

Kristin Seim
Lindis Gaustad Osland

”Drep meg konge, men ikke med grøt!”

En kvalitativ intervjustudie om skolens tilrettelegging for elever
med lese- og skrivevansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Pedagogisk institutt
Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
NTNU, Norges teknisk- vitenskapelige universitet

Trondheim

Vår 2011

Forord

Tittelen *Drep meg konge, men ikke med grøt!* er et sitat fra intervjuet med Sondre, og sier mye om hvordan det må oppleves for en elev med lese- og skrivevansker til stadighet å bli satt til å gjøre oppgaver en ikke mestrer; å lese og skrive. Med denne studien ønsket vi å rette fokus mot skolens tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker med tanke på at eleven skal oppleve mestring i skolehverdagen og utvikle en positiv selvoppfatning. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik periode. Vi har fått verdifull kunnskap om lese- og skrivevansker, elevens selvoppfatning og hvordan man utfører en kvalitativ intervjustudie. Vi har ikke minst lært mye om oss selv, hverandre og om samarbeid. Dette er kunnskap vi kommer til å dra nytte av videre i livet og i vårt fremtidige arbeid som spesialpedagoger. Samtidig har det til tider vært en krevende prosess som har tatt mye tid og krefter, og vi er glade for endelig å være i havn.

Flere personer har vært viktige for oss i denne prosessen og fortjener takk for sine bidrag. Først og fremst ønsker vi å takke våre fem informanter som åpent har delt sine tanker og erfaringer med oss. Dere har gjort det mulig for oss å gjennomføre denne studien, og vi setter stor pris på deres ærlighet. Vi ønsker å rette en spesiell takk til veilederen vår, professor Sidsel Skaalvik ved Pedagogisk Institutt, NTNU. Takk for gode råd, faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Hennes brede erfaring og kunnskaper på feltet har vært til uvurderlig nytte for oss i arbeidet med denne studien. Vi vil også takke våre medstudenter; Christin Roksvåg, Cathrine Johansen og Line Bryntesen Lund for godt samarbeid og givende veiledningstimer i gruppe. Takk for gode råd og innholdsrike samtaler.

Til slutt vil vi takke våre familier. Kristin takker mamma og pappa for støtte og oppmuntring. Lindis takker Philip for lek og hyggelige atspredelser, og mamma og pappa for utallige timer barnevakt.

Trondheim, mai 2011

Kristin Seim og Lindis Gaustad Osland

1. Innledning.....	1
2. Teoretisk grunnlag.....	5
2.1 Hva er lesing og skriving?.....	5
2.1.1 Leseutviklingen	6
2.1.2 Skriveutviklingen.....	8
2.1.3 Hva er lese- og skrivevansker?	10
2.2 Teori om sekundære vansker	12
2.2.1 Karakteristiske sekundærvansker hos lese- og skrivesvake.....	13
2.2.2 Tidligere forskning på området.....	14
2.3 Teori om selvoppfatning og motivasjon	16
2.3.1 Begrepet selvoppfatning	17
2.3.2 To tradisjoner.....	17
2.3.2.1 Selvvurderingstradisjonen	18
2.3.2.2 Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet.....	18
2.3.2.4 Forsvar av selverdet.....	20
2.3.2.5 Covingtons teori om selvervord	21
2.3.3 Forventningstradisjonen	23
2.3.3.1 Banduras teori om mestringsforventning.....	23
2.3.3.2 Self-efficacy eller forventning om mestring	24
2.3.3.3 Hvor kommer forventningene om mestring fra?.....	26
2.3.4 Oppsummering	27
2.4 Tilpasset opplæring.....	28
3. Metode.....	31
3.1 Den kvalitative metode	31
3.1.1 Intervju som metode	32
3.1.2 Generaliseringsproblemer og teoriens rolle	32
3.2 Vår forskningsprosess.....	33
3.2.1 Valg av informanter	33
3.2.2 Intervjuguide og innhold i intervjuene.....	34
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	34
3.2.4 Bearbeiding av intervjuene	35
3.2.5 Analyser.....	35
3.2.6 Reliabilitet og validitet	36
3.2.7 Etske betraktninger	37
3.2.8 Å skrive sammen	38
4. Presentasjon av data	39
4.1 Bakgrunnsinformasjon.....	39
4.2 Rammer	40
4.2.1 Spørsmål knyttet til skolens rammefaktorer	40
4.2.2 Spørsmål knyttet til det å fange opp elever med lese- og skrivevansker	43
4.2.3 Oppsummering og analyse	45
4.3 Prosess	46

4.3.1 Spørsmål knyttet til tilrettelegging av undervisning	46
4.3.2 Oppsummering og analyse	48
4.4 Konsekvenser for eleven.....	49
4.4.1 Spørsmål knyttet til mestring.....	49
4.4.2 Spørsmål knyttet til motivasjon	54
4.4.3 Oppsummering og analyse	56
4.5 Informantenes vurderinger av skoletilbudt	57
4.5.1 Spørsmål knyttet til vurdering av skolens tilbud	57
4.5.2 Oppsummering og analyse	60
5. Drøfting	61
5.1 Rammekriterier.....	61
5.1.1 pedagogiske ressurser	61
5.1.2 Økonomiske ressurser.....	62
5.1.3 Materiell	62
5.1.4 Ledelsens holdninger.....	63
5.2 Prosesser	63
5.2.1 Materiell	64
5.2.2 Organisering	65
5.2.3 Lesekurs.....	65
5.2.4 Variasjon i oppgaver og arbeidsmåter	65
5.3 Konsekvenser for eleven.....	66
5.3.1 Hvorfor er mestring viktig?	66
5.3.2 Konsekvenser for elevens selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid.....	69
5.4 Informantenes vurderinger av skoletilbudet	72
6. Avsluttende refleksjon.....	75
Litteraturliste	79
Vedlegg 1	85
Vedlegg 2	91

1. Innledning

Gode lese- og skriveferdigheter er mer påkrevd i dagens samfunn enn noen gang tidligere. Vi har gått fra et samfunn hvor mye informasjon ble gitt muntlig, til et samfunn der mer og mer overføres skriftlig. Daglig møter man på oppgaver som stiller krav til lese- og skriveferdigheter. En av skolens viktigste oppgaver er å lære elevene å bli funksjonelle lesere, det vil si at de leser godt nok til å være fullverdige deltakere i samfunnet (Lyster, 2002; Flem og Finbak, 2005; Wold, 1996). Mange elever opplever vansker med å tilegne seg de skriftspråklige ferdighetene som blir forventet av dem på ulike alderstrinn. Dette kan medføre handikap på mange områder, både i og utenfor skolen (Lyster og Frost, 2008). Nesten all læring i skolen forutsetter at elevene kan lese og skrive. Det forventes at elever fra 4.klasse og oppover har så gode leseferdigheter at de kan tilegne seg ny kunnskap gjennom å lese. Elevenes faglige kunnskap blir også ofte testet gjennom skriftlige prøver og oppgaver (Wold, 1996). Gode lese- og skriveferdigheter er ikke bare viktig for barnets kunnskapstilegnelse og skolefaglige utvikling, men også for den sosiale og emosjonelle utviklingen, og for å kunne tilpasse seg og delta i samfunnet på lik linje med andre (Lyster, 2002; Lyster og Frost, 2008). Det er blant annet nærmest umulig å finne et yrke der man ikke trenger lesekompetanse. Ettersom lesing er en så grunnleggende ferdighet kan den ofte bli tatt for gitt, og problemer med lesing kan gi et feilaktig inntrykk av lavt evnenivå eller generelle lærevansker (Skaalvik, 2004). Konsekvensene kan dermed bli store for personer som ikke har utviklet tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter. Fjeld (1994) betegner personer som har for svak lesekompetanse i forhold til de krav samfunnet rundt dem stiller, for funksjonelle analfabeter. Problemene kan følge personer gjennom hele livet, og de kan risikere å føle seg utenfor i et skriftspråklig samfunn, noe som igjen kan redusere deres livskvalitet.

Skole- og klassetilhørighet er en faktor som har innflytelse på elevers lese- og skriveutvikling. Et godt læringsmiljø tilrettelegger for den enkelte elevs muligheter og behov, og setter fokus på den enkeltes fremgang og utvikling. Dette er en forutsetning for elevens faglige utvikling, for å opprettholde motivasjonen når eleven møter på utfordringer, og for å gi eleven forventninger om mestring. For å hindre at en forventet utviklingsprosess stagnerer og at elevene utvikler emosjonelle problemer som følge av

lese- og skrivevanskene, er det en forutsetning med tilpasset undervisning og et læringsmiljø som ivaretar elevenes selvbilde (Lyster, 2002). I Norge har vi en inkluderende enhetsskole. Dette innebærer at alle skal ha et likeverdig skoletilbud uavhengig av kjønn, bosted, sosial bakgrunn eller læreforutsetninger (Nordahl og Overland, 2006). I henhold til Opplæringsloven (2006) § 1-3 skal opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Kunnskapsløftet fremhever også dette;

En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller opplever stritt og kan miste motet. Solidariteten må komme til uttrykk både overfor den som har særlige vansker og ved overganger mellom trinn og skoleslag (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10).

Prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring forutsetter at skolen er i besittelse av personale som både vet hvordan lese- og skrivevansker kan forebygges og hvordan de kan avhjelpes. Temaet i vår masteroppgave er tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, med fokus på positiv selvoppfatning, mestringsforventninger og motivasjon. Vi har valgt å se på dette fordi samfunnet i dag stiller høye krav til lese- og skriveferdigheter. Høien og Lundberg (2000) betegner lese- og skrivevansker som en primærvanske. Konsekvensene av ikke å ha utviklet tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter kan bli store. Det å ikke mestre hindrer tilegnelse av kunnskap og kan gi en opplevelse av å komme til kort. Eleven kan dermed komme til å oppleve skolen som kjedelig og meningsløs. Dette kan føre til sekundære vansker som lavt selvværd, negativ selvoppfatning, mangel på motivasjon og mestring. Tilrettelegging på skolen kan til en viss grad forebygge dette. Ved å tilpasse undervisningen så optimalt som mulig kan man øke elevens lese- og skriveferdighet, samt redusere sekundærvanskene. Med bakgrunn i dette ønsker vi å få vite mer om hvordan skolen tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker, og har foreløpig kommet frem til følgende problemstilling for prosjektet vårt: *Hvordan tilrettelegger skolen skoledagen for elever på ungdomstrinnet med lese- og skrivevansker for å fremme positiv selvoppfatning og forventning om mestring?*

Hensikten med studien er å få innsikt i og kunnskap om hvordan barn utvikler sine skriftspråklige ferdigheter, og hvordan skolen tilrettelegger skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker. Vi ønsker å få vite hva spesialpedagoger opplever som viktig i arbeidet med tilrettelegging av skolehverdagen for disse elevene, og hva de ser

på som en utfordring. En sentral oppgave innenfor vårt fremtidige yrke vil være å bidra til at elever med særskilte behov får en meningsfull skolehverdag som innebærer mestringsopplevelser og positiv selvoppfatning. Lese- og skrivevansker truer elevenes selvoppfatning og kan virke negativt inn på deres motivasjon for skolearbeidet. Dette er derfor en stor spesialpedagogisk utfordring. Med denne studien ønsker vi å rette fokus mot viktigheten av tilpasset opplæring for denne elevgruppen, for på den måten å kunne redusere de sekundærvanskene lese- og skrivevansker ofte vil kunne føre med seg for en gruppe elever som allerede sliter med en vanske.

For å hjelpe leseren til å orientere seg vil vi nå gi en kort oversikt over innholdet i den skriftlige fremstillingen av studien. Vi har valgt å bygge den skriftlige fremstillingen rundt seks kapitler. I kapittel 2 legges det teoretiske grunnlaget for studien. Der vil vi beskrive hva lesing og skriving er, og redegjøre for den normale lese- og skriveutviklingen. Deretter vil vi rette oppmerksomheten mot hva lese- og skrivevansker er, hvordan det arter seg og forekomsten av problemet. Dette er elevens primærvanske. Vi vil så se på mulige sekundære vansker som kan komme i tillegg til primærvansken. Deretter vil vi se på tilpasset opplæring og hvilke juridiske rettigheter eleven har.

I kapittel 3 beskriver vi forskningsprosessen. Vi begrunner hvorfor vi har valgt en kvalitativ intervjustudie, og redegjør for innsamling av data og analyse. I kapittel 4 presenteres funnene. I kapittel 5 analyseres disse og drøftes med et teoretisk utgangspunkt. Rapporten avrundes med en oppsummering og en konklusjon hvor vi prøver å gi svar på problemstillingen vår.

2. Teoretisk grunnlag

2.1 Hva er lesing og skriving?

Ganske forenklet kan vi si at skriftspråk er det skrevne ordet. Både lesing og skriving dreier seg om kommunikasjon (Wold, 1996; Flem og Finbak, 2005). Lesing dreier seg om å forstå det som er skrevet i en tekst, mens skriving dreier seg om å formidle et innhold slik at det blir forstått av en leser. Lese- og skriveopplæringen tar sikte på å lære elevene så gode lese- og skriveferdigheter at de kan delta aktivt i skriftspråklig kommunikasjon i det samfunnet de er en del av (Ofstedal, 2003). Vi velger her å se på lese- og skriveutviklingen som to atskilte prosesser. I virkeligheten vil utviklingen av disse to ferdighetene foregå noenlunde parallelt og gjensidig påvirke hverandre.

“Lesing er en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng” (Lyster og Frost, 2008, s. 251). Lesing består av avkoding og forståelse. *Avkoding* er den tekniske siden ved lesingen, og handler om gjenkjenning av ordets deler. Dette innebærer at leseren ved å utnytte skriftspråkets prinsipp eller kode kommer frem til det ordet eller de orddelene som står skrevet i teksten. Dette er en prosess som forutsetter at leseren har bokstavkunnskap, klarer å kode om bokstaver (grafem) til lyder (fonem), og trekke disse sammen til ord. Dette er en ferdighet som bygges opp over tid ved at minnebildet for et ord styrkes for hver gang leseren støter på dette ordet. Noe av det som kjennetegner den gode leseren er at ordgjenkjenningen er automatisert, det vil si at ordene gjenkjennes hurtig og sikkert. Leserens kan dermed konsentrere seg om å forstå innholdet i teksten (Høien og Lundberg, 2000).

Leserens indre ordbok eller langtidsminne for ord kalles *leksikon*. Her er leserens kunnskaper om ord lagret; uttale, hva de betyr og den korrekte stavemåten. Det er to veier inn til leksikon, den fonologiske og den ortografiske strategien (Bråten, 1996; Høien og Lundberg, 2000). Begge disse strategiene er viktige i ordavkodingsarbeidet. Den fonologiske strategien kalles ofte for den indirekte veien inn i leksikon. Denne strategien går ut på at en må omforme den bokstavrekken ordet består av til lyder, som

igjen må trekkes sammen til et ord. Det er nødvendig å bruke denne strategien når man møter på nye og ukjente ord som man ikke har lagret i leksikon. Den ortografiske strategien kalles ofte for den direkte veien inn til leksikon. Denne veien benyttes når leseren har lagret ortografisk kunnskap om ordet i leksikon. Ved bruk av denne strategien vil leseren øyeblikkelig gjenkjenne et ord. Denne strategien forutsetter imidlertid at leseren har støtt på ordet tilstrekkelig mange ganger tidligere til at han har fått lagret et minnebilde av ordet i leksikon. Ved møte med nye og ukjente ord er det en forutsetning at leseren også behersker den fonologiske strategien. Noe av det som kjennetegner gode lesere er nettopp deres evne til å tilpasse lesestrategiene til lesesituasjonen (Høien og Lundberg, 2000).

Leseforståelse dreier seg om å lete seg frem til og skape mening i en skrevet tekst. I motsetning til avkodingen kan leseforståelsen aldri automatiseres. Dette er en prosess som krever både oppmerksomhet og kognitive ressurser. Leserens må reflektere over tekstens innhold og trekke slutninger for å kunne forstå en tekst. Gode lesere har et formål med lesingen, og bruker aktivt ulike strategier for å forstå teksten (Bråten, 2007b). *Lesestrategier* dreier seg om hvordan elever arbeider for å forstå innholdet i en tekst, hvilke strategier de spontant benytter seg av og hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke med tanke på å forstå teksten. Det er mange ulike strategier elevene kan benytte seg av når de går inn i en tekst. Gjennom å skimme gjennom teksten på forhånd, kan eleven få en oversikt over tekstens innhold før en gjennomfører en grundigere lesing, videre kan eleven stille relevante spørsmål til tekstens innhold, utarbeide en oppsummering av det en har lest, og få hjelp til å forstå vanskelige begreper eller formuleringer i teksten (Strømsø, 2007). Dersom leseren skal få en dypere forståelse av tekstens innhold, er det dessuten nødvendig å forene tekstens bidrag med den kunnskapen en allerede har om tekstens tema. Forkunnskaper om temaet gir leseren noen knagger å henge innholdet på (Bråten, 2007a). Gode lesere er fleksible ved bruk av forståelsesstrategier og varierer bruken i forhold til formålet med lesingen (Bråten, 2007b).

2.1.1 Leseutviklingen

For å beskrive leseutviklingen foreslår Høien og Lundberg (2000) følgende stadier; Pseudolesing, det logografisk-visuelle stadium, det alfabetisk-fonologiske stadium og

det ortografisk-morfemiske stadium. Dette er en videreutvikling av Uta Friths leseutviklingsmodell fra 1985.

Barn på *pseudostadiet* foretar ikke noen nærmere analyse av skriften, men “leser” konteksten eller omgivelsene ordet står skrevet i. De kan for eksempel peke på melkekartonger, skilt og reklamer og si hva som står der, uten at de kjenner til noen av bokstavene.

På *det logografisk-visuelle stadiet* har barna ennå ikke forstått det alfabetiske prinsippet eller knekt skriftspråkets kode, men blir mer og mer oppmerksomme på hvordan ord er skrevet. Den logografiske lesingen bygger på et visuelt minnebilde av ordet, og ofte er et enkelt særtrekk som for eksempel en bokstav nok for at barnet skal kunne gjenkjenne ordet. Et eksempel på dette kan være at barnet gjenkjenner ordet “kamel” på grunn av bokstaven M som kan minne om kamelens pukler, eller at barnet gjenkjenner ordet “slange” på grunn av bokstaven S som kan minne om en slange. Dette er med andre ord en vilkårlig assosiasjonsinnlæring hvor barnet finner visuelle trekk ved ordet som minner om ordets mening. På denne måten kan barnet lære seg en god del ord uten å kunne bokstavene. En svakhet er imidlertid at det blir stadig vanskeligere å finne visuelle særtrekk som skiller ordet fra andre ord etter hvert som barnet lærer nye ord. Som følge av visuelle sammenblandinger, blir lesingen etter hvert preget av gjetninger og feillesninger, og innlæringen trues med sammenbrudd.

Overgangen til *det alfabetisk-fonologiske stadiet* innebærer at barna har forstått det alfabetiske prinsippet og knekt skriftspråkets kode, det vil si at de har forstått koblingen mellom talt og skrevet språk. Leseren har tilegnet seg bokstavkunnskap, klarer å kode om bokstavene (grafem) til lyder (fonem), og trekke disse lydene sammen til ord. Barn på dette stadiet benytter seg av en fonologisk strategi som er svært oppmerksomhetskreven, noe som hindrer leseforståelsen. Men gjennom å lese mye vil leseren bygge opp kunnskap om ulike ords stavemåte, og etter gjentatte møter med et ord vil det dannes representasjoner av dette ordet i leksikon. Barnet vil da kunne gjenkjenne ordet uten at det behøver å stave det.

Det ortografisk-morfemiske stadiet er det høyeste stadiet i leseutviklingen, og kjennetegnes av en hurtig, presis og automatisert ordavkodning. I langtidsminnet

(leksikon) har leseren bygd opp kunnskap om ordenes ortografiske identiteter, og etter hvert som ordene blir lest vil de umiddelbart bli gjenkjent som en helhet. Leseren benytter seg på dette stadiet av den ortografiske strategien, noe som har stor betydning for leseforståelsen. Leseren er nå fri til å kunne konsentrere seg om tekstens innhold. Det er viktig å merke seg at det er glidende overganger mellom stadiene, og at de på mange måter overlapper hverandre. Barn tar med seg tidligere lærte strategier videre når de når et nytt stadium. Noe av det som kjennetegner en god leser er å være fleksibel når det gjelder avkodingsstrategier. Avhengig av om ordet er lagret i leksikon eller ikke, vil leseren benytte ulike strategier. Dersom en leser på det ortografisk-morfemiske stadiet møter på ukjente ord som ikke er lagret i personens leksikon, er han nødt til å benytte seg av den fonologiske strategien for å kunne lese ordet.

2.1.2 Skriveutviklingen

Skriving består av flere ulike prosesser. *Staving* eller *rettskriving* utgjør den tekniske delen ved skriving, og handler om å finne frem til de bokstavene som et ord består av, og etter hvert kunne gjengi den ortografisk korrekte måten å skrive ordet på. Å skrive er også en kreativ prosess som innebærer å produsere en tekst som skal leses.

Innholdssiden ved skriving forutsetter at en tar i bruk tankene sine til å formulere det budskapet en ønsker å formidle til leseren (Skaathun, 2003). I tillegg til staving og tekstproduksjon, innlemmer Liv Finbak (2005) en tredje prosess i skriveprosessen; *motorikk*. Det er en forutsetning at både staving og motoriske ferdigheter er noenlunde automatiserte for at skriveren skal kunne konsentrere seg om innholdssiden i teksten.

På samme måte som i leseutviklingen, deler Høien og Lundberg (2000) skriveutviklingen inn i fire stadier; pseudostadiet, det logografisk-visuelle stadiet, det alfabetisk-fonemiske stadiet og det ortografisk-morfemiske stadiet. Pseudostadiet og det logografisk-visuelle stadiet viser til barns innledende stavforsøk, og kommer før barnet har knekt skriftspråkets kode og forstått det alfabetiske prinsippet.

På *pseudostadiet* har ikke barnet lært noen bokstaver enda, men gjør skrivelignende forsøk og lekeskriver på papiret. I starten er det ikke noe klart skille mellom tegning og skriving, men etter hvert som barnets bokstavkunnskaper øker vil denne lekeskrivingen

få et mer bearbeidet preg.

På *det logografisk-visuelle stadiet* har barnet fremdeles ikke knekt skriftspråkets kode, men har begynt å utvikle kunnskap om hvordan bokstavene ser ut. Barnet forsøker å “tegne” bokstaver og ord, og ofte er bare den første bokstaven i et ord skrevet riktig, mens de resterende bokstavene bare er en vilkårlig samling.

På *det alfabetisk-fonemiske stadiet* har barnet begynt å forstå hvordan det alfabetiske prinsippet fungerer. Barnet foretar fonetiske analyser av ord, og kan gjengi en del språkllyder i form av bokstaver. Barn på dette stadiet tar ikke hensyn til skriftspråklige regler, men skriver i hovedsak ordene lydrett. De benytter seg av en *fonologisk stavestrategi*. På begynnelsen av dette stadiet vil stavingen foregå på en enkel måte, men etter hvert blir barnet sikrere på å dele opp ord i fonemer, og vil mestre staving av lydrette ord.

På *det ortografisk-morfemiske stadiet* blir barnets staveferdigheter gradvis automatisert, og de kan skrive ordene korrekt uten at de trenger å tenke etter hvordan det skrives. Barn på dette stadiet har lært seg at ikke alle ord skrives lydrett, men er relatert til rettskrivningsregler og hvordan det ortografiske systemet fungerer.

Vårt skriftspråksystem bygger på forbindelsene mellom grafemene og fonemene (Høien og Lundberg, 2000). Språklig bevissthet er svært viktig når en skal lære å lese og skrive, og da først og fremst *fonologisk bevissthet*, det vil si evnen til å oppfatte ords lydmessige struktur (Lyster, 2002). Når barn skal knekke den alfabetiske koden er det en stor fordel dersom de er i stand til å håndtere fonem i ord som selvstendige segmenter. Det vil si at de klarer å segmentere taleordet “går” i de tre fonemene /g/ /å/ /r/ eller “skjørt” i /skj/ /ø/ /rt/. Det er dessuten nødvendig å vite hvilke grafem som representerer fonemene, og utfordringen øker jo mindre lydrett ordet skrives. Eksempelen overfor viser to ulike ord som begge inneholder tre fonem. Det er imidlertid mer utfordrende å lære seg å skrive “skjørt” enn “går” (Hagtvet, 2002).

Ved hjelp av undervisning vil de fleste barn lære seg å lese og skrive (Ofstedal, 2003). De forstår raskt det alfabetiske prinsippet og knekker lett lesekoden, det vil si at de forstår at en kan omkode bokstavsegmentene til lyder og trekke sammen lydene til et

ord eller en lydmessig enhet. Noen har imidlertid vansker med å utvikle de skriftspråklige ferdighetene som blir forventet av dem (Lyster og Frost, 2008; Flem og Finbak, 2005). De skriftspråklige ferdighetene er ulikt tilgjengelige for barn, til tross for mange år med spesielt tilrettelagt opplæring kan svært oppvakte barn mangle tilfredsstillende leseferdigheter (Hagtvet, 2002).

2.1.3 Hva er lese- og skrivevansker?

Betegnelsen lese- og skrivevansker brukes når elever av ulike grunner ikke har den skriftspråklige ferdigheten som er forventet ut fra deres alder eller klassetrinn (Imsen, 1998). Det finnes flere ulike grunner til disse vanskene, noen ligger hos individet, for eksempel utviklingssvikt, dysleksi eller generell kognitiv senmodning. Andre årsaker er knyttet til omgivelsene rundt eleven, for eksempel dårlig undervisning eller miljøfaktorer. Dysleksi kalles også for spesifikke lese- og skrivevansker. Det vil si at lese- og skrivevanskene er knyttet til selve lese- og skriveprosessen, i motsetning til generelle lese- og skrivevansker som kan komme av andre årsaker (Lyster, 2002).

Det er mange undersøkelser som har forsøkt å kartlegge forekomsten av lese- og skrivevansker, men de presenterer ulike tall. Hvor mange det er som har problemer med lesing og skriving, varierer blant annet med hvilke aldersgrupper som blir undersøkt og hvordan man avgrenser lese- og skrivevansker (Wold, 1996). Nesten 20 prosent av elevene som går ut av grunnskolen har ikke tilegnet seg grunnleggende leseferdigheter (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Statped (2005) opererer med en forekomst på 2,5 % av befolkningen når det gjelder alvorlig grad av dysleksi, mens Dysleksiforbudet (2011) opererer med en forekomst på 5 %. Det synes imidlertid å være enighet om at problemene har et betydelig omfang.

Lyon (2003, s. 2) definerer dysleksi slik;

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically results from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.

Ut fra denne definisjonen kan man si at dysleksi er en spesifikk lærevanske som er nevrologisk betinget. Man har funnet nevrologiske avvik hos mennesker med dysleksi, men ennå er mye uklart og det er heller ikke mulig å gi diagnosen dysleksi ut fra nevrologiske tester. Dysleksi er karakterisert av vansker med automatisk ordgjenkjenning, dårlig staving og avkodingsvansker. Dette skyldes en svikt på det fonologiske området. Nært relaterte grunnproblemer er dårlig korttidsminne, benevnelsesvansker, dårlig artikulasjon og forsinket språkutvikling. Mennesker med dysleksi har blant annet problemer med å segmentere ord i fonemer, holde fast språklig materiale i korttidsminnet, gjenta, lese og skrive nonord, og ordleker der ombyutting eller manipulering av språklyder inngår (Høien og Lundberg, 2000).

Vansken er ikke forventet ut fra personens generelle evnenivå eller opplæring. Det har vært vanlig å gi elever dysleksidiagnosen når det har vært en diskrepans eller forskjell mellom elevens lese- og skriveutvikling og intelligens. Om eleven er intelligent, men likevel ikke kan lese har den ofte fått diagnosen dysleksi. Dette har blitt omtalt som diskrepansteorien. Denne er på vei ut ettersom det ikke er grunnlag for å si at mennesker med lav intelligens ikke kan ha dysleksi (Høien og Lundberg, 2000). At vansken ikke er forventet ut fra opplæring vil si at eleven har fått en tilfredsstillende opplæring/undervisning, men fortsatt ikke kan lese. Om en elev for eksempel har byttet skole flere ganger de første skoleårene, eller har fått dårlig undervisning kan dette føre til lese- og skrivevansker. Dette skyldes ikke egenskaper hos eleven, men miljøfaktorer (Lyster, 2009).

Et nødvendig kriterium for dysleksi er at problemene er alvorlige og vedvarende. Mange elever har problemer med lesing og skriving, men vokser problemene av seg. Man kan derfor ikke si at disse elevene har dysleksi. Definisjonen til Lyon nevner ikke dette tidsaspektet. Høien og Lundberg kom i 1991 med en definisjon av dysleksi. Den forenklete definisjonen sier at "dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet" (Høien og Lundberg, 2000, s. 24). Så selv om dyslektikere kan oppnå tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter vil vansken aldri forsvinne (Høien og Lundberg, 2000).

De to hovedkjennetegnene ved dysleksi er vansker med ordavkodning og rettskriving. Lesevanskene kommer blant annet til uttrykk ved problemer med å omforme

bokstavtegn til lyder og å trekke dem sammen til ord, samt å gjenkjenne ord som helheter. Konsekvensene av dårlig ordavkodning er mange. Mange elever med lese- og skrivevansker har vansker med å opparbeide seg et stort ordforråd, og mange har dårlig leseforståelse (Høien og Lundberg, 2000). Når man strever med å lese hvert enkelt ord, har man ikke overskudd til å forstå teksten. Alle ressursene brukes på selve ordavkodningen. Dette fører igjen til at eleven ikke forstår, husker eller lærer det han eller hun leser (Bråten og Strømsø, 2007). I motsetning til gode lesere som benytter seg av gode lesestrategier, forholder mange dyslektikere og svake lesere seg passivt til teksten, og benytter seg ikke av slike strategier ved lesing. Et typisk trekk ved svake lesere er at de ikke selv kontrollerer sin egen forståelse, og derfor ikke klarer å oppdage at de mangler forståelse. De planlegger ikke lesingen, og jobber ikke aktivt med teksten underveis. De tilpasser ikke lesehastigheten til tekstens vanskelighetsgrad, leser sjelden om igjen, og de noterer eller streker ikke under. De har vanskelig for å hente ut vesentlig informasjon fra teksten, og oppsummerer ikke tekstens innhold med egne ord (Høien og Lundberg, 2000).

De lesevanskene vi finner ved dysleksi ledsages så å si alltid av vedvarende rettskrivingsvansker. Elever med dysleksi har ikke kvalitativt forskjellige stavefeil fra normallesere, men de har mange flere. For at elevene skal lære å stave må de bli bevisst på at ordene er bygd opp av fonemer. Korrekt staving forutsetter at en har nøyaktige kunnskaper om ords oppbygging og kan gjenkalle disse. Hos mennesker med dysleksi vil en svikt på det fonologiske området imidlertid hindre koding og gjenkalling av elementene som et ord består av. De får derfor problemer med å huske korrekt stavemåte, og å lagre ortografisk informasjon om ordene i leksikon. Når man strever med å skrive hvert enkelt ord og hele tiden må tenke igjennom hvordan ordene skal staves, bruker man all energi på dette. Alle ressursene brukes på selve stavingen, og det å skrive blir en stor anstrengelse. Dette fører igjen til at en glemmer det en i utgangspunktet ønsket å uttrykke (Høien og Lundberg, 2000).

2.2 Teori om sekundære vansker

Til nå har vi sett at de primære vanskene ved dysleksi er karakterisert ved vansker med ordavkodning og rettskriving. Ettersom lesing og skriving er svært viktige ferdigheter i skolen og i samfunnet ellers, vil det å ikke mestre på et så viktig område kunne få store

konsekvenser og føre til problemer og vanskeligheter utover selve lese- og skrivevanskene. Med begrepet *sekundære vansker*, sikter vi til vansker som oppstår som en følge av lese- og skrivevanskene.

I dette kapitlet vil vi først presentere de mest karakteristiske sekundærvanskene som en ofte kan observere hos mennesker med dysleksi, samt vise til aktuell forskning som er gjort på området. De studiene vi trekker frem har avdekket en rekke sekundære vansker hos mennesker som sliter med lese- og skrivevansker. Studien er retrospektive i den forstand at informantene er voksne mennesker som ser tilbake på sin skolegang. Det er derfor nødvendig å påpeke at skolen nok har forandret seg en hel del siden den gang. Vi synes imidlertid at det kan være en fordel i og med at informantene etter vårt syn har vært svært åpne til å sette ord på sine følelser og sin atferd knyttet til et vanskelig og personlig tema; en skolehverdag preget av lese- og skrivevansker og de ekstra belastningene dette medførte. Selv om skolen har forandret seg, vil følelsene knyttet til det å mislykkes på et så viktig område kunne være de samme. Til slutt vil vi presentere teorier som kan kaste lys over hvordan sekundærvansker utvikles og hvilke følger de har for motivasjon, atferd og livskvalitet hos mennesker med lese- og skrivevansker.

2.2.1 Karakteristiske sekundærvansker hos lese- og skrivesvake

Det kan være krevende å leve med lese- og skrivevansker. For elever med lese- og skrivevansker representerer skolearbeidet en større utfordring enn det gjør for gode lesere, og selv om en legger ned en betydelig innsats er det fare for at en kan komme til å mislykkes (Bru, 2008). Skolen kan derfor bli en arena hvor lese- og skrivesvake som en følge av sine erfaringer og mangel på mestring, kan komme til å utvikle sekundære symptomer av kognitiv og emosjonell art. Som eksempler kan nevnes lav selvvurdering, lave forventninger om mestring, følelse av hjelpeløshet og angst (S. Skaalvik, 1998). Som gruppe har barn med lese- og skrivevansker større risiko for å utvikle emosjonelle og atferdsmessige problemer enn andre barn (Bru, 2008; Heiervang og Torsheim, 2008; Maughan og Langton, 2008). Vi vil vise til forskning på området gjort av S. Skaalvik og Sæthre for å gi et innblikk i omfanget av de sekundære vanskene.

2.2.2 Tidligere forskning på området

S. Skaalvik intervjuet i sin doktorgradsavhandling fra 1994 seks voksne med lese- og skrivevansker om deres skoleerfaringer. Med dette ønsket hun blant annet å gi innsikt i skolehverdagen til elever med lese- og skrivevansker. Studien viser blant annet at informantene i tillegg til liten grad av mestring i lesing og skriving, også manglet mestringsopplevelser i teorifagene som en følge av sine lese- og skrivevansker. Det var et enormt slit å tilegne seg lærestoffet. De hadde opplevd tilkortkomming og mange nederlag, og hadde som en følge av dette lav faglig selvoppfatning og liten tro på egen evne til å mestre. Informantene rapporterer også om angst for å dumme seg ut og for at andre skulle få kjennskap til de problemene de hadde. I situasjoner hvor de følte seg utrygge kunne dette gi seg utslag i emosjonelle og fysiologiske reaksjoner. De tenderte dessuten også til å attribuere lese- og skrivevanskene til evner, og tvilte derfor på sine muligheter til å klare å ta en universitetsutdanning. Informantene fortalte at de brukte ekstremt mye tid og anstrengelser på skolearbeidet. De kompenserte for manglende leseferdigheter ved å jobbe hardt. Dette reduserte deres livskvalitet siden nesten all tid ble brukt på skolearbeidet, og de sjelden hadde tid til å være med venner eller ha noe sosialt liv.

Informantene fortalte at de fant lesesituasjoner stressende. De var redd for å bli bedt om å lese høyt. Stille lesing ble også oppfattet truende, spesielt dersom de måtte prate om teksten etterpå. Informantene rapporterer at de opplevde både emosjonelle og psykososiale plager. De var bekymret for at lese- og skrivevanskene kunne påvirke andres inntrykk av dem, og prøvde derfor å skjule både lesevanskene og hvor mye de måtte arbeide med skolearbeidet hjemme. Informantene hadde dessuten en tendens til å sammenlikne seg med andre studenter, og dermed et sterkt behov for selvbeskyttelse. Ulike strategier ble benyttet; De unngikk å bli eksponert, spurte ikke om hjelp med skolearbeidet siden de kunne komme til å stille dumme spørsmål, gjemte skolearbeidet og latet som om de fikk bedre karakterer enn de gjorde. Dersom de ble bedt om å lese høyt kunne de late som om de var syke eller hadde glemt brillene. Resultatene fra studien viser at elever som sliter med lese- og skrivevansker opplever mangfoldige tilleggsproblemer som en følge av vanskene. Ingen av informantene i studien rapporterte at de hadde fått undervisning i lærestrategier som kunne lettet skolearbeidet og læring generelt, og dermed langt på vei kompensert for lese- og skrivevanskene deres.

Sæthre skriver i sin doktorgradsavhandling fra 2009 om dysleksi og selvoppfatning. I studien intervjuer hun seks voksne dyslektikere om deres erfaringer i skole, arbeidsliv og privatliv. Med denne studien ønsker hun å bidra til forståelse og innsikt i fenomenet dysleksi. Et hovedpoeng i studien er hvordan behovet for å tenke positivt om seg selv kan få konsekvenser for målorientering og læringsatferd;

...et grunnleggende behov for å tenke positivt om seg selv får konsekvenser for den enkeltes atferd i prestasjonssituasjoner. Motivasjonen for skolens læringsaktiviteter påvirkes i takt med hvordan de oppfattes å kunne styrke eller svekke muligheten for tilfredsstillelse av dette behovet. Derfor vil mennesker være mest motivert for å gjøre det de forventer å lykkes med, mens de forsøker å unngå aktiviteter som medfører risiko for nederlag. Motivasjonen for å opprettholde en positiv selvoppfatning er sterkere og mer grunnleggende behov enn for eksempel det å bli flink i lesing og skriving eller andre skolefag. (Sæthre, 2009, s. 3).

Samtlige informanter i studien kunne fortelle om en skolehverdag der alle fikk lik undervisning og drev på med det samme samtidig. Det formelle skriftspråket ble tillagt stor betydning, og fagene bestod først og fremst av høytlesing, leksehøring, skriving og regning på tavla, og andre former for skriftlige oppgaver som for eksempel diktater og avskrift. Noen av informantene hadde mottatt en form for tilpasset opplæring, men opplevde dette som stigmatiserende og lite effektivt.

De problemene lese- og skrivevanskene medførte vokste etter hvert som lesetekstene ble lengre, og det ble stilt krav til at en selv skulle skrive tekster. Informantene fortalte om hvordan de utviklet ulike strategier for å hankses med situasjonen og de problemene vanskene skapte i opplæringssituasjonen. Strategiene gikk enten ut på å kompensere for vasken eller å unngå problemer som vanskene skapte. De kompenserte for lese- og skrivevanskene blant annet ved å anstrenge seg mer og lære leksene utenat for så å fremføre dette som lesing. Dette ble imidlertid vanskeligere etter hvert som tekstmengden økte. Informantene fikk problemer i mange fag da det ble stilt krav til å bruke lesing og skriving som redskap for kunnskapstilegning, og forskjellene mellom deres og klassekameratenes prestasjoner økte som en følge av dette. Informantene følte at de ble oppfattet som dumme eller late, og opplevde dette som ubehagelig. Stadig mer ressurser måtte settes inn på å prøve å skjule vanskene. Informantene nevner flere strategier for å unngå problemene som vanskene skapte, blant annet å nekte å lese høyt, bråke og være klassens skuespiller, skulke, gjøre seg usynlig, melde seg frivillig til andre oppgaver, og være frempå med det en mestret for så å unngå eksponering av det

en ikke mestret.

Studiene til S. Skaalvik og Sæthre viser oss at mennesker med lese- og skrivevansker i tillegg til sin primærvanske med lesing og skriving, også opplever alvorlige sekundære vansker som en følge av sine lese- og skrivevansker. Forskningen viser at det er nær sammenheng mellom lese- og skrivevansker og lav faglig selvoppfatning, følelse av å bli oppfattet som dum og ydmykelse. Personer med dysleksi vil ofte ta i bruk ulike strategier for å kompensere for vanskene sine, avlede andre menneskers oppmerksomhet eller unngå situasjoner som krever lesing og skriving. Informantene rapporterer også om plager som stress, emosjonelle og psykososiale plager og redusert livskvalitet. Det er altså ikke bare de primære vanskene ved lesing og skriving som medfører vanskeligheter i deres hverdag, også de sekundære vanskene skaper betydelige problemer. Vi synes det er naturlig å knytte sekundære vansker til en opplevelse av nederlag og en følelse av å ikke strekke til, og vil påstå at slike følelser vil ha negative effekter både på elevenes motivasjon og oppførsel, samt ha betydning for hvordan elevene vil oppfatte seg selv. Vi vil i det følgende presentere teori om selvoppfatning og motivasjon for å kaste lys over slike sammenhenger.

2.3 Teori om selvoppfatning og motivasjon

Skolen opptar en stor del av elevenes tid, og er dermed en av de viktigste arenaene i et barns oppvekstmiljø. Fra elevene er seks til nitten år tilbringer de store deler av dagen på skolen, og i tillegg bruker mange elever flere timer daglig på skolearbeid hjemme. Den samlede tiden elevene bruker på skolearbeid overstiger dermed for mange en normal arbeidsdag. De erfaringene elevene gjør på skolen er derfor ikke sporadiske hendelser, men gjentatte erfaringer som setter dype spor (E. Skaalvik, 1998). Læring er en naturlig følge av aktivitet i ulike situasjoner, og kan rett og slett ikke unngås. En skal derfor ikke spørre *om* elevene lærer noe i skolen, men *hva* de lærer. Skolens viktigste oppgave blir ofte satt til å være læring av faglige kunnskaper og grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning (Skaalvik og Skaalvik, 2005), men barn lærer ikke bare fag på skolen. De lærer også mye om seg selv, hva skolen forventer av dem og hva som skal til for å være en vellykket elev (Wold, 1996; E. Skaalvik, 1998). Skolesituasjonen utfordrer daglig elevenes kompetanse, og er derfor rik på situasjoner hvor en kan lykkes eller mislykkes (Imsen, 2005).

I skolen arbeider mange elever med de samme oppgavene. Arbeidet blir vurdert av skolen eller læreren og er lett synlig for de andre elevene. Det er lett å sammenligne resultater. Elever som lykkes på skolen høster erfaringer som styrker deres faglige og personlige utvikling i positiv retning. Dette er imidlertid ikke tilfellet for de elevene som ikke lykkes i skolen. De erfaringene som elevene gjør i skolen får derfor stor betydning for elevenes selvoppfatning, læringsatferd og skoleprestasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For å kunne forstå elevenes atferd i prestasjonssituasjoner er det derfor nødvendig med kunnskap om hvilke prosesser som inngår i menneskets selvoppfatning. Teori om selvoppfatning er også nødvendig for å vite hvordan en som lærer eller spesialpedagog kan legge til rette for å fremme utviklingen av en positiv selvoppfatning hos elevene.

2.3.1 Begrepet selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer selvoppfatning på følgende måte:

“Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv“.

Definisjonen av selvoppfatning inneholder to viktige begreper; vurderinger og forventinger. Selvoppfatningen er et resultat av de tidligere erfaringene som personen har gjort på det aktuelle området, og hvordan personen har forstått og tolket disse erfaringene. Vurderinger av hvor godt en tidligere har gjort det på disse områdene vil derfor ha betydning for hva en forventer å kunne prestere. Disse erfaringene blir gjort i sosiale sammenhenger. En elev vil ofte sammenlikne seg med andre elever i klassen eller gruppen, og selvoppfatningen er derfor et resultat av samspillet mellom personen og hans eller hennes miljø. Selvoppfatningen er en viktig forutsetning for hvordan en person tenker og føler, og for personens motiver og handlinger. Hvilke egenskaper man tror man har og hva man forventer å være i stand til å gjøre, har betydning for hvilke valg man tar.

2.3.2 To tradisjoner

Den pedagogiske forskningen om selvoppfatning har vært opptatt av prestasjoner og forventning om prestasjoner, og vi kan vi skille mellom to ulike tradisjoner; Rosenberg

representerer *selvvurderingstradisjonen* (self-concept tradisjonen), mens Bandura er eksponent for *forventningstradisjonen* (self-efficacy tradisjonen). Begge tradisjonene er aktuelle i forbindelse med læring og motivasjon i skolen ettersom de begge er opptatt av selvpoppfatningen knyttet til prestasjoner. De er imidlertid opptatt av ulike sider ved selvpoppfatningen og vil kunne forklare ulike aspekter ved den. Teoriene som blir presentert vil bli brukt til å vurdere skolesituasjonen til elever med lese- og skrivevansker og å forsøke å gi en forståelse av deres atferd i skolehverdagen. Dette er nødvendig for å kunne vurdere kvaliteten på hvordan skolehverdagen blir tilpasset deres behov som lese- og skrivesvake.

2.3.2.1 Selvvurderingstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen har vært opptatt av hvordan individene vurderer seg selv og emosjonelle forhold knyttet til dette. Med begrepet *selvvurdering* sikter Skaalvik og Skaalvik (2005) til selvpoppfatningen på bestemte områder. Negative selvvurderinger gjør at en får behov for å forsvare seg selv, og innenfor denne tradisjonen står forsvar av selvet sentralt. Hvordan en person verdsetter seg selv mer generelt betegnes som personens *selvverd*, og har å gjøre med om en har et positivt eller negativt syn på seg selv. Selvverd innebærer å godta seg selv, å akseptere og respektere den en er, både med sine svake og sterke sider. De vurderingene en gjør av seg selv på ulike områder har betydning for hvor høyt en verdsetter seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I den engelskspråklige litteraturen benyttes betegnelsene *self-esteem* eller *self-worth* (Rosenberg, 1979; Covington og Beery, 1976) for begrepet selvverd.

Lavt selvverd medfører en subjektivt ubehagelig og stressende tilstand. Dersom man verdsetter seg selv lavt kan det gi seg utslag i psykosomatiske symptomer, som for eksempel hodepine og magesmerter, depresjon, angst og stress. Mennesket har et sterkt behov for å ha en positiv selvpoppfatning og verdsette seg selv, og vil ta i bruk ulike beskyttelsesmekanismer når selvverdet blir truet (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.3.2.2 Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet

Rosenberg er eksponent for selvvurderingstradisjonen. Han er opptatt av hva som påvirker vår selvvurdering, og hvilke konsekvenser dette får for vårt selvverd. Han er også opptatt av *hva* som skjer når selvverdet blir truet, og at vi er motivert for å beskytte

selvverdet.

Rosenberg skiller mellom selvvurdering (self-concept) og selvverd (self-esteem). På alle områder hvor vi gjør erfaringer vurderer vi oss selv. Resultatet av disse vurderingene blir vårt selvverd. Erfaringer som vurderes som viktig av oss selv og våre signifikante andre blir psykologisk sentrale og får størst betydning for vårt selvverd.

Rosenberg (1979) opererer med fire prinsipper for å forklare hvordan selvvurderingen påvirkes: Andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet.

Andres vurderinger er en av de sterkeste påvirkningskildene. Mennesker er sosiale vesener som hele tiden samhandler med verden rundt seg. Andres vurderinger vil derfor ha stor påvirkningskraft på en persons selvoppfatning. Hvordan andre ser på en eller hvordan man tror andre ser på en, påvirker hvordan man ser seg selv.

Sosial sammenlikning. Mennesket ser seg selv i forhold til andre mennesker eller grupper. De menneskene man sammenligner seg med kalles ofte for referansepersoner eller referansegruppe. I skolen er klassen en viktig referansegruppe, og man sammenligner egne resultater med medelevene.

Selvattribusjon. Personer vil ofte, men ikke alltid, dra konklusjoner om egne evner, egenskaper og kompetanse ut fra egne observasjoner. Om en elev alltid får gode karakterer på matteprøvene vil han konkludere med at han eller hun er flink i matematikk. Personer vil enten attribuere, eller forklare suksess eller nederlag til egenskaper hos seg selv, eller til omstendighetene rundt oppgaven. For eksempel kan en elev som alltid feiler anta at oppgavene var lette om han eller hun gjør det godt på en prøve, eller gi skylden på oppgavene om resultatet ble dårlig. Om en elev attribuerer suksess og nederlag til evner vil dette påvirke selvoppfatningen til eleven.

Psykologisk sentralitet. Selvoppfatning er bygd opp av mange komponenter. Egenskaper, erfaringer og vurderinger av seg selv lager denne helheten, men alle komponenter er ikke like viktige. Hvor stor påvirkningskraft en komponent har er avhengig av hvor viktig denne komponenten er for personen. Om skoleprestasjoner er

det viktigste for en person vil erfaringer på skolen ha mer betydning for selvpoppfatningen enn for eksempel en idrettsprestasjon.

2.3.2.4 Forsvar av selvverdet

Når selvverdet blir truet vekkes behovet for å forsvare det. Det er få aktiviteter i livet man gjør mer enn de aktivitetene vi gjør for å styrke, opprettholde eller beskytte selvverdet. Man snakker, handler, oppfører seg og jobber ut fra å vedlikeholde selvverdet (Rosenberg, 1979). Rosenberg skriver om flere beskyttelsesstrategier som brukes for å beskytte eller støtte selvverdet. Dette kaller han psykologisk selektivitet. Nedenfor vil vi presentere fem av de viktigste strategiene.

Selektivt valg av verdier. Noen egenskaper eller aktiviteter blir sett på som viktigere enn andre. For personer vil de egenskapene eller aktivitetene som har høyest verdi påvirke selvverdet mest. Som en konsekvens av dette vil mange verdsette de områdene man føler at man behersker, mens man vil nedvurdere viktigheten av de områdene man ikke behersker (Rosenberg, 1979). For eksempel vil en idrettsutøver verdsette fysisk form høyt, mens lesing ikke nødvendigvis blir vurdert som viktig. Personer ønsker suksess på de områdene de finner viktige, og det er resultater på disse områdene som betyr mest for personen.

Selektiv tolkning. Mennesker lager sine egne kriterier når man skal avgjøre om man for eksempel er flink til noe. Sin egen tolkning kan veie opp for andre vurdering (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Andre situasjoner der selektiv tolkning blir brukt er når personer forklarer, rettferdiggjør eller bruker unnskyldninger som gjør at han eller hun settes i et godt lys. Personen velger da å kun trekke frem faktorer som passer han eller henne (Rosenberg, 1979).

Selektivt valg av standard. Personer sammenligner ikke seg selv bare med andre mennesker, men også med visse standarder (Rosenberg, 1979). Standard vil her bety mål eller ambisjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Personer har ulike mål og ambisjoner, en elev kan være fornøyd med en middels karakter, mens en annen hadde blitt skuffet over å få samme karakteren. Om man velger en standard, eller et mål som er oppnåelig, vil dette føre til at selvverdet vil forbli intakt.

Selektivt valg av referansegruppe. Hvordan andre ser på en har stor betydning for selvverdet. Man blir vurdert av andre, og man sammenligner seg med menneskene man omgås. Man kan til dels velge hvem man skal sammenligne seg med. Man kan også velge venner eller å omgås personer som man vet vurderer en positivt. På skolen er dette ofte vanskelig ettersom man ikke velger klasse, eller lærer. Klassen blir da elevens referansegruppe.

Selektivt valg av situasjoner og aktiviteter. For å beskytte selvverdet vil man oppsøke situasjoner og aktiviteter der man tror man vil bli vurdert positivt (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Motsatt vil man unngå situasjoner der man vil bli vurdert negativt. For voksne er dette ofte mulig, man kan velge bort aktiviteter man ikke tror man mestrer. For barn og unge som må være til stede på skolen vil det være vanskelig å velge bort truende aktiviteter ettersom alle skal gjøre det samme.

Mennesket er ikke en svamp som viljeløst suger opp alle impulsene rundt seg. Man vil bli sterkt påvirket av omgivelsene, men man vil alltid reagere og handle ut fra den situasjonen man er i. Mennesker har et ønske om at både en selv og omverdenen skal se på en som den personen han eller hun ønsker å være (Rosenberg, 1979). Ved hjelp av de ulike strategiene ovenfor vil personer kunne påvirke hvordan han eller hun selv ser på seg selv, og hvordan andre ser på han eller henne.

2.3.2.5 Covingtons teori om selvverd

Covington og Beery (1976, s. 5) definerer selvverd slik: "Self-worth is the individual's evaluative appraisal of himself". I henhold til denne definisjonen er selvverd individets vurderte bedømmelse av seg selv. Covington er opptatt av hva som kan virke truende på elevenes selvverd, og hvilke konsekvenser dette kan få for skolearbeidet. Covingtons selvverdsteori går ut på at elever må verdsette seg selv, og at de vil beskytte selvverdet sitt om det blir truet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er enighet om at mennesker prøver å oppnå suksess, noe som øker følelsen av høyt selvverd, og prøver å unngå nederlag, noe som vil true selvverdet. Mange mennesker og elever tenker at verdien deres som mennesker blir påvirket av hvor flinke de er, og av prestasjonene deres. Skolen er et sted utenfor hjemmet der barn får teste evnene sine, og oppnå beundring og

respekt for dem blant andre barn. Noen barn oppnår ikke dette. Om suksessen på skolen uteblir vil dette gå hardt utover elevens tro på egne evner, og deretter gå utover selvverdet til eleven. Mange elever vil da forsøke å finne måter å beskytte eller opprettholde selvverdet sitt (Covington og Beery, 1976).

Covington og Beery (1976) beskriver to ulike typer elever; Den suksessorienterte eleven og eleven som ønsker å unngå nederlag. Den suksessorienterte eleven har tidligere mestret oppgaver, og vet derfor at han eller hun har evnene som skal til for å mestre en oppgave. Selvtilliten til eleven har blitt styrket etter å ha mestret tidligere oppgaver, og eleven er derfor ikke redd for å feile. Eleven vet at det alltid er en risiko for å feile, men vet også at dette er en risiko en må ta om en skal mestre. Ettersom eleven vet at han har de evnene som skal til for å mestre skoleoppgaver, vil han tillegge resultatene til innsats dersom han feiler. Mens denne elevtypen håper på å mestre skoleoppgaver, vil den andre elevtypen forvente å feile. Motivet for denne eleven er da å unngå feiling, selv om dette vil føre til at sjansene for å mestre blir borte. Denne eleven tviler på sine egne evner, og tillegger nederlaget ved å ikke mestre en oppgave til evner.

Elever som er redde for å feile, kan beskytte selvverdet ved å ikke yte sitt beste når han eller hun skal gjøre oppgaver som de ikke tror de vil mestre. Om de arbeider mye med en oppgave, og legger inn mye innsats, men feiler, vil nederlaget bli stort ettersom de da vil skylde på lave evner. Om de går inn i en oppgave med lav innsats, og arbeider lite med oppgaven vil de kunne skylde nederlaget på innsatsen. Personens evner har da lite å si for utfallet, og selvverdet forblir inntakt. Elever kan også skylde på andre årsaker som for eksempel sykdom om et forventet resultat uteblir. Å skylde på lav innsats vil kun fungere i kortere tidsrom. Om eleven feiler gang på gang, vil han eller hun til slutt skylde på lave evner uansett innsats. Dette vil igjen kunne gi eleven en følelse av skyld, skam og ydmykelse (Covington og Omelich, 1985).

Elevers handlingsvalg blir ofte styrt av behovet for å beskytte seg selv, og å virke kompetent ovenfor andre elever. Om man feiler vil det gi uttrykk for at man ikke er kompetent eller mangler evner (Covington og Omelich, 1979). Eleven vil da handle ut fra et ønske om å skjule at han eller hun ikke mestrer oppgaven. Disse handlingene kan ha negative konsekvenser. Når en elev ikke arbeider med en oppgave vil dette føre til

negative sanksjoner fra skolen ettersom skolen verdsetter og forventer en høy innsats fra eleven. For å unngå negative sanksjoner fra læreren kan eleven legge en stor innsats i arbeidet, men samtidig sørge for at det finnes andre årsaker til at eleven feiler. Eleven legger da skylden på nederlaget på ytre faktorer som eleven selv ikke kan styre. Et eksempel på hvordan en elev kan gjøre dette er gjennom sommel eller prokrastinasjon, som vil si å utsette arbeidet. Eleven utsetter arbeidsoppgaven helt til han eller hun ikke har tid til å gjennomføre oppgaven på en skikkelig måte. Da kan eleven argumentere for at han eller hun prøvde å gjøre oppgaven, men det var ikke nok tid. Da fremstår det som eleven har forsøkt, men de ytre faktorene gjorde at eleven feilet (Covington og Beery, 1976).

Disse strategiene kan føre til at eleven blir sin egen verste fiende. Når han eller hun ikke forsøker å gjøre en oppgave, vil det heller aldri bli muligheter for suksess. Eleven gir ikke seg selv en sjanse til å få gode resultater. Dette blir en ond sirkel (Covington og Beery, 1976). Det er bedre for eleven å mislykkes fordi en ikke gjorde en innsats, enn fordi en har dårlige evner. Innsats kan dermed sammenliknes med et tveegget sverd. En må yte en viss innsats dersom en skal kunne lykkes med en oppgave. Samtidig er det truende å yte stor innsats og likevel mislykkes. Da vil dårlige evner bli den eneste forklaringen på nederlaget (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.3.3 Forventningstradisjonen

Forventningstradisjonen har sin hovedvekt på det kognitive området og er opptatt av elevens forventninger om å klare bestemte oppgaver eller typer av oppgaver. Altså hvilke forventninger om mestring individet har til seg selv. Det dreier seg imidlertid bare om spørsmålet *om* individet vil klare å løse oppgaven, og er ikke en vurdering av hvor flink individet er. Den mest innflytelsesrike teoretikeren innenfor denne tradisjonen er Albert Bandura (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.3.3.1 Banduras teori om mestringsforventning

”To be an agent is to intentionally make things happen by one`s actions”. (Bandura, 2001, s. 2). Oversatt til norsk kan man si at å være agent er å aktivt påvirke livet sitt gjennom bevisste handlinger. Dette kaller Bandura *human agency*. Når man er agent i eget liv vil man selv påvirke og bestemme hendelser og handlinger. Man tar ansvar for

eget liv. Man setter seg mål, og man tar egne valg ut fra egne ønsker og ambisjoner. Bandura beskriver tre ulike former for human agency; Individuell, proxy og kollektiv. Proxy agency vil si at man bruker en annen person for å oppnå et resultat. For eksempel bruker et barn foreldre for å oppnå det barnet ikke kan gjøre selv. Kollektivt agency vil si at det er en større gruppe for eksempel et fotballag eller en samfunnsgruppe som sammen arbeider for å oppnå et ønsket mål (Bandura, 2001). I denne oppgaven står individet i fokus, men i skolen vil man også møte på proxy og kollektivt agency.

Bandura beskriver fire ulike hovedkomponenter som inngår i det han kaller human agency; Intensjon, planlegging, selvregulering, og selvrefleksjon. Intensjon vil si at man gjør en handling fordi man venter at handlingen vil føre til et bestemt mål eller resultat. Planlegging vil si å se fremover, sette seg mål og lage en plan for hvordan disse målene skal nås. Selvregulering vil her si å observere og motivere seg selv underveis. Om man skal nå et mål kan man ikke lene seg tilbake og vente på at målet skal bli nådd, man må underveis følge med på fremdriften, justere på planen om den ikke går som planlagt, og man må motivere seg til å holde ut om prosessen er vanskelig. Denne faktoren har flere likhetstrekk med den siste komponenten, selvrefleksjon. Selvrefleksjon vil si å reflektere over egne evner, egne handlinger og muligheter for å nå et mål (Bandura, 2001).

2.3.3.2 Self-efficacy eller forventning om mestring

Det mest sentrale når man skal være agent i eget liv er at en har forventninger til egen mestring (self-efficacy). Menneskets tro på seg selv påvirker alle områder i livet. Den påvirker hvordan man tenker, hvordan man motiverer seg selv, hvordan man har det og hvordan man oppfører seg (Bandura, 1997). Mestringsforventninger påvirker hvilke mål man setter seg og hvilke ambisjoner man har. De vil også påvirke om man ser optimistisk eller pessimistisk på sin egen fremtid. Personer som har høy mestringsforventning vil kunne sette seg mål og jobbe aktivt for å nå målet (Bandura, 2006).

Bandura (1997, s. 37) definerer self-efficacy på følgende måte:

"Perceived self-efficacy is not a measure of the skills one has but a belief about what one can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses"

Self-efficacy er altså den forventningen man har for å mestre oppgaver i den situasjonen man er i, og med de ressursene man har tilgjengelig. Derfor kan man heller ikke si at self-efficacy er noe man har eller ikke har, det kan variere ut fra situasjonen man er i.

Bandura beskriver ulike nivåer av mestringsforventninger. Mestringsforventninger vil naturlig nok variere ut fra vanskelighetsgraden i oppgaven. Noen oppgaver er så enkle å gjennomføre at de fleste mennesker vil oppleve mestringsforventning. Andre oppgaver er vanskeligere, og noen mennesker vil ikke forvente å mestre disse. Mestringsforventninger kan også variere i styrke. Mennesker med en sterk forventning av mestring vil holde ut lenger enn person med en middels forventningsgrad.

Personer som har lave mestringsforventninger og ikke tror at de vil oppnå et mål eller en handling vil heller ikke prøve (Bandura, 2006). Om man ikke tror at handlingene en gjør vil gi et ønsket resultat vil det ikke være en grunn til å yte den innsatsen som det vil ta. Uansett hvor mange ulike motivasjonsfaktorer man har er den viktigste motivasjonsfaktoren troen på at en selv kan påvirke og bestemme over eget liv (Bandura, 2005). Om man har lese- og skrivevansker vet man at å lese en bok vil være svært vanskelig og vil ta mye krefter. Man vil da unngå denne aktiviteten. Om man likevel prøver vil innsatsen være lavere og de vil gi opp raskere enn personer med høy mestringsforventning. Lav mestringsforventning kan deretter føre til stress eller depresjoner hos personen ettersom man mangler troen på at man selv kan påvirke sitt eget liv (Bandura, 2006).

Bandura skiller mellom *efficacy expectations* og *outcome expectations*. Efficacy expectations er forventningene man har til å kunne fullføre en oppgave, eller personens mestringsforventning. Outcome expectations er hva man tror kommer til å skje om man greier eller ikke greier oppgaven (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Altså positive eller negative konsekvenser av handlingen. Positive konsekvenser kan for eksempel være skryt eller respekt, mens negative konsekvenser kan være tilsnakk eller en følelse av å ikke mestre. Personer, for eksempel elever, tenker på disse konsekvensene når de bestemmer seg for å gjøre en oppgave. De gjør oppgaver som de regner med å mestre, men skygger unna oppgaver som de ikke tror de klarer for å unngå de negative

konsekvensene ved nederlaget. Dette påvirker også elevens syn på om en oppgave er verdt å gjøre, om resultatet er verdt innsatsen (Bandura, 1997).

2.3.3.3 Hvor kommer forventningene om mestring fra?

Bandura (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) regner med fire hovedkilder som påvirker en persons forventninger om mestring; mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Mestringserfaringer

Den sterkeste påvirkningen er personens egne mestringserfaringer. Disse fungerer som bevis på at personen innehar de evnene som skal til for å mestre en oppgave. Suksess fører til at troen på seg selv øker, å feile fører til det motsatte. Om man har fått til en oppgave vil man ofte tro at man kan få til den neste også. Mestringsforventninger blir også sterkt påvirket av andre mennesker. Man sammenligner seg med klassekamerater, kollegaer og for eksempel konkurrenter. Man ser på sine resultater i forhold til andres resultatet, noe som fører til at man får et inntrykk av hvor god eller dårlig man er i forhold til andre (Bandura, 1997).

Andres eksempler

Å se andre mestre en oppgave, kan motivere en til å forsøke selv. ”Om han får det til, får sikkert jeg det til også”. Dette fungerer også motsatt, man tror man vil feile om man ser andre feile. Mennesker finner ofte personer som man vil sammenligne seg med, og bruker disse som rollemodeller. Man ser hva disse modellene får til, hva de ikke får til, og handler ut fra dette. De blir brukt som modeller i egen læring (Bandura, 1997).

Verbal overtalelse

Overtalelse og oppmuntring blir ofte brukt for å få eleven til å tro at han vil klare å gjennomføre en bestemt oppgave. Bandura (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) påpeker at man skal være forsiktig med å skape urealistiske forventninger om mestring. Dersom økt innsats fører til mestringserfaringer, vil dette styrke elevens forventninger om mestring. Men samtidig vil manglende mestring svekke elevenes forventninger om mestring og tilliten til læreren som oppmuntret og overtalte til økt innsats. Overtalelse bør derfor kun benyttes i tilfeller der det er en stor mulighet for at økt innsats vil bidra til

å oppleve mestring etter kort tid.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Bandura (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) mener at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som hjerteklapp og angst signaliserer til oss at vi ikke behersker situasjonen, og vi vil derfor ha små forventninger om å mestre oppgaven. Når eleven opplever slike plager, vil han ha en tendens til å tenke på hvordan han skal forsvare seg, noe som igjen fører til at det blir mindre energi igjen til å løse vanskene.

2.3.4 Oppsummering

Motivasjon er en fellesnevner i de tre nevnte teoriene. Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft, eller det som forårsaker aktivitet hos mennesker. Motivasjonen gir handlingen mål og mening, og påvirker personens intensitet og utholdenhet (Imsen, 2005; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hva som er drivkraften bak en handling kan være vanskelig å sette fingeren på. Det er derfor viktig å ha innsikt i ulike teorier som tar opp i seg motivasjon. Rosenberg er opptatt av hva som påvirker vår selvverdivurdering og hvilke konsekvenser dette får for vårt selvverd. En elev vil være motivert for å forsvare selvverdet sitt dersom det blir truet. I tråd med dette hevder Covington at en vil beskytte eller opprettholde selvverdet sitt dersom det blir truet. Han skiller mellom den suksessorienterte eleven og eleven som ønsker å unngå nederlag. Den sistnevnte er motivert for å skjule at han ikke mestrer en oppgave og forsøker å unngå feiling. I følge Bandura vil forventninger om mestring blant annet påvirke om eleven synes at en oppgave er verdt å gjøre en innsats for. Mestringsforventninger har dermed stor betydning for hvordan en elev motiverer seg selv. Med utgangspunkt i disse teoriene kan vi skape en forståelse for elevenes atferd både når det gjelder valg av aktivitet, innsats, utholdenhet og læringsstrategi, men også når det gjelder systematisk unngåelse av bestemte aktiviteter.

Overføringen av kunnskaper og ferdigheter må gjøres på en slik måte at det fremmer elevenes tro på egne muligheter, motivasjon til å løse nye læringsoppgaver og prøve nye løsninger, samt lære elevene adekvate læringsstrategier slik at de blir i stand til å regulere sin egen læringsaktivitet. Dersom alle elevene skal kunne forvente og oppleve mestring i sin skolehverdag, er det en forutsetning at undervisningen er tilpasset den

enkelte elev og at elevene har individuelle mål. Elevene må med andre ord få oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, men som samtidig gir dem utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.4 Tilpasset opplæring

Overordnede prinsipper i den norske skolen er likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Kravet om en inkluderende skole og prinsippet om tilpasset opplæring henger nøye sammen. I henhold til Opplæringslovens § 1-3 er skolen pålagt å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. I en inkluderende skole er alle barn og unge samlet på ett sted. Alle elever skal, uavhengig av evner og forutsetninger, gå sammen i vanlig skole og omfattes av dens fellesskap (Nilsen, 2008). Dette medfører store variasjoner mellom elevene og det er derfor nødvendig at skolen har den kompetansen som trengs for å arbeide innenfor den store variasjonsbredden som en inkluderende skole representerer (Haug, 2004).

Selvoppfatning og motivasjon er, som vi har sett, et resultat av tidligere erfaringer, og utgjør viktige betingelser for ny læring. I forventningstradisjonen er mestringserfaringer den viktigste kilden til selvoppfatning. Elevene har behov for mestringserfaringer og å lykkes. Tilpasset opplæring blir i denne sammenhengen et nøkkelbegrep. Muligheten for å oppleve mestring reduseres hvis undervisningen ikke er tilpasset den enkelte elev. Det er derfor nødvendig å tilpasse innhold, arbeidsoppgaver og vanskelighetsgrad til elevenes forutsetninger slik at de får oppleve mestringserfaringer og utvikle forventninger om mestring. Dette er av stor betydning for elevens tanker, motivasjon og atferd. Bandura peker på at vi gjør valg på bakgrunn av hva vi tror vi kan mestre. Lave forventninger om mestring kan få som konsekvens at eleven yter en lavere innsats, gir opp raskere eller rett og slett unngår å prøve i det hele tatt. Eleven er motivert for å unngå de negative konsekvensene ved nederlaget ved å ikke mestre en oppgave. Usikkerhet og tvil om egne evner kan dermed føre til at eleven utøver forstyrrende atferd i klasserommet eller blir overforsiktig og lite selvhverdende. Dette får igjen konsekvenser for elevens skoleprestasjoner. Med utgangspunkt i Banduras teori om mestringserfaringer kan vi dermed slå fast at det er nødvendig å tilpasse innhold, arbeidsoppgaver og vanskelighetsgrad til elevenes forutsetninger slik at de får oppleve mestringserfaringer og slik utvikle forventninger om mestring.

Mange av aktivitetene i skolen er av en slik art at en ikke vil kunne oppleve mestring og forventninger om mestring uten å bli vurdert av andre. Tilpasset opplæring blir derfor også sentralt i selvvurderingstradisjonen, hvor sosial sammenligning og andres vurdering er viktige kilder til selvvurdering. I henhold til Rosenberg har andres vurderinger og sosial sammenligning betydning for hvordan eleven vurderer seg selv. Klassen er en viktig referansegruppe, og elevene sammenligner egne resultater med andres. Sosial sammenligning innebærer at bare noen elever i en klasse kan forvente å lykkes sammenlignet med de andre elevene. Mangel på differensiering fratruer dermed de svakeste elevene muligheten til å oppleve mestring og føle at de lykkes. Om lag halvparten av elevene i en klasse vil gjøre det dårligere enn gjennomsnittet. Dette kan være med på å svekke deres faglige selvvurdering. I tillegg vil andres vurdering ha betydning for elevenes selvvurdering. I dette ligger både uformell vurdering i form av ros og verbal overtalelse, og formell vurdering i form av karakterer. For å unngå at slike momenter får negative konsekvenser for elevenes selvvurdering, er det derfor nødvendig at læreren tilpasser både innhold, tempo, mål og vurdering til den enkelte elev (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Hvis undervisningen ikke er tilpasset elevens behov, kan eleven begynne å attribuere til evner i stedet for innsats. Dårlige resultater blir da et bevis på dårlige evner. I følge Covingtons selvverdsteori vil elevenes selvverd bli truet dersom elevene forventer å mislykkes. Dette vil igjen ha negative konsekvenser for deres innsats. Eleven kan beskytte selvverdet sitt ved å ikke gjøre en innsats. Eleven risikerer dermed ikke å mislykkes, men mister samtidig muligheten til å lykkes. Dersom alle elevene skal kunne forvente mestring i skolehverdagen er det derfor en forutsetning med en differensiert og tilpasset undervisning. Vi vil påstå at dette er av stor betydning både for elevenes trivsel, motivasjon og muligheter for læring.

Det er viktig at det er gode relasjoner mellom lærer og elev. Når eleven føler seg trygg i en situasjon, vil han oppsøke hjelp når han støter på problemer som han ikke har forutsetning for å løse uten assistanse fra andre. Hjelpesøkende atferd er viktig for læring. En del elever med vansker kan etter hvert slutte å be om hjelp når de står fast. Det er derfor viktig at læringsmiljøet er slik at elevene ser at det er greit at de ikke får til alt, og at de føler at det akseptert å oppsøke hjelpe når en trenger det.

Det er viktig med et godt tilrettelagt undervisningsopplegg i alle fag for at barn skal kunne tilegne seg kunnskap. En forutsetning er imidlertid at læreren har god innsikt i og kunnskap om lese- og skrivevansker og hvordan undervisningen kan tilrettelegges slik at elever med slike vansker skal få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen og tilegne seg kunnskaper på lik linje med andre barn. En må ta høyde for at lese- og skrivevansker kan være vedvarende, og at det beste for noen kan være å kompensere for vanskene. En må tilpasse ut i fra hva hensikten er; enten det er å trene opp ferdighetene eller å kompensere for manglende ferdigheter. Dette er en balansegang. På ungdomstrinnet er det mange lese- og skriveoppgaver i alle fag. Om man ikke har gode nok lese- og skriveferdigheter vil dette få negative konsekvenser for resultatene uansett hvilket fag det er. Å tilpasse oppgaver, innhold og arbeidsmåter er derfor nødvendig i alle fag, ikke bare i språkfagene. Et tilrettelagt undervisningsopplegg skal sikre elevene mestringsopplevelser og positive selvvurderinger som kan resultere i et positivt selvverd. Det er grunn til å tro at manglende tilpassing kan medføre negative konsekvenser for elevens selvoppfatning. Gjennom tilpasset opplæring kan en bidra til å snu en negativ utvikling og hindre at sekundære vansker oppstår.

3. Metode

I metodedelen vil vi beskrive forskningsprosessen og begrunne våre metodiske valg. Når man skal velge forskningsmetode må man alltid ta utgangspunkt i problemstillingen og velge den metoden som best kan besvare denne. Vår problemstilling er;

”Hvordan tilrettelegger skolen skolehverdagen for elever på ungdomstrinnet med lese- og skrivevansker for å fremme positiv selvoppfatning og forventning om mestring?”.

For å få på svar på dette fant vi det hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ studie.

3.1 Den kvalitative metode

Ved kvalitativ metode går man ut fra at verden er sosialt konstruert, og vi ønsker derfor å løfte frem deltakernes opplevelser, erfaringer og refleksjoner fra deres ståsted (Postholm, 2010). Vi oppsøker deltakerne i deres naturlige miljø. Vi har få deltakere og går i dybden på hver deltaker. Kvalitative tilnærminger har som målsetting å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og fortolkningen blir derfor viktig. Kvalitativ forskning kjennetegnes av fleksibilitet. Man kan i stor grad selv velge hvordan man vil innhente data, og det er opp til forskeren å bestemme hvordan han eller hun vil legge frem forskningsresultatene (Thagaard, 2009). I en forskningsprosess er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Forskeren går inn i prosessen med en forforståelse av temaet, noe som kan farge studien. Ingen av oss har personlig kjennskap til lese- og skrivevansker fra før av. Likevel har vi nok ubevisst blitt farget gjennom utdanningene våre. Begge har vi tatt fordypning i lese- og skrivevansker som en del av vår mastergrad i spesialpedagogikk. Fra tidligere har vi ulike utdannelser. Den ene av oss har en ren teoretisk pedagogisk utdanning, mens den andre har allmennlærerutdanning. Dette gjorde at vi gikk inn i forskningen med ulik forforståelse. Det er viktig å prøve å legge denne forståelsen til side i forskningen, og å ikke bli påvirket av egne holdninger, erfaringer og meninger. Det er likevel urealistisk å tro at

forskning kan bli helt objektiv ettersom mye skjer ubevisst.

Det finnes ulike forskningsmetoder innenfor kvalitativ forskning, men intervju og observasjon er de mest brukte. Hvilken metode man bruker kommer an på hva studien ønsker svar på. Gjennom bruk av den kvalitative metode får vi samlet inn beskrivende data (Olsson og Sørensen, 2003), og datamaterialet vårt blir tekstbasert (Postholm, 2010). I og med at vi ønsket å få svar på hvordan skoler tilrettelegger skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker, bestemte vi oss derfor for å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie.

3.1.1 Intervju som metode

Dalen (2010) skriver at intervju er en ”utveksling av synspunkter” der man som forsker ønsker å få vite informantens meninger og oppfatninger. Vi kan deretter sammenligne informantens meninger, og finne likheter og ulikheter. Det finnes flere måter man kan gjennomføre et intervju på. Ofte skiller man mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen, 2010). Den åpne formen er en dialog der man ikke har planlagt spørsmål på forhånd, mens et strukturert intervju har spørsmål som skal stilles i en bestemt rekkefølge. Mellom disse typene finner man semistrukturert eller halvstrukturert intervju. Her er spørsmålene og rekkefølgen planlagt på forhånd, men man er fleksibel og kan endre på tema og rekkefølge underveis i intervjuet om informanten ønsker det. For oss ble det halvstruktuerte intervjuet en god løsning. Vi hadde en plan for intervjuet, men var åpne for at informanten kunne ta opp nye tema underveis. Når man intervjuer må man hele tiden gi respons til informanten. Man kan nikke, eller komme med et ”mhm”. Man må vise at man er tilstede og genuint interessert (Dalen, 2010). Samtidig man må også klare å stille gode oppfølgingsspørsmål til det informanten forteller.

3.1.2 Generaliseringsproblemer og teoriens rolle

I kvalitativ forskning kan man ikke snakke om generalisering. Man kan ikke si at resultatene vi har kommet frem til gjelder for alle skoler og spesialpedagoger i hele landet. I kvalitativ forskning bruker man heller begreper som *naturalistisk generalisering* og *overførbarhet*. Det vil si at personer som leser forskningsrapporten, og som har kjennskap til temaet fra før, vil kunne kjenne seg igjen i teksten. Å lese

teksten vil da kunne oppleves som nyttig for leseren. Resultatene vi har kommet frem til kan være relevante ved andre skoler, selv om ikke alt er helt likt. Et annet begrep man kan bruke er *teoretisk generalisering*. Det vil si at de tolkningene man har kommet fram til i en studie kan ha gyldighet i en annen sammenheng. Det en studie har funnet ut kan også gi grobunn til videre forskning på feltet (Thagaard, 2009). Funnene og tolkningene vi har kommet frem til i denne studien vil vi tro mange i skoleverket kjenner seg igjen i. Det er ingenting spesielt ved skolene som tilsier at de probleme de har er unike.

Teori påvirker hele forskningsprosessen. Helt fra oppstarten når vi formulerer problemstillingen, gjennom arbeidet med intervjuguide til endelig drøfting behøver man teori for å begrunne de valgene og tolkningene vi tar. Postholm skriver at man må bruke teori for å finne frem til data og analyse (Postholm, 2010). Teorien gir oss knagger å henge dataene på, hjelper oss til å skille mellom viktig og uviktig, og den gir oss en begrunnelse for de tolkningene og analysene vi gjør. Uten teori blir studien kun subjektiv synsing. Vi hadde mye av teorien klar før vi begynte selve innhenting av datamaterialet. Vi brukte teori om lesing og skrivning, lese- og skrivevansker, selvoppfatning og mestring. Vår problemstilling var så konkret at vi på forhånd kunne ane oss frem til hvilken teori vi fikk bruk for. Vi visste likevel at det kunne bli aktuelt å benytte annen teori dersom informantene våre kom inn på temaer som vi ikke forventet.

3.2 Vår forskningsprosess

I en forskningsprosess er det mange valg å ta. Vi vil nedenfor beskrive de valgene vi tok, og begrunne valgene vi tok. Vi har også beskrevet hvordan det var å arbeide sammen om denne studien.

3.2.1 Valg av informanter

Vi ønsket å få vite hvordan skolen tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet. Det ble da naturlig å komme i kontakt med noen som kunne svare oss på dette. Vi ønsket å intervju enten spesialpedagoger eller lærere som jobbet med denne problematikken daglig, og som hadde et overblikk over skolens arbeid med disse

elevene. Vi fikk kontakt med fem informanter. Noen fikk vi kontakt med da vi sendte ut en e-post til alle ungdomsskolene i Trondheim, andre fikk vi kontakt med gjennom bekjente. Informantene hadde ulike bakgrunner og arbeidsoppgaver. De arbeidet på fire ulike skoler i tre ulike kommuner. I starten av prosjektet var vi usikre på om vi skulle intervjuer elever eller voksne. Vi falt på å velge voksne ettersom vi mente at det var de som best kunne svare på spørsmålene. Om vi hadde intervjuet elever hadde oppgaven fått en helt annen vinkling. I tillegg var vi usikre på om elever på ungdomstrinnet ville føle seg komfortable med å snakke til ukjente om vanskene sine ettersom dette kan være et sårt tema. Svakheten ved å bruke spesialpedagoger eller lærere som informanter er at vi ikke fikk høre elevens stemme. Vi vet ikke om elevene hadde kjent seg igjen i det informantene våre sa.

3.2.2 Intervjuguide og innhold i intervjuene

Når man skal gjennomføre en intervjustudie er det nødvendig med en intervjuguide. Det er spesielt viktig når man skal anvende et semistrukturert intervju (Dalen, 2010). En intervjuguide skal være en plan for intervjuet. Den inneholder emner som skal tas opp, og rekkefølgen (Kvale, 1997). Ettersom vi skulle ha et semistrukturert intervju visste vi at rekkefølgen kunne bli endret i løpet av intervjuet, og at vi kunne komme inn på temaer som ikke sto i intervjuguiden. Vi fulgte prinsippet med å begynne med generelle spørsmål om informantens bakgrunn, arbeidsoppgaver og spørsmål om skolen. Deretter gikk vi inn på de mer sentrale temaene som hvordan skolen tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker, og spørsmål om mestring og selvpoppfatning. Dalen (2010) kaller dette for ”traktprinsippet”. Man begynner bredt, og innsnevrer underveis. Til slutt i intervjuet ga vi informanten muligheten til å snakke om noe hun eller han følte var viktig, men som vi ikke hadde snakket om. Her fikk vi ofte gode svar. Intervjuguiden ble laget i fellesskap under en veiledningstime. Vi var fire studenter som skrev om det samme, så intervjuguiden vår ble svært lik. Dette gjorde vi også for at det skulle være mulig å dra nytte av hverandres data. Etter det første intervjuet oppdaget vi at vi ikke fikk svar på alt vi ønsket. Vi gikk da inn i intervjuguiden og endret den litt til neste intervju.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Da vi fikk kontakt med informantene våre fikk de velge sted, dato og tidspunkt for

intervjuene. Vi møtte informantene på arbeidsplassene deres der vi hadde tilgang på grupperom. Før vi startet intervjuene fortalte vi litt om studien, og informantene hadde anledning til å stille spørsmål om det var noe de lurte på. Vi forklarte at vi tok opp samtalene på bånd, men at opptakene ville bli slettet umiddelbart etter transkribering, og at vi ikke skrev ned navn eller navn på skole i datamaterialet. Vi forklarte også at vi ikke ville stille spørsmål som kunne komme i konflikt med taushetsplikten. Vi var begge til stede under fire av intervjuene. En av oss intervjuet, mens den andre noterte. Dette opplevde vi som positivt ettersom den andre personen kunne hjelpe til med å stille gode oppfølgingsspørsmål. Vi avsluttet intervjuene med å takke for hjelpen, og gav informantene en liten påskjønnelse. Vi spurte om vi kunne ta kontakt igjen om det kom opp nye spørsmål vi ønsket svar på. Dette fikk vi lov til, og har gjort dette i ettertid. Vi opplevde intervjuene som vellykkede, men vanskelige.

Dalen (2010) skriver at man må ha en viss erfaring for å bli en god intervjuer, og at uerfarne intervjuere ofte har vansker med å forholde seg til pauser. Dette kjenner vi oss igjen i. Vi opplevde at det var vanskelig å komme på gode oppfølgingsspørsmål underveis, og at det var ubehagelig med lange pauser.

3.2.4 Bearbeiding av intervjuene

Vi tok opp intervjuene på en båndopptaker som ikke kunne overføre lydfiler til PC. Dette gjorde at vi transkriberte intervjuene samme dag som intervjuene ble tatt ettersom det følte tryggere å få lagret intervjuene flere steder. Å transkribere innebærer at man nedskriver intervjuene og dermed klargjør intervjumaterialet for analyse og tolkning (Kvale, 1997). Det er en fordel å transkribere så fort som mulig ettersom man da husker hva som ble sagt på intervjuene i tilfelle noe blir uklart på opptaket. Lydkvaliteten på opptakene var god, og transkriberingen gikk greit. Vi slettet opptakene umiddelbart etter transkriberingen, slik vi lovet informantene. Da vi transkriberte intervjuene lagde vi fiktive navn på informantene, de var nå anonymisert. Etter transkriberingen satt vi igjen med 55 sider intervjumateriale.

3.2.5 Analyser

I arbeidet med analysedelen brukte vi mye tid på å finne ut hvordan vi kunne legge frem materialet vårt på en mest mulig ryddig og systematisk måte. Til slutt bestemte vi oss

for fire hovedkategorier; rammer, prosess, konsekvensene for eleven og vurdering av skolens arbeid. Under disse hovedkategoriene lagde vi underkategorier. Dette kommer bedre frem i presentasjonsdelen. Denne måten å fremstille data på kalles *tematisering*. Denne metoden tar ofte utgangspunkt i temaene som blir belyst i intervjuguiden (Dalen, 2010). Vi laget kategoriene og sammenlignet informantenes utsagn på det aktuelle temaet. Vi dro ut essensen av hva informantene fortalte oss, og brukte mange sitater for å få fram informantens stemme og synspunkter. Sitatene blir også brukt som en begrunnelse for de tokningene vi gjorde. Det er viktig at man ikke mister fokuset på helheten når man bruker denne metoden (Thagaard, 2009). Vi valgte å ha drøftingen i en egen del. Vi prøvde først å drøfte underveis, men fant til slutt ut at det ble mer oversiktlig og lettere å lese om vi tok drøftingen til slutt.

3.2.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er viktige begreper når man diskuterer kvaliteten på en studie. Reliabilitet og validitet er begreper som ofte blir brukt i kvantitativ forskning. Flere har hevdet at man heller bør bruke andre begreper når man snakker om kvalitet i kvalitative studier (Thagaard, 2009). Ofte blir reliabilitet oversatt til nøyaktighet eller troverdig, og validitet blir oversatt til gyldighet.

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om en annen forsker ville komme frem til det samme resultatet om han gjorde studien på nytt. Det er viktig å beskrive framgangsmåten for forskningen så detaljert som mulig for at andre forskere skal kunne gjennomføre samme studie. I kvalitativ forskning vil man ikke alltid få samme resultat om man gjør en studie på nytt.. Dette er fordi man opererer med små utvalg, og fordi forskerens rolle er svært viktig innenfor kvalitativ forskning. For å styrke reliabiliteten i en kvalitativ oppgave må man grundig beskrive hvordan man har kommet frem til dataene, og argumentere for de valgene man har tatt. Vi har i metoddelen beskrevet hvordan vi har gått frem for å vise leserne hva vi har gjort og hvorfor. Troverdigheten styrkes også ved at man er flere forskere (Thagaard, 2009). Etersom vi har vært to har vi hele tiden diskutert og reflektert rundt forskningsprosessen. Dette vil vi tro har styrket studiens reliabilitet eller troverdighet.

Validitet er knyttet til dataene, og om tolkningenes gyldighet. Man kan styrke

validiteten ved å hele tiden stille seg kritiske spørsmål om analyseprosessen og tolkningene. Man kan også se om man finner alternative tolkninger (Thagaard, 2009). Vi har begge jobbet grundig med det transkriberte materialet for at vi skal være sikre på hva som står der, og i hvilken sammenheng ting blir sagt. Vi har diskutert mye underveis i tolkningen, og vært forsiktige med å trekke for bastante konklusjoner om informantenes meninger. Gjennom å bruke sitater har vi begrunnet de tolkningene vi har gjort. Vi har også hatt som mål å gjøre det tydelig hva som er informantenes utsagn, og hva som er våre tolkninger.

3.2.7 Etiske betraktninger

Man må alltid ha etiske betraktninger i bakhodet under en forskningsprosess. Spesielt viktig er dette når man forsker med mennesker. Informantene skal vite hva de går til, og de må bli gjort kjent med eventuelle byrder eller arbeidsbelastninger knyttet til informantrollen (Postholm, 2010). I vårt informasjonsskriv fortalte vi informantene om hva studien handlet om, og hva det medførte å delta i studien. Vi fortalte at alle opplysninger kom til å bli behandlet konfidensielt. Dette er et av grunnkravene for en etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2009). Våre informanter fikk beskjed på forhånd at de kom til å bli anonymisert. Vi laget fiktive navn, og navnet på skole eller kommune blir ikke nevnt i rapporten. Etter vi hadde gjennomført intervjuet transkriberte vi det så fort som mulig, for så å slette lydopptakene.

Alle spørsmålene våre omhandlet skolen, og elevgruppen som helhet. Dette gjorde at det ikke var fare for at informanten kunne bryte taushetsplikten. Vi hadde heller ingen sensitive spørsmål knyttet til skolen eller informanten. Likevel var det viktig å påpeke at de ville bli helt anonymisert for at de skulle kjenne seg trygge under intervjuet, og for at de skulle tørre å være ærlige.

Før studien tok til søkte vi om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Etersom vi ikke skulle lagre lydmaterialer vårt digitalt hadde vi ikke trengt å melde dette til NSD, men det var greit å ha gjort dette for sikkerhetsskyld.

3.2.8 Å skrive sammen

Å skrive sammen har både positive og negative sider. Det å jobbe intensivt med noe i fem måneder kan til tider være krevende uansett hvor godt man samarbeider. Vi hadde erfaring med å skrive sammen fra tidligere oppgaver, og visste at vi samarbeidet godt. Styrken i å skrive sammen kom klarest frem under analyseprosessen. Vi kunne diskutere funnene våre og på den måten føle oss sikrere på at vi hadde tolket informanten rett. Under intervjusituasjonen var det positivt å være to fordi den ene kunne komme med oppfølgingsspørsmål som den andre ikke kom på. Dette var nyttig. Utfordringene med å skrive to sammen er at det er krevende å samarbeide så tett med en annen person over flere måneder. Det kan til tider bli intenst, spesielt i de periodene der arbeidet har vært vanskelig. Vi har løst det med å arbeide mye hver for oss, men har hele tiden sendt arbeidet til hverandre, og kommentert på det den andre har gjort. I analysedelen og drøftingsdelen har vi jobbet mye sammen ettersom det var en styrke å kunne diskutere funnene underveis. Begge har tatt del i alle delene av oppgaven. Vi har fordelt ulike arbeidsoppgaver, men vi har begge vært ansvarlige for alle delene. Vi ser derfor ikke hensikten med å lage et vedlegg der det står hvem som har gjort de ulike delene ettersom vi har jobbet så tett sammen om rapporten.

I dette metodekapitlet har vi beskrevet hvordan vi har gjennomført denne forskningsprosessen slik at vi har fått svar på problemstillingen vår. Vi har beskrevet hva som kjennetegner det kvalitative forskningsintervju, hvordan vi har gått frem for å finne informanter, intervjuprosessen, og hvordan vi har behandlet datamaterialet vårt. Vi har også skrevet en del om hvordan det har vært å skrive sammen.

4. Presentasjon av data

I dette kapitlet vil vi presentere det datamaterialet vi har samlet inn. Først vil vi presentere informantene i studien, og skolene de jobber på.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

Informantene

Randi jobber som spesialpedagogisk rådgiver på en byskole. Hun har en mastergrad i spesialpedagogikk. Dette er første året hennes i stillingen, der hun jobber 50 % administrativt. Oppgavene hennes går fra organiseringsoppgaver til kontakt med andre instanser som for eksempel Barne- og familietjenesten og hjelpemiddelsentralen. Hun har i tillegg 40 % med undervisning og diverse kurs. Randi jobber på en stor byskole. Skolen flyttet inn i nye lokaler for en stund siden. Skolen presterer høyt faglig, og de har læring i fokus.

Vigdis har allmennlærerutdanning og ett års videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun jobber på en stor ungdomsskole på et tettsted. Hun underviser i norsk og engelsk, samtidig som hun foretar en del kartlegging av elever med lese- og skrivevansker og melder opp elever til PPT. Vigdis har jobbet ved skolen i 20 år, og går av med pensjon til våren. Vigdis jobber på en ungdomsskole i en vestlandskommune. Skolen har rundt 450 elever som kommer fra alle barneskolene i kommunen. Vigdis synes at skolen er godt organisert og at de jobber mye med lese- og skriveproblematikken. Skolen har nettopp fått ny rektor som ønsker å arbeide aktivt med å utvikle skolen, og å videreutvikle det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Skolen er svært opptatt av trivsel.

Stein har jobbet som spes.ped.lærer i 25 år. Han har allmennlærerutdannelse og tilleggsutdannelse innenfor naturfag, kunst og håndverk, og spesialpedagogikk. Han jobber for tiden med hjelpe- og støtteundervisning i norsk for 9 trinn. Han jobber også med en synshemmet elev.

Sondre har ikke en formell utdanning i spesialpedagogikk, men har jobbet med lese- og skrivevansker i 40 år. Utdanningen hans er lærerhøyskole med videreutdanning i norsk og samfunnsfag. Sondre jobber med et lesestueprosjekt han selv har utviklet, der han har en- til- en undervisning med elever på alle trinn.

Stein og Sondre jobber på samme ungdomsskole på en liten øykommune. Skolen har rundt 350 elever. Skolen får svært dårlige resultater på nasjonale prøver, og er ut fra prøvene en av de dårligste skolene i landet. Stein og Sondre vet ikke nøyaktig hvorfor skolen gjør det så dårlig, men tror årsaken ligger både hos lokalmiljøet og hos skolen. De sliter en del med bevissthet i hjemmet, eller i miljøet i kommunen. Skolen blir ikke sett på som viktig, ettersom en lett kan få seg jobb uten utdanning. I tillegg har skolen en del ansatte som mangler godkjent pedagogisk utdanning.

Berit jobber som spesialpedagogisk koordinator. Av utdanning har hun første avdeling spesialpedagogikk. Arbeidsoppgavene hennes ved skolen er først og fremst å koordinere det spesialpedagogiske arbeidet, veilede lærere og å være en kontaktperson mellom skolen og ulike instanser. Berit jobber på en stor byskole med rundt 540 elever. Elevene presterer godt faglig, og skolen har et veldig høyt snitt på nasjonale prøver og eksamensresultater.

4.2 Rammer

4.2.1 Spørsmål knyttet til skolens rammefaktorer

Skolens rammefaktorer påvirker hvor store muligheter en spesialpedagog eller lærer har for å kunne gi et godt tilbud til elever med lese- og skrivevansker. Når informantene i utvalget blir spurt om rammefaktorene på skolen de arbeider ved, er det spesielt tre faktorer som blir trukket frem; ledelsens holdninger, nødvendigheten av kvalifisert personell og tilgang på ressurser.

Ledelsens holdninger har stor betydning for hvilke rammer spesialpedagogen arbeider innenfor. Det er ledelsens ansvar å synliggjøre de behovene som er ved skolen og sørge for at nødvendige ressurser blir gjort tilgjengelige. I sitatene nedenfor ser vi at Vigdis

og Stein representerer to svært ulike skoler på dette området. Vigdis er den av informantene som synes det jobbes tilstrekkelig for å oppnå dette. Vigdis jobber på en skole hvor ledelsen gløder for jobben sin. Skolen har fått ny rektor som vil satse enda mer på det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Stein savner derimot at problemene blir satt på dagsorden og at skolen lager en strategi for å bedre de faglige resultatene ved skolen.

Vi har nettopp fått ny rektor som gløder for denne jobben sin. Jeg ser jo veldig godt at hun har grepet fatt i mange ting og jobber spesielt mot spes.ped. (Vigdis)

Det som skuffer meg litt er at administrasjonen ikke setter det på dagsorden, at resultatene viser sånn og sånn. Hva skal vi gjøre for å gjøre noe med det? Jeg tenker at hvis du er en dårlig restaurant, serverer den dårligste maten i landet, så vil du jo prøve å gjøre noe med det. Det samme burde jo gjelde for en skole. (Stein)

Ressursene knyttet til arbeidet med lesing og skriving har blitt mindre ifølge de informantene som har jobbet innenfor det spesialpedagogiske fagområdet lenge. Nedskjæringer har ført til at arbeidet med lesing og skriving har blitt nedprioritert. Det er enighet blant informantene om at ressursene til dette arbeidet er for knappe. Det er så mange andre viktige oppgaver i skolen som skal dekkes, og ressursene forsvinner dermed i et stort sluk. Sondre sier det slik:

Hvis jeg går tolv år tilbake, så var ressursene til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker mye større enn i dag. På den tiden for tolv år siden, så startet det på en måte en nedbygging av den ressursen, og slagordet var liksom at man skulle normalisere elever. Ideologien bak var positiv, men det fikk negative utslag for elever, spesielt for dem med lese- og skrivevansker. Fordi ressursene var så knappe at man hadde ikke mulighet til å hjelpe dem så mye som man egentlig burde. Og i dag er den ressursen som brukes på den problematikken der forsvinnende liten. ... Her ved skolen er det innført vikarstopp, og de elevene som har en slik ressurs, et enkeltvedtak, [mister den fordi den] brukes til å dekke klassens behov når en lærer er borte. Slik at de taper enda mer. (Sondre)

Større voksentetthet og bedre tid nevnes av flere av informantene som en ønskesituasjon i arbeidet med lese- og skrivesvake. Informantene gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å kunne gi den tilretteleggingen som er tiltenkt elever som sliter med lese- og skrivevansker. Vigdis sier de kunne ha gjort så mye mer for disse elevene,

bare de hadde rullet det. Det pekes på at tiden er for knapp og at det er for mange elever per lærer. Dette resulterer i et kaos hvor det er lett å glemme elever med behov for spesiell tilrettelegging. Det siste utsagnet viser at mange elever faktisk ikke føler at de blir sett med de problemene de har.

Det [spesialpedagogiske arbeidsfeltet] er veldig omfattende, veldig vidt. Det er veldig mye å ta tak i da ... Mindre klasser enn det vi har. Da tror jeg vi kunne fått gjort mye innenfor det ordinære, og da hadde de kunnet vært mer i klassen. Så jeg kunne tenkt meg mye mindre klasser. Det vil igjen føre til [at det blir] lettere å tilpasse, tilrettelegge for hver enkelt elev. Samtidig som de hadde følt det fellesskapet. (Berit)

I det kaoset, det er mange elever, det er mye som skjer, så tror jeg det er veldig lett å glemme ... Vi trenger større lærertetthet, ja voksentetthet. Vi ser at det fungerer veldig bra bare det er flere voksne inne. (Randi)

... det er mange som ikke føler at de blir sett i det hele tatt. Jeg tror ikke at de opplever at de blir sett med de problemene de har, dessverre. (Sondre)

Tilgang på kompetanse er ifølge informantene nødvendig for å kunne tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Det er nødvendig med kunnskap om lese- og skrivevansker og hvordan en kan tilrettelegge skolehverdagen for lese- og skrivesvake. Informantene peker på at det blir brukt ufaglærte assistenter i arbeidet med lese- og skrivesvake. Vigdis forteller at de er nødt til å bruke ufaglærte assistenter i nødstilfelle, men at de da prøver å gi dem veiledning. Skolen til Stein og Sondre mangler en del når det kommer til pedagogiske ressurser. En del av lærerne på skolen har ikke godkjent utdanning, og de ressursene de faktisk har ved skolen blir ofte satt til andre oppgaver. En del av de med spesialpedagogisk kompetanse er knyttet opp til kontaktlærerfunksjon. Manglende kompetanse ser ut til både å være et økonomisk spørsmål og et spørsmål om tilgang på kvalifisert personell i nærmiljøet.

Ufaglærte assistenter blir brukt i nødsfall. Det hender jo vi må gjøre det ... Men da prøver vi jo å veilede dem. Og jeg er jo her for å ivareta, og da kommer de lærerne som har elevene til meg og spør om jeg kan hjelpe dem med noe som assistenten skal jobbe med, det er sånn vi gjør det. (Vigdis)

Vi har en rekke spesialpedagoger og folk med lang erfaring med sånt arbeid, men de blir ofte knyttet opp til kontaktlærerfunksjon, slik at mye av det arbeidet som vi snakker om nå, det er

overlatt til assistenter uten noen form for formell utdanning, og det sier jo litt om prioriteringer. Så jeg er vel egentlig den eneste ved skolen som har kompetanse og som jobber med den problematikken sånn daglig. (Sondre)

Vi har en stor andel lærere ved skolen som ikke har godkjent utdanning ... Det er ofte klager på at elevene ikke får de ressursene de har krav på, og vi ser at ved fravær så blir ofte spesialundervisningen skadelidende ved at spes.pedlærer må gå inn og ta klassen i stedet for å konsentrere seg om den eleven han har ansvaret for ... Det er for få spesiallærere, og noen ganger så blir det overført til ufaglærte. De har ikke noe kunnskap om det eller noe erfaring med det, så undervisningen kan bli litt tilfeldig ... Det settes ufaglærte på jobben, som ikke har forutsetning for å gjøre en god jobb. Uten dem hadde ikke skolen gått rundt, men likevel så har de jo ikke den nødvendige forutsetningen for å kunne gjøre jobben, det har noe med profesjonalitet å gjøre ... Det er vel et litt landsens problem at det er mangel på lærere på landsbygda. (Stein)

Samarbeid med kollegaer nevnes som en viktig faktor i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. Det blir fremhevet som en styrke å arbeide sammen i team hvor en sammen kan diskutere tiltak for å hjelpe den aktuelle eleven. Randi forteller at kontaktlærerne på trinnet utgjør et arbeidslag;

... De tre som er kontaktlærere er et arbeidslag. De drøfter om de ser en elev som sliter faglig, så kan de diskutere tiltak som er satt inn, om det er noen andre tiltak de kan sette inn, for å bedre situasjonen. Om de ser at de tiltakene ikke hjelper så tar de med seg saken inn på sos.pedmøtet. Det har vi hver uke. Da er det jeg som spes.pedrådgiver, så er det en sosialpedagogisk rådgiver, den ene faglederen, rektor og helsesøster som er med der. Så da får vi drøfta saken. (Randi)

4.2.2 Spørsmål knyttet til det å fange opp elever med lese- og skrivevansker

For at elever med lese- og skrivevansker skal få den tilretteleggingen som er nødvendig for at de skal kunne mestre skolehverdagen, er det en forutsetning at de blir fanget opp og sett med de vanskene de har. Når informantene i utvalget blir spurt om det er vanlig at lese- og skrivevansker ikke blir oppdaget før elevene begynner på ungdomstrinnet, forteller de at det forekommer, men at det har bedret seg de senere årene og at en har blitt flinkere til å fange de opp tidligere. Noen elever har så store vansker at de burde fått hjelp, men vanskene har ikke vært store nok til at de har fått den hjelpen de trenger.

Dette er også grunnen til at noen elever ikke blir fanget opp på barnetrinnet; Problemene virker ikke store nok til at skolen tar grep. Informantene forteller at de raskt tar hånd om situasjonen når de får mistanke om at en elev sliter med lesing og skriving. Vigdis forteller at de tester alle elevene når de begynner på ungdomsskolen. Stein er i motsetning til Vigdis usikker på om de har kompetanse til å gjennomføre diagnostiske tester ved skolen.

Noen oppdager vi [på ungdomstrinnet]. Ja, vi ser de har vært inne i systemet, men det er lett å tro at det er fordi de er umodne. (Randi)

Vi har veldig flinke lærere som sier ifra veldig fort om det er noe som ikke stemmer ... at denne eleven her er veldig etter i lesing og skriving i forhold til sine evner og sine medelever. (Berit)

Jeg merker en bedring, at de har blitt flinkere til å fange de opp i barneskolen. Det er jo det vi håper på, men vi tar likevel en test [Rådgiveren] her. Så kommer jo disse nasjonale prøvene i tillegg. Så det blir veldig mye testing på elevene da. Nå har vi da begynt å ta LOGOS óg på disse som tester dårlig på nasjonale prøver, for det er en som har det sertifikatet (Vigdis)

Jeg kjenner nesten ingen lærere som kan ta en diagnostisk prøve på skolen, eller noen få kanskje som har spes.ped, men om de gjør det vet ikke jeg (Stein).

Det er for sent å oppdage lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet sier informantene. Konsekvensene av at lese- og skrivevansker først blir oppdaget på ungdomstrinnet kan bli store med tanke på motivasjonen for å arbeide med vansken og for å oppsøke hjelp.

Problemet når det oppdages på ungdomsskolen er at motivasjonen for å gjøre noe med det er mindre enn om du oppdager det på barnetrinnet. Det kan være flaut å motta hjelp, det kan være at man har gitt opp og så videre. (Stein)

Behovet for hjelp er antakelig større enn vi vet, tror informantene. Noen av de elevene som sliter med lesing og skriving, blir ikke fanget opp og gitt hjelp på ungdomstrinnet heller. Dermed er det ikke alle som sliter med lese- og skrivevansker som får den hjelpe de har behov for.

Jeg håper jo at jeg kan svare at de får hjelp for sine problemer, men det er jeg usikker på. Jeg

tror nok de strever med det. Noen får hjelp, og andre får kanskje ikke den hjelpen de burde ha fått. (Stein)

Jeg tror tallet er mye større en statistikken viser ... Jeg blir litt skremt over hvor mange det egentlig er som burde hatt hjelp ... Jeg tror jeg regnet ut en gang, ca mellom 55 og 60 elever ved skolen har så store lese- og skrivevansker at de burde fått hjelp. Det er bare en brøkdel av dem som har enkeltvedtak og som faktisk får hjelp. Så behovet er kjempestort. (Sondre)

4.2.3 Oppsummering og analyse

Samlet viser datamaterialet vårt at det er store forskjeller mellom hvilke rammer spesialpedagogene ved de ulike skolene arbeidet under. Dette gjelder spesielt ledelsens holdninger og tilgangen på kompetanse ved skolene. Vigdis og Stein ble i presentasjonen av resultatene brukt for å illustrere motstridende holdninger hos ledelsene ved skolene. Vigdis arbeider ved en skole hvor satsning på det spesialpedagogiske arbeidet står sterkt, og hun forteller at rektoren ved skolen gløder for jobben sin. Stein forteller om en skoleledelse som mangler en strategi for å høyne det faglige nivået på skolen, og som ikke tar opp hvordan dette kan gjøres. Stein forteller også at det er mangel på kvalifisert personell på skolen, noe han mener skyldes at det er mangel på lærere på landsbygda. De er ”tvunget” til å ansette ufaglært arbeidskraft for å få skolen til å gå rundt. Sondre forteller videre at en del av de som har spesialpedagogisk kompetanse på skolen, er knyttet opp til en kontaktlærerfunksjon og dermed ikke arbeider med denne problematikken daglig. Også informanter ved de andre skolene forteller at ufaglærte blir benyttet i arbeidet med lese- og skrivesvake i nødstilfelle. Dette tyder på at mangel på kvalifisert personell er en realitet ved flere skoler. Informantene ved de ulike skolene hadde til felles at de mente ressursene til arbeidet med lese- og skrivevansker er for knappe. Det er så mange viktige oppgaver i skolen som skal dekkes og ressursene strekker derfor ikke til. En konsekvens av dette er blant annet at det er for mange elever per lærer. Den enkelte eleven forsvinner derfor lett i mengden og det er lett å glemme elever med behov for ekstra tilrettelegging. I en travel skolehverdag blir det derfor knapt med tid som læreren kan bruke på enkeltelever som sliter med lese- og skrivevansker.

4.3 Prosess

4.3.1 Spørsmål knyttet til tilrettelegging av undervisning

Prosesskriterier omhandler hvordan skolen organiserer og gjennomfører skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker. Vi ønsket å vite helt konkret hva skolene gjør og hvordan de tilrettelegger for denne gruppen elever.

Lesing og skriving er en grunnleggende ferdighet som skal inn i alle fag. Det viktigste i lese- og skriveopplæringen er følgelig å lære elevene å bruke lesing og skriving som redskaper for å kunne tilegne seg og redegjøre for kunnskap. I arbeidet med lese- og skrivesvake er det derfor viktig at det jobbes aktivt med å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter slik at de blir i stand til å ta i bruk disse redskapene. Informantene forteller at dette er noe skolene har stort fokus på og arbeider mye med. Elevene får blant annet tilbud om intensive lese- og skrivekurs. Randi forteller at de ved den skolen hun arbeider har en felles strategi på å høyne lesenivået blant alle elevene.

Vi har felles satsing på lesing av tekster og vi har organisert slik at hvert fag gir fra seg fem minutter, så etter lunsj har vi en halvtime hver dag, eller fire dager i uka, som kalles for TPO time, altså tilpassa opplæring, som går på at det skal leses ... Frem til nå har det vært fokus på at det er norsklæreren som skal ta den biten med lesing. Men nå med Kunnskapsløftet skal det inn i alle fag. Det er en grunnleggende ferdighet, så det har skjedd en holdningsendring der som er kjempeviktig, men som må bli enda tydeligere. Det er et felles løft. (Randi)

Tilgang på materiell og kompensatoriske hjelpemidler nevnes av informantene som nødvendig i arbeidet med å tilrettelegge skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker. Felles for informantene er at de har god tilgang på materiell, og kan tilby elever med lese- og skrivevansker en rekke hjelpemidler som kan lette arbeidet med lesing og skriving. Elevene får blant annet tilbud om lydbøker, lettlestutgaver av lærebøker, tilgang på PC med installert lingdys og lingwrite og så videre. For at elevene skal kunne beherske staveprogrammer som lingdys og lingwrite, blir de kurset i dette. Elevene får også kursing i studieteknikker og læringsstrategier. Informantene forsøker også å kompensere for vansken gjennom å gi elevene utvidet tid på prøver og muntlige prøver.

Littlestutgaver av lærebøkene, hvis de finnes. De kan få lærebøkene på CD, de kan få hjelp i klassen ved at læreren gjennomgår lesestoffet for dem og plukker ut det som er vesentlig stoff, eller de kan være på en gruppe der det jobbes med et forenklet pensum ... Om teksten er stor og uoversiktig, kanskje plukke ut en kjerne, noe kjernestoff som eleven kan lese i stedet for å lese den store, kompliserte teksten. Å forenkle stoffet. (Stein)

Lære dem studieteknikker eller læringsstrategier ... At de må lære seg gode strategier for å klare å huske og at det er ikke nødvendig å lese alt, men å hente ut det viktigste av innholdet. I tillegg så er det mye leseflyt og sånn, det er og viktig. Så det med redskapene rundt (Randi)

De får utvidet tid på prøver, de får lesehjelp på hvert fall alle de store prøvene og vi praktiserer muntlige prøver for de som sliter veldig med skriving og lesing (Berit)

Elevene blir ofte tatt ut alene eller jobber i grupper sammen med andre elever med tilsvarende behov, forteller informantene. Flere av informantene synes det er vanskelig å få til tilpassing innenfor klassens rammer. Klassene er så store at det ofte er lettest å ta elever ut av klassen og samle de etter behov. De fleste elevene som er ute blir plassert i en gruppe med tilsvarende behov. Selv om elevene innimellom blir tatt ut for å få tilpasset opplæring, er alle elevene tilknyttet en klasse hvor de skal være inne i så mange fag som mulig, så mange timer som mulig. Vigdis forteller at hun synes det er veldig greit å ta de ut i gruppe. Da kan gruppen for eksempel arbeide med det samme stoffet som klassen, men i en forenklet utgave.

Vi har jo grupperom og noen ganger blir elevene tatt ut fra klassen. I engelsken har jeg noen dysleksigrupper som fungerer veldig bra, og de har et lettere leseverk. Samme verket, men det er forenklet. (Vigdis)

Lesestue har vært et vellykket og nyttig tiltak på flere av skolene. Tiltaket er imidlertid ressurskrevende, og det var kun én av skolene som i dag hadde dette tilbudet til elever med lese- og skrivevansker. På lesestua får elevene aleneundervisning i 20 minutter. Sondre sier følgende om lesestua:

Jeg mener faktisk at lesestue har vært noe av det mest vellykka skolen har drevet med ... Det blir kult liksom å være der. Og det blir en konkurranse om å være der. (Sondre)

Variasjon i aktiviteter og arbeidsoppgaver er viktig for å fange elevenes interesse.

Sondre forteller at de gjennom å tilby elevene noe de interesserer seg for kan ”lure” dem til å arbeide.

Jeg har satt i gang et forsøk med noe som heter legoleague, jeg vet ikke om dere kjenner det? Elevene bygger roboter som du kobler til en PC, så kan roboten utføre forskjellige ting. Og det viser seg at de guttene som jeg har der, det er jo sånne drop-outs, de stortrives der selvsagt. Det de kanskje ikke selv er klar over er at de lærer veldig mye gjennom det arbeidet. Spesielt matematikk, for det er et veldig innvikla prosjekt de driver med, og de lærer mye engelsk, fordi språket er engelsk. (Sondre)

4.3.2 Oppsummering og analyse

Da vi spurte informantene om hvordan de tilpasser skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker, fikk vi ikke vite så veldig mye om hvordan det blir tilrettelagt i timene når elevene er sammen med resten av klassen. Dette har nok noe med utvalget vårt å gjøre, i og med at ikke alle informantene var inne i timene med elevene. Vi mener imidlertid at dette ikke har noen betydning for kvaliteten på vårt materiale, da fokus for oppgaven er hva skolen gjør for å tilrettelegge skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker. Vi har pratet med spesialpedagoger og lærere som har et overblikk over skolens arbeid med disse elevene. Det som kom frem i studien, er at de ulike skolene har stort fokus på å høyne lesenivået blant elevene for på denne måten å gjøre de i stand til å bruke lesing og skriving som verktøy for innhenting og redegjørelse av kunnskap. Elevene får tilbud om intensive lese- og skrivekurs, og med Kunnskapsløftet har satsing på lesing og skriving kommet inn i alle fag. Det er ikke lenger bare norsklæreren sitt ansvar, men et felles løft som alle lærerne skal samarbeide om. Informantene ramset videre opp en hel del kompensatoriske hjelpemidler som for eksempel PC, lettere bøker og dataprogrammer. De nevnte også kompensatoriske tiltak som ekstra tid ved prøver og muntlige prøver. Det kan dermed tyde på at ungdomsskolene har stort fokus på å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter, men samtidig i stor grad kompensere for de vanskene dette medfører for eleven i møtet med skolens oppgaver. Sondre forteller at han mener det er viktig å bygge på elevenes interesser. Vellykkede tilbud på Stein og Sondre sin skole, er lesestua og legoleague. Slike tilbud gjør det kult for eleven å jobbe med den vansken han har. Det var enighet blant informantene om at det er vanskelig å få til tilpassing innenfor klassens rammer. Dette medfører at elevene ofte blir tatt ut enten alene eller i grupper med tilsvarende behov. De var imidlertid nøye med å påpeke

at alle elevene tilhører en klasse, og er der så mye som mulig.

4.4 Konsekvenser for eleven

4.4.1 Spørsmål knyttet til mestring

Mestringserfaringer nevnes av informantene i utvalget som en viktig forutsetning for at elevene skal ha lyst til å arbeide med skolearbeidet og for at de skal få gode skoleopplevelser. Dette er av stor betydning for hvordan eleven opplever skolen og det å være elev. Elevene må erfare at de mestrer oppgavene og at arbeidet er meningsfylt. Mestringserfaringer er viktig for at eleven skal forvente å mestre en oppgave. Reell mulighet til å mestre oppgaven er en forutsetning for at elevene skal kunne oppleve å få mestringserfaringer. Informantene mener at elevene kan godt strekke seg litt, men de må få oppgaver som de har forutsetninger for å mestre gjennom å yte en innsats. Om en oppgave blir for lett vil det å mestre den ikke ha noe verdi, man trenger utfordringer. Først da oppnår man følelsen av å mestre. Informantene har følgende tanker rundt mestringserfaringer;

Det er når eleven ser lyset. Han ser at dette får han til, at det gir glede og at arbeidet bærer frukt. At det har en overføringsverdi, at det gir lyst til å gå løs på andre oppgaver. (Stein)

Jeg synes en må stille krav, men det kan ikke være sånne krav som de ikke klarer. Du må vite at dette skal de klare å mestre. Å prøve å lose dem inn på den veien der, det føler jeg er en viktig jobb. (Vigdis)

At eleven mestrer ut fra det nivået han er på, og gjerne strekker seg litt. Få oppgaver som gjør at han kan strekke seg litt, men at det er overkommelig for den eleven. (Berit)

Gode lese- og skriveferdigheter blir av informantene fremhevet som en nødvendig forutsetning for at elevene skal oppleve å få mestringserfaringer i møtet med skolen. Lesing og skriving inngår i omtrent alle fag, og er redskaper elevene må kunne beherske dersom de skal ha en reell mulighet til å kunne innhente kunnskap og prestere på prøver og skriftlige arbeider. Skriftlig fremstillingsevne er en forutsetning for at eleven skal kunne uttrykke sine tanker og meninger.

Norsk skole er i hovedsak en teoretisk øvelse. Det teoretiske blir prioritert og lese- og skriveferdigheter er en vesentlig forutsetning for å prestere. Vanskeligheter i forhold til dette vil gi en følelse av tilkortkomning i forhold til skolens læringsmål. Dette medfører naturlig nok at eleven opplever tilkortkomning. Dette er gjerne knyttet opp mot intelligens, slik at eleven ved å mislykkes kan føle seg dum. (Stein)

Det blir vanskelig i alle fag. Leseferdighet er nå en ting, men strategier og, lesestrategier taper de og på. Så det går utover alle fag hvis de ikke har en god nok leseferdighet. (Berit)

Læring er hardt arbeid for elever med lese- og skrivevansker. Informantene fokuserer på at eleven må legge ned en del arbeid for å kunne få mestringserfaringer. En av informantene, Sondre, bruker en fuglemetafor når han beskriver hva som skal til for å mestre. Han har tro på at det finnes noe i alle elever, og skolens oppgave er å hente det frem. Han er optimistisk med tanke på at alle elever kan oppleve mestring. Sondre sammenlignet det å lære å lese med å lære å fly, og det bildet skjønner ungene. Noen fugler klarer det ganske fort, andre vil bruke lenger tid, men alle kan lære det til slutt. Han sier videre at læring er hardt arbeid, men til slutt flyr vi. Dette forutsetter at skolen gir elevene den hjelpen de trenger for å lære og ”fly”. Det første utsagnet viser også at informanten har empati med eleven og evnen til å sette seg inn i elevens hverdag. Det andre utsagnet viser at det er eleven selv som til syvende og sist må gjøre denne jobben.

Enkelte fugler klarer dette [lære å fly] ganske fort, men så er det noen som sliter litt og de må trene og trene og trene, men alle kan fly til slutt. Ikke sant? Så jeg tror at det er viktig å ufarliggjøre det også, at det ikke er noen permanent tilstand. Det går an å gjøre noe med det. Men vi på skolen må skape rammene for å gjøre noe med det (Sondre)

Det å gjøre noe med lese- og skrivevansker det er tungt, altså det er et slit, og man må gjøre en jobb, for det er ikke læreren som kan gjøre den jobben for deg, den jobben må du gjøre selv. (Stein)

Å bygge på elevens sterke sider fremheves av informantene som viktig i arbeidet med å sikre eleven mestringsopplevelser. I følge Sondre må skolen hjelpe eleven til å se sine sterke sider og verdsette disse. Vigdis peker på at det nå er mer fokus på å gjøre eleven trygg gjennom å finne de sterke sidene og bygge på disse enn det var tidligere. Randi sier det slik:

Passe på at rammene rundt eleven ligger til rette for læring. Ta utgangspunkt i elevenes interesse, da forskning viser at elevenes forkunnskaper er avgjørende for deres læring ... Om elevene sliter veldig i forhold til lesing og skriving, så er det viktig å fokusere på ting de mestrer godt, for eksempel fotball, data, synging og så videre, og kanskje knytte lese- og skrivetrening opp til dette? (Randi)

Elevene må være trygg på at de kan gå til læreren å be om hjelp når de støter på problemer, mener informantene. Det er viktig at elevene ser at det er greit at de ikke får til alt og at de føler at de kan spørre om hjelp når de trenger det.

Konteksten rundt eleven blir fremhevet av informantene som viktig for å kunne se eleven og tilpasse skolehverdagen slik at eleven opplever mestring. Spørsmålet er ikke lenger hva som er galt med eleven, men hva som er galt med systemet rundt.

Vi prøver at elevene ikke lenger skal være problemet, men vi ser på systemet rundt og hva vi eventuelt kan gjøre med dette. Det at konteksten blir mer sentral mener jeg er med på at vi blir flinkere til å se eleven, og at dette fører til flere mestringsopplevelser. (Randi)

Alternative læringsarenaer nevnes av informantene som en forutsetning for å sikre enkelte elever mestringsopplevelser. Slike mestringsopplevelser er viktig for at elevene skal kunne oppleve seg selv positivt og utvikle en positiv selvoppfatning. Det første utsagnet viser hvor viktig det er for utviklingen av elevenes selvoppfatning at de får oppleve mestringserfaringer. Informantene fortviler over at skolen mangler alternative læringsarenaer hvor elever som kommer til kort i de tradisjonelle skolefagene kan oppleve mestring.

For å opprettholde elevens positive selvoppfatning gjelder det å finne alternative læringsarenaer der eleven kan oppleve mestring. (Stein)

For noen år tilbake så hadde vi et prosjekt ved skolen som vi kalte for naustprosjektet. Skolen har en båt, og det var et tilbud til den kategorien elever som hadde hatt godt av en annen arena. Prosjektet er nedlagt av en eller annen merkelig grunn. Vi hadde ei smie, den drev jeg, vi bygde gokarter, vi mekka, lærte å sveise og sånne ting. (Sondre)

Andres eksempel, det å se at andre som ligner på en selv mestrer, kan motivere elevene til å forsøke. Randi og Berit mener det er viktig å vise elevene eksempler på andre som

har dysleksi og som har klart seg bra, og bruker derfor andres eksempel i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. På hennes skole har noen klasser plakater på veggen der de har limt opp bilder av kjente personer med lese- og skrivevansker. Kjendiser med lese- og skrivevansker som har lyktes og er fremgangsrike, kan fungere som rollemodeller som elevene kan sammenligne seg med. Det første utsagnet viser hvordan det å fremheve kjente personer med lese- og skrivevansker er med på å ufarliggjøre problemet. Samtidig ser eleven at det er mulig å lykkes selv om man har vansker med lesing og skriving. De andre elevene i klassen vil kanskje også ha nytte av å se at personer de ser opp til kan ha lese- og skrivevansker. Det andre utsagnet viser hvordan en tidligere elev ved skolen til Berit som har klart seg bra til tross for sine lese- og skrivevansker, drar rundt på forskjellige skoler og forteller om sine erfaringer. Han går foran som et eksempel at det går an å lykkes selv om en sliter med lese- og skrivevansker.

Noen klasser har hengt opp sånn oversikt over kjendiser med dysleksi. Altså, ufarliggjøre det. Det viktigste er at de ikke er dumme. Altså at de har dysleksi betyr ikke at de er dumme. (Randi)

Jeg hadde en gutt som hadde veldig store lese- og skrivevansker. Han kunne nesten ikke skrive, men han var veldig verbal. Så han fikk med seg veldig mye. Han visste mye på grunn av det muntlige. Men med skriving så slet han noe fryktelig. Også begynte han på helse- og sosialfag ... også gikk det veldig bra der. Også kom han hit nå, og sto foran hele tiende trinn som er 180 elever og fortalte om hvor bra helse- og sosialfag var ... og han stod her og sa at jeg slet veldig mye med lesing og skriving og det gjør jeg fortsatt, men jeg trenger ikke det for å ivareta de eldre. For det var der han hadde praksis. Jeg har ikke så stort behov for det for å være en ressurs for de eldre. Så det var et eksempel på at han har kommet seg videre selv med de vanskene han har. (Berit)

Verbal overtalelse og oppmuntring blir ofte brukt av informantene for å motivere eleven og for å få eleven til å tro at han vil klare å gjennomføre en oppgave. Vigdis er imidlertid nøye med å påpeke at man skal være forsiktig med å skape urealistiske forventninger om mestring og at overtalelse kun bør benyttes i tilfeller der det er en reell mulighet for at økt innsats vil bidra til at eleven opplever å mestre. Vigdis mener dette er avgjørende for at eleven skal kunne ha tillit til henne som lærer.

De skal vite at det er sant det som jeg sier til dem. Det skal ikke bare være noe skryt og tull, men de skal vite hvor grensene går. Du skal være tydelig på alle ting, både det positive og det

negative. Har de gjort noe tullball, så må de stå inne for det. Men samtidig må du fortelle dem at du respekterer dem, at de har vist at de har mye å bidra med, og at det er noe vi må gripe tak i. Alle har noe, og det tror jeg er viktig å formidle (Vigdis)

Sosial sammenligning blir fremhevet av informantene som viktig for hvordan elevene oppfatter seg selv. Informantene forteller at elevene ser seg selv i forhold til resten av elevgruppa. Klassen er en viktig referansegruppe og man sammenligner egne resultater med medelevene. Det fremstår derfor tydelig for eleven dersom han er svakere faglig enn mange andre i klassen. Utsagnet illustrerer hvordan sosial sammenligning gjør eleven veldig bevisst sine problemer med lesing og skriving.

De aller fleste er jo klar over problemet sitt. For de sammenligner seg med de andre i klassen ... Det går litt på det at elever som har slike lese- og skrivevansker er veldig klar over det selv, og det er ikke noe man slår seg på brystet av og sier at "jeg har lese- og skrivevansker". (Sondre)

Andres vurdering blir også fremhevet som viktig for hvordan elevene oppfatter seg selv. Hvordan eleven blir vurdert eller tror han blir vurdert av de andre elevene eller læreren, påvirker hvordan eleven ser på seg selv. Enkelte elever prøver derfor å skjule at de sliter med lese- og skrivevansker. Det er derfor viktig for informantene å ufarliggjøre lese- og skrivevansker, både med tanke på hvordan eleven ser på seg selv og med tanke på hvordan eleven blir vurdert av de andre elevene i gruppa. Vi har tidligere sett at noen klasser ved skolen til Randi har hengt opp oversikt over kjendiser med dysleksi for å ufarliggjøre lese- og skrivevansker, slik at eleven ikke blir negativt vurdert av seg selv eller av de andre elevene i klassen. Det er viktig med åpenhet rundt lese- og skrivevansker og at det er godtatt blant elevene at noen sliter med lesing og skriving. Berit fremhever viktigheten av at eleven skal bety noe og bli vurdert som viktig. Hun mener skolens viktigste oppgave er å gi elevene verdighet. Selv om elevene har problemer de strever med, betyr ikke det at de er mindre verdt enn andre. Det er viktig at elevene skal få vise seg frem, vise hva de er gode til.

Ha åpenhet om at vi alle lærer på ulike måter, og at vi har forskjellig utgangspunkt for læring. Det viktigste er at alle gjør det beste de kan, og dermed strekker seg så mye som mulig (Randi).

Den der åpenheten tror jeg er så viktig i dag. Når det gjelder alle. Det er jo en form for funksjonshemming å være dyslektiker, men det er godtatt. Det er så viktig. (Vigdis)

De skal oppnå verdighet. At de skal føle seg verdig selv om de har noe som de strever med. At de skal oppleve at de betyr noe, og at de med vansker er viktige de også. Å kunne være her og gå ut herfra med verdighet. Det må være det største målet. ... Det er ofte dem med skrivevansker har vanskelig med å få uttrykke seg skriftlig, og da blir det viktig å legge til rette for at de får vist sin kompetanse muntlig. Det er viktig å tilrettelegge slik at de får vise hva de sitter inne med av kunnskap. Det skal ikke være noe til hinder for å oppnå kompetanse (Berit).

Her ved skolen er det rift om å få komme på lesestua. Elevene prøver å lure seg inn der, og sier til meg at de leser så dårlig at de må inn på lesestua. Så hvis vi har lyktes med en ting, så er det å gjøre det kult å jobbe på lesestue (Sondre)

Uformell vurdering som for eksempel ros og oppmuntring fremheves av informantene som viktig i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker.

Du vet selvbildet blir jo ikke akkurat så veldig godt alltid når man har slitt med de der lese- og skrivevanskene. Så det gjelder å løfte dem, og få de til å forstå at det holder dette her, det er kjempebra. (Vigdis)

Den formelle vurderingen i skolen blir trukket frem av informantene som problematisk i forhold til elever som sliter med lesing og skriving. Vigdis mener det bør være lov til å gi litt igjen for innsatsen. Elever som sliter med lese- og skrivevansker er ofte nødt til å legge en ekstra innsats i arbeidet. Ofte føler de at de ikke får noen ting igjen for det.

Når du sitter og strever og strever, du har lesevansker så får du alltid de dårlige karakterene. Jeg synes det må være lov å gi litt for innsatsen. Det er jo ikke det lenger, det er jo så resultatorientert. Når de begynner her som elever så har de ikke fått karakterer før, så det blir så viktig for dem og ikke starte opp med bunnkarakterer. (Vigdis)

De føler at de ikke blir sett og at de jobber mye og ikke får uttelling for den innsatsen de legger inn. (Randi)

4.4.2 Spørsmål knyttet til motivasjon

Manglende motivasjon for skolearbeidet er ifølge informantene noe av det elever med lese- og skrivevansker sliter mest med. Alle informantene er enige om at lese- og skrivesvake elever har en ekstra utfordring når det kommer til motivasjon. Å

opprettholde innsats og utholdenhet til tross for mye motgang som en følge av sine lese- og skrivevansker er utfordrende. Barn som ikke mestrer lesing og skriving like godt som sine medelever, kan komme til å oppleve skolen som ulystbetont og føle at de ikke strekker til i forhold til de forventningene de møter i skolen. Å skape motivasjon og arbeidsglede er derfor en utfordring i arbeidet med lese- og skrivesvake, og det oppleves som frustrerende dersom man mislykkes med dette. Informantene uttrykker sine tanker om motivasjon på følgende måte:

Det er mange utfordringer, men det er jo ofte å gi dem motivasjon da, at de har motivasjon, indre drivhet, og å få jobbe videre og bli bedre. (Berit)

Flere tiendeklassinger leser nesten aldri. Leser ikke en side ... Man blir jo frustrert fordi man vet ikke hva man skal gjøre i mange tilfeller. Man har prøvd så mye, og prøver å finne innfallsporten til å hjelpe de som vegrer seg sånn. Det er frustrerende fordi jeg føler jeg kommer til kort. (Randi)

Dritkjedelig sier de av og til. "Ahhhh, skolen er dritkjedelig". Da må vi jobbe med det sant ... Å jobbe med dette, forståelsen for sitt eget liv, og ansvar for eget liv ... Men det er jo av og til livet er dritkjedelig, sant. Og jeg forstår jo godt at de kan bli fortere skolelei. (Vigdis)

Selektivt valg av verdier. Personer ønsker å oppnå suksess på de områdene de finner viktige og som betyr mest. Stein og Sondre forteller om en skole og et sted der elevene ofte ikke er motivert for skolearbeid i det hele tatt. Skolen blir ikke sett på som viktig, og hjemmet er heller ikke alltid opptatt av at barna skal gjøre det godt på skolen. Man trenger ikke en utdanning for å få en grei jobb i kommunen, og det er da rimelig å anta at elever som i utgangspunktet strever på skolen ikke gidder å legge inn en innsats. Mange vil verdsette de områdene man føler at man behersker, mens man vil nedvurdere viktigheten av de områdene man ikke behersker. Det er også rimelig å tro at mange av elevene som ikke er motivert for skolen har gitt opp å mestre skolehverdagen. Å si at skolen er uviktig, eller kjedelig som Vigdis forteller kan være en måte å skjule at man har gitt opp. Dette kjenner man igjen fra Rosenbergs teori om beskyttelse av selverdet. Man ser på det man mestrer som viktig, og det man ikke mestrer som uviktig. Å hele tiden oppleve nederlag føles så belastende at etter hvert vil man gi uttrykk for at man ikke bryr seg, eller at skole ikke er viktig.

Jevnt over, så betyr skole mindre enn det gjør i for eksempel en bykommune. Det har noe med utdanningsnivået blant foreldre å gjøre, og det tror jeg er et særtrekk som jeg tror det er viktig å være klar over. Skole betyr lite, egentlig. Vi er en kommune der det er lett å få seg jobb når du er 17, 18, 19 år i fiskeindustrien, altså innenfor oppdrettsnæringen. Og det er god butikk, og dermed blir det ikke så viktig å skaffe seg en utdanning ... Og det tror jeg er en av forklaringene. Foreldre som vektlegger utdanning mangler som en samarbeidspartner for skolen. (Sondre)

Å registrere de små skrittene blir av informantene fremhevet som viktig i arbeidet med lese- og skrivesvake. Det er viktig å vise elevene at de har gjort fremskritt, at innsats nytter.

Det som er det viktigste for meg, det er motivasjon til å jobbe. Når du har et slikt kjempeproblem, for det er et kjempeproblem for mange elever som stikker langt inn i personligheten ... Å si til eleven at nå skal vi jobbe med det kjempeproblemet du har, er et veldig dårlig utgangspunkt... Å registrere de små skrittene, det motiverer eleven ... Det at de daglig ser fremgang. (Sondre)

Elever med lese- og skrivevansker er på ingen måte en ensartet gruppe, og informantene fremhever at mange elever som sliter med lese- og skrivevansker er svært motivert for å arbeide hardt med skolearbeidet selv om det er krevende. De trenger bare litt ekstra veiledning for å få sine 5ere og 6ere.

4.4.3 Oppsummering og analyse

Informantene i studien var opptatt av å sikre elevene mestringserfaringer, noe de anså som en forutsetning for å skape motivasjon og lyst til å jobbe med skolearbeidet. For at elevene skal oppleve mestring, er det nødvendig at de har en reell mulighet til å mestre den oppgaven de blir satt til å gjøre. Stein kaller norsk skole for en teoretisk øvelse, og informantene er enige om at gode lese- og skriveferdigheter er grunnleggende ferdigheter som elevene må beherske for å kunne mestre skolens krav. Manglende lese- og skriveferdigheter gjør at alle fag blir vanskelige. Mange elever har i realiteten derfor ikke en reell mulighet for å kunne oppleve mestring av de tradisjonelle skolefagene. I arbeidet med lese- og skrivesvake mener informantene at det er viktig å bygge på elevens interesser og det eleven er flink til. Stein og Sondre mener at skolen mangler alternative læringsarenaer som kan sikre elever som sliter med de tradisjonelle lese- og skrivefagene mestringsopplevelser. Informantene viser stor forståelse for at læring er

hardt arbeid for elever med lese- og skrivevansker og at noe av det disse elevene sliter mest med, er motivasjon for skolearbeidet. Flere av informantene benytter seg av andres eksempel for å motivere elevene. Det er motiverende for eleven å se at mange vellykkede mennesker har lese- og skrivevansker, men klarer seg bra. Gjennom å vise til kjendiser kan en også ufarliggjøre problemet, og vise elevene at det er helt normalt å ha lese- og skrivevansker.

4.5 Informantenes vurderinger av skoletilbudet

4.5.1 Spørsmål knyttet til vurdering av skolens tilbud

Vi ønsket å få vite om informantene er fornøyd med skolens tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, og om de tiltakene og tilbudene de har er nok for at elevene skal komme gjennom skolehverdagen på en positiv måte. Når informantene i utvalget blir bedt om å vurdere skolens tilbud til elever med lese- og skrivevansker, er dette noe de har gjort seg mange tanker rundt.

Skoleledelsens holdninger blir vurdert som viktig av alle informantene i utvalget. Informantene har imidlertid ulike opplevelser av hvordan skoleledelsen håndterer arbeidet med lese- og skrivevansker. Stein og Sondre er misfornøyd med at skolen ikke prioriterer slikt arbeid, og at skolen mangler en strategi for å bedre skolens tilbud.

Det gjøres mye god jobbing, men det med å ha en skolestrategi, det mangler ... Jeg synes det er en skole som prioriterer feil. Slik at ressursene som hver enkelt lærer har til å bruke på hver enkelt elev, og i hvert fall de elevene som sliter, er liten. Den blir på en måte pulverisert. Skolen blir på en måte tvunget til å operere med en sånn normalelev som ikke eksisterer, og det er veldig synd. (Sondre)

Vigdis og Randi opplever at skolene de arbeider på er i en fase der de forsøker å utvikle skolens arbeid med lese- og skrivevansker, og at det spesialpedagogiske arbeidet blir sett på som svært viktig.

Dette er en dysleksivennlig skole som dysleksiforbundet har jobbet mye med (Vigdis).

Det er en skole som er dynamisk, som er i endring, som jobber hardt med å tilpasse de

endringene som er. Vi i administrasjonen sitter sterkt i forhold til den spes.ped.-jobbingen. Vi prøver å få det integrert så godt som mulig. (Randi)

Arbeidet med lese- og skrivesvake bør bli mer profesjonalisert mener informantene. Tidligere i presentasjonen har vi sett at både Vigdis, Stein og Sondre forteller at det innimellom blir brukt ufaglærte assistenter i arbeidet med lese- og skrivevansker. Det er for dårlig at de elevene som har størst behov for kompetente lærere og spesialpedagoger, ender opp med å få hjelp av ufaglærte. Tilpassingen blir for tilfeldig ettersom elevene ikke alltid har en lærer med kompetanse om vansken.

Det burde bli mer profesjonalisert, at folk som har lærerutdanning, og gjerne med spes.ped, og erfaring står for den undervisningen. Og at det ikke blir, som jeg sa her i sted, overført til tilfeldige lærere, eller til folk uten faglig bakgrunn. Vi har en stor andel lærere her ved skolen som ikke har godkjent utdanning. (Stein)

Alternative læringsmiljøer mangler på skolene. Dette vanskeliggjør arbeidet med å møte elevene. Sondre mener at skolen er for dårlig til å møte elevene på deres premisser. Det finnes ingen arenaer hvor elevene får sjansen til å vise hva de er gode på.

Det som mangler ved skolen syns jeg, er et læringsmiljø, et mangfold av læringsstrategier eller læringsmiljøer. Vi møter bare en liten del av den elevmassen vi har, mener jeg. Ungdomsskolen er det veldig mange, spesielt gutter, som ikke skjønner hvorfor de er her, som ikke gidder å være her, og det er et symptom syns jeg, på at vi gjør en for dårlig jobb. (Sondre)

Skolens tilbud er ikke tilstrekkelig for å kunne tilpasse skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker. Som nevnt i drøftingen av rammekriterier forteller flere av informantene at på grunn av tidsmangel og for mange elever per voksen rekker man ikke å hjelpe alle elevene. Elever som sliter med lesing og skriving blir ofte gitt norsk fordypning som valgfag fordi de ikke har forutsetninger for å klare et tredje språk. Elevene vil også her oppleve at de ikke mestrer. De har da ingen grunn til å arbeide i disse timene, fordi elevene har ingen forventninger om å klare oppgavene de blir satt til. Sondre sier at tilbudet de gir elevene i verste fall gjør skolehverdagen tyngre for elevene. De må gjøre mer av de oppgavene de ikke har forutsetninger for å mestre.

I går hadde jeg en gruppe i norsk språklig fordypning. Det er elever som har mislyktes i det, så

de kan ikke ha spansk, de mislykkes i forhold til engelsk, og da er det bare norsk igjen. Og det er jo ingenting som sier at om du mislykkes i to språk, da skal du lykkes i det tredje. Det burde ha vært et annet fag, kanskje et praktisk fag i stedet for norsk fordypning. Og vi har jo elever i norsk fordypning som er seriøse, og interesserte i det, men en stor del av elevene er skoletrøtt, og burde hatt et helt annet tilbud, burde ikke hatt norsk fordypning i det hele tatt. (Stein)

Det er vel “drep meg konge, men ikke med grøt”. Ikke sant? Når man er lei av grøt, så får man enda mer grøt. Altså når du har lese- og skrivevansker, så får du en bok, og “nå setter du deg ned, og leser den boka”. Og det er ikke noen god strategi i det hele tatt ... Vi skjønner kanskje ikke egentlig at vi gjør ting verre gjennom den praksisen vi driver. De blir tatt ut i grupper, så sitter de og leser en bok sammen med en lærer. Det har sannsynligvis det motsatte effekten (Sondre)

Manglende mestring av skolens forventninger og krav er et problem i følge informantene. Når elevene blir satt til å gjøre oppgaver som de ikke har forutsetninger for å mestre, vil de heller ikke yte en innsats for å prøve å få til oppgaven. Dette kan føre til atferdsvansker blant elevene. Sondre og Stein er enige om at skolen gjør en for dårlig jobb med å få elever med lese- og skrivevansker til å mestre skolehverdagen. Stein gikk så langt som å si at det tilbudet skolen gir elevene er med å bryte dem ned.

Om man ser på at elevene skal ha en mestringsopplevelse, så er det der med på å bryte ned elevene ved at elevene blir satt til noe som de ikke har forutsetninger, lyst til, eller vil ofre noe arbeid for. (Stein)

De der oasene som enkelte elever er avhengige av, de har forsvunnet, og derfor driver de rundt i gangene, skulker timer, bråker og i det hele tatt, du har hele den der pakka der, og det er en stor svakhet ved den skolen her, at man ikke er kreativ i forhold til å skape læringsarenaer til de elevene (Sondre)

Ikke alle som har behov for hjelp får hjelp mener Sondre. Skolen klarer ikke å fylle det behovet som er.

Utfordringene er på en måte å få hjelpe alle de som trenger hjelp. Og jeg hjelper bare en liten brøkdel av de som trenger hjelp til lesing og skriving, så det er vel hovedutfordringen. Sånn som jeg ser det. (Sondre)

4.5.2 Oppsummering og analyse

Når informantene blir bedt om å vurdere skolens tilbud til elever med lese- og skrivevansker, hadde de mange tanker rundt dette. Stein og Sondre forteller at skolen de jobber på mangler en strategi for arbeidet med disse elevene. Arbeidet bør dessuten bli mer profesjonalisert, sier Stein. Tidligere i presentasjonen har vi sett at flere av skolene i studien benyttet seg av ufaglærte assistenter i arbeidet med lese- og skrivesvake. Dette er både et resultat av mangel på kvalifiserte lærere og spesialpedagoger i nærmiljøet og mangel på ressurser. Ressursene strekker ikke til, og man blir dermed tvunget til å arbeide med en normalelev som ikke eksisterer. Mangel på alternative læringsmiljøer, reduserer muligheten for at elever med lese- og skrivevansker skal oppleve mestring i møtet med skolens forventninger og krav. Sondre forteller at han bare har muligheten til å hjelpe en brøkdelen av alle dem som trenger hjelp til lesing og skriving. Dette tyder på at det er udekt behov for kvalifisert personale i skolen som har den nødvendige kompetanse og innsikt i lese- og skrivevansker for å kunne gi disse elevene et fullverdig tilbud.

5. Drøfting

I forrige del presenterte vi dataene fra studien. I denne delen vil vi drøfte disse funnene, og knytte disse opp mot relevant teori. Vi vil diskutere hvordan rammefaktorene i skolen påvirker skolens evne til tilpassing, diskutere hvilke tilbud som blir gitt elevene, og diskutere hvilke konsekvenser god eller dårlig tilpassing kan ha for eleven. Vi vil også diskutere hvordan informantene vurderer skolens arbeid. Temaene som vi har presentert er svært sammenknyttet. De overlapper hverandre i stor grad, men fordi materialet er omfattende vil vi likevel drøfte dem hver for seg, da dette vil gjøre det lettere å beholde oversikten over materialet.

5.1 Rammekriterier

For å kunne gi et godt tilbud for elever med lese- og skrivevansker må skolen legge til rette for at lærere og spesialpedagoger har handlingsrom til å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. Samtlige av informantene våre fortalte at det var vanskelig å gi elevene et godt nok tilbud på grunn av ulike rammefaktorer.

5.1.1 pedagogiske ressurser

Økt lærertetthet og mer tid ble trukket frem som viktig når informantene ble spurt om hvordan en ønsket at situasjonen skulle være. En fortalte at det var vanskelig å følge opp elever de visste hadde vansker fordi det var 30 andre elever der som også trengte hjelp. I en skoleklasse med 30 elever finner man mange ulike behov, noen større enn andre. Lese- og skrivevansker er heller ikke den mest synlige vansken. Elevene kan fort bli glemt, de blir borte i alt det andre som skjer.

Pedagogiske ressurser er viktig om elevene skal få en godt tilpasset skolehverdag. For å imøtekomme prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring, er det en forutsetning at skolen er i besittelse av personale med kompetanse på lese- og skrivevansker, og som vet både hvordan de kan forebygges og avhjelpes. Om elever med lese- og skrivevansker har lærere eller assistenter uten kompetanse på området vil ikke behovene deres bli møtt. Dette var et stort problem på den ene skolen vi var på. Her

jobbet det flere lærere uten godkjent utdanning og ufaglærte assistenter. Lærere med spesialkompetanse på lese- og skrivevansker ble ofte satt til andre oppgaver enn å hjelpe elevene med lese- og skrivevansker. Dette er igjen et problem som kommer av ledelsens bestemmelser. Det er skoleledelsen som bestemmer hvem som skal gi elevene den hjelpen de trenger. Ufaglærte assistenter kan ikke gi elever med lese- og skrivevansker det tilbudet de har krav på av den enkle grunn at de ikke har kompetanse på området. De er ikke kompetente til å gjøre den jobben de er satt til. Likevel må man erkjenne at mange skoler behøver ufaglært personell for å få skolehverdagen og økonomien til å gå rundt.

5.1.2 Økonomiske ressurser

Som nevnt ovenfor påvirker økonomiske ressurser hvordan skolen kan tilrettelegge skolehverdagen for elever som har spesielle behov. Økonomien er stram på alle skoler, det finnes nok ingen skole som kan si at de har for mye penger å fordele. Det vanlige er at skolene får en pengepott fra kommunen, og at det er skolen som skal fordele pengene. Det blir igjen ledelsen som har ansvaret for å fordele de økonomiske ressursene på en god måte. Dette er selvfølgelig utfordrende. Man kan ikke alltid legge inn penger der det trengs, om det er et område som trenger det mer. Det blir en vanskelig prioriteringssak. Det virker som de største følgene av en stram økonomi er at skolene må ansette ufaglærte assistenter. Ufaglærte assistenter er langt billigere enn lærere eller spesialpedagoger med godkjent utdanning. Som nevnt overfor blir dette et problem ettersom de pedagogiske ressursene blir dårligere.

5.1.3 Materiell

Informantene våre fortalte at skolene hadde mange ulike hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker. De har tilgang på ulike dataprogrammer, andre leseverk og lydbøker. Dette er hjelpemidler som er med på å avhjelpe lese- og skrivevanskene, og helt sikkert gjør skolehverdagen enklere for mange elever. Likevel er det ikke sikkert at dette er det beste tilbudet for eleven. Kanskje blir det en for lettvinnt løsning. Om tilpassingen blir ensbetydende med et hjelpemiddel er det ikke sikkert at eleven egentlig får det så mye bedre. En pedagog som kjenner eleven, og som kjenner hans

eller hennes sterke og svake sider kan ikke byttes ut mot et dataverktøy eller en lydbok. Som informantene våre fortalte; det er så mye de kunne ha gjort, hadde de bare hatt tid, eller flere voksenpersoner. Det er lett å peke på alt som kunne ha blitt gjort, men i den virkelige verden er ikke dette mulig. Det er ikke nok tid eller nok voksne.

5.1.4 Ledelsens holdninger

Grovt sett kan man si at rammefaktorene i stor grad er et resultat av skoleledelsens holdninger. De informantene som var mest fornøyd med arbeidsvilkårene de jobbet under var de som også hadde en ledelse som var opptatt av det spesialpedagogiske arbeidet, og som jobbet for å ha en strategi for dette arbeidet. Ledelsen må være bevisst at på skolen finnes det elever som trenger et litt annerledes tilbud enn ”normaleleven”, som Sondre beskrev det. Skolen er pliktet til å gi alle elever et skoletilbud som er tilpasset elevens forutsetninger. Det vil si at elever med lese- og skrivevansker har rett på en tilpasset skolehverdag der det blir tatt hensyn til vanskene hans eller hennes. Denne rettigheten kan ikke skolen ignorere. Mange skoler unnskylder seg med at det ikke finnes penger til å forbedre skolens tilbud for elever med lese- og skrivevansker. Vi tror ikke noen av skolene har en langt bedre økonomi enn de andre. Forskjellene ligger i skoleledelsens holdninger til arbeidet med å gi elever med lese- og skrivevansker den tilpasningen de trenger. Om skolen har en felles strategi for hvordan denne tilpasningen skal være vil alle lærere også være bevisst på denne problematikken. Det er tross alt lærerne og spesialpedagogene som har ansvar for å gi elevene en godt tilpasset opplæring, men det er ledelsen som til syvende og sist bestemmer rammene for hvordan denne skal gjennomføres.

5.2 Prosesser

Et av hovedprinsippene i norsk skole er at elevene har rett på en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Det vil si at skolene er pliktet til å gi elevene et tilbud som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er viktig for at alle elevene skal kunne lære og for at de skal kunne oppleve mestring. Ut fra Banduras teori om mestring må skolen tilpasse arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og vanskelighetsgrad ut fra elevens ståsted om han eller

hun skal oppleve mestring. Under presentasjonen av teorien beskrev vi hvor viktig det er å oppleve mestring for at mennesker skal ha en positiv oppfatning av seg selv og sine evner. Tidligere mestringserfaringer er også viktig for å opprettholde motivasjon og arbeidslyst.

Lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter og en forutsetning for nesten all læring i skolen. Allerede fra 4.klasse forventes det at elevene er i stand til å kunne tilegne seg ny kunnskap gjennom å lese (Wold, 1996). På ungdomsskolen er elevene avhengig av å kunne lese og skrive i alle fag. Det er store mengder tekst som skal leses og forstås. Dette er en stor utfordring for elever med lese- og skrivevansker. Det er en utfordring å lese en tekst, dra ut essensen av den og videreformidle det i en ny tekst. For at en elev med lese- og skrivevansker skal mestre dette krever det at læreren klarer å tilpasse skolehverdagen på en tilfredsstillende måte. Vi spurte informantene hvordan deres skole tilrettelegger skolehverdagen for en elev med lese- og skrivevansker.

5.2.1 Materiell

Informantene mener at tilgang på materiell er noe av det viktigste i tilretteleggingen av skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker. De nevner PC, ulike dataprogrammer som for eksempel lingdys og tekstpilot, retteprogrammer og lydbøker. Selv om disse hjelpemidlene kan være til god hjelp for elevene er det ikke sikkert at de fungerer så bra som man skulle håpe. For at elever skal kunne dra nytte av PC og dataprogrammer forutsetter det at elevene faktisk bruker disse programmene. Selv om en elev har egen PC er det ikke sikkert han eller hun faktisk bruker den, og med alt annet som skjer i et klasserom er det ikke sikkert at læreren får med seg at elevens PC ligger i sekken, og ikke på pulten. At dataprogrammene fungerer som ønsket er også avhengig av at både lærer og elev vet hvordan man bruker programmene. Informantene fortalte at elevene fikk tilbud om kurs i lingdys og lingwrite. Noen elever får også tilbud om lydbøker. Det kan være vanskelig å finne frem i en lydbok, og for mange elever kan det være en utfordring å følge med. De hjelpemidlene vi har nevnt overfor er hjelpemidler som kan virke som en kur for lese- og skrivevansker. Enkelt sagt, om en elev ikke kan lese, kan tekstpilot lese for han. Om en elev har problem med å stave kan et retteprogram ordne opp. Som informantene forteller er ikke virkeligheten slik. Hjelpemidlene er til god hjelp for eleven, men kun om han eller hun faktisk bruker det

på skolen.

5.2.2 Organisering

En del av tilbudene som skolene har for elevene forutsetter at de ytre rammene er i orden. De tekniske hjelpemidlene er ofte dyre, men det virker som dette er noe skolene prioriterer. Det er også hjelpemidler som kan bli brukt av mange. Informantene fortalte også om lesekurs, og at elevene ble tatt ut i grupper. Lesekurs ble beskrevet som svært vellykket, men at elevene burde fått mer tid til dette. Å ta elever ut i grupper ble også beskrevet som vellykket. Det er en trend at alle elever skal få hjelp i klasserommet, og at det skal bli slutt på at elever blir tatt ut av klassen. Det virket på oss som om informantene mente at gruppeundervisning eller aleneundervisning, som de har på lesestua fungerte godt på de skolene vi besøkte. Lesekurs og gruppeundervisning krever at skolen har nok lærere til å kunne ha en fleksibel organisering av undervisningen. Ideelt sett burde elevene som blir tatt ut i grupper få undervisning av lærere med kompetanse på lesing og skriving, men vi vet at assistenter ofte blir satt til å gjøre denne jobben. Som nevnt ovenfor blir det vanskelig for assistenter å gjøre denne jobben på en tilfredsstillende måte ettersom de ikke har kompetanse på området.

5.2.3 Lesekurs

Alle skolene er opptatt av å heve elevenes lese- og skrivekompetanse. De nevner intensive lesekurs, gruppeundervisning for lesesvake elever og lesestue. En av skolene hadde 20 minutter med lesing fire dager i uka. De ønsket å heve leseferdighetene til hele skolen, ettersom kunnskapsløftet har fokus på lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter. Å arbeide intensivt med lesing og skriving ble beskrevet som svært vellykket. Informantene skulle ønske at de hadde mer tid til å arbeide på denne måten

5.2.4 Variasjon i oppgaver og arbeidsmåter

Flere av informantene mener at variasjon av oppgaver og arbeidsmåter er viktig når de tilrettelegger undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Dette gjelder nok

ikke bare for elever med lese- og skrivevansker. Alle elever trenger variasjon for at skolehverdagen skal oppleves som interessant og motiverende. For elever med lese- og skrivevansker er det viktig at læreren legger opp til at eleven kan jobbe på måter som fungerer for eleven. Mange elever med lese- og skrivevansker har funnet strategier som fungerer. Det gjelder å finne elevens sterke sider og å bygge tilretteleggingen på disse. Som eksempel brukte Vigdis en elev som var flink muntlig, og som var flink til å huske ting utenat. Da fikk han ha presentasjon foran klassen. Det fungerte bedre for han enn å skrive lange tekster. Flere av informantene mener også at det viktigste arbeidet for elever med lese- og skrivevansker er å lære dem læringsstrategier som gjør at de kommer gjennom pensum på en måte som fungerer for dem. Informantene gjør dette for at elevene skal oppleve mestring. Alternative læringsstrategier gjør at elever som hadde strevet med arbeidsoppgavene likevel kan få dem til, selv om det blir gjort på en litt annen måte enn resten av klassen. For eksempel kan elever med store lese- og skrivevansker få ta prøver muntlig.

Lesestuen som Sondre driver er en svært populær ekstrahjelp for elevene med lese- og skrivevansker. Der har elevene aleneundervisning med Sondre i 20 minutter. Et argument som ofte blir brukt mot å ta ut elever fra klassen er at det kan oppleves som flaut, eller som et nederlag å bli tatt ut av klassen. Sondre er uenig i dette. Lesestua har en høy status blant elevene, og det er ”kult” å være der. Å bli tatt inn på lesestua oppleves ikke som noe negativt, verken av eleven selv eller av de andre elevene. Det fører derfor heller ikke til at elevens selvoppfatning tar skade av å være der. Sondre mener også at skolen har så dårlige forutsetninger for å gi elevene en godt tilpasset opplæring i klasserommet at lesestua er det eneste fullgode tilbudet skolen har for disse elevene. De andre tilbudene skolen har for elever med lese- og skrivevansker er så dårlige at han er redd for at det bare gjør problemene større.

5.3 Konsekvenser for eleven

5.3.1 Hvorfor er mestring viktig?

Mestringsforventninger påvirker hvilke mål elevene setter seg og hvilke ambisjoner de har. De vil også påvirke om man ser optimistisk eller pessimistisk på sin egen fremtid. Elever som har høye mestringsforventninger vil kunne sette seg mål og jobbe aktivt for

å nå målene. Om en elev forventer å mestre en oppgave vil påvirke hvor mye tid og krefter han er villig til å legge i oppgaven. Om eleven ikke tror han vil mestre oppgaven vil han i verste fall la være å forsøke. Den viktigste kilden til mestringsforventninger er autentiske mestrings erfaringer (Bandura, 2006). Stein legger vekt på at autentiske mestrings erfaringer er en viktig forutsetning for at elevene skal ha lyst til å arbeide med skolearbeidet og for at skolearbeidet skal gi glede. Elevene har behov for å oppleve mestrings erfaring og å lykkes på skolen.

Mange oppgaver i skolen er vanskeligere for elever med lese- og skrivevansker enn for elever uten disse vanskene. Stein kaller norsk skole en teoretisk øvelse, og fremhever gode lese- og skriveferdigheter som en nødvendig forutsetning for at eleven skal kunne innhente kunnskap, prestere og oppleve mestrings erfaringer i møtet med skolen.

Vanskeligheter i forhold til lesing og skriving vil derfor ofte medføre at eleven kommer til kort i forhold til skolens læringsmål, og sekundære vansker kan komme til å oppstå som en følge av lese- og skrivevanskene; gjennom å mislykkes kan eleven komme til å føle seg dum. Bandura (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) mener at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner signaliserer til oss at vi ikke behersker situasjonen. Når en elev opplever å føle seg dum vil han ha små forventninger til å mestre oppgaven og vil derfor fokusere på hvordan han skal forsvare seg fremfor hvordan han skal løse oppgaven. Dermed blir det mindre energi igjen til å løse oppgaven, og muligheten til å oppleve mestrings erfaring avtar.

Berit er enig med Stein i at det går utover alle fag hvis en ikke har en god nok leseferdighet. Det vil derfor ofte kreves en større innsats fra elever med lese- og skrivevansker enn fra elever med gode leseferdigheter for å kunne lykkes på skolen. For elever med lese- og skrivevansker er læring hardt arbeid, og eleven må nedlegge en hel del arbeid for å kunne oppleve mestrings erfaring av skolearbeidet.

En forutsetning for at eleven skal kunne oppleve mestrings erfaring i sin skolehverdag, er at læreren klarer å tilrettelegge skolehverdagen for den enkelte elev. Informantene i studien vår var bevisste på viktigheten av at elever med lese- og skrivevansker får mestrings erfaringer for å opprettholde lysten til å være på skolen. En nødvendig forutsetning for at elevene skal kunne oppleve å få mestrings erfaringer, er at de får oppgaver som de har en reell mulighet til å kunne mestre gjennom en ekstra innsats.

Informantene mener det er viktig å tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan mestre ut fra det nivået de er på, samtidig som de får mulighet til å strekke seg litt. Vigdis mente at det var viktig å stille krav til elever med lese- og skrivevansker. Vanskene skal ikke være en unnskyldning for å ikke arbeide med skolen. Samtidig er det viktig å vite at eleven skal ha en reell mulighet til å mestre det han eller hun skal gjøre slik at ikke eleven er dømt til å mislykkes. Elevene må få oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, men som samtidig gir dem utfordringer og muligheten til å strekke seg litt. Informantene er enige om at alle elevene har noe, men at det er skolens oppgave å finne ut hva dette er og bygge videre på det. I arbeidet med å sikre elevene mestringsopplevelser er det viktig å utnytte elevens sterke sider og bygge på disse; eleven må hjelpes til å se sine sterke sider og verdsette disse.

Stein og Sondre snakker mye om alternative læringsarenaer; For noen elever er alternative læringsarenaer en forutsetning for at de skal kunne oppleve å lykkes på skolen. Alternative læringsarenaer som for eksempel smie og båt, kan være med på å sikre enkelte elever mestringsopplevelser. Stein og Sondre fortviler over at skolen mangler alternative læringsarenaer hvor elever som kommer til kort i de tradisjonelle skolefagene kan oppleve mestring. Både Stein og Sondre sier at skolen ved å gi elevene oppgaver de ikke har forutsetninger for å mestre, nærmest fratrukker elevene muligheten for å oppleve mestring. Sondre forteller at elever med lese- og skrivevansker ofte får en bok og blir bedt om å sette seg ned og lese boka. Eleven må med andre ord gjøre mer av noe som han har lave mestringsforventninger til og små forutsetninger for å mestre. Stein går så langt som å si at skolen er med på å bryte ned elevens selvoppfatning når de gir elever oppgaver de ikke har forutsetninger for å mestre. Autentiske mestringsopplevelser er den viktigste kilden til mestringsforventninger. Elever som ikke opplever mestring i møtet med skolen, vil heller ikke ha forventninger om å kunne mestre oppgaver de får i skolen. Uten mestringsforventninger, vil skolearbeidet bli ulystbetont, og eleven vil legge liten innsats i det, eller i verste fall la være å forsøke.

Andres eksempel er også en viktig kilde til forventninger om mestring. Mennesker finner ofte personer som man vil sammenligne seg med, og bruker disse som rollemodeller (Bandura i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Når eleven ser at andre som ligner på seg selv mestrer en oppgave, øker elevens forventninger om at også han kan klare å mestre dette. Både Randi og Berit bruker andres eksempel i arbeidet med elever

med lese- og skrivevansker. Randi forteller at de har hengt opp plakater på veggen med bilder av kjente personer med lese- og skrivevansker. Kjendiser med lese- og skrivevansker som har lyktes og er fremgangsrike, kan fungere som rollemodeller som elevene kan sammenligne seg med. Eleven ser at det er mulig å lykkes selv om man har lese- og skrivevansker. En av Berit sine tidligere elever drar rundt på forskjellige skoler og forteller om sine erfaringer med å ha lese- og skrivevansker. Han har klart seg bra og går foran som et eksempel på at det er mulig å lykkes selv om en sliter med lese- og skrivevansker. Gjennom å fremheve kjendiser og andre vellykkede personer med lese- og skrivevansker er en samtidig med på å ufarliggjøre problemet, og de andre elevene i klassen ser at beundringsverdige og intellektuelle mennesker også kan ha lese- og skrivevansker.

Verbal overtalelse og oppmuntring blir også brukt av informantene for å gi eleven forventninger om å kunne mestre en oppgave. Bandura (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) påpeker at man skal være forsiktig med å skape urealistiske forventninger om mestring. Vigdis er nøye med å påpeke dette. Hun mener det har stor betydning for tilliten mellom henne og eleven at eleven vet at det hun forteller er sant. Verbal overtalelse og oppmuntring bør derfor kun brukes i tilfeller hvor økt innsats kan føre til at elever får mestringserfaringer.

5.3.2 Konsekvenser for elevens selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid

Selvoppfatningen blir svært påvirket av sosial sammenligning og andres vurdering. Dersom elevene skal kunne oppleve å få mestringserfaringer i sin skolehverdag, er det derfor en forutsetning at undervisningen er tilpasset den enkelte elev og at elevene har individuelle mål (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Man sammenligner seg med de menneskene man omgås. På skolen er klassen elevens referansegruppe. Elever med lese- og skrivevansker er i faresonen for å komme dårlig ut når de sammenligner seg med andre elever i klassen som ikke har lese- og skrivevansker. Når en elev stadig opplever at karakterene er dårligere enn de andre elevenes, vil dette kunne medføre at selvoppfatningen til eleven får seg en knekk. I dagens skole, der elevene stadig blir testet og sammenlignet, vil det være rimelig å tro at presset har blitt større enn før. Sondre forteller at elever som har lese- og skrivevansker er veldig klar over dette selv.

Gjennom sosial sammenligning med de andre elevene i klassen, vil elever med lese- og skrivevansker ofte komme dårligere ut enn sine medelever, og det blir veldig klart for eleven at han er svakere enn de andre elevene i klassen. Hvis alle elevene i en klasse gjør det samme, blir det veldig enkelt å sammenligne seg med de andre elevene i klassen. Det sier seg selv at det bare er noen få i klassen som vil oppleve mestring og å lykkes sammenlignet med de andre elevene. Rundt halvparten av elevene vil oppleve å gjøre det dårligere enn gjennomsnittet.

I følge Rosenberg (1979) har også andres vurderinger stor påvirkningskraft på en persons selvoppfatning. Hvordan andre som for eksempel lærere og medelever i skolen, ser på en elev eller hvordan eleven tror at han blir sett på av de andre, vil derfor påvirke hvordan eleven ser på seg selv. Informantene ser den formelle vurderingen i skolen som problematisk i forhold til elever som sliter med lesing og skriving. Vigdis forteller at hun av og til gir elever en karakter som de ut fra faglige standarder ikke har fortjent, men at innsatsen eleven har lagt inn i oppgaven drar karakteren opp. Dette viser at hun er veldig observant på hvordan den formelle vurderingen i skolen kan være med på å hindre at elevene utvikler en positiv selvoppfatning, eller i verste fall bryte ned elevenes selvoppfatning. Vigdis mener at man ikke kan få en elev til å jobbe kjempehardt med en oppgave, og likevel gi han bunnkarakter. Det ville ikke vært rettferdig eller riktig ovenfor eleven. Hun gikk så langt som å si at man ikke kan behandle folk på den måten. Dette ser man igjen i Covingtons teorier der han skriver om innsats som et tveegget sverd. Om man legger inn en masse innsats, men likevel feiler vil nederlaget kjønes mye større ut enn om eleven ikke hadde jobbet med oppgaven. Når lærere som Vigdis belønner elevens innsats viser hun eleven at innsats betyr noe, og at det lønner seg å prøve. Hvis eleven får noe igjen for innsatsen, kan det være eleven synes innsatsen er verdt utbyttet, og derfor fortsetter å gjøre en innsats med skolearbeidet i fremtiden. Ved å kreve mye av eleven, men ikke gi noe tilbake, kan eleven konkludere med at arbeidet ikke er verdt resultatet og derfor unngå å prøve.

For å beskytte selvverdet vil elever søke å unngå situasjoner der man blir vurdert negativt. Om man har lese- og skrivevansker vet man at å lese en bok vil være svært vanskelig og ta mye krefter. Eleven vil derfor ofte prøve å unngå denne aktiviteten. Om man likevel prøver vil innsatsen være lavere og de vil gi opp raskere enn personer med høye mestringsforventninger. Elever som stadig opplever å mislykkes på skolen vil til

slutt kunne gi opp, noe som kan føre til at selvverdet blir skadet. For lærere og spesialpedagoger i skolen er det derfor viktig at de er bevisste på at elever trenger autentiske mestringserfaringer for å opprettholde motivasjonen og et positivt syn på seg selv.

Den uformelle vurderingen i skolen, for eksempel at læreren roser og oppmuntrer eleven, fremheves av informantene som viktig for å løfte eleven. Det er viktig å vise eleven at det holder at de gjør sitt beste. Samtidig er det viktig at eleven vet at det du sier er sant. Man skal derfor være ærlig og rose eleven når han fortjener det, og oppmuntre eleven når det er en reell mulighet for at eleven vil komme til å lykkes.

Tidligere nederlag kan også føre til at selvoppfatningen tar skade. Det er derfor viktig at skolen er bevisst på dette når de har elever med lese- og skrivevansker. En del elever med lese- og skrivevansker føler selv at de ikke er mestrer, at de er dumme, eller at andre ser på dem som dumme. Når de får vist klassen at de får til, og at de kan gjøre det godt faglig kan man anta at dette fører til at selvoppfatningen styrkes.

Personer med lav selvoppfatning ser ofte på seg selv som mindre verdt enn andre, eller at de ikke betyr noe. Informantene våre er svært bevisste på at elevene skal vite at de bryr seg om dem, og at de er verdt noe. Berit sier at en av de viktigste oppgavene til skolen er at elevene går ut med verdighet. At elevene føler at de verdifulle. Vigdis mener at det er viktig at læreren formidler at hver elev betyr noe, at alle elever har noe verdifullt i seg.

Motivasjon er den drivkraften som får en person til å sette i gang med en oppgave og fullføre den. Motivasjonen påvirker utholdenheten og intensiteten personen har når han eller hun arbeider med en oppgave (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Informantene i studien trekker frem manglende motivasjon for skolearbeidet som noe av det elever med lese- og skrivevansker sliter mest med på ungdomstrinnet. For å være motivert til å arbeide med en oppgave må man ha en grunn til å ønske å gjennomføre oppgaven. Man må også ha tro på at man skal klare å gjennomføre oppgaven. Om oppgaven krever mer enn man får tilbake er det ikke sikkert at eleven føler at det er verdt innsatsen (Bandura, 1997). Stein mener at motivasjonen for å gjøre noe med sine lese- og skrivevansker er mindre på ungdomsskolen enn på barnetrinnet. Det kan være at eleven har gitt opp og

mangler forventninger om egen mestring. Eller det kan være at eleven synes det er flaut å motta hjelp. Randi påpeker at elever med lese- og skrivevansker på ingen måte er en ensartet gruppe, og at noen elever med lese- og skrivevansker er svært motiverte for skolearbeidet og har høye ambisjoner. Likevel skjer det ofte at elever med lese- og skrivevansker mister motivasjonen for skolearbeidet når de har gått noen år på skolen. Stein forklarer det med at det å jobbe med lese- og skrivevansker er tungt. Det er slitsomt å arbeide med skolen når man har lese- og skrivevansker. Vigdis peker på at motivasjonen blir borte når man jobber hardt med skolen, men aldri oppnår gode karakterer. Hun mener derfor at det må være mulig å belønne eleven med en litt bedre karakter enn han eller hun hadde fortjent ut fra det faglige resultatet.

I følge Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet (1979) vil en prøve å beskytte selverdet sitt dersom det blir truet. Det er rimelig å anta at elever sliter på skolen og opplever mange nederlag, vil være motivert for å beskytte selverdet sitt. Elever vil ofte verdsette de områdene de føler at de behersker, mens de vil nedvurdere viktigheten av de områdene de ikke behersker. Elever som gjør det dårlig på skolen, står derfor i fare for å nedvurdere skolens betydning, og vil ofte vegre seg mot å yte en innsats. Det og mislykkes er en subjektivt ubehagelig tilstand, ved gjentatte nederlag er det rimelig å anta at eleven opplever dette som såpass belastende, at han etter hvert vil slutte å bry seg, eller i alle fall gi andre inntrykk av at skolen ikke betyr noe. Vigdis forteller at elevene noen ganger sier at “Ahhhh, skolen er dritkjedelig”. Slike uttrykk kan fra elevens side være et forsøk på å beskytte selverdet sitt på. Gjennom å nedvurdere skolens betydning, kan eleven skjule at han eller hun egentlig har gitt opp skolen. Stein og Sondre forteller at skole betyr lite i lokalsamfunnet. Det er lett å få seg jobb uten utdanning, og elever som sliter med lesing og skriving, kan derfor lett nedvurdere skolens betydning.

5.4 Informantenes vurderinger av skoletilbudet

Informantene vi snakket med pekte på flere utfordringer som skolene har i arbeidet med å tilpasse skolehverdagen for elevene. Informantene pekte på at de skulle ønske at skolene hadde flere lærere, og at det var mindre bruk av ufaglærte assistenter. Dette har

vi kommet inn på før i drøftingen av skolens rammefaktorer. Å ansette assistenter er nødvendig for å få skolen til å gå rundt, skolene har ikke økonomi til å bytte ut assistentene med personer med pedagogisk utdanning. Det er elever som har ufaglærte assistenter som hjelpelærere som taper på denne praksisen. De har en vanske som de trenger hjelp til å forholde seg til. De trenger lærere som har kunnskap om denne vansken. Spesialpedagogene vi snakket med er fullt klar over at bruken av ufaglærte assistenter kan føre til et dårligere tilbud for elever med lese- og skrivevansker. Det er rimelig å tro at også skoleledelsen er klar over dette. Her har skoleledelsen et ansvar for å bedre situasjonen.

Mangel på alternative læringsmiljøer var noe som spesielt Stein og Sondre savnet. De mente at dagens skole hadde utviklet seg i en retning der det er mindre muligheter for å gi elevene arenaer de kan oppleve mestring. Informantene med lengst erfaring i skolen husket tilbake til tiden da skolene hadde egne prosjekter eller valgfag, der skoletrøtte elever kunne arbeide med for eksempel mekking eller båt. Disse tilbudene er nå forsvunnet. I stedet for praktisk arbeid må elever som strever med lesing og skriving velge norsk eller engelsk fordypning i stedet for et tredje språk. Dette mener informantene er svært ødeleggende for elevenes mestringsfølelse og motivasjon. De mener at skolen nå har et tilbud som passer normaleleven, men at elevene som ikke passer inn i dette normaliserte begrepet får et dårligere tilbud nå enn før. Tanken bak inkludering er god, men for noen elever har ikke dette fungert.

Felles for alle informantene er at de ikke er helt fornøyde med skolens arbeid for elever med lese- og skrivevansker. Informantene som er mest fornøyd mener at det alltid kunne blitt gjort mer, men at slik skolen er i dag er det ikke nok tid, pedagogiske ressurser eller penger. Informantene som er minst fornøyde med skolens arbeid mener at skolen ikke er tilrettelagt slik at de når ut til alle. Det er for mange elever som ikke får den hjelpen de trenger, eller de får et tilbud som ikke er tilpasset deres forutsetninger.

6. Avsluttende refleksjon

I vår studie har vi sett på hvordan ungdomsskoler tilrettelegger skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker. Vi har hatt fokus på hvordan skolene fremmer elevens selvoppfatning og forventning om mestring. Selvoppfatning og forventning om mestring er viktig for å kunne forme sitt eget liv, og for å bli det Bandura kaller en agent i eget liv.

Å kunne lese- og skrive er en nødvendighet i dagens samfunn. Om man ikke har tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter kan man få problemer med skolegang og arbeidsliv. Man kan også føle seg utenfor sosialt. Tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter er en viktig forutsetning for å være agent i eget liv. Vi lever i et skriftsamfunn der man daglig må lese og skrive. Skolene må derfor hjelpe elevene til å få gode nok lese- og skriveferdigheter for å kunne nå de målene de setter seg. Å kunne kompensere for manglende ferdigheter er også viktig. Det finnes mange hjelpemidler som kan gjøre hverdagen lettere om man har vansker med å lese og skrive. I vår studie har vi sett at skolene gjør mye for å heve elevenes lese- og skriveferdigheter. De har egne lesetreningsgrupper, lesekurs og alenetimer. Skolene har også et stort tilbud av kompensatoriske hjelpemidler som skal lette skolehverdagen for elever med lese- og skrivevansker.

En positiv selvoppfatning er nødvendig for å tro at man kan klare å nå målene man setter seg. Mange elever med lese- og skrivevansker opplever gjentatte ganger at arbeidet de gjør ikke er godt nok. Dette kan gjøre at de føler seg dummere enn resten av klassen. Dette gjør at de står i fare for å få et lavt selvverd. Informantene våre er bevisste på at elever med lese- og skrivevansker ikke skal føle seg dumme fordi de har generelle lese- og skrivevansker eller dysleksi. Det er ikke lese- og skrivevanskene som skal definere hvem de er.

For å være agent i eget liv må man ha troen på at en skal klare å mestre de målene man setter seg. Mestringsforventningene påvirker hvilke mål man setter seg, hvor utholdende man er og hvordan man reagerer når man støter på motstand. For å ha mestringsforventninger må man oppleve autentiske mestringsopplevelser. For å få

disse mestringsopplevelsene må skolehverdagen være tilpasset for elevene slik at de kan mestre de arbeidsoppgavene de møter på skolen. Informantene mener det er viktig at elevene får oppgaver som de kan få til. De mener også at det er viktig at man finner elevenes sterke sider, og bygger videre på disse. Informantene er splittet i om de tror at skolen tilrettelegger for mestringsopplevelser. Tre av skolene mener at elevene opplevde mestring, og de mener at skolene deres har fokus på dette. Den siste skolen mener at skolen er for dårlig til å gi elever med lese – og skrivevansker gode mestringserfaringer. Dette skyldes at tilbudet ikke fanger opp alle elevene.

Vi har fått vite mye om hvordan skolene hjelper elevene med å heve lese- og skriveferdighetene sine, og å kompensere for vanskene de har. Vi har derimot ikke fått vite noe om hvordan skolene hjelper elevene sine til å hjelpe seg selv. De tilbudene de gir er for det meste rettet mot vanskene til eleven. Vi har ikke fått vite noe om hvordan skolene jobber med å gjøre elevene ansvarlige for egen læring, eller om elevene klarer å jobbe selvregulert. Å være selvregulert er en viktig faktor for å være agent i eget liv. Å være selvregulert vil si at en setter seg egne mål, vurderer egen kunnskap og ferdigheter, og at en vurderer hvordan man skal handle videre for å oppnå det målet man har satt seg. Dette krever også at en har en hjelpesøkende atferd, at man tør å spørre andre mennesker om hjelp. Det kan være flere årsaker til at vi ikke har fått vite noe om skolens arbeid med å gjøre elevene til ansvarlige for egen læring, og for eget liv. En av årsakene kan være at spørsmålene vi stilte ikke fanget opp dette temaet. En annen årsak kan være at skolene prioriterer å heve lese- og skriveferdighetene foran å lære elevene å arbeide selvregulert. Som sagt tidligere mente informantene at de hadde for lite tid i arbeidet med lese- og skrivesvake elever. Når spesialpedagogene må prioritere hva som er viktigst kan det være at arbeidet med å gjøre elevene selvregulerte kommer i andre rekke.

Å gjøre elevene til agent i eget liv vil vi påstå er en av skolens viktigste oppgaver. Gjennom å lære elevene å ta ansvar, lære dem å planlegge og å selv vurdere eget arbeid blir elevene klare for å ta egne valg senere i livet. Om man ikke er agent i eget liv mangler man troen på at en selv kan påvirke sitt eget liv og egen hverdag. Elever som ikke opplever mestring, eller som har en lav selvoppfatning kan stå i fare for å ikke kjenne seg som en agent i eget liv. I vår studie møtte vi fem engasjerte spesialpedagoger. Det er ingen tvil om at de bryr seg om elevene sine. De forsøker å gi

elevene den best mulige tilpassingen som mulig innenfor skolens rammer. De arbeider med å heve elevenes lese- og skrivekompetanse og lærer dem å bruke kompensatoriske hjelpemidler. De forsøker å opprettholde elevenes selvoppfatning gjennom å tilrettelegge for mestringsopplevelser, og gjennom å vise dem at lese- og skrivevansker ikke nødvendigvis er et hinder. Disse faktorene er viktige for å bli agent i eget liv. Vi savner å høre hva skolene gjør for at elevene skal bli selvregulerte, altså å selv ta ansvar for egen læring. Ingen av tilbudene informantene nevner er med på å lære eleven å ta ansvar for eget liv. Skoler har i blant prosjekter, som for eksempel ”Lego League”, som trener opp selvregulert læring. Der må elevene sette seg mål, og evaluere arbeidet sitt underveis. Likevel virker det ikke som skolen som helhet fokuserer på å gjøre elevene selvregulerte. Vi er også usikre på om elevene føler at de selv er med å forme sin egen skolehverdag, eller om tilbudene gjør dem til passive mottakere av hjelp. Om ikke elevene føler at de er med på å påvirke egen skolegang er de heller ikke agenter i egne liv.

Litteraturliste

- Bandura, A. 2006. Toward a Psychology and Human Agency. *Perspectives on Psychological Science* 2006, 1, 164 – 180.
- Bandura, A. 2005. Adolescent Development From An Agentic Perspective. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent*. 1-43.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology* 2001, 52, 1- 26.
- Bandura, A. 1997. *Self- efficacy. The exercise of control*. New york: W.H.Freeman and company.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. (s.135-144). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Bråten, I (2007) a: Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I (2007) b: Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I & Strømsø, H (2007): Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I (1996): Om forholdet mellom lesing og skriving. I A.H. Wold. (Red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.

- Covington, M. V. & Beery, G. R. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1979). Effort: The Double- Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 169- 182.
- Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1985). Ability and Effort Valuation Among Failure- Avoiding and Failure- Accepting Students. *Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 446- 459.
- Dalen, M. (2010). Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysleksiforbundet. Lastet ned 31. Januar 2011 fra <http://www.dysleksiforbundet.no/no/dysleksi/Statistikk.9UFRjM5Q.ips>
- Finbak, L (2005) Analyser av stavefeil. *Spesialpedagogikk*, 9, s. 20-29. (I kompendiet, PED3542)
- Fjeld, R. E. V. (1994). Lese- og skriveferdigheter hos noen voksne sosialklienter. I B. E. Hagtvedt, F. Hertzberg & K. I. Vannebo. (Red.) *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 197-207.
- Flem, A & Finbak, L. (2005): Skriftspråklige ferdigheter: Lesing og skriving. I H. Sigmundson & M. Haga (Red.). *Ferdighetsutvikling: grunnbok i utvikling av barns ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 97-115.
- Hagtvet, B.E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag, kap. 9.
- Haug, P. (2004): Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, nr. 5.
- Heiervang, E. & Torsheim, T. (2008). Lærerrapporterte lesevansker og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E.

- Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. (s.99-109). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S. & Frost, J. (2008) Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg. ss. 250-277). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S. (2002). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, Vol. 53*, s. 1-14.
- Maughan, B. & Langton, E. G. (2008). Leseferdighet og psykiske vansker. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. (s. 111-120). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. Utg. ss. 509-528). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nordahl, T. & Overland, P. (2006). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset*

opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Oftedal, M. P. (2003). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun & N. N. Gabrielsen . *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Opplæringsloven. Hentet 21. februar 2011, fra

<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books

Skaalvik, S (1994): *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.

Lastet ned 4.mars 2011,

http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008012904042#&struct=DIV22

Skaalvik, E. M. (1998). Skolen som oppvekstmiljø. I E. M. Skaalvik & Ø. Kvelle (Red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. s. 218-250.

Skaalvik, S. (1998). Lese- og skrivesvake - en utsatt gruppe i skolen. I E. M. Skaalvik & Ø. Kvelle (Red). *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Otta: Tano Aschehoug.

Skaalvik, E (2004): Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk, nr.*

5.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaathun, A. (2003). Staving - grunnlaget for god skriveferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun & N. N. Gabrielsen. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kap. 8. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strømsø, H.I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning på leseforståelse. I I. Bråten. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet -teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Sæthre, A (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. Norges teknisk-vitenskapelige universitet, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, institutt for pedagogikk, Trondheim.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wold, A.H. (1996). Innledning. I A.H. Wold. (Red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Oppstart

- Presentasjon av oss og prosjektet
- Ingen rette og gale svar
- Båndopptaker, opptaket vil bli slettet, anonym, fiktive navn
- Lurer du på noe før vi begynner?

Innledende spørsmål

- Antall år som spesialpedagog
- Utdannelse
- Arbeidsoppgaver
- Hvordan fordeles midlene til spes.ped i kommunen?
- Gir dere spesialundervisning for dysleksi på enkeltvedtak?

1.Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet i skolen?

2.Hvordan vil du beskrive skolen din?

Miljø/ skolekultur

- Sosialt miljø
- Faglig miljø
- Hva defineres som viktig?

Elever

- Elevene generelt
- Elever med spesielle behov

Ressurser

- Spespedkompetanse
- Lærertetthet
- Materiell

3.Hvordan ivaretar skolen elever med spesielle behov?

Ansvar for spesialpedagogisk arbeid/ utforming av IOP

- Ledende spesialpedagog
- Spesialpedagogisk team

Ansvar for gjennomføring av undervisning

- Spesialpedagog
- Lærer uten spesialpedagogisk kompetanse
- Ufaglært assistent

Organisering

- I klassen
- I smågrupper
- Individuelt

4.Hva er det som forteller deg at en elev har lese- og skrivevansker?

- Dokumentasjon fra barneskolen
- Eleven forteller selv om sine vansker
- Lærere forteller at eleven sliter

Hva gjør du for å få det bekreftet?

- Lesetest eller kartlegging?
- Utbredelse på skolen
- Hvor vanlig er det at lese- og skrivevansker først oppdages på ungdomsskolen?
- Utdyp

5.I hvilke situasjoner møter du elever med lese- og skrivevansker på din skole?

- Kartlegging og utvikling av IOP
- Spesialundervisning (gruppetimer/ enetimer)
- I klasserommet

6.Hvilke erfaringer har du med å jobbe med elever med lese- og skrivevansker?

- utfordringer
- gleder
- belastninger, hva gjør du for å lette situasjonen?

Se disse punktene i forhold til

- ' Elever
- ' Kollegaer
- ' Skoleledelse
- ' Foreldre

7.Hvilken type tilrettelegging gir skolen til elever med lese- og skrivevansker?

Organisering

- Spesialundervisning i klassen gjennom hele året
- Spesialundervisning i liten gruppe/ enetimer gjennom hele året
- Lese kurs

Hvordan tilpasser skolen undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?

- Lese- og skrivetrening
- Kompensatoriske oppgaver
- Enklere oppgaver
- Trening i bruk av arbeidsplaner (selvregulært læring

8.Hva legger du i begrepet mestringsopplevelse?

9.Kan du huske noen øyeblikk med elever, som kan illustrere

faglige mestringsopplevelser?

10.Hvordan mener du at lærere kan støtte og legge til rette for faglige mestringsopplevelser hos elever som har lese- og skrivevansker?

11.Er skolen bevisst på å få elevene til å mestre skolehverdagen?

- Egne bøker?
- Egne arbeidsmåter?
- Tilpassing for den enkelte elev?

12.Hva mener du er det viktigste i undervisningen av lese- og skrivesvake?

Skape et trygt læringsmiljø. Utdyp

Inkudere eleven faglig og sosialt i elevgruppa. Utdyp

Styrke elevens selvoppfatning

- Framhev og utnytt elevens sterke sider
- Gi eleven mestringserfaring. Utdyp

13. Hvordan vil du vurdere skolens arbeid med lese- og skrivesvake elever?

- Hva er vellykket? Utdyp
- Hva er mislykket? Utdyp

14.Hvordan tror du elever med lese- og skrivevansker opplever denne skolen?

- Et trygt sted å være/utrygghet
- Et sted hvor de blir ivaretatt faglig og sosialt / blir oversett og overlatt til seg selv
- Et sted hvor de opplever mestring og får spennende utfordringer/ tilkortkomning og nederlag/ ser ikke meningen med det de holder på med

15. Leseferdighet er viktig for kunnskapstilegnelse, informasjonsinnhenting og kulturell opplevelse. Hva innebærer det for elever når de ikke utvikler en leseferdighet som gir dem slike muligheter?

16. Arbeider skolen bevisst med at elevene skal fungere etter ungdomsskolen?

- Samfunnet generelt
- Videre utdanning
- Arbeidsliv
- sosialt

17. Har dere spesielle tiltak for å opprettholde elevens motivasjon/ lyst til å lære?

18. Hva er din ønskesituasjon i arbeidet med disse elevene?

- Ressurser
- Kunnskap
- Forberedelse fra barneskolen

- *Hvorfor er det viktig for deg?*

Er det noe viktig jeg har glemt å spørre om?

Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

Takk for at vi fikk intervjuer deg. Du har bidratt med viktig informasjon til vår forskning.

Vedlegg 2

INFORMASJON VEDRØRERENDE DELTAKELSE I INTERVJU

Spørsmålene i intervjuet vil kun handle om skolens og spesialpedagogens arbeid med tilpassing for elever med lese- og skrivevansker. Det vil ikke bli innhentet opplysninger om tredje person (elever), og berører derfor ikke informantens taushetsplikt overfor elever.

Temaer som vil bli berørt:

- Bakgrunnsinformasjon om skole og informant
- Spørsmål om tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker.
- Mestring hos elever med lese- og skrivevansker.

Alt innsamlet datamateriale vil bli anonymisert. Om informanten velger å trekke seg underveis vil allerede innsamlede data bli anonymisert.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og deretter bli transkribert. Lydmaterialet vil deretter bli slettet.

Dato prosjektslutt: 30. Juni 2011. Da vil alt innsamlet datamateriale bli slettet.

Veileder for studien er Sidsel Skaalvik, professor ved NTNU.

Kontaktinformasjon:

Adresse: NTNU Dragvoll, 7491 Dragvoll

Telefon: 73 57 02 85

Med vennlig hilsen

Kristin Seim og Lindis Osland