fokusgruppeintervju med lærerteamet på klassetrinnet. Deltagende i samtalen var 4 kontaktlærere, 1 faglærer og 1 spesialpedagog. Intervjuet ble gjennomført av meg selv. Det var avsatt kun 30 minutter til intervjuet. Teamet hadde fått informasjon på forhånd av spesialpedagogen, om hva jeg ønsket informasjon om. De var dermed forberedt på samtalen. Valg som er tatt i forbindelse med transkriberingen:

- Jeg har valgt å oversette ordrett fra intervjuet.
- Jeg har valgt å oversette dialektene til bokmål. Dette fordi det her var fire forskjellige dialekter. I tillegg bidrar det også til å anonymisere intervjupersonene.
- Forsterkende element i form av kroppsspråk og blick ble under intervjuet notert i feltnotatboka. I papirutskriften er dette markert med fargekoder for å lette analysen.

Intervjuet ble gjennomført effektivt på grunn av tidsbegrensningen. Teamet var veldig engasjert og hadde reflektert godt på forhånd. Det var en samtale med god flyt hvor alle hadde sitt å

komme med. Transkriberingen av dette intervjuet var mer krevende enn jeg forutså på forhånd. Dette fordi det var utfordrende å skille stemmene til intervjupersonene. Jeg hørte gjennom opptaket flere ganger for å være sikker på at jeg ikke gikk glipp av noe.

### **3.7.3. Bearbeiding av feltnotater**

Det ble tatt feltnotater i forbindelse med observasjonen. Her valgte jeg å utarbeide en mal ut fra Spradley's huskeliste for feltnotater. Denne hentet jeg fra Mari-Ann Letnes. Letnes underviser i pedagogikk samt kunst og håndverk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun har en blogg hvor hun bl.a. gir gode råd som «Hvordan skrive en feltlogg/feltnotat i kvalitativ forskning» (Letnes, 2014). Feltloggen inneholder ledetekst for relevant informasjon som: *Rom* – hvor observerte jeg. *Hvem* – hvem observerer jeg. *Aktivitet* – hva gjør den som observeres. *Tid* – sekvens av hendelser over tid. *Hendelse* – en serie sammenhengende aktiviteter som lærer/elev gjør. *Formål* – hva noen (lærer/elev) forsøker å oppnå og *Følelse* – hva kommer til uttrykk. Jeg tilpasset dette til min studie og laget en logg for hver av elevene med dysleksi. Her registrerte jeg både elevens- og lærers aktivitet. Hadde spesielt fokus på lærer i situasjoner hvor eleven ba om hjelp. Dette var til god hjelp for klare å være så systematisk at analysen ikke ble for komplisert.

## **4. Funn, refleksjon og drøfting**

Oppgavens problemstilling er todelt. Det gjør at det har vært krevende å arbeide mot en konklusjon som besvarer denne på en tilfredsstillende måte. Målet var å få synliggjort hva det kreves av lærer sin tid og ressursbruk når denne har en eller flere elever med dysleksi i sin elevgruppe, og disse er avhengig av digitale hjelpemiddel for å kompensere for sin vanske. Et viktig poeng var også å få informasjon om lærers grad av støtte er avgjørende for at eleven skal føle mestring og oppnå godt læringsutbytte.

Jeg gjorde en kartleggingsstudie hvor jeg etter beste evne forsøkte å holde hovedfokus på lærer sin rolle. En naturlig følge av å studere lærerrollen i denne settingen, er også en bredere forståelse for hvordan det oppleves å være elev med dysleksi og alt det fører med seg. Oppgavens omfang har vært av en slik art, at det har vært naturlig å gå ut fra teori om hvordan mennesket tilegner seg kunnskap ut fra et sosialkonstruktivistisk syn. I tillegg, teori som omfatter vansken dysleksi og utfordringer i kjølvannet av dette. Å utdype dette anser jeg som nødvendig for å belyse for leser, hva det medfører av oppgaver og ansvar for pedagoger som har dyslektikere i sine elevgrupper. Alle opplysninger har kommet fram gjennom to intervju og deltagende observasjon som beskrevet i kapittel tre. Mine beskrivelser og refleksjoner er gjort

ut fra analyserte data fra loggførte observasjoner i feltlogg, og transkriberte intervju. For å svare på problemstillinga har jeg valgt å drøfte funnene fortløpende i lys av teori og egne refleksjoner.

Mitt forskningsprosjekt fikk en interessant vinkling gjennom besøket på informantskolen, da det strategisk utvalgte trinnet, var i gang med å prøve ut en undervisningsmodell som avlastet lærerteamet og styrket elevene. Denne har blitt et naturlig fundament for mine funn. Jeg ser det derfor nødvendig å starte med og redegjøre for denne modellen. Jeg har gjennom oppgaven valgt å kalle modellen for «Mandagsgruppeprosjektet».

#### **4.1. Mandagsgruppeprosjektet**

Sjettetrinnet som var gjenstand for min studie, har dette året arbeidet med et undervisningsprosjekt rettet mot elever med ulike vansker. Over halvparten av disse elevene har dysleksi-diagnose og ytterligere to er meldt opp på grunnlag av mistanke om dysleksi. Pedagogenes arbeidet opp mot disse har derfor vært grunnleggende for min studie.

Mitt informanttrinn hadde store utfordringer med elevgruppen, derfor så pedagogteamet seg nødt til å tenke nytt og utradisjonelt. Uønsket adferd som en følge av elevers utfordringer, skapte så mye støy og forstyrrelser, at vanlig undervisning var vanskelig å få gjennomført på en forsvarlig måte. Mandagsgruppeprosjektet kom derfor i stand etter initiativ fra en engasjert og dyktig spesialpedagog, som har over tjue års erfaring fra arbeid med elever som har dysleksi og andre lærevansker. Spesialpedagogen er veldig interessert i og oppdatert på tekniske hjelpemidler, og muligheten bruken av disse gir elever med lærevansker. Denne er dermed en stor ressurs for elever som har digitale kompensatoriske hjelpemiddel i form av PC og iPad.

Spesialpedagogen er ekstra ressurs på trinnet, av den grunn at de har en elev som har vedtak for å ha dette. Denne eleven viser seg å fungere veldig godt i en liten gruppe. Dette har muliggjort forsøket med mandagsgruppen. Prosjektet de utprøver er et opplegg som foregår hver mandag i regi av spesialpedagogen. Denne har med seg en assistent gjennom hele dagen og undervisningen foregår på et av skolens grupperom. Dette er utstyrt med projektor og har muligheter for oppkobling av både iPad og PC. Rommet har også en grøntavle.

Jeg redegjør for opplegget med mandagsgruppa ved å bruke hvem, hvorfor og hvordan. Dette for å konkretisere på en oversiktlig måte for leseren. Jeg velger å synliggjøre trinnets behov for alternativ undervisningsmetode ved å redegjøre for hvordan forholdene var før- og hvordan de har det nå med prosjektet. Jeg tar også for meg kulturen i klasserommet før- og med prosjektet. Jeg velger i tillegg å redegjøre for hvordan lærerteam og spesialpedagog hadde det før- og hvordan deres hverdag er nå med mandagsgruppeprosjektet som «redskap». For ordens skyld

blir det også redegjort for hvordan alle elevene på trinnet sin skolehverdag er påvirket av pågående prosjekt. «**Mandagsgruppeprosjektet**»:

- **Hvem** – Trinnets 10 elever med ulike utfordringer/vansker. Av disse er det fire med dysleksi, en med både dysleksi og dyskalkuli. I tillegg er det to elever som er meldt opp til PPT for utredning på grunnlag av mistanke om dysleksi. Tre elever har andre utfordringer.
- **Hvorfor** – De hadde store utfordringer hovedsakelig knyttet til elever med lese- og skrivevansker. Utfordrende adferd medførte mye støy og tidsforbruk til adferdsregulering. Dette utfordret trinnteamet til å tenke nytt. Forholdene var en belastning for både lærere og elever. Teamet sto sammen, valgte utradisjonelt og endte opp med et opplegg for undervisning på en ny og annerledes måte. Dette av hensyn til *alle* både lærere og elever på trinnet.
- **Hvordan** – spesialpedagogen fikk frihet til å samle alle ti elevene med div. utfordringer i en gruppe. Her tilrettelegges undervisning med det som formål å gjøre elevene kjent med, og forberedt på alt pensum som er målsatt for uka. Det er også et mål at hver økt skal avsluttes med at lekser for faget som gjennomgås.

All undervisningstid hver mandag er avsatt til opplegget for disse ti elevene. Dagen starter med å samle elevene i ring, hvorpå alle får fortelle litt om hva de har gjort i helga. Så presenteres en kortversjon av ukas pensum. Dagen deles videre inn i en arbeidsøkt for hvert av ukas teorifag. I hver økt blir elevene forelest for og forberedt på hva de skal lære i respektive fag i løpet av uka. I tillegg til forelesning bli elevene utfordret til å øve seg på både lesing, skriving og regning. Dette foregår som gruppesamarbeid. Tavla benyttes flittig, da det er en motiverende faktor at elevene får gjøre oppgaver på denne. Deler av tiden er avsatt til individuelt arbeid med tilpassede oppgaver. Her er elevenes digitale hjelpemidler en naturlig del av arbeidet. Dette fungerer på en utmerket måte og gjennom hele dagen arbeides det flittig i et klasserom preget av grenser, glede og arbeidsro. Spesialpedagogen og assistenten bistår alle med hjelp etter behov.

Dette opplegget er i henhold til et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Kunnskap konstrueres aktivt av eleven som skal lære, innenfor et aktivt læringsmiljø i gruppa og ved hjelp av medierende prosesser, helt i henhold til Refsahls omtale av læringssyn. Utbytte er at elevene er forberedt på og har jobbet litt med ukas pensum. Dette er med på å gjøre de trygge, før de på tirsdag skal tilbake i vanlig rutine sammen med alle på trinnet. Resten av uka følger de ordinær undervisning i landskapet, noe som gir elevene et klassefelleskap med aktiviteter som stimulerer til læring som igjen gjør at kunnskap og mestring utvikler seg gradvis hos hver enkelt. Undervisningen i landskapet foregår vekselvis med hele trinnet og i mindre grupper.

Opplegget har ført til at *alle* elevene på trinnet har fått et nytt og bedre læringsfellesskap. Et fellesskap hvor kunnskap og læring nå ses i lys av en kultur og et språk som ifølge intervjupersonene har hatt stor forbedring. I henhold til både Piaget og Dewey er kunnskapsutvikling basert på at vi aktivt deltar, konstruerer og utvider vår egen kunnskapsbase altså vårt eget skjema tilføres nye erfaringer og kunnskap. Og gjennom sosiokulturelle perspektiver på læring legges det vekt på at læring skjer gjennom samspill og kultur. Læring som en sosial prosess i henhold til Vygotsky sine teorier. For intervjupersonene i denne studien vil det si at mandagsgruppeprosjektet sine positive ringvirkninger gjør at alle, både pedagoger og elever deltar, konstruerer og utvider sin kunnskapsbase og får et mer positivt syn på det å undervise og det å lære enn før. For elevene i mandagsprosjektgruppa har læring blitt en mere sosial prosess enn tidligere. De lærer i større grad enn før gjennom samspill i sosiale omgivelser. Dette ser også ut til å gjelde når hele trinnet er samlet. Mitt inntrykk er at det hersker stor trivsel og mestringsglede hos elevene i landskapet. Dette kan tyde på at opplegget fører med seg et annet klassemiljø enn det de hadde før og gitt resultat i form av bedre skolelivskvalitet for alle.

Analyse av intervju med spesialpedagog og lærerteam er utgangspunktet for funn som beskrives videre. Termene pedagog og lærer blir bruk om hverandre for å slippe et gjentakende preg på teksten. Jeg har valgt å gjengi en del av utsagnene fra lærerteamet som direkte sitat markert med kursiv skrift, og pedagogene som siteres er gjengitt som Intervjuperson 1,2,3,4 og S, som et ledd i anonymiseringen. Sitering for å tydeliggjøre det pedagogene anså som utfordrende.

#### **4.1.1. Læringsmiljøet i landskapet**

Elevene på trinnet har undervisning i et felles landskap. Som nevnt er landskapet fellesrom for trinnet. Her foregår mye av undervisningen delvis med hele trinnet og delvis i mindre grupper. Før mandagsgruppeprosjektet hadde pedagogene store utfordringer med å få undervisningen til å fungere. De hadde store utfordringer med forstyrrelser med utagerende adferd hos enkelte elever. Spesielt var dette gjeldende for elevene med dysleksi. I henhold til både Lesesenteret og Astrid Roe, er dette vanlige følgevansker for disse elevene. De tyr lett til avledende adferd for å få fokus vekk fra sin vanske, noe som ofte medfører mye støy og annen uønsket adferd. Dette førte til et klasserommiljø som gjorde at lærer hadde en utfordrende oppgave med å få gjennomført planlagt undervisning. I fokusgruppeintervjuet kom det fram, at de i enkelte timer aldri kom i gang med planlagt undervisning da tiden gikk med til adferdsregulering. En lærer uttalte følgende: «*Norskopplegget jeg planla å skulle gå over to uker tok faktisk fem uker, og det på grunn av alt sirkuset som måtte håndteres hele tiden*» (Intervjuperson 3). Det som ble beskrevet som ekstra belastende var at i tillegg ble også både de skoleflinke- og de «stille-»



elevene ekstra skadelidende. De skoleflinke var frustrerte over stagnasjon i fagene og de «stille» ble en «salderingspost» fordi de ikke krevde noe.

I dag fungerer det på en helt annen måte. «*Nesten for godt til å være sant*» (Intervjuperson 2). I og med at ti elever styrkes faglig gjennom arbeidet i mandagsgruppeprosjektet, har det blitt stor forbedring for både lærere og elever når undervisning foregår i landskapet. Observasjon- og intervjuopplysninger viser følgende for mandager: Elevene som er igjen i landskapet har en rolig og god start på uka, og de går rett på den planlagte undervisningen. Lærer opplever å ha god tid til å se og å bistå hver enkelt elev i tillegg til å gjennomføre den planlagte undervisningen. Mandagsgruppe-elevne har sitt eget opplegg med spesialpedagog som beskrevet på side under punkt 4.1. Resten av uka har de oppnådd et læringsmiljø i landskapet som fungerer godt for alle. Arbeidsøktene fungerer tilfredsstillende og det er lite uro og andre forstyrrelser. Det er stor arbeids glede både hos lærere og elever. En gledelig forbedring ses hos elevene med dysleksi. De er ivrige både til å svare på spørsmål og til å melde seg frivillig når det skal leses.

#### **4.1.2. Hvorfor fungerer det bedre nå?**

Mandagsgruppeprosjektet med sine spesialtilpassede læringsstrategier er nok en grunn. Ulike mål og tilpasset opplæring ut fra hver enkelt elev sin forutsetning, er fokusområde i større grad enn før, for alle elevene på trinnet. Et klassefellesskap med god interaksjon mellom elevene i en ny sosial kontekst, stimulerer nå til læring helt i tråd med Vygotsky sine læringsteorier. Spesialpedagogen avlaster lærerne med å ha ansvar for den faglige tilpasningen for elevene med dysleksi og andre vansker. Denne tilpasser deres lekseplaner ut fra hver enkelt sin forutsetning for læring. I tillegg styrkes elevene faglig. Dette ser ut til å ha resultert i at avledende adferd i form av uro og støy omtrent er fraværende. Det har blitt en ny kultur i landskapet, et bedre læringsmiljø hvor bråk er erstattet med entusiasme og positiv deltakelse. Mandagsprosjektet ser ut til å gi elevene faglig trygghet på ukas program, slik at de deltar på lik linje med resten på trinnet. De er forberedt på undervisningsstoffet, de har øvd seg på å lese, og de har kommet i gang med leksearbeidet. Selvtilliten er stigende og de er tryggere. Dette samsvarer med det som Høigård beskriver som vanlig for dyslektikere.

#### **4.1.3. Lærerne sin arbeidssituasjon**

Gjennom fokusgruppeintervjuet kom det fram at pedagogteamet hadde en fortvilet og uholdbar situasjon på trinnet forut for mandagsgruppeprosjektet. Undervisning ble planlagt rutinemessig ut fra gjeldende planer og læringsmål. Hver lærer forsøkte å gjennomføre sine undervisnings-

opplegg etter beste evne. De opplevde «*alt for ofte*» (Intervjuperson 1) at de ikke fikk gjort det som var planlagt, fordi tiden gikk med til å håndtere utagerende adferd og uro. Det var ingen god situasjon for noen, ikke for lærer, ikke for elevene med utfordringer og «*grusomt for de som faktisk forventer å få lære noe når de er på skolen*» (Intervjuperson 1). Opp mot elevene med dysleksi, ble det ble opplevd som særdeles frustrerende å ikke ha tid til å sette seg inn i eller kunnskap nok, til å kunne bistå når det oppstår problemer med disse sine digitale hjelpemidler. «*Det er jo tullete at det ikke følger ressurs med datamaskina slik at eleven får nødvendig opplæring, jeg kan jo ikke dette, og når skal jeg ha tid til å lære meg det*» (Intervjuperson 4). Mangel på tid til å få gjort unna pålagte gjøremål er gjennomgående, noe som gjør det vanskelig å inneha hovedrollen og være grunnmuren i skolen som Kunnskapsdepartementet (2016) krever.

God opplæring er ifølge Kunnskapsdepartementet, ikke den enkelte lærers ansvar alene. Det er lagarbeid. I en skole som har god kultur for læring, legges det til rette for pedagogisk utviklingsarbeid blant kollegaer. Dette tar mitt informanttrinn på alvor og har lagt til rette for et godt lagarbeid. Min refleksjon tilsier at disse er langt innenfor det som Kunnskapsløftet hadde som forutsetning da det ble innført i 2006.

Lærerteamet har en stor ressurs i trinnets spesialpedagog. Denne har utviklet et kreativt opplegg som avlaster betraktelig. Mandagsgruppeprosjektet avhjelpende tiltak har gitt en ny giv for alle på trinnet, både voksne og elever. Elevene med dysleksi nevnes som særlige «vinnere». For lærerne medfører det mindre dårlig samvittighet for at de ikke har klart og frigjort tid, til å sette seg inn i funksjoner og løsninger som finnes i elevenes kompensatoriske digitale hjelpemiddel. Undervisningen planlegges på samme måte som før. Men det legges inn mer pensum enn tidligere. Undervisningsoppleggene gjennomføres etter gjeldende læreplaner, og «*det kjennes godt å føle at man lærer de noe, og at de viser glede av å lære*» (Intervjuperson 3). Undervisningen fungerer godt, alle ser ut til å trives betraktelig bedre. Elevene gjør det de skal, samarbeider og arbeider uten nevneverdige konflikter og støy. De ser ut til å ha flere gode enn dårlige dager. Men, det er ennå slik at lærerteamet ikke kan prioritere og avsette tid til å lære seg dyslektikerne sine digitale hjelpemiddel. Disse henvises ennå til å spørre spesialpedagogen, eller til å forsøke selv. Lærerne synes det er frustrerende å ikke kunne hjelpe, men «*tiden strekker ikke til for å sette seg inn i tekniske sakene*» (Intervjuperson 2).

## **Spesialpedagogen sin arbeidssituasjon**

Spesialpedagogen på trinnet er i utgangspunktet en ekstra ressurs for en enkeltelev med vedtak og egen IOP (individuell opplæringsplan). Tidligere hadde denne hovedansvaret for kun «sin» ene elev. Denne ble fulgt opp gjennom undervisning i landskapet og delvis på grupperom. Spesialpedagogen tilrettela alle arbeidsoppgaver, lekser og Ipad for denne eleven. Det beskrives som vanskelig å fungere som støtte til «sin» elev i landskapet. Dette på grunn av et «kaotisk» læringsmiljø med mye støy og adferdsutfordringer fra elever som er «kreative» når de skal kamouflere sin vanske.

Mandagsgruppeprosjektet medfører flere arbeidsoppgaver og mer ansvar for spesialpedagogen. Denne ivaretar fremdeles sine oppgaver opp mot «sin» enkeltelev, i tillegg til ansvaret for et målrettet arbeid for de andre elevene med lærevansker. Det tilrettelegges for læring gjennom et inkluderende opplegg med god teknisk støtte, i tillegg til utarbeidelse av tilpassede lekseplaner for hver enkelt av elevene i gruppa. Spesialpedagogen er ekstremt opptatt av at prosjektet skal utgjøre en forskjell for alle på trinnet, og har funnet en arbeidsform som fungerer utmerket, både for mandagsgruppa og resten av trinnet. Denne er i tillegg genuint interessert i digitale kompensatoriske hjelpemiddel og disse sin funksjon som støtte for elever med lærevansker. Har derfor opparbeidet seg stor kompetanse på hva som finnes på markedet av utstyr og kompensatoriske program. Det brukes mye tid på å holde seg oppdatert på apper og nyheter da dette kommer alle elevene med dysleksi til gode. Arbeidstiden strekker imidlertid ikke til, slik at også kvelder og helgestunder benyttes. Spesialpedagogen er svært fornøyd med den positive virkningen mandagsgruppeprosjektet har for alle elevene, også eleven med vedtak. *«Vi må jo si at det er en vinn-vinn situasjon for alle»* (Intervjuperson S). I løpet av intervjuet ble det synliggjort hvor viktig det er å kjenne til feltet digitale kompensatoriske hjelpemiddel, dette ble ytterligere bekreftet under observasjon hvor situasjoner skapte vansker for flere elever. Det er et stort felt, og det oppstår ofte tekniske problemer hvor elevene behøver bistand.

### **4.1.4. Elevene sin skolehverdag**

Elevene på trinnet hadde i likhet med lærerne en kaotisk og lite læringsfremmende hverdag før mandagsgruppeprosjektet. Mye støy og utagerende adferd preget dagene. Dette medførte blant annet at rammebetingelsene for velfungerende læringsprosesser var dårlig. Elevene ble akterutseilt i forhold til pensumplaner og læringsmål. De «stille» elevene ble en slags salderingspost da de ikke krevde noe. De «flinke» elevene uttrykte misnøye med for få utfordringer i forhold til sitt nivå. Elevene med dysleksi var de som sto for det meste av støy og

uro i landskapet. Mangel på hjelp ved tekniske problemer, og støttende oppfølging ved utfordringer på grunn av sin lære-vanske, førte til at de ikke klarte å henge med på undervisningen. Dette gav seg utslag i ulike typer avledende manøvrer i form av uønsket adferd, både for å få ut frustrasjon men også for å dekke over sin vanske, helt i tråd med Høigård. Dyslektikernes digitale hjelpemiddel var ikke kompenserende i den grad de var ment. Det var ofte tekniske utfordringer bl.a. på grunn av brukerfeil og mangel på kompetanse, som ikke ble fulgt opp.

Da jeg besøkte trinnet i februar, hadde de gjennomført mandagsgruppeprosjektet i sju uker. Jeg kom til et trinn med et motivert og kreativt lærerteam, som er takknemlig for at de har funnet en modell som fungerer til glede og nytte for hele trinnet. Elevene nå får opplæring i henhold til pensumplaner og læringsmål. De arbeider med å hente inn en del av det forsømte, men er ligger godt an i forhold til gjeldende plan. De «stille» elevene blir nå sett og de «flinke» elevene har større progress i det faglige. Elevene med dysleksi har en ny hverdag i fellesskapet. De er forberedt på pensum, de har øvd seg i å lese og kommet i gang med lekser. De får god støtte og trygges i bruken av sine digitale hjelpemiddel. Spesialpedagogen er deres faste støttespiller. De forsøker i større grad enn før å løse sine tekniske problemer. At de mestrer i større grad enn før, har gitt utslag i både selvtillit, mestringsfølelse og motivasjon for læring. Det gjør at de rekker opp hånda for å få lese høyt, de deltar i større grad i samtaler rundt timens tema, og de er ivrige til å svare på spørsmål fra lærer. Deres digitale hjelpemiddel har fått en større kompensatorisk rolle for deres lærevanske. Summen av alt dette har bidratt til at disse elevene får framhevet hva de mestrer, det bygges på kunnskapen fra mandagsgruppa og de viser at de kan utnytte sine sterke sider. Helt i tråd med Knivsberg og Heber har kreativiteten ført til gode metoder.

### **Støttende tiltak for elever med dysleksi**

Mandagsgruppeprosjektet er trinnteamet sin viktigste satsning for å styrke elevene med dysleksi. Deres bevissthet om hva vanskens utfordring kan by på, gjør at de tilrettelegger på alle plan for å imøtekomme elevenes utfordringer. Noen av utfordringene hvor de gjennomfører gode støttende tiltak er følgende: *Ved begrensninger i korttidsminnet* - samsvarer erfaringen til mine intervjupersoner med det som Lesesenteret (2014) sier, at ved dysleksi er det verbale korttidsminnet noe begrenset. Det kan i praksis vise seg at disse elevene har vansker med midlertidig lagring og bearbeidelse av informasjon. Det å ta imot beskjed kan på grunn av dette være utfordrende. Derfor har trinnet en god rutine på å starte dagen med å gjennomgå alt som skal skje i løpet av dagen. Det skrives stikkord på tavla som minner om dagens program, lekser

og hvilke bøker som må være med i sekken. Tavla blir elevenes huskelapp og gir trygghet. Også utordringen med *konsentrasjonsvansker* har de tatt på alvor. I tråd med det som Statped (2017) sier, har mine informanter erfart at det er krevende å lære noe nytt. Spesielt om man strever med konsentrasjonen. Dette er en utfordring for mange dyslektikere. Dette har disse tatt konsekvensen av. De bruker mandagsgruppeprosjektet for styrke elevene ved å gjøre de kjent med lærestoffet og forberede de på ukas pensum. Elevene fyller derfor inn i sine «skjema» (Piaget) flere ganger. Først i mandagsgruppa for så å utvide det videre ved å repetere og fylle på kunnskap i sosialt samspill med resten av trinnet de andre dagene. Når det gjelder utfordringer/*problemer med begreper* kjenner mine informanter seg igjen med det som Knivsberg og Heber (2009) beskriver. Derfor har både lærerne og spesialpedagogen har en stor bevissthet på å bistå elever som har problemer med å finne ord og riktige begreper når de snakker. De framstår som flinke til å omformulere seg, og å snakke utvidende om tema for å bistå eleven til bedre forståelse. Og når eleven brukte håndbevegelser i stedet for å si ord, oppfordret pedagogen eleven med å si: «*hva mener du når du gjør sånn – eller klarer du å finne et annet ord som kan beskrive det du mener*» (Intervjuperson S). Et annet område som pedagogene har god bevissthet rundt er *vansker med ordavkoding*: En elev hadde utfordringer med ordavkodingen. Denne leste sakte og stavet fram ordene, og hadde vansker med å forstå tekstens innhold. I tråd med hva Roe (2014) refererer til fra Lyster sin beskrivelse av korttidsminnet-/arbeidsminnets kapasitet, så har eleven vanskeligheter med å holde enkelte enheter fast i hukommelsen lenge nok til å kunne få en meningsbærende enhet ut av teksten og forståelsen bryter sammen. Dette løser pedagogen på en flott måte med å gjenta med egne ord, det eleven leser slik at forståelsen kommer på plass, uten at de andre elevene merket seg dette. I del 4.2 reflekteres det videre og drøftes rundt flere sentrale funn i undersøkelsen, også dette ses i lys av relevant teori.

#### **4.2. Hvordan lærer vi**

Pedagogikk – er vitenskapen om oppdragelse og undervisning, og pedagogen er informatoren/læreren. For at læreren skal kunne undervise må noen forutsetninger være på plass. Det må blant annet være en viss ro i læringslandskapet slik at lærer når fram til elevene, hvis hovedformål med sin skolegang er å lære. Mitt informanttrinn hadde gjennom flere år hatt utfordringer med uro og uønsket adferd i læringslandskapet, så ille at intervjupersonene beskrev situasjonen som uholdbar både for elever og lærere. Adferdsregulering opptok alt for mye av undervisningstiden. Dette førte til at det var stor slitasje på pedagogene sin motivasjon,

engasjement, yrkesstolthet og arbeidsglede. Det var heller ikke mulig å gi elevene den undervisningen og oppfølgingen som de har lovmessig krav på.

Skolen har ansvar for elevens læring og utvikling, og skolens «hovedredskap» på veien mot elevens læring og utvikling er læreren. Kunnskap konstrueres som nevnt i teoridel, innenfor et aktivt læringsmiljø og ved hjelp av medierende prosesser. Refsahl (2007) via sitat fra Dysthe. Det er imidlertid ikke alltid dette lar seg gjøre på en læringsforsvarlig måte. For mine intervjupersoner var læringsmiljøet i klasselandskapet uholdbart før de tok grep. Men de hadde redskap til å sette i verk effektive tiltak. Med spesialpedagogen som redskap og mandagsgruppeprosjektet som hovedtiltak, klarte de å skape en tilfredsstillende ramme rundt elevenes læringsprosess. Et vendepunkt for alle på trinnet.

Det læringsteoretiske utgangspunktet for analysen av data i forbindelse med denne oppgaven, kan sies å være en blanding av de tre siste hovedteoriene omtalt under pkt. 2.1.1. fra Imsen (2012). Kognitivismen, konstruktivismen og sosiokulturalismen, Disse tre «ismene» var også grunnleggende faktorer i mitt informantteamets sitt arbeid og det samsvarer med Imsens «Ingen teori alene gir hele sannheten» (Imsen, 2012, s. 164).

Konteksten som om lå i bunn som fundament for arbeidet til pedagogene jeg intervjuet, var før mandagsgruppeprosjektet, et dårlig utgangspunkt for å gi elevene et godt læringsutbytte. For å evne å endre dette, var det viktig at de var bevisst på eget læringssyn med tanke på hvordan hjelpe elevene på veien til kunnskap, helt i henhold til Refsahl. At de skapte et aktivt læringsmiljø var en av nøklene til suksess. Kunnskap konstrueres gjennom kognitive og sosiale prosesser som stadig er i endring. For at det skal fungere både for den som skal undervise, og eleven som skal konstruere ny lærdom ut fra skolefagene, er det en forutsetning at rammen rundt læringsprosessen er velfungerende. Elevens opplevelse av læringsmiljøet skildres som en ramme, Skaalvik & Skaalvik (2014) og hvordan den rammen er, har konsekvenser både for elevens læring, motivasjon, selvoppfatning og adferd. Adferdsutfordringer vil ofte bidra til at forutsetningen for et godt læringsmiljø ikke er tilstede. Dette påvirker både fagpersonalet og elevene. Dette samsvarer med det som var tilfelle for «mitt» informanttrinn og utløsende for at de satte i gang sitt tiltak. Læring foregikk i en interaksjon mellom menneskene på trinnet i den konteksten de befant seg i. Og konteksten var et læringsmiljø som ikke innbød til positive opplevelser. Det medførte til nytenkning og utvikling av en læringsmodell. Ordtaket «det er aldri så galt at det ikke er godt for noe» kom til sin rett her. Via mitt studiebesøk fikk jeg innblikk i prosjektet som har gitt dette trinnet en ny hverdag. Det konstrueres kunnskap og

bygges skjema via givende aktiviteter, og læringslandskapet har fått en ny giv, de har fått et godt læringsmiljø. Et læringsmiljø hvor det nå utvikles kunnskap og mestring i et klassefelleskap som stimulerer til læring helt i tråd med Vygotsky sine teorier.

#### **4.2.1. Læringsmiljø**

I henhold til Skaalvik og Skaalvik (2014) kan man betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer og opplever i. Det er viktig at dette fundamentet fungerer tilfredsstillende, da opplevelsen av læringsmiljøet har konsekvenser for læring, motivasjon, selvoppfatning og adferd. Dette var også høyst aktuelt for pedagogene i min studie. I fokusgruppeintervjuet kom det fram at utfordringene de hadde hatt med sin elevgruppe gjennom flere år, hadde vært en belastning. Både motivasjon, arbeidsglede og yrkesstolthet hadde fått en knekk. Aspekt som vanskelige relasjoner til enkelte elever ble nevnt. Det samme ble følelsen av å ikke være god nok sett i forhold til hva skolen vektlegger. Følelsen av å mislykkes ble også nevnt i samme sammenheng. Dette funnet støttes i stor grad av Skaalvik & Skaalvik sin omtale om læringsmiljøets viktighet.

Mine intervjupersoners beskrivelse av læringsmiljøet før og nå, inneholder også en refleksjon over viktigheten av de sosiale relasjonene til elevene. Uten at dette fungerer er det vanskelig å ha gode dialoger som fremmer utvikling av elevene sine kunnskapsstrukturer. De gode dialogene med elevene rundt pensum med tid til spørsmål og svar var sjelden før, da store deler av tiden gikk med til adferdsregulering. Nå er dette på plass, av den grunn at elevene som tidligere falt av undervisningen og bidro til uro, nå via mandagsgruppeprosjektet er forberedt på pensum, og med det er bedre motivert for læring. Mandagsgruppeprosjektet kan sies å være et virkemiddel for adferdsmodifikasjon som omtalt i Imsen (2012). Skinners grunnprinsipp om at adferd påvirkes av de konsekvenser den har, viser seg å stemme for mine informanter. Her har de sørget for at ønskelige handlinger får positive konsekvenser for eleven. Elever med utfordringer er tatt ut for å styrkes i en liten gruppe. Belønningen disse opplever er økt selvtillit, økt mestring, økt motivasjon og større respekt fra både medelever og lærere for å nevne noe. Pedagogene håndterer disse elevene med en bevissthet om å stimulere til positiv adferd med å berømme god innsats helt etter Skinners teori.

Alle på trinnet kan med stolthet si, at læringsmiljøet nå oppleves som godt og trygt både for voksne og barn. Det har blitt en god arena for læring med motiverte aktører hvor mange har en bedre selvoppfatning og situasjonene med uønsket adferd har blitt sjelden. Arbeidsgleden og yrkesstoltheten er også tilbake i lærerteamet.

#### 4.2.2. Hva sier Læreplanverket for grunnskolen, LK06

Læreplanverket forplikter. Gjeldende læreplan LK06 omtaler læringsstrategier som et viktig satsningsområde i skolen. Lærerens hovedanliggende er elevens læringsprosess, og med et konstruktivistisk læringsperspektiv vil fokuset være rettet mot elevens grunnlag for forståelse og prosessen på veien mot målet. Skolens plikt er å bygge opp under elevenes læring ved bruk av ulike læringsstrategier, og med de hjelpemiddel som måtte være nødvendig for å lykkes i læringsarbeidet. På mitt informantrinn var det *før* de satte i gang tiltak, forhold som gjorde at rammen for en god og effektiv læringsprosess ikke var tilfredsstillende. Dette gjorde det utfordrende å ivareta elevene tilstrekkelig imot målet om gode læringsprosesser. Mandagsgruppemodellen som utprøves har imidlertid vist seg å være et verktøy i form av en læringsstrategi som ser ut til å ha positive utslag for alle. Meningen med dette prosjektet er helt i tråd med Refsahl (2007) som bl.a. beskriver læringsstrategier som er virkemiddel for elevene til å bli bedre til å utføre og å kontrollere sitt eget læringsarbeid mot tydelige læringsmål.

Skolen plikter å bygge opp under elevens læring, men ikke bare ved bruk av ulike læringsstrategier. Det foreligger også en plikt å bygge opp under elevens læring med de hjelpemiddel som måtte være nyttig for å lykkes. For elever med dysleksi, er deres hjelpemiddel oftest et digitalt kompensatorisk hjelpemiddel i form av en PC eller et nettbrett. Alle mine informantelever er brukere av slike hjelpemiddel. Det vil si at deres behov for dette er dokumentert overfor NAV (2016). Disse elevene er imidlertid helt avhengig av trinnets spesialpedagog for å ha tilstrekkelig utbytte og nytte av sine hjelpemidler. Gjennom intervjuene kommer det fram at elevene er flinke til å finne fram sine PCer og iPad der hvor dette er til hjelp for dem. Utfordringen for både dem og lærer er når de får tekniske problemer. Da har det en tendens til å stoppe seg, da ingen utenom spesialpedagogen er kompetente til å bistå.

Arbeidsmengden og tidspresset har gjort at lærerteamet på trinnet, har sett seg nødt til å prioritere bort å sette seg inn i mulighetene og de tekniske utfordringene elevenes hjelpemidler byr på. Lærerne er oppgitt over all den tiden de bruker til å påkrevd dokumentasjon og mener noe av dette er unødvendig. Det kreves stadig mer *«vi får flere og flere oppgaver og alt skal dokumenteres, i den andre enden rammes vi av stadig flere nedskjæringer, det skal spares på alt»* (Intervjuperson 5). Teamet er privilegert som har tilgang til spesialpedagog som avlaster.

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i LK06. Det samme LK06 gir også stor metodefrihet. Dette er utvilsomt en fordel for lærere som ønsker å tenke kreativt på veien mot å nå målet om læring og utvikling for alle. Tilpasset opplæring behøver ikke å være et planlagt opplegg



tilpasset bare for enkelteleven. Mine informanter har synliggjort at tilpasset opplæring basert på hele elevgruppen, kan komme alle til gode og fungere som et utmerket redskap for å få elevene til å bli rustet som det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmendannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske. De sju viktige egenskapene som ifølge LK06 Saabye (2015) med et konstruktivistisk perspektiv skal bidra til å utvikle eleven sitt forståelsesgrunnlag og kunnskap.

Når det gjelder utviklingen av de grunnleggende ferdigheter for hvert enkelt fag, er disse ment å skal bidra til utvikling av elevens fagkompetanse. Her presiserer LK06 at opplæringen skal tilpasses den enkelte og at større likhet i resultat skal skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. I min studie avdekket jeg store ulikheter i innsatsen mot den enkelte elev. Mandagsgruppeprosjektet er tuftet på at hver enkelt skal få opplæring tilpasset ut fra sine egenskaper og forutsetninger, dette bekreftes gjennom resultatene mine disse har oppnådd spesielt opp mot elevene med dysleksi og deres nye hverdag i læringslandskapet.

#### **4.2.3. Hva kreves det av lærer**

Pkt. 2.1.4. viser en del av de retningslinjer LK06 oppgir for læreryrket i norske skoler. Jeg har valgt å utdype noen av disse for å gi et klarere bilde av hva og hvor mye som kreves av en lærer og jeg har dratt paralleller fra dette til mine funn hos mitt informantrinn.

Den gode lærer skal stimulere til en god læringsprosess og egen innsats hos eleven. Dette innebærer at man må evne og bygge gode relasjoner, ha faglig kunnskap og evne til å lære fra seg. Det kreves at lærers motivasjon må være på topp for å kunne gi av seg selv til elevene. Det krever kunnskap og forarbeid og ikke minst kjennskap til hver enkelt elevs behov og nivå, for å kunne utøve god undervisning. Undervisning lagt opp med nøye omtanke for samspill mellom oppgaver, kunnskap og begrepsmessig forståelse krever forberedelse og tid. Sammenfattes dette med det som kommer fram i mine intervju, er tidsaspektet en gjennomgående utfordring. Trinnteamet i min undersøkelse har imidlertid vist evne til å samarbeide på en slik måte at det kommer både pedagoger og elever til gode. De har klart å snu en situasjon hvor motivasjon og selvtillit og yrkes stolthet hadde nådd et punkt hvor de innså at en snuoperasjon var nødvendig både av hensyn til dem selv og elevene. De har tatt på alvor at skolen skal favne bredt. Det kreves også livserfaring for å på beste måte videreformidle bred forståelse for livet, for samvirke og samhold i familie, fritid, arbeidsliv og samfunnsliv. Dette utvikles gjennom livet over tid. Pedagogene i min undersøkelse arbeider tett i team, de utveksler erfaring og bistår hverandre. Nyutdannet lærer ivaretas på beste måte og nyter godt av de eldre kollegaene sin

brede erfaring, dette bidrar til at denne kan favne bredere enn om denne hadde stått alene uten et velfungerende team i ryggen.

Skolen skal ha rom for alle. Dette er et punkt som kunne vært viet stor oppmerksomhet. Alle har krav på tilpasset opplæring. Lærer skal håndtere alle elever på like god måte, også der det er enkeltelever i krise som kanskje gang på gang medfører utrygghet, dårligere og av og til uforsvarlig tilbud for resten av elevene. Også på dette feltet kommer tidsaspektet inn. For mine informanter var utfordringene tilknyttet elever med lese- og skrivevansker. Mye tid gikk med til disse. En følge av at det hadde gått med mye undervisningstid til å håndtere uønsket adferd, var at de i perioder følte at resten av elevene på trinnet ble skadelidende og tilbudet til disse lite tilfredsstillende. Lærer skal ha kjennskap til kunnskapens grenser og muligheter for å holde seg a jour og bli tilført ny viten og kompetanse. For pedagogene i min studie var situasjonen slik at spesialpedagogen var den som prioriterte å bruke tid på kompetanseheving. Dette ble imidlertid drevet av en lidenskapelig interesse for feltet digitale kompensatoriske hjelpemiddel og tiden og tiden som ble brukt til dette var utenfor arbeidstid. Skulle dette vært mulig for resten av teamet, hadde det forutsatt avsatt tid og ressurser, slik at lærere kunne hatt mulighet til etterutdanning og kompetanseheving. Engasjement og formidlingsevne er en egenskap som behøver «næring». En lærer overdynges av oppgaver, som henger etter med kartlegging og dokumentasjon, kan lett komme i en situasjon der dette kan bli skadelidende. Man finner rett og slett ikke tid og overskudd til å videreutvikle seg selv som pedagog. I tillegg er det et økonomisk spørsmål. Skolen er pålagt å spare der dette er mulig, dermed avsettes ikke midler til å dekke kompetansehevende tiltak. For mine intervjupersoner var derfor ikke dette et tema på daværende tidspunkt.

En av LK06 sine krav er at lærer skal kjenne eleven godt. Så godt at både de generelle og spesielle vansker er kjent for lærer. Dette er krevende. Først av alt må man ha tid med eleven, evne/verktøy til å oppdage en vanske og komme så mye inn på eleven at årsak kan avdekkes og ikke minst følges opp. Dette har mine informanter håndtert med å dele inn gruppa på litt over femti elever på 4 kontaktlærere. Likevel ytret de ønsker om at de skulle hatt mer tid til rådighet for å muliggjøre tettere oppfølging av hver enkelt elev.

Å være leder av et arbeidsfellesskap i klasserommet og i skolen, medfører ikke bare ledelse av klassen. Her har man ansvar for at hele gruppen fungerer, det inkluderer også et delt ansvar i samarbeide med assistenter, fagarbeidere og andre som er involvert i elevene. Lærer skal også virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som også utgjør vesentlige deler av

skolens brede læringsmiljø. Teamarbeidet som mitt informantteam utfører, gjør at de på en organisert måte utfyller og støtter hverandre. Ansvar er fordelt og alle fyller sine roller. I forhold til foreldregasjement har spesialpedagogen ansvar som kontaktperson opp mot foresatte til elever med dysleksi. Denne har sågar avholdt foreldrekurs rettet mot elevenes digitale hjelpemiddel. Dette som støtte for at disse skal være bedre rustet til å bistå sine barn med skolearbeid.

#### **4.2.4. Lærer – statens oppdrager**

Statsminister Erna Solberg sa i en nyttårstale at det å være lærer «kanskje er verdens viktigste jobb». Det legger lista for hva som kreves av en lærer på et høyt nivå. Det å være «statens oppdrager» er et stort ansvar. I læreryrket befinner man seg i et felt som kan være preget av kryssende interesser hvor både statens pålegg og elevens behov skal imøtekommes. Et samfunn i rask endring stiller også krav om å «henge med», man må evne å utvikle seg. Blant informantene fra min undersøkelse, ser det ut til at lærere som har stått i yrket over mange år, synes det er mer krevende å sette seg inn i stadig nye krav, reformer og læreplaner enn de som er nyutdannet. De som har tatt sin utdanning etter at LK06 kom, er vant til kravene som stilles i en målstyrt skolehverdag og synes ikke dette er like vanskelig som de «eldre» lærerne. Dette fordi utdanningsinstitusjonene som utdanner lærere, stort sett er godt oppdatert for å «henge med i tiden» og har nyeste læreplanverk som utgangspunkt i sine forelesninger.

Det å være lærer, statens oppdrager er en krevende oppgave på mange vis. I 2010 skrev Hilde L. Damsgaard at «Det å bli utsatt for kritikk og samtidig oppleve manglende mulighet til å nyansere kritikken og diskutere skolekvalitet ut fra sitt eget ståsted som lærer, kan skape stor frustrasjon for lærere». Åtte år senere er det ifølge lærerne jeg har intervjuet, likens. Den frustrasjonen som beskrives av Damsgaard med at søkelyset rettes mot lærere og deres kvalifikasjoner ut fra internasjonale undersøkelser, er akkurat den samme som mine intervjupersoner uttrykker når de snakker om sin arbeidshverdag. Ulike målinger av elevers kunnskapsnivå blir også sett på som en måling av pedagogen og dennes kvalitet.

Stortingsmelding nr. 21, (2016 – 2017) omhandler lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Den sier at vi lykkes med mye, men at vi ennå har utfordringer og skoler i landet vårt som er preget av store forskjeller. Forskjell på utdanningsnivå og utdanningskultur etter hvor i landet vi befinner oss hevdes å kunne forklare forskjellene. Regjeringen ønsker å forsterke grunnmuren i skolen, og grunnmuren er læreren. Norsk skole skal satse på læreren via nye krav til denne for å styrke kompetanse. *«Enda flere krav faktisk, som om vi ikke har dagene fulle*

*nok*» (Intervjuperson 2) sa en av mine intervjupersoner som videre beskrev dette som demotiverende, og en form for beskyldning om fravær av yrkesstolthet.

Norge skal ha en god skole som utdanner og danner, en skole som jevner ut sosiale forskjeller og gir like muligheter til alle elever uavhengig av hvor i landet de vokser opp. Dette kan jeg med stor sikkerhet si ikke bare er staten sitt mål, men målet til alle som er stolte yrkesutøvere i norsk skole. Mine intervjupersoner snakker om belastningen, arbeidspresset og hva dette gjør med motivasjonen. Stort press gjør noe med motivasjonen og arbeidsgleden. Vi ønsker alle å være med på en positiv utvikling, men det må ikke gå på bekostning av at vi «brenner ut» lærerne. I mitt forskningsprosjekt fant jeg mandagsgruppemodellen, som for dette trinnet på denne skolen, blir sett på som en utmerket løsning både for lærere og elever sine utfordringer. Nøkkelen til suksessen her, er en ekstra ressurs i form av en kreativ og engasjert spesialpedagog. Uten den ekstra ressursen sier mine informanter at det ikke hadde vært mulig for dem å gjennomføre et prosjekt som det de når gjør.

En av intervjupersonene i mitt prosjekt omtalte seg selv ironisk som et overmenneske. «*Man må jo være et overmenneske om man skal klare å innfri alle krav og forpliktelser som denne jobben medfører*» (Intervjuperson 3). Innad i lærerteamet var det stor enighet om at ekstra ressurser i form av flere pedagoger, kan løse mye for å tilfredsstille viktige krav om å løfte faglige svake elever. Et løft for disse er en avgjørende faktor for å forhindre utenforskap sier stortingsmelding nr. 21. Dette har min informantskole vist gjennom sitt prosjekt. Uten prosjektet hadde det neppe vært mulig å forhindre utenforskap for elevene med dysleksi. Dette fordi disse elevenes vanske utløser retten til å få digitalt hjelpemiddel, men den utløser ikke retten til ekstra ressurs. Dermed legges ansvaret over på lærer som må være elevens støtteperson også når det gjelder det tekniske. En oppgave som kommer på toppen av mange i en allerede presset arbeidssituasjon.

Lærere, skoleledere og skoleeiere skal ha hovedrollen med å utvikle kvaliteten i skolen sier kunnskapsdepartementet. Men, det er kvaliteten på lærerens undervisning som betyr mest for elevens læring. Med kvalitet inngår også kompetanse og relasjon. En god lærer-elev-relasjon kan være avgjørende for sårbare elever sier kunnskapsdepartementet videre. Dette er en selvfølge for en dyktig lærer. Mine informanter var tydelig på dette, men igjen beskrives tidsaspektet som avgjørende for hvor godt man lykkes.

Lærerløftet er en strategi utarbeidet av Kunnskapsdepartementet. Her gjelder det å være på lag for kunnskapsskolen. Av de overordnede tiltakene som skal styrke kunnskapsskolen, er de

fleste rettet mot krav til dagens og framtidens lærere. Praksisnær og lengre lærerutdanning, strengere opptakskrav, krav til at alle skal ha faglig fordypning, satsning på kompetanseheving via etter- og videreutdanning osv. går alle på læreren. Strategiplanen omtaler læreren som skolens viktigste ressurs og nøkkel til å møte utforingene. Lærer og dennes undervisning påvirker elevens læring og resultater. Mine informanter er klar på at midler fra staten til å styrke lærerteamene i skolen, hadde vært et nyttig tiltak. «Påfyll av faglig kompetanse er vel og bra, men det hjelper lite når vi er for få til å utføre alle lovpålagte oppgaver» (Intervjuperson 4). De etterlyser strategier som gir økte bevilgninger for å muliggjøre at man kan sette inn flere kvalifiserte ressurser generelt i skolene våre. Alle trinn både på deres og mange andre skoler behøver flere lærere. Dette anses som nødvendig for at flere pedagoger skal få tid til å være den viktige ressursen for og nøkkelen til å møte skolens utfordringer for å nå fastsatte mål. Et gjentakende tema i samtaler med mine intervjupersoner var tid og ressurser. De har så mange episoder og hendelser som skal håndteres i løpet av skoledagen, at tiden de skulle hatt til å utvikle seg selv og å styrke hverandre gjennom tettere samarbeid ikke strekker til. Deres tiltak for å bedre på forholdene, slik at den planlagte undervisningen kan gjennomføres på en tilfredsstillende måte er den omtalte «Mandagsprosjektgruppen». Gruppen hvor elever med dysleksi og andre utfordringer tas ut som en egen gruppe, hvor undervisningen har som formål å forberede de på pensum som kommer i påbegynte uke. Disse trygges gjennom dette opplegget og antall situasjoner med uro blir betraktelig redusert. Men, det krever en ekstra ressurs for at dette skal være mulig.

Stortingsmelding nr. 21 sier at det ser ut til at samarbeid i norsk skole fortsatt er mindre utviklet enn det som var en forutsetning for kunnskapsløftet, og at lærere opplever at det er et relativt lite samarbeid om å utvikle det som skjer i klasserommet. For mine informanter er de motsetningen til denne påstanden. De er et kreativt team som tydelig evner å utøve et samarbeid til beste både for elevene og sin egen arbeidshverdag. En lærer skal imidlertid ikke bare samarbeide med sine kollegaer. Ifølge LK06 skal også denne samarbeide på et bredt plan med elevens heim, skolens ledelse og andre aktører relevant for en god skolegang for eleven. Å være lærer er et lagarbeid og det må dermed legges til rette for dette. Også her er tidsaspektet et element.

Under forberedelsen til dette masterprosjektet, forutså jeg ikke at jeg skulle «ramle over» et undervisningsopplegg som mandagsgruppeprosjektet. Et prosjekt som støtter opp under undervisningen på en måte som styrker både lærer sin arbeidssituasjon, og elevene sin utvikling samt motivasjon for læring. Jeg føler meg heldig, som tilfeldig kom over et trinn hvor samarbeid

mellom lærerteam og spesialpedagog har resultert i et kreativt opplegg som styrker alle ledd på trinnet.

#### **4.2.5. Retten til tilpassa opplæring**

Barnekonvensjonen, Norges Lover og forskrifter er regelverk som ivaretar barns rett til opplæring. Det påligger læreren ansvar å utøve sitt yrke i henhold til disse. Forsvarlig utbytte av opplæringen står det i opplæringsloven. Denne definisjonen kan tolkes på flere måter. Hva er forsvarlig? Et svar er at lærer må være i stand til å bedømme hva som er forsvarlig ut fra gitte rammer. LK06 gir lærerne stor metodefrihet som åpner for kreative og varierte arbeidsmetoder i undervisningen. Dette gjør at mitt informantteam har valgt å benytte seg av mandagsgruppeprosjektet. De handler i tråd med det som Opplæringsloven (2006) åpner for, og sikrer med dette at opplæringen er ut fra den enkeltes evner og forutsetninger som omtalt av Lindboe (2017). At pedagogene på dette trinnet har vilje og evne å gjennomføre prosjektet med mandagsgruppen som styrkende tiltak, gjør at det er mulig for denne elevgruppen å følge sin klasse mest mulig i ordinær undervisning, og at de føler mestring og blir motivert. Hos mitt informanttrinn ivaretas retten til tilpassa opplæring på en utmerket måte. Jeg fikk innblikk i hvordan de på en velfungerende måte, arbeider etter LK06 sine prinsipper vedrørende metodefrihet. De har med sitt målbevisste arbeid gjennom prosjektet med «Mandagsgruppa», fått til et opplegg hvor de tilpasser opplæring innenfor fellesskapet også for de elevene som har særlige vansker. Det legges til rette slik at elevene bidrar i fellesskapet hvor de viser stor glede over at de mestrer og når sine mål. Det bygges på de ferdigheter og kunnskaper som eleven har. Arbeidsoppgaver og lekser tilpasses hver enkelt elev og pedagogen er dyktig i samspill med eleven. Det fremheves hva eleven mestrer og kunnskap bygges ut fra elevens ferdigheter, altså helt i tråd med et sosialkonstruktivistisk læringssyn som beskrevet av Refsdahl (2007). Tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning.

#### **4.2.6. Spesialundervisning**

Elever har rett til spesialundervisning hvis den tilpassa opplæringen ikke gir tilfredsstillende utbytte. Man må ikke ha diagnose eller enkeltvedtak for å få tilpasset opplæring, men man må ha det for å få spesialundervisning. Elever som «bare» har dysleksi har ingen rett til spesialundervisning i utgangspunktet, andre faktorer må i så fall utløse en slik rettighet. De ekstra utfordringene som måtte komme som en følgevanske av dysleksi, vil måtte håndteres av lærer.

Gjennom min studie ble jeg gjort kjent med, at en av elevene på trinnet har rett til spesialundervisning. Denne eleven har vedtak på dette og følgelig en egen IOP (individuell opplæringsplan), hvor dennes opplegg er planlagt ut fra behovet. Dette er helt i henhold til Tangen (2014) som bl.a. sier at retten til spesialundervisning ikke nødvendigvis betyr at opplæringen skal gis som enetimer. Denne eleven har et stort utbytte av undervisningen og opplegget i «Mandagsgruppa». Denne eleven sitt vedtak om spesialundervisning, har tilført trinnet en ekstra ressurs i form av spesialpedagog. Det er denne spesialpedagogen sin kreative løsningsorienterte arbeidsmetode, som gjør at trinnet har fått den unike sjansen til å prøve ut «Mandagsgruppeprosjektet». Dette er bare mulig fordi at den eleven som har vedtak, fungerer særdeles godt i den lille gruppa. I gruppa er undervisningen er lagt opp ut fra at alle behøver ekstra støtte.

#### **4.2.7. Retten til digitalt hjelpemiddel**

NAV har som nevnt en tilskuddsordning som favner elever med dysleksi. Så fremt det legges fram dokumentasjon på at det er behov for PC eller nettbrett til skolearbeid, gis det stønad til dette. Dette gjør at alle elever som har krav på digitalt hjelpemiddel, sikres at de får dette som støtte for sin vanske. Alle elevene i min studie som har fått diagnosen dysleksi har benyttet seg av denne retten. Elever som venter på utredning, får låne hjelpemiddel av skolen enn så lenge. For disse elevene kompenserer det digitale hjelpemidlet for deres vanske. Det er blitt en del av den tilpassa opplæringa de har krav på, og gir et bedre utgangspunkt for læringen. Alle dyslektikerne på dette trinnet regnes som ganske selvhjulpne, men tekniske problemer skaper frustrasjoner. Pedagogene ytrer ønske om at retten til hjelpemiddel, også skulle inkludert en opplæringsressurs. Dette fordi det ofte skaper ekstra utfordringer for lærer, som ikke kan nok til å avhjelpe problemene. Dette fikk jeg se flere tilfeller av under mitt besøk. Elevene er avhengig av spesialpedagogen som tekniske støtte.

Informantelevenenes bruk av kompensatoriske digitale hjelpemiddel, viste tydelig at dette bidrar til å gi elevene verdifull erfaring og opplevelse av mestring. De bygger opp sin kunnskap, tilføres stadig nye erfaringer som igjen gir dem redskap til logiske slutninger, og dermed fornyet motivasjon til å mestre sine oppgaver. Elever med lese- og skrivevansker ser ut til å ha en helt ny hverdag med sine digitale lese- og skriveverktøy. Dette er helt i tråd med det som Statped (2016) sier. Hjelpemidler støtter elever med dysleksi gjennom læringsprosessen. De kompenserer for vansken og vil etter all sannsynlighet gi brukeren erfaring av, at det som i utgangspunktet er utfordrende og vanskelig blir overkommelig.

Elevene i min studie brukte flere forskjellige kompensatoriske program via sine datamaskiner og nettbrett. Program som Word tekstbehandlingsprogram, Skoleskrift, Lydhør og Into Words var god støtte til deres arbeid. Jeg har imidlertid valgt å ikke utdype disse nærmere da jeg anser det som lite relevant i denne sammenhengen.

#### **4.2.8. Skolelivskvalitet**

Min informantskole har stort fokus på viktigheten av at skolen skal være en arena hvor man lykkes med å skape et inkluderende læringsfellesskap. Et fellesskap hvor skolelivskvalitet er viktig, for å kunne realisere god opplæring for elevene og gode arbeidsforhold for pedagogene. En skole hvor inkludering og forståelse for at mennesker er forskjellig er en selvfølge. På trinnet har det blitt like naturlig at noen bruker PC eller Ipad som at andre bruker bøker og blyanter. De har også forstått at en grunnleggende forutsetning for å kunne realisere god opplæring for elevene og å lykkes med å skape et inkluderende fellesskap, er å ha innsikt i hvordan elevene opplever hverdagen på skolen og de vilkårene skolene gir dem. Deres innsikt var årsaken til at de så viktigheten av å ta grep. Uten dette hadde «Mandagsgruppeprosjektet» neppe sett dagens lys. Jeg ser det som en styrke både for pedagoger og elever at de handler i henhold til det som Tangen (2014) legger i begrepet skolelivskvalitet.

#### **4.2.9. Støtte og tilpasning i læringsmiljøet**

Klasseromsmiljøet er alltid krevende for noen. Elevene skal motiveres til å utnytte læringspotensialet sitt og til det kreves det tilpassede utfordringer. Tilpassede utfordringer gjelder ikke bare for elevene med dysleksi eller andre vansker. Det gjelder også resten av elevgruppen. Man skal ha blikket åpent også for de stille elevene og de som lærer lett. Mine informanter hadde hatt en stor utfordring opp imot flere av elevene som har lærevansker. Disse hadde uønsket adferd som gjorde det vanskelig i læringslandskapet. Bråk, vandring, klovneri, og lignende tok fokus og tid. Dette gikk utover undervisningen og motivasjonen både for å undervise og å lære. Dyktige elever ble frustrert over liten progresjon og de stille elevene bare satt der «usynlig». Fra fokusgruppeintervjuet med lærerteamet kom det fram at stresset og følelsen av å ikke strekke til, slet på og påvirket både arbeidsglede og motivasjon. Det samme med dilemma knyttet til elever som behøver mye hjelp. Noen av de ble bare blir sittende der uten tilstrekkelig bistand, fordi hensynet til resten av elevene tilsa at man måtte gå videre i undervisningen. Dette dilemma som samsvarer med det som lærere fra Damsgaard (2010) sine studier også beskrev som en utfordring.



#### 4.2.10. Selvoppfatning og motivasjon

Gjennom min studie har jeg fått interessant innsyn i at utfordringer knyttet til dyslektikere sine følgevansker, også kan ha noe å si for lærer sin selvoppfatning og motivasjon. Dette gjelder altså ikke bare for eleven. En lærer som bruker sine dager på å regulere uønsket adferd i stedet å gjennomføre planlagt undervisning vil svært sannsynlig bli påvirket av dette. Dette bekreftes av intervjupersonene som fortalte at det går både på selvbilde og motivasjon når planlagte undervisning «feiler». Tiden strekker ikke til og at man må være overmenneskelig for å innfri alle krav og forpliktelser beskrev en av intervjupersonene som en utfordring. Østrem's studie referert av Damsgaard (2010) viser langt på vei noe av det min studie har synliggjort. «Å være usikker og redd for å ikke mestre, ikke å håndtere alle avbruddene som dagliglivet preges av, ikke klare å ivareta den sammensatte lærerrollen, kan danne grobunn for opplevelsen av å ikke strekke til» (Damsgaard, 2010, s. 174). Dette bekrefter mine intervjupersoner når de skildrer sin arbeidssituasjon før mandagsgruppeprosjektet.

Aina Sætre (2009) skriver i sin doktoravhandling om dysleksi og selvoppfatning. Hun henviser til flere studier gjort med grupper av elever som har dysleksi. Resultatene viser at elever med dysleksi har signifikant lavere selvverd og mindre positiv holdning til skole og opplæring samt lavere forventninger til egen mestring. Dette er helt i tråd med hva mine intervjupersoner sier de erfarer. Det skulle ikke forundre meg om vi også hadde sett samme resultat om slike studier hadde blitt gjort også med lærere som informanter.

I fokusgruppeintervjuet var det enighet blant intervjupersonene om at de er lite komfortable med følelsen av å bli vurdert som god eller mindre god lærer, på grunn av utfordringer med forstyrrende, utagerende adferd fra elever med lærevansker. En av intervjupersonene uttalte at hun er redd for sitt omdømme som lærer. Både overfor lærerkollegaer på skolen og foreldregruppen. «*Det var så ille i elevgruppen i timene, at jeg var bekymret for hvordan jeg ble sett på som lærer. Jeg kom jo sjelden i mål med planlagte undervisning*» (Intervjuperson 2). «*Foresatte er jo flinke til å gjøre oss oppmerksom på at deres dyktige unge synes skolen er kjedelig fordi vi ikke går fort nok fram. Det samme er de som er bekymret over at deres unge leser dårlig*» (Intervjuperson 2). Det er enighet blant intervjupersonene om at det å til stadighet oppleve at man ikke kommer gjennom planlagte pensum i løpet av undervisningsøkta, fordi at man til stadighet må avbryte for å regulere adferd er demotiverende. Alt det dette medfølger, gjør noe med selvtilliten. Mandagsgruppeprosjektet har for mine intervjupersoner blitt en ny start både for pedagogene og elevene. Motivasjon og selvoppfatning har endret seg til det positive.

#### 4.2.11. Observerte strategier hos elever

I elevgruppen gjorde jeg interessante observasjoner som jeg drøftet med pedagogene og fikk oppklarende informasjon. Dette tas med for å synliggjøre en positiv trend for både motivasjon og selvoppfatning. Eksempler følger.

En elev fikk flere ganger kommentaren «*så flott at du sitter stille når du arbeider*» (Intervjuperson S). Forklaringen til dette var at denne eleven hadde hatt store konsentrasjonsvansker både på grunn av sin dysleksi og på grunn av frustrasjon utløst av for liten kunnskap om bruk av sin PC. Dette slo ut i uro i form av stadig vandring i klasserommet. Eleven har gjennom «mandagsprosjekt-gruppa» blitt trygget i bruken av sitt digitale hjelpemiddel og utnytter dette mye bedre enn tidligere. Det er dermed blitt et hjelpemiddel som bidrar til større forståelse og mestring, og det medfølger at det er helt greit å sitte stille og arbeide med skoleoppgavene. Avledningsstrategien med å vandre er ikke lengre nødvendig for denne eleven.

En annen elev var veldig opptatt av engelsk. Denne er ekstremt opptatt av You Tube og er flinkt til å snakke engelsk, men forståelsen er heller dårlig. Eleven oppfatter få ord av hva som sies, og resonnerer seg fram til en betydning. Legger så ut med stor selvtillit til de andre, som ikke forstår. Dette får eleven stadig ros for og beundring fra andre elever. «*H\*n er den beste av alle i engelsk*» (Intervjuperson E1). Denne eleven bruker en strategi som utnytter de andres uvitenhet samtidig som egen innsats forhøyes. Spesialpedagogen ga eleven ros for sin uttalelse og at det er flott å være så interessert, men presiserte viktigheten av å sjekke opp hva vanskelige ord betyr.

En tredje elev viste stor mestringsglede og selvsikkerhet når arbeidet gav mulighet til å bruke PC. Denne eleven samarbeidet godt med medelever i sin gruppe når alt fungerte godt gjennom å bruke PC. Straks det oppsto problemer på PC kom usikkerheten. Eleven ble da sittende uten å gjøre noe annet enn å vente. Vente på at spesialpedagogen skulle komme tilbake til læringslandskapet. Jeg spurte om ingen annen kunne bistå. Eleven svarte at det er ikke vits i å spørre andre enn spesialpedagogen, da ingen andre kan det. Denne ble derfor sittende passiv med sin PC på en litt «usynlig» måte, helt til spesialpedagogen kom og fikk vist hvordan problemet kan løses. Da var eleven tilbake som før, selvsikker og i samarbeid med medeleven ved sin side.

Jeg observerte samme elev i matematikk. Jeg fikk se dennes parallellbok samtidig med at h\*n fortalte «*at jeg som har PC*» (Intervjuperson E2) synes at det er vanskelig å lese og å forstå i den andre matteboka. Den har så mye «skriverier». «*Derfor gjør jeg som har PC, oppgaver i*

*parallellboka*» (Intervjuperson E2). Eleven fortalte om sin vanske med å framheve sitt hjelpemiddel. Det vanskelige ble veid opp mot noe positivt. Eleven så ut til å arbeide godt med sine oppgaver og hadde en lett tone med sin sidekompis. Begge elevene diskuterte sine oppgaver og bisto hverandre på en fin måte til tross for at de hadde forskjellige oppgavebøker.

I Krle timen kom en av elevene fortalte at h\*n tidligere ikke ville lese høyt i klassen, fordi h\*n ikke forsto hva lærer spurte om etter at h\*n var ferdig med å lese. «*Men dette er ikke noe problem nå, for nå vet jeg hva jeg leser, jeg lærte jo det på mandag*» (Intervjuperson E3).

Elevbeskrivelsene ovenfor bekrefter at selvoppfatning er i henhold til det som Skaalvik og Skaalvik (2017) sier, en avgjørende betingelse for læring. Også Sætre (2009) sin referanse til Singer som har avdekket at elever utvikler strategier for å beskytte sitt selvverd ved en vanske, bekreftes gjennom «mine» elevers utsagn. Gjennom min studie har jeg fått en større bevissthet rundt viktigheten av at hvordan man oppfatter seg selv, er en viktig faktor for hvordan man bygger relasjoner. Dette gjelder ikke bare elever, det gjelder også pedagogene. En profesjonell lærer må evne å bygge gode relasjoner til sin elev. Tidsaspektet nevnes også i denne forbindelsen av mine intervjupersoner.

#### **4.2.12. Relasjon mellom lærer og elev**

Damsgård sitt sitat gjengitt i pkt. 2.2.8, er som tatt ut av beskrivelsen mine intervjupersoner gav av sin hverdag på skolen *før* tiltak ble iverksatt. Sitatet gjenspeiler etter min vurdering en litt «sliten» lærer. Dette kunne like gjerne vært sagt av en av mine intervjupersoner. Ord som vanskelig, utfordringer, og krevende er framtreddende. Dette er aspekt som antas å kunne påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Damsgård skriver om flere ting som er utfordrende, og som også mine intervjupersoner påpeker som viktig. At det er «Et grunnleggende perspektiv innenfor profesjonelt arbeid å være opptatt av å lete etter og å fastholde mulighetene» (Damsgaard, 2010). De valgte læreryrket fordi de ønsker å bruke seg selv til å utgjøre en forskjell for elevene. De ønsker å kjenne gleden ved å kunne bidra til at skolen er et godt sted å være, og å bidra til at elevene blir deltakere i sin egen skolehverdag og kunnskapsoppnåelse. Det å få elevene til å bli deltakere i sin egen skolehverdag med forståelse for forskjellighet, og det at deres egen innsats i bidrar til egen trivsel, er viktig for mine intervjupersoner helt i tråd med Damsgaard (2010). Men for at dette skal være oppnåelig på en god måte, er alle tydelig på at gode relasjoner mellom pedagoger og elever er viktig. Tidsaspektet omtales ofte som en «mangelvare» og de snakket om tiden før og tiden etter mandagsgruppeprosjektet. Det *var* ikke tid nok til alle påkrevde oppgaver, noe som gikk utover

arbeid som skulle vært brukt for å utvikle gode relasjoner til elevene. Spesialpedagogens tilstedeværelse i læringslandskapet, bidrog imidlertid til å at det på et tidlig tidspunkt for flere elever, ble avdekket at uønsket adferd hadde årsak i lærevansker. «*De ønsker jo ikke å være bøllete, men hva skal de finne på når de ikke mestrer*» (Intervjuperson S). Det ble brukt mye tid til å dempe ned og regulere adferden på disse. Det skapte anstrengte forhold mellom lærer og elev isteden for gode relasjoner. Dette forholdet har endret seg betraktelig. Der hvor lærevansken er blitt avdekket og eleven får nødvendig hjelp for sin vanske, har relasjon mellom lærer og elev fått en ny start.

Den skolepolitiske debatten i den pedagogiske forskningen som det henvises til i teorikapitlet, gjenspeiler seg i mitt informanttrinn. For de har det hatt stor betydning for relasjon mellom lærer og elev, at elevene opplever både emosjonell- og instrumentell støtte. Mandagsgruppeprosjektet har gjort at elevene med lese- og skrivevansker føler at de har en støttende lærer i spesialpedagogen som er i henhold til det som Skaalvik & Skaalvik (2016) refererer til. Relasjonen til de andre pedagogene er også betraktelig styrket. Grunnen til det er at læringsmiljøet i landskapet også er forbedret som et resultat av mandagsgruppeprosjektet. De har fått et godt læringsmiljø med gode relasjoner som også fremmer større engasjement i skolearbeidet enn det var før de satte i gang med sitt prosjekt. Jeg registrerte også at elevene i stor grad var engasjert og delaktige i undervisningen, noe som bekrefter at pedagogteamet på trinnet i stor grad har lyktes med å gjøre elevene til deltakere i stedet for tilskuere. Dette er helt i tråd med Steinsholt, Kanestrøm og Taraldsen (2014). De nevnte tre, skriver også om at elever med utfordringer som dysleksi ofte har en tendens til å bruke taktikker for å dekke over at de har en vanske. Dette for å ikke virke mindre intelligente enn sine medelever. Slike taktikker var også benyttet av elever på dette trinnet. Men den nye hverdagen som trinnet nå er inne i, ser ut til å ha resultert i at de fleste relasjonene har blitt betraktelig bedre. Dysleksi elevene har ikke bare utviklet bedre relasjoner, de har også fått egne digitale hjelpemidler som kompenserende støtte.

#### **4.2.13. Datahjelpemidler**

Elevene i min undersøkelse bruker både PC og iPad som kompenserende støtte. Hos de fleste er det foresatte som har foretatt valg av hjelpemiddel for sitt barn. Fram til nylig var det PC som ble foretrukket. Begrunnelse til dette er at foresatte mener de har best forutsetning for å bistå sitt barn med leksearbeid når hjelpemidlet er PC. Trenden til dette ser imidlertid ut til å være i endring. Spesialpedagogen arbeider mye ut fra iPad og flere forskjellige støttende program som er tilgjengelig på denne via Apper. Utviklingen av slike program har skjedd med

ekspresstid og elevene får nyttig lærdom via disse. Spesialpedagogen opplyser å se for seg at når PCer skal byttes ut, vil iPad komme til å bli det foretrukne hjelpemidlet for de fleste. Skolen har gjennom flere år hatt klassesett av PCer. Disse benyttes gruppevis i forskjellige fag bl.a. for at kompetansemål fra LK06 om skal innfris. Nå er det imidlertid vedtatt økt satsning på nettbrett i form av iPad som klassesett. «Mitt» trinn disponerer derfor femten slike. Dette bidrar til økt kunnskap om bruk og nytte av digitale hjelpemiddel både hos lærer og elever. Det bidrar også til at det anses som helt vanlig at noen bruker digitale hjelpemiddel som kompenserende støtte. Ingen gjør noe ekstra ut av at elever med dysleksi benytter hjelpemiddel. Alle på trinnet er vant med at det arbeides med ulike hjelpemiddel. Skrivebok, PC og iPad er på et vis det samme. Gjennom min undersøkelse får jeg bekreftende svar fra alle intervjupersoner om at bruken av digitale kompensatoriske hjelpemiddel for elevene med dysleksi, har styrket disse elevene faglig. Det har også bidratt til økt motivasjon for læring hos disse elevene. Det eneste som gjenspeiler seg som utfordrende, er at elevene har litt for få støttespillere når det oppstår tekniske utfordringer. Det er stort sett spesialpedagogen som kan bistå på en tilfredsstillende måte. Trinnteamet er imidlertid oppmerksom på dette, og har et sterkt ønske om å få tid til å øke sin kompetanse på feltet for å bli i bedre stand til å bistå elevene.

### **4.3. Refleksjoner rundt funn og pedagogens oppgaver**

Et sentralt spørsmål i arbeidet med denne oppgaven er følgende: *Hva krever det av lærer sin tid og ressursbruk, når denne har en eller flere elever med dysleksi i sin elevgruppe, som behøver støtte i bruken av sine digitale kompensatoriske hjelpemidler for å oppnå mestring og nå sine læringsmål?*

Analysen av studiets data tydeliggjør hva som anses som viktige elementer for å besvare spørsmålet. Pedagogteamet er samstemte i at et viktig krav som må innfris, er at de må tilegne seg bedre kompetanse på feltet digitale kompensatoriske hjelpemiddel. De er reflektert rundt spørsmålet om hva som forventes av deres profesjon, og samstemte i at tidsaspektet er en stor utfordring. De mener det ikke er mulig innenfor ordinær arbeidstid, å sette seg godt nok inn i de funksjoner og muligheter som finnes innenfor feltet digitale kompensatoriske hjelpemiddel for elever med lese- og skrivevansker. For å få anledning til å forbedre dette, ser de det som tvingende nødvendig å avsette tid. Dette vil da gå utover andre oppgaver. De er samstemte i at det burde følge en ressurs med hjelpemidlet, som gir eleven en grundig opplæring gjennom en startperiode. Likevel behøves det kompetent bistand fra lærer når problemer oppstår. Minst en

lærer tilknyttet hvert trinn burde vært fristilt fra noen oppgaver for å «rydde» rom for å opparbeide slik kompetanse.

Et reflektert pedagogteam er enige om at man må kunne forvente følgende egenskaper av en profesjonell pedagog, for at denne skal være godt nok rustet til å møte elever som har dysleksi på en profesjonell og støttende måte. Disse er satt opp i kulepunkt for å gi et oversiktlig bilde av hva mitt prosjekt har avdekket.

En profesjonell pedagog:

- Må være forberedt på å avdekke dysleksi hos elever i sin elevgruppe, da dette ifølge kjent statistikk er vanlig hos omtrent 5 % av befolkningen. Prosentandel bekreftes også av Lesesenteret.
- Bør ha grunnleggende kjennskap til hva vansken dysleksi er og hvilke utfordringer denne kan gi både dyslektiker og pedagog. Dette innebærer også kjennskap til hvilke følgevaner dysleksi kan medføre.
- Bør ha kjennskap til at dyslektikere ofte har signifikant lavere selverd og lavere forventning til egen mestring noe som bekreftes bl.a. av Sætre. Nødvendig for å bistå eleven til å bekjempe disse holdningene.
- Må evne å bygge gode relasjoner til dyslektikeren bl.a. for å forstå dennes forhold til sin egen vanske.
- Bør ha fokus på retten til tilpassa opplæring og prinsippet om likeverdige muligheter for at opplæring innenfor fellesskapet, er grunnleggende element i fellesskolen (Saabye).
- Må være kreativ for å finne gode læringsstrategier som bidrar til tilpasset opplæring og som motiverer på en slik måte at eleven styrkes i arbeidet med å utføre og kontrollere sitt eget læringsarbeid (Saabye).
- Må ha kjennskap til de digitale kompensatoriske hjelpemidlene elevene benytter. Det på en slik måte at det er mulig å bistå når det er behov for dette. Dette er viktig da forskning viser at økt mestring er et resultat av hjelpemidlets støtte. Dette gir igjen en ringvirkning i form av økt lærelyst og større motivasjon for eleven.
- Må ha kjennskap til dyslektikers rett til digitalt hjelpemiddel og kunnskap om hva som tilbys, for å kunne veilede foresatte ved valg av hensiktsmessig hjelpemiddel til eleven.
- Bør ære oppdatert på nyheter innenfor IKT som kan bistå til støtte og videre utvikling for eleven.

Andre viktige egenskaper en profesjonell pedagog må inneha som er synliggjort gjennom min studie er følgende. Disse er satt opp punktvis og sammenfattet med relevant teori.

En profesjonell pedagog:

- Må være bevist på sitt eget læringssyn (Refsahl, 2007) og det at eleven opparbeider seg kunnskap gjennom deltakelse i klassefellesskapet og dets aktiviteter, noe som medfører erfaring som bidrar til utvikling av egen læring som er i tråd med Vygotsky.
- Må kunne legge til grunn i sitt arbeid at elevens kunnskap konstrueres gjennom kognitive og sosiale prosesser (Skaalvik & Skaalvik) hvor de høster erfaring. Positive erfaringer motiverer mer enn negative.
- Må evne å gjøre en innsats for å møte stadig nye krav, reformer og læreplaner.
- Må evne å gi eleven både emosjonell og instrumentell støtte, noe som forskning viser er betydningsfullt for å øke engasjement for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik).
- Må ha et grunnleggende perspektiv på å lete etter og å fastholde muligheter som et ledd i å bidra til tillit og positive relasjoner (Damsgaard).
- Må evne å inkludere eleven slik at denne blir en deltaker i stedet for en tilskuer til sin læring og skolelivskvalitet (Steinsholt, Kanestrøm & Taraldsen).

Her tydeliggjøres hvilken bevissthet lærer bør inneha for å bistå til god utvikling, motivasjon og støtte til elever med dysleksi og andre lærevansker.

Mitt informanttrinn har reflekterte dyktige pedagoger, som har tatt viktige grep for å lykkes i sitt arbeide for å styrke- og motivere sine elever på veien mot læring. De er tydelig på at de er i en heldig stilling i og med at de har en spesialpedagog på trinnet, som gjør det mulig for de å prøve ut mandagsgruppeprosjektet. Prosjektet som har vist seg å gi en «vinn-vinn» situasjon for alle, både elever og pedagoger på trinnet.

#### **4.4. Elevenes utbytte**

Elevene i min studie nytter så absolutt godt av at de har lærere som er villig til å utprøve kreative undervisningstilnærminger som det mandagsgruppeprosjektet er. Det har gitt mange positive utslag. For elevene med dysleksi på mitt informanttrinn, kan det sies at disse har fått en ny skolehverdag. Og jeg kan med sikkerhet si at det er i stor grad avgjørende for disse at de får støtte av en lærer som har god kompetanse på å bruke digitale kompensatoriske hjelpemiddel. Dette er avgjørende både mestringsfølelsen og deres læringsutbytte.

Min konklusjon ut fra dette er: Lærer sin støtte og kompetanse på bruk av digitale kompensatoriske hjelpemiddel er i stor grad avgjørende for at elever med dysleksi føler mestring og får et godt læringsutbytte.

## **5. Avslutning**

Jeg har valgt å sette av litt plass til noen avsluttende refleksjoner i form av et kritisk blikk på eget arbeid.

### **5.1. Et kritisk blikk på eget arbeid**

Jeg har gjennomgått relevant og interessant litteratur som har tilført meg nyttig kunnskap på feltet. Jeg skulle imidlertid ønske at jeg hadde funnet mer forskning og fagstoff som går direkte på lærer og profesjonens utfordringer, og da med positiv vinkling. Mitt inntrykk er at det fokuseres mer på problemer enn på løsninger.

Valgt forskningsmetode egnet seg godt til dette masterprosjektet. Semistrukturert intervju med spesialpedagogen, fokusgruppeintervju med pedagogteamet på trinnet og deltagende observasjon av samspill mellom elever og lærere, gav meg et bredt innsyn i tematikken fra tre synsvinkler. Dette synes jeg har styrket min forsknings reliabilitet. Jeg ser at tidsrammen jeg hadde lagt opp til for mine undersøkelser var i knappeste laget. Hadde imidlertid besøket blitt utvidet med en dag, ville jeg kunne fulgt flere av pedagogene tettere og med det fått en dypere innsikt i deres livsverden som utøvere av sitt yrke. Jeg må imidlertid se meg fornøyd med den innsikt- og informasjon jeg fikk av deres krevende hverdag.

Studiets empiriske materiale er basert både på intervjupersonenes tanker og oppfatning rundt tema, i tillegg til mine egne refleksjoner gjennom observasjon og analyser. Dette medfører at det vil være påvirket av hver av disse sin subjektive tolkning av meningsinnholdet i spørsmålene de fikk. At jeg i tillegg til intervju utøvde deltagende observasjon, var med på å gi en større forståelse av intervjupersonene sin livsverden.

Analyse av prosjektets data er gjort med et kritisk blikk, og med bevissthet om at analyse-resultatene er et resultat av mine fortolkningsprosesser. Det var en omfattende oppgave å systematisere data fra tre forskjellige synsvinkler og å sammenfatte disse til å resultere i en informativ konklusjon. Jeg har gjennom hele prosjektet gått gjennom flere faser i forståelsen, og informasjon fra de tre synsvinklene har komplettert resultatet.



## 5.2. Oppsummering

Jeg har gjennomført en kvalitativ studie ved hjelp av semistrukturert- og fokusgruppeintervju. Studiet er basert på strategiske utvalg relevant for problemstillingen. For å få informasjon utover intervjuene gjennomførte jeg deltagende observasjon over to dager. Formålet med dette arbeidet har vært å belyse den todelte problemstillingen. I arbeidet med dette har jeg lagt til grunn opplysninger og erfaringer jeg har ervervet meg gjennom intervjupersonene og funn gjort gjennom observasjon. Det er tatt høyde for at opplysninger kommet fram gjennom intervjuene, gjenspeiler intervjupersonenes ståsted gjennom deres refleksjoner og holdninger.

Mandagsgruppeprosjektet jeg ble introdusert for, er et prosjekt jeg mener kan generaliseres til andre skoler, som et alternativt undervisningsopplegg der det foreligger lignende utfordringer. Det viser at det er mulig å oppnå gode resultater ved hjelp av kreative løsninger, som kan bidra til å lette på arbeidspresset som mange lærere opplever. Mine intervjupersoner har fått økt motivasjon, arbeidsglede og yrkesstoltheten tilbake, som et resultat av sitt prosjekt. Fordi det både avlastet lærerteamet og styrker elever med lese- og skrivevansker. Resultatet viser seg i større skolelivskvalitet for alle på trinnet. Både pedagoger, elever med lærevansker og også de øvrige elevene.

Det å ha en eller flere elever i sin gruppe som er avhengig av ulike kompensatoriske hjelpemidler, krever at det avsettes både tid og ressurser til å oppnå tilstrekkelig kompetanse for å kunne bistå på en profesjonell måte. Dette ser ut til å være en utfordring i et skolesystem, hvor et omfattende læreplanverk som vårt, stiller så mange krav til pedagogene, at disse opplever at tiden ikke strekker til.

Denne forskningen har også bidratt til å synliggjøre, at det i stor grad er avgjørende for elever med dysleksi at de får god støtte fra lærer. Dette for å være i stand til å utnytte sine digitale kompensatoriske hjelpemiddel på en slik måte at de føler mestring og får et godt læringsutbytte.



## LITTERATURLISTE

Digital didaktikk. (2018). *Læringsteorier*. Hentet 05.02.2018 fra:

<http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>

Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer – Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Dysleksi Norge. (2017). Medlemsbok. *Litt av hvert om dysleksi, dyskalkuli og spesifikke språkvansker*. [Brosjyre]. Oslo: Dysleksi Norge.

Dysleksi Norge. (2016). *Rettingheter skole*. Hentet 24.01.2018 fra:

<http://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/>

Enger, C. (2015, 7. november). Fra eneherker til målstyrt maur. *DN Magasinet Utdannelse*.

Hentet 13.03.2018 fra: <https://www.dn.no/magasinet/2015/11/06/2128/Utdannelse/fra-eneherker-til-mlstyrt-maur>

Forskrift for opplæringsloven. (2006). I 2006 hefte 9. Hentet 2.01.2018 fra:

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Hitching, T. R. & Veum, A. (2017). Introduksjon. I *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Trondheim: NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2012). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (Red.). (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 2016 – 2017). Hentet 02.02. 2018 fra:

<file:///C:/Users/Bruker/Downloads/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Knivsberg, A. M. & Heber, E. (2009). *Lese og skrivevansker – fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Lesesenteret.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lene, A. (2016). *Hvordan får jeg pc og hjelpemidler?* Hentet 15.03.2018 fra: <http://dysleksinorge.no/faq/rett-til-hjelpemidler/>
- Lesesenteret. (2014). *Dysleksi*. Hentet 17.01.2018 fra: <https://lesesenteret.uis.no/lese-og-skrivevansker/dysleksi/>
- Letnes, M. A. (2014). *Hvordan skrive en feltlogg/ feltnotat i kvalitativ forskning*. [Blogg post]. Hentet: 12.01.2018 fra: <https://mariannletnes.com/2013/06/17/feltlogg-eller-feltnotat/>
- Lindboe, A. (2017). Barneombudets fagrapport 2017. *Uten mål og mening*. Hentet 17.01.2018 fra: [file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Bo\\_rapport\\_enkelt sider.pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Bo_rapport_enkelt sider.pdf)
- Lundberg, I. (2012). *God skriveutvikling – Kartlegging og undervisning*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- NAV. (2016). *Datahjelpemidler*. Hentet 25.01.2018 fra: [https://www.nav.no/no/Person/Hjelpemidler/Hvor+trenger+du+hjelp/Arbeid+og+utdanning/d\\_atahjelpemidler](https://www.nav.no/no/Person/Hjelpemidler/Hvor+trenger+du+hjelp/Arbeid+og+utdanning/d_atahjelpemidler)
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Refsahl, V. (2007). Å huske eller forstå. I E. K. Vold & V. Saltveit (Red.). *Vi har prøvd alt – systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Statped skriftserie 55, 79 – 102. Hentet 05.02.2018 fra: [file:///C:/Users/Bruker/Downloads/vi\\_har\\_provd\\_alt\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/vi_har_provd_alt(1).pdf)
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – Fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke as.
- Saabye, M. (2015). *Læreplanverket for grunnskolen – Kunnskapsløftet*. Oslo: Pendlex Norsk Skoleinformasjon.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SNL (2018). Informasjons Og Kommunikasjonsteknologi. I *Store norske leksikon*. Hentet 30.03.2018 fra [https://snl.no/informasjons-og\\_kommunikasjonsteknologi](https://snl.no/informasjons-og_kommunikasjonsteknologi)

Statped. (2017). *Dysleksi og konsentrasjon*. Hentet 17.01.2018 fra:

<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/dysleksi/dysleksi-og-konsentrasjon/>

[file:///C:/Users/Bruker/Documents/Masteroppgaver%20i%20spesped/STADPED%20DOKUMENTER/vi\\_har\\_provd\\_alt.pdf](file:///C:/Users/Bruker/Documents/Masteroppgaver%20i%20spesped/STADPED%20DOKUMENTER/vi_har_provd_alt.pdf)

Steinsholt, K. & Kanestrøm, E. & Taraldsen, E. (2014). *Profesjonell lærer – muligheter og begrensninger*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.

Strand, V. B. (2017). Barnekonvensjonen. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 23.01.2018 fra:

<https://snl.no/Barnekonvensjonen>

Svendssen, L. F. H. (2017). Edmund Husserl. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 08.04.2018 fra:

[https://snl.no/Edmund\\_Husserl](https://snl.no/Edmund_Husserl)

Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning*. (Doktorgradsavhandling, NTNU). Hentet fra:

<file:///C:/Users/Bruker/Documents/Masteroppgaver%20i%20spesped/Doktoravhandling%20Sætre%20DYSLEKSI.pdf>

Tangen, R. (2014). Retten til utdanning for alle. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.)

*Spesialpedagogikk* (s. 108–128). Oslo: Akademisk Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen:

Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendals Norsk Forlag as.

## **Vedlegg:**

**Vedlegg 1    Tilråkning fra NSD**

**Vedlegg 2    Forespørsel til informantskole**

**Vedlegg 3    Informasjon til foresatte med svarslipp**

**Vedlegg 4    Intervjuguider**