

## FORORD

Nå har jeg kommet til veis ende med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Det har vært en lærerik, givende, frustrerende og inspirerende prosess. I arbeidet med denne oppgaven er det flere personer som har vært viktige for meg. En stor takk må først og fremst gis til min veileder, Sidsel Skaalvik, for støtte og tilbakemeldinger underveis. Jeg vil også takke mine medstudenter, Lindis Osland, Kristin Seim og Ida Berg, for gode råd og samtaler i forbindelse med dette arbeidet. På hjemmebane vil jeg takke min samboer Martin Sundt Jensen for å lage et kontor til meg, slik at jeg fikk jobbe i fred med oppgaven min. Tusen takk til min gode venninne Linda Brask Gundersen, som har lest korrektur. Til slutt må jeg gi en stor takk til mine informanter. Uten dere ville ikke studien vært mulig.

Rygge, juni 2011.

Ann Christin H. Roksvåg

## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
<b>2. TEORI.....</b>	<b>4</b>
<b>Primære vansker.....</b>	<b>4</b>
Hva er lesing og skriving?.....	4
Dysleksi.....	5
<b>Sekundære vansker.....</b>	<b>8</b>
Tidligere forskning.....	8
Teorier om selvoppfatning og motivasjon.....	9
Forventningstradisjonen.....	10
Påvirkning av forventning om mestring.....	10
Selvvurderingstradisjonen.....	11
Kilder til selvvurdering og selvverd.....	13
<b>Tilpasset opplæring.....</b>	<b>14</b>
<b>3. METODE.....</b>	<b>17</b>
<b>Kvalitative tilnærming.....</b>	<b>17</b>
<b>Intervju som metode.....</b>	<b>18</b>
<b>Forskningsprosessen.....</b>	<b>19</b>
Valg av informanter.....	19
Utforming og utprøving av intervju.....	20
Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene.....	21
Analyse og tolkning.....	22
<b>Kvalitet i kvalitativ forskning.....</b>	<b>23</b>
<b>Etiske betraktninger.....</b>	<b>24</b>
<b>4. PRESENTASJON AV DATA.....</b>	<b>25</b>
<b>Informantene.....</b>	<b>25</b>
<b>Skolens rammefaktorer.....</b>	<b>26</b>
<b>Prosesskriterier.....</b>	<b>28</b>
<b>Opplevelseskriterier.....</b>	<b>31</b>
<b>Lærernes vurdering av skolens tilbud.....</b>	<b>33</b>
<b>Elevens oppfatning av seg selv og sine muligheter sett i lys av skolens tilbud.....</b>	<b>34</b>
<b>5. DRØFTING.....</b>	<b>39</b>

Hvordan tilrettelegger den videregående skolen undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning?.....	39
Hvordan opplever elever med dysleksi tilretteleggingen av undervisningen på videregående skole.....	44
<b>6. AVSLUTNING.....</b>	<b>48</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>50</b>
Vedlegg 1 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelige Datatjeneste.....	54
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til spesialpedagog.....	55
Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elev.....	56
Vedlegg 4 Intervjuguide spesialpedagog.....	57
Vedlegg 5 Intervjuguide elev.....	60

# KAPITTEL 1

## INNLEDNING

For under hundre år siden kunne mennesker i Norge klare seg bra uten høyere utdanning. Dersom man ikke lyktes i skolen kunne man få seg jobb som stilte få krav om teoretisk kunnskap. I dagens samfunn er gode lese- og skriveferdigheter høyt verdsatt, og en nødvendig forutsetning for å mestre skolen, arbeidslivet og hverdagslivet (Mossige, Skaathun og Røskeland, 2007). Det stilles blant annet krav om å fylle ut skjemaer, lese bruksanvisninger, lese forskrifter, betale via nettbank og skrive SMS. Skolen har som mål å lære elevene til å bli funksjonelle lesere. Dette innebærer at elevene skal lese godt nok til å møte de lesekravene samfunnet stiller, både i jobb og fritidssammenheng (Gabrielsen, 2003).

I følge Høien og Lundberg (2000) bygger nesten all læring i skolen på at man kan lese og skrive. Kunnskapsløftet (2006) fremhever fem grunnleggende ferdigheter som skal integreres i alle læreplaner for fag. Å kunne uttrykke seg skriftlig og å lese er to av dem. Disse ferdighetene skal det fokuseres på, og utvikles under hele skoleløpet. Gode lese- og skriveferdigheter er ikke bare viktig for barnets kunnskapstilegnelse og skolefaglige utvikling, men også for den sosiale og emosjonelle utviklingen, slik at barnet kan tilpasse seg og delta i samfunnet på lik linje med andre (Lyster, 2002). Dersom en elev kommer til kort på områder som verdsettes høyt av en selv og miljøet, kan en konsekvens av dette være at han eller hun utvikler sekundære symptomer. Det kan gi både faglige og psykiske følger som lav selvpoppfatning, selvbeskyttende strategier og psykosomatiske plager. Elever med sekundære symptomer kjennetegnes ved at de ofte har manglende motivasjon og lave forventninger om å mestre teoretiske fag (Skaalvik, 1999). Dette understrekes i St.meld.nr.30 (2003-2004, s. 13)

*Manglende leseferdigheter er ikke bare et problem i seg selv, men gir elevene det angår, tilleggsbelastninger i form av at de får det vanskelig også i andre fag. Dette kan føre en stor gruppe elever inn i en negativ utvikling, der lav selvtillit og dårlig motivasjon følger av en manglende opplevelse av mestring og et sprik mellom egen innsats og oppnådde resultater .*

Hvordan en elev opplever sine vansker varierer fra elev til elev. Mange klarer seg fint i skolen til tross for lese- og skrivevansker. Likevel vil alle elever, med eller uten vansker, oppleve større faglige utfordringer jo høyere opp i skoleløpet de kommer. I den videregående skolen er ikke lesing og skriving lenger et mål i seg selv, men skal brukes som et redskap for læring (Mossige, Skaathun og Røskeland, 2007). Hernes (2010) viser til at en tredjedel av hvert

elevkull på den videregående skolen velger å avslutte skolegangen. Elever som faller ut av skolen øker sjansen for uføretrygd, og dårlige levekår og helse gjennom hele livet.

For at elevene skal mestre de ulike utfordringene de møter på skolen kreves det at de får god tilrettelegging av undervisningen og et trygt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø fokuserer på den enkeltes fremgang og utvikling, og tilrettelegger for den enkeltes muligheter. Dette kan ivareta elevenes selvbylde og hindre at elevene utvikler emosjonelle problemer som en følge av lese- og skrivevanskene (Lyster, 2002).

I Norge har alle rett til et likeverdig skoletilbud uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn, bosted eller læreforutsetninger (Nordahl og Overland, 2006). I et klasserom vil dette innebære et stort mangfold av elever. For at alle skal oppleve mestring og utvikle et positivt selvbylde må opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette er lovfestet i Opplæringsloven (2006) §1-3. I Kunnskapsløftet (2006) understrekes det at opplæringen skal legges til rette for at de med særlige vansker også skal kunne nå sine mål. Videre presiseres det at det fysiske og psykososiale arbeidsmiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. For at prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring skal kunne gjennomføres forutsettes det at skolen er i besittelse av personale som har kunnskap om hvordan lese- og skrivevansker kan forebygges og avhjelpes (Flem og Finbak, 2005).

På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstillinger:

- 1. Hvordan tilrettelegger den videregående skolen undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning?*
- 2. Hvordan opplever elever med dysleksi tilretteleggingen av undervisningen på den videregående skolen?*

Hensikten med studien er å få innsikt i og kunnskap om hvordan den videregående skolen tilrettelegger undervisningen for elever med dysleksi, og hvordan disse elevene opplever dette. På skolen vil både ledelsen, spesialpedagoger, lærere og assistenter være involverte i tilrettelegging av undervisningen, enten direkte eller indirekte. I denne studien vil jeg løfte fram spesialpedagogenes tanker rundt temaet. De har overblikk over skolens rammer, hva slags tilrettelegging som gis i klasserommene, og har gjort seg erfaringer rundt temaet. For å få et helhetlig bilde av tilretteleggingen ønsker jeg også å løfte fram elevens perspektiv.

For mitt fremtidige yrke som spesialpedagog anser jeg studien som relevant og lærerik. Jeg vil få et innblikk i utfordringene og gledene spesialpedagogene møter i sitt arbeid, samtidig som

jeg får et bilde av elevens tanker rundt det å ha dysleksi i dag. Dagens samfunn krever høye lese- og skriveferdigheter, og konsekvensene av ikke å mestre dette er mange. Med god kunnskap om lese- og skrivevansker, og god tilrettelegging, kan vanskene reduseres. Jeg håper derfor at studien ikke bare vil være relevant for meg, men at også andre lesere skal få nytte av den.

Den skriftlige fremstillingen av studien er bygd rundt seks kapitler. Kapittel 2 omhandler studiens teoretiske grunnlag. Her vil jeg beskrive hva lesing og skriving er. Videre vil jeg presentere primærvansken dysleksi, hvordan den arter seg og forekomsten av problemet. Deretter vil jeg se på mulige sekundærvansker med utgangspunkt i selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Til slutt vil jeg se på prinsippet tilpasset opplæring og hvilke juridiske rettigheter eleven har. I kapittel 3 vil jeg beskrive forskningsprosessen. Her vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt en kvalitativ intervjustudie. I tillegg vil jeg redegjøre for datainnsamling og dataanalyse, og hvordan jeg utviklet kategorier fra datamaterialet. Kapittel 4 vil bli brukt til å presentere funnene. I kapittel 5 vil datamaterialet bli analysert og drøftet med et teoretisk utgangspunkt. I kapittel 6 blir oppgaven avsluttet med en oppsummering og konklusjon på problemstillingene.

## KAPITTEL 2

### TEORI

#### Primære vansker

##### Lesing og skriving

For å forstå hva som skjer når et barn ikke utvikler lese- og skriveferdigheter på lik linje med sine klassekamerater, må man først vite hva lesing og skriving er. Videre må man ha kunnskap om hvordan leseferdighetene utvikler seg som et resultat av stimulering og samhandling med elevens miljø, og den aktivitet og undervisning som gis i skolen (Lyster, 2002). Før jeg forklarer hva lese- og skrivevansker er, vil jeg derfor starte med å gjøre rede for begrepene lesing og skriving.

Å lese er en sammensatt prosess som består av delkomponentene *avkoding* og *forståelse*. *Ordavkoding* er den tekniske siden av lesing som gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og forstå ordets mening. Prosessen forutsetter at leseren har bokstavkunnskap, klarer å kode om bokstavene (grafem) til lyder (fonem), og trekke disse sammen til ord. Denne ferdigheten utvikles over tid, ved at leseren styrker sine minnebilder av bestemte ord når han eller hun leser. Etter hvert blir ordavkodingen automatisert og ord gjenkjennes raskt. På denne måten kan de kognitive ressursene brukes til å hente mening ut av teksten (Høien og Lundberg, 2000). *Leseforståelse* handler om å skape mening og samhandle med en skrevet tekst. Det innebærer at leseren må være aktiv for å forene tekstens bidrag med den kunnskap en allerede har om tekstens tema, og verden for øvrig (Bråten, 2007). Ferdigheten krever oppmerksomhet og kognitive evner, og kan derfor ikke automatiseres. Lesing=avkoding x forståelse. Formelen illustrerer at både ordavkodingen og leseforståelsen er nødvendig for en god leseferdighet. For å få en god leseforståelse må leseren ha en presis og automatisert ordavkoding. En god leseforståelse vil videre understøtte ordavkodingen. Dersom en av delferdighetene er null, vil også leseferdigheten bli null (Høien og Lundberg, 2000).

Leserens langtidsminne for ord kalles for *leksikon*. Her er kunnskap om ordets uttale, mening og stavemåte lagret. I følge teorien "The dual-route" er det to veier inn til leksikon, den direkte (ortografiske) ruten eller den indirekte (fonologiske ruten). Den ortografiske strategien brukes når leseren har møtt ordet så mange ganger at det har blitt lagret ortografisk kunnskap om ordet i leksikon. Ved denne strategien vil leseren øyeblikkelig gjenkjenne ordet. Når leseren møter nye og ukjente ord benyttes den fonologiske strategien. Her må leseren

omforme ordets bokstavrekke til lyder, som igjen må trekkes sammen til ord (Høien og Lundberg, 2000). Begge strategiene er viktig i ordavkodingsarbeidet.

Skrijving består av ulike prosesser. Den tekniske siden av skrijvingen kalles *staving* (rettskriving) og handler om å finne de bokstavene ord består av, og gjengi den ortografisk korrekte bokstavrekkefølgen som utgjør ordet. *Tekstproduksjon* utgjør den kreative delen av skrijvingen. Det innebærer at skriveren må produsere en tekst ved å bruke tankene sine til å formulere budskapet en ønsker å formidle (Skaathun, 2003). Finbak (2005) inkluderer også prosessen *motorikk* i skrijvingen. Prosessene staving, tekstproduksjon og motorikk kan sees i sammenheng. For at skriveren skal kunne konsentrere seg om meningsinnholdet i teksten, må rettskrivingsferdighetene og de motoriske ferdighetene være automatiserte.

Lesing og skrijving er overordnede begreper der ordgjenkjenning, ordavkodning og staving er viktige elementer. Det er et samspill mellom disse prosessene, og de kan derfor ikke ses uavhengige av hverandre. Når barn leser får de innsikt om stavemåter, selv om de ikke har blitt fortalt hvordan ord skrives. Ved staving fremmes den fonologiske bevisstheten som har en positiv virkning på leseutviklingen og barns evne til å bruke en fonologisk strategi når de leser (Lyster, 2002).

Vårt skriftspråksystem bygger på forbindelsene mellom grafem og fonem (Høien og Lundberg 2000). Språklig bevissthet er et overordnet begrep som refererer til evnen til å reflektere over språkets form (Lyster, 2002). Den språklige bevisstheten er svært viktig når elevene skal lære å lese og skrive, og da spesielt den fonologiske bevisstheten. 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 er dessuten nødvendig å vite hvilke grafem som representerer fonemene. Den språklige bevisstheten bør stimuleres i hele utviklingsforløpet, fra barnehage til videregående nivå (Hagtvatn, 2002).

### Dysleksi

I dag er det vanlig å skille mellom generelle og spesifikke lærevansker når et barn ikke utvikler seg som forventet ut i fra klassetrinn og alder (Imsen, 2005). Når elever har generelle lese- og skrivevansker kan årsaken til problemene kan være sviktende lesemodenhet, fysiske handikap eller forsinket språkutvikling. Dysleksi er derimot en spesifikk vanske, og betyr vansker med skrevne ord (Høien og Lundberg, 2000).



I følge Dysleksiforbundet (2011) er dysleksi et av den vestlige verdens mest vanlige handikap. Det finnes ulike definisjoner på dysleksi, det er derfor ikke et eksakt antall dyslektikere. I Norge antas det at flere hundre tusen har lese- og skrivevansker i en større eller mindre grad, og at cirka 5- 10% av befolkningen er rammet av alvorlige dyslektiske forstyrrelser. Det vil si at det er elever med lese- og skrivevansker i nesten alle skoleklasser (ibid).

Lyons (2003) definerer dysleksi som:

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 result 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.

Denne definisjonen sier at dysleksi er en spesifikk lærevanske som er nevrologisk betinget. Det betyr ikke at vi har et eget lese- og skrivesenter i hjernen, lese og skriveferdighetene er først og fremst et resultat av vår kultur. Likevel har lesing og skriving et biologisk grunnlag ved at vi bruker funksjoner som visuell persepsjon, språkforståelse, hukommelsesfunksjoner og fonologiske funksjoner. Selv om det er påvist at mennesker med dysleksi har nevrologiske avvik, er det fortsatt mye uklart og det er ikke mulig å gi diagnosen dysleksi ut fra nevrologiske tester (Høien og Lundberg, 2000).

De primære problemene ved dysleksi er vansker med presis og automatisk ordgjenkjenning, avkoding og rettskriving som skyldes en svikt i det fonologiske området. Vanskene er uventede sett i sammenheng med personens evnenivå og at det er mottatt effektiv undervisning. Det har tidligere vært et stort fokus på diskrepans mellom en persons lese- og skriveutvikling og intelligens for å stille diagnosen dysleksi. En slik definisjon er ikke aktuell i dag fordi det ikke er grunnlag for å si at mennesker med lav intelligens ikke kan ha dysleksi (ibid). At lese- og skrivevanskene ikke er forventet ut fra effektiv undervisning vil si at eleven har fått en tilfredsstillende undervisning, men fortsatt har problemer med lesing og skriving. Lyon (2003) understreker viktigheten av å dokumentere en elevs leseopplæring for å forstå elevens vansker. Mange barn kommer fra hjem der de har fått et relativt dårlig språklig grunnlag (for eksempel ordforråd, fonologi, språklig bevissthet, syntaks). Hvordan skolen

tilpasser lese- og skriveopplæringen for disse elevene vil være avgjørende for elevenes videre utvikling av lese- og skriveferdigheter. Effektiv undervisning kan kompensere for et lite stimulerende miljø, dersom skolen ivaretar elevenes muligheter og behov. Dårlig undervisning kan derfor føre til lese- og skrivevansker, men dette skyldes miljøfaktorer og ikke egenskaper hos eleven.

Mange dyslektikere strever med å forstå innholdet når de leser. Det kan være flere årsaker til dette. Individuer med dysleksi har ikke en automatisert ordavkoding. Ved å bruke lang tid på å identifisere skrevne ord blir det lite energi igjen til leseforståelsen (Lyster, 2002). Å lese kan oppleves som en stor anstrengelse som gir lite utbytte. Dårlig leseforståelse kan derfor oppstå som en konsekvens av å unngå lesing. Det fører til at vokabularet utvikler seg senere, og at det ikke blir utviklet effektive lesestrategier (Høien og Lundberg, 2000).

Selv om dyslektikere kan oppnå tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter vil vanskene aldri helt forsvinne. Høien og Lundbergs sammenfattede definisjon fra 1991 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). Et kriterium for dysleksi er altså store og vedvarende vansker med ordavkoding og rettskriving. Lyon vektlegger ikke dette tidsperspektivet i sin definisjon. Ulike definisjoner av dysleksi fører til at hvor vi setter grensen for dysleksi vil variere. Skillet mellom en dyslektiker og en dårlig leser er uklart. Dette avhenger blant annet av hvilke funksjonelle leseferdigheter som er nødvendig i samfunnet (Høien og Lundberg, 2000).

Mange klarer seg godt i livet til tross for sine vansker. Ved normal språkanvendelse trenger ikke den fonologiske forstyrrelsen å bety så mye. Det er først når samfunnet stiller høye krav om lesing og skriving at det kan få konsekvenser (ibid). Desto høyere opp i skoleløpet eleven kommer, desto vanskeligere blir skolebøkene, oppgavene og prøvene. På den videregående skolen skal man lese for å lære, ikke lære å lese. Elever som ikke mestrer skriftspråket like godt som sine klassekamerater, kan som en konsekvens av dette utvikle sekundære vansker.

## **Sekundære vansker**

Lesing og skriving er egenskaper som blir høyt verdsatt av oss selv og av samfunnet rundt oss. I følge Skaalvik og Skaalvik (1988) er det et kulturpress mot gode skoleprestasjoner. Det er spesielt de teoretiske fagene som har størst betydning for vårt selvverd. For elever som strever med lesing og skriving, og dermed også teorifag, vil dette kunne gi utslag i form av lav selvpoppfatning. Konsekvensene av primærvansken dysleksi kan derfor føre til sekundære vansker som lave forventninger om mestring, lav motivasjon, stressrelatert atferd, angst, psykososiale vansker som depresjon, og droppe ut av skoleverket. Elever med lese- eller lærevansker gir ofte uttrykk for at de føler seg dumme, inadekvate, engstelige og skamfulle i skolen (Coss, 1991, Skaalvik, 1994).

### Tidligere forskning

Forskning gjort av S. Skaalvik (1994) viser hvordan emosjonelle og kognitive vansker er knyttet til problemer med lesing og skriving. I undersøkelsen intervjuet hun tre voksne om deres selvpoppfatning, erfaringer i utdanning og arbeidsliv, bekymringer for selvpresentasjon, og deres strategier for å skjule sine vansker i situasjoner som krever lese- og skriveferdigheter. Resultatet av undersøkelsen viste at informantene opplevde skolesituasjonen som et slit. Dette på grunn av at de brukte ekstremt mye tid og anstrengelser på skolearbeidet. Informantene opplevde liten grad av mestring i lesing og skriving, og dermed også mangel på mestring i teorifag. Som et resultat av en prestasjonsorientert skole var informantene opptatt av å skjule sine vansker for andre. De brukte derfor mye energi på å utvikle strategier som beskyttet deres selvbilde. Eksempler på slike strategier er at de ikke spurte om hjelp, lot som de fikk bedre karakterer enn de gjorde og skjulte at de jobbet mye med skolearbeidet hjemme. Lese- og skrivevanskene satt dype spor hos informantene. Deres valg av yrkesutdanning ble også påvirket av skoleerfaringer. Ingen av informantene fortalte om en undervisning i lærestrategier som kunne lettet skolearbeidet, og kompensert for lese- og skrivevanskene deres.

A. Sætre (2009) skriver i sin doktorgradsavhandling om dysleksi og selvpoppfatning. Et gjennomgående tema i oppgaven er hvordan erfaringer fra skoletiden kan påvirke menneskets grunnleggende tro på muligheten for kontroll over egne livsbetingelser. Gjennom å intervju seks voksne om deres erfaringer i skole, arbeidsliv og privatliv, fant hun at informantene følte at de ble oppfattet som dumme eller late. De uttrykte også at de utviklet ulike strategier for å hankses med de problemene som oppstod i opplærings situasjonen. Eksempler på slike

strategier var blant annet å pugge teksten utenat, nekte å lese høyt, bråke, skulke, gjøre seg usynlig og å være frempå med det de mestret for å unngå eksponering av det de ikke mestret. Ettersom tekstmengden økte, og lesing og skriving ble brukt som redskap for kunnskapstilegnelse, økte forskjellen mellom deres og klassekameratenes prestasjoner. På den måten ble det lagt inn stadig flere ressurser for å skjule sine vansker.

Disse studiene er retrospektive. Informantene var voksne personer som så tilbake til sin skoletid. Det er derfor viktig å huske at skolen har forandret seg mye siden den gang. Jeg opplever likevel studiene som relevante, da følelsene av det å mislykkes på et viktig området kan være de samme.

### Teorier om selvoppfatning og motivasjon

Ovenfor har jeg pekt på at lese- og skrivevansker kan føre til lav selvvurdering, lavt selvverd og lave forventninger om mestring. Både selvvurdering og forventning om mestring inngår som sentrale komponenter i begrepet selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2005, s.75) definerer selvoppfatning som: *enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*. Selvoppfatningen er et resultat av tidligere erfaringer gjort på et bestemt område, og hvordan disse tolkes. Disse vurderingene vil ha betydning for hva man forventer å prestere i lignende situasjoner. Vi gjør erfaringer i sosiale sammenhenger. Selvoppfatningen er derfor et resultat av samspillet mellom en person og hans eller hennes miljø (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Vi har oppfatninger av oss selv på ulike områder. Skaalvik og Skaalvik (2005) deler disse områdene inn i fysisk, sosial, faglig, emosjonell og moralsk selvoppfatning. I tillegg kan man ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv. Dette kalles for en persons selvverd (ibid). I min studie vil jeg konsentrere meg om selvoppfatning knyttet til prestasjoner, og forventning om mestring i skolesammenheng. En persons faglige selvoppfatning har en klar sammenheng med motivert atferd som interesse for skolearbeid, arbeidsinnsats, valg av oppgaver, søke hjelp og bruk av læringsstrategier. Faglig selvoppfatning vil påvirke skolegangen etter at den obligatoriske skolen er avsluttet. Det er sammenheng mellom faglige forventninger, utdanningsvalg og gjennomføring av utdanning. Elever med lave forventninger om mestring vil lettere avbryte en frivillig utdanning dersom oppgavene blir for vanskelige, enn elever med høye forventninger om mestring (Skaalvik, 1998).

Innen området faglig selvoppfatning har det utviklet seg to forskertradisjoner; selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Sentrale teorier innen disse tradisjonene er Banduras teori om self-efficacy (forventning om mestring), Covingtons teori om selvverd (Self-worth) og Rosenbergs teori om selvvurdering (self-concept).

Både selvvurderinger og mestringsforventninger er aspekter ved selvoppfatningen. Forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen vil på noen områder overlape hverandre, mens de på andre områder forklarer ulike aspekter ved selvoppfatningen. Hovedforskjellene mellom tradisjonene er at selvvurderingstradisjonen legger vekt på det affektive, og forventningstradisjonen har fokus på kognitive forhold. Det betyr at den ene tradisjonen er opptatt av en vurdering av hvor flink man er, men den andre vurderer om man klarer bestemte oppgaver (Skaalvik, 1999).

### Forventningstradisjonen

Forventning om mestring er forankret i sosial kognitiv teori (Bandura, 1986,1997). Teorien går ut på at mennesket er selvreflekterende og selvregulerende. Vi er ikke et produkt av miljøet, men bidrar til å skape vår egen fremtid. Mennesket setter seg mål, vurderer egne forutsetninger for å nå målet, vurderer strategier, handler og reflekterer over resultatet.

Bandura (1997) hevder at forventning om å mestre oppgaver variere fra situasjonen til situasjon, og varierer med de ressursene man har tilgjengelig. Forventning om mestring påvirker valg av mål, hvilken strategi som velges, hvordan vansker oppfattes, hvor stor innsats som ytes, og utholdenhet når man møter problemer. Mestringsforventning er altså avgjørende for atferd, tankemønster og motivasjon. Dette vil påvirke om man ser optimistisk eller pessimistisk på egen framtid. Videre sier Bandura (2006) at en visjon om ønsket fremtid vil kunne hjelpe elevene med å organisere livene deres, gi mening til aktivitetene, motivere dem og hjelpe dem til å takle problemene de møter på veien.

I følge Bandura (2006) er et av hovedmålene til skolen at elevene skal bli en agent i eget liv (human agency). Det betyr at skolen skal utstyre elevene med intellektuelle ferdigheter, selvoppfatning, og selvregulerende evner for å utvikle seg gjennom hele livet. Elever som er agent i eget liv vil selv påvirke og bestemme hendelser og handlinger. De tar ansvar for eget liv.

## Påvirkning av forventning om mestring

Forventningstradisjonene er opptatt av de indre kildene til selvoppfatning, og har følgende hovedkilder til mestringsforventning: mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og emosjonelle reaksjoner.

Bandura (1977, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) betrakter *autentiske mestringserfaringer* som den viktigste kilden til forventning om mestring. Det vil si at forventning om mestring øker når elevene mestrer noe de ikke mestret tidligere, gjerne etter å ha anstrengt seg. Suksess med en oppgave styrker vår forventning om å mestre, og nederlag svekker forventningene våre. For at alle elevene skal få utfordringer og oppleve mestring stilles det store krav til tilpassing av undervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

*Vikarierende erfaringer* er en påvirkningsfaktor for hva vi tror vi kan mestre. Ved å se at andre, som er lik en selv, klarer en oppgave, økes forventningen om å mestre en lignende oppgave (Bandura, 1986). På området hvor vi mangler erfaringer og/eller er usikre, vil vikarierende erfaringer ha stor betydning for våre forventninger om å mestre.

*Verbal overtalelse* blir brukt som motivering på elever som virker usikre på om de vil klare en oppgave. Hvis overtalelsen fører til økt innsats og mestringserfaring vil forventning om mestring styrkes. Dersom økt innsats fører til feiling hos eleven, vil dette kunne svekke tilliten til lærerens vurdering. For å unngå å skape urealistiske forventninger bør det derfor kun brukes oppmuntring når økt innsats gir store muligheter til å oppleve mestring etter kort tid (Bandura, 1986).

*Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* oppstår når vi har små forventninger om å mestre oppgaven. Eksempler på reaksjoner kan være hjertebank og angst. En sårbar elev vil dvele over hvordan han eller hun skal forsvare seg, og det vil bli mindre energi til å løse oppgavene (Bandura, 1997).

## Selvvurderingstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen har fokus på hvordan individer vurderer seg selv og emosjonelle forhold ved selvvurderingen. Den generelle selvvurderingen blir kalt for *selvverd* og begrepet *selvvurdering* bli brukt om selvoppfatning på bestemte områder. Selvverd går ut på å respektere og akseptere seg selv uten å være avhengig av umiddelbare ytre hendelser. Det innebærer at en godtar seg selv, og våger å se sine svake og sterke sider. Det er en tydelig

sammenheng mellom selvvverd, mental helse og livskvalitet. Individuer med lavt selvvverd har mer av symptomer som magesmerte, søvnløshet, hodepine, angst og depresjoner enn de med høyt selvvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Vårt selvvverd dannes av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder. Hvilke områder som betyr mest vil variere noe fra person til person. Dette avhenger blant annet av konteksten personen befinner seg i, og hva miljøet anser som viktig (ibid). Covington (1984) hevder at en avgjørende faktor for selvvverd og anerkjennelse er gode prestasjoner og personlig suksess. Dette gjelder spesielt i det amerikanske og vesteuropeiske samfunnet. Evner blir ansett som den viktigste årsaken til suksess og gode prestasjoner, og mangel på evner ses på som den viktigste årsaken til nederlag. I skolesammenheng vil gode resultater være en indikator på at eleven har gode evner. En positiv vurdering av egne evner vil derfor ha stor betydning for utvikling av selvvverd.

I følge Covington kan elever komme i en vanskelig situasjon dersom de har lave forventninger om mestring. Innsats kan føre til bedre prestasjoner og dermed gi en følelse av selvvverd, men dersom en mislykkes til tross for høy innsats kan dette tolkes som at resultatet skyldes lave evner. Når en elev har lave forventninger om å mestre, blir innsatsen derfor et tveegget sverd. Effekten er positiv om eleven lykkes, men negativ dersom eleven feiler.

Vi har et behov for å verdsette oss selv, og dersom selvvverdet blir truet vil vi forsøke å beskytte det. En måte å løse problemet på, er å senke innsatsen. Covington hevder at det er bedre å mislykkes på grunn av lav innsats enn å mislykkes på grunn av dårlige evner. Å yte liten innsats blir derfor en motivert atferd, men vil på lang sikt gi negative konsekvenser for læring. Elever som yter lav innsats i skolen kan bruke ulike unnskyldinger for å forklare svake resultater. Eksempler på unnskyldninger er sykdom, sommel, juks og urealistiske mål. Covington understreker at slike beskyttelsesstrategier bare gir en midlertidig beskyttelse og at de vil hemme motivasjonen for læring.

Rosenberg (1979) hevder at mennesker kan presentere seg selv på en bestemt måte for å bygge opp eller beskytte selvvverdet. Dette kommer av at mennesket har et mål om sosial anerkjennelse, og vi oppfører oss derfor etter hvordan vi tror andre ser på oss.

Selvpresentasjonen er derfor et strategisk valg, og kan ikke forveksles med selvoppfatningen.

## Kilder til selvvurdering og selvverd

Rosenberg (1979) hevder at det er fire prinsipper som forklarer hvordan selvvurderingen påvirkes: andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribusjon, og psykologisk sentralitet. Våre tolkninger og refleksjoner av andres vurderinger av oss utgjør en sentral kilde til informasjon om oss selv.

*Andres vurderinger* møter vi der vi har en interaksjon med andre. Hvordan andre ser på oss, eller hvordan vi tror andre ser på oss, er en av de viktigste påvirkningskildene til selvvurderingen. Sentralt i dette perspektivet er Sullivans (1974, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) begrep kalt signifikante andre. Signifikante andre er personer som er viktige for eleven, og som derfor får stor betydning for utvikling av elevens selvoppfatning. Det kan for eksempel være foreldre, søsken, venner, lærer eller klassekamerater.

Miljøet har stor betydning for vårt selvverd, men det betyr ikke at alle ytre hendelser vi påvirke hvordan vi ser på oss selv. Selvoppfatningen er stabil over tid. Det er likevel noen områder som betyr mer enn andre, og som derfor vil kunne påvirke selvverdet. De områdene som blir høyt verdsatt av oss selv og av samfunnet rundt oss blir kalt for *psykologisk sentrale områder*. Eksempelvis kan fotball oppfattes som et psykologisk sentralt område for en person. Dersom han eller hun er dyktig i fotball, kan det være med på å styrke selvverdet. Motsatt vil en person som ikke er flink i fotball, og som heller ikke opplever fotball som et psykologisk sentralt område, ikke la dette gå ut over hans eller hennes selvverd. Det betyr at lav selvvurdering på et bestemt område kan føre til negativt selvverd for noen, men ikke for alle. Det er verdien som tillegges disse områdene som har betydning. Som nevnt tidligere er det et press mot gode skoleprestasjoner. I det vestlige samfunnet er altså skolen et psykologisk sentralt område. For en elev som ikke mestrer det akademiske, kan dette føre til et lavt selvverd. Det er heller ikke slik at alle skolefagene påvirker den akademiske selvvurderingen like mye. De teoretiske fagene som norsk og matte antas å ha størst betydning for vår akademiske selvvurdering (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

*Sosial sammenlikning* går ut på direkte sammenlikninger en gjør av seg selv med andre. Man kan sammenlikne seg med enkeltpersoner eller grupper. Om sammenlikningen får betydning for selvverdet eller ikke, er avhengig av om sammenlikningen er på et område som betyr noe for oss. Vi foretrekker å sammenlikne oss med andre som er forholdsvis lik oss selv i kjønn, alder, erfaringer og atferdsmønster. På skolen vil klassen være en



sammenlikningsgruppe. En elevs akademiske selvvurdering vil derfor påvirkes av hvordan eleven oppfatter sine evner i forhold til klassekameratene (ibid).

*Selvattribusjon* betyr hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd. Attribusjonene vil virke inn på både selvvurderingen og forventning om mestring. Det skilles mellom internale og eksterne attribusjon. Når vi attribuerer internalt, attribuerer vi til noe ved oss selv som for eksempel evner eller innsats. Ved å attribuere eksternt sier vi at resultatet skyldes noe utenfor oss som for eksempel oppgavens vanskegrad, flaks eller lærerens evner til å undervise. Videre skilles det mellom det vi kan kontrollere og det vi ikke kan kontrollere. Evner, flaks og kvalitet på undervisningen blir sett på som noe vi ikke kan kontrollere, men vi kan kontrollere vår innsats og vanskegraden på oppgavene. Mest uheldig er det å attribuere til evner. Det kan føre til at vi gir opp, utvikler lav akademisk selvvurdering og et lavt selvverd. Hvis vi derimot attribuerer til innsats eller strategi, vil dette lettere opprettholde troen på at egen innsats er viktig (ibid).

### **Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp, og er en viktig forutsetning for likeverd og en inkluderende opplæring for alle. Tilpasset opplæring fremgår i opplæringens formål (§ 1-2) og lyder som følger:

*Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*

Prinsippet kan spores helt tilbake til Normalplanen i 1939, og det finnes tydelige spor av ideologien i Mønsterplanen av 1974, Mønsterplanen av 1987 og Læreplanen av 1997 (Moen, et al., 2008). Da Kunnskapsløftet kom i 2006 var tilpasset opplæring et av de mest sentrale begrepene. I forordet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet presiseres det at:

*Ei reell inkludering av alle elevar i fellesskolen skjer når elevane får ei opplæring som tek omsyn til at dei er ulike, men likevel hører til i eit læringsfellesskap.*

Dette viser at tilpasset opplæring er en ideologi som skal realiseres innenfor rammene av fellesskapet (Moen et al., 2008). Det betyr at den enkelte skole og lærer, innenfor rammen av ordinær undervisning, skal prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Tangen, 2008). Dersom eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har eleven rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, §5).

Det finnes ikke én felles oppskrift for tilrettelegging for elever med dysleksi. Elevene har ulike behov ut i fra alder, utviklingsnivå, ressurser og hjemmeforhold, i tillegg til ulik grad av lese- og skrivevansker. Tiltak må derfor alltid utformes på grunnlag av den enkelte elevs ferdigheter og behov, og må justeres i takt med elevens utvikling (Knivsberg, Dahle og Andreassen, 2010). En forutsetning for et godt tilrettelagt undervisningsopplegg er derfor at læreren har innsikt i og kunnskap om lese- og skrivevansker, og hvordan undervisningen kan tilrettelegges, slik at elevene kan utvikle sine lese- og skriveferdigheter maksimalt (Flem og Finbak, 2005).

Grovt sett kan man si at det finnes to hovedtyper tiltak for elever med dysleksi: trene opp lese- og skriveferdighetene og kompensere for manglende lese- og skriveferdigheter. Disse bør gå hånd- i hånd. For å utvikle lese- og skriveferdighetene kreves det mye trening, men for å unngå kunnskapshull i andre fag med lese- og skriveoppgaver (naturfag, samfunnsfag, matte osv), kan det være like viktig å bruke kompensatoriske tiltak. Lydbøker, rettskrivingsprogrammer på pc, opplesing av oppgavetekst og forlenget tid ved prøver kan være med på å lette denne læringen. Det pedagogiske arbeidet skal ha som mål å skape meningsfylte lesesituasjoner som elevene opplever som verdifulle, og som har personlig signifikans (Høien og Lundberg, 2000).

Som nevnt tidligere vil forventning om å mestre gi utslag i våre valg, innsats og utholdenhet. Det styrker motivasjonen og gir mot til å være agent i eget liv. Ved lave forventninger om mestring kan det oppstå negative konsekvenser som å yte lav innsats, gi opp når det oppstår utfordringer og psykosomatiske plager. Dette gir videre konsekvenser for elevens skoleprestasjoner (Bandura, 2006). For at elevene skal få mestringserfaringer må undervisningen derfor tilpasses den enkelte elevs læreforutsetninger, interesser og behov. I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) vil dette gjelde både oppgaver, arbeidsformer, krav til konsentrasjon og selvstendighet, og vurdering av individuelle mål og oppgaver. Lærers oppgave blir altså å legge til rette slik at alle elever får mestringsopplevelser knyttet til konkrete oppgaver og lærestoff. For at alle skal oppleve mestring må læreren finne ut hva eleven mestrer på egenhånd (elevens mestringssone) og hva eleven klarer med hjelp, støtte og veiledning (elevens nærmeste utviklingssone). Elevens mestringssone og nærmeste utviklingssone varierer fra elev til elev, det er derfor kravet om tilpasset opplæring er så viktig (ibid).

I en klasse er det ofte store variasjoner mellom elevene. Det betyr at noen elever vil gjøre det veldig bra, mens andre elever vil streve mer. Selvvurderingstradisjonen legger vekt på de eksterne kildene til selvverdet, og nevner at klassen er en viktig sammenlikningsgruppe eller referansegruppe. Ved å sammenligne seg med andre elever i en klasse vil bare noen elever kunne forvente å lykkes. Dersom alle gjør likt og det ikke gjøres noen form for differensiering, vil læreren frata de svakeste elevene muligheten til å oppleve mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I følge Covington (1984) kan gjentatte nederlag føre til at eleven attribuerer til evner, og det gjør at selvverdet blir truet. Det kan demed bli tatt i bruk beskyttelsesstrategier, som å yte lav innsats. På den måten kan elevene attribuere et dårlig resultat til noe de kan kontrollere. Men det vil også frata elevene muligheten til å lykkes. Bruk av selvbeskyttende strategier kan på lang sikt føre til lært hjelpeløshet, noe som er svært uheldig for eleven (Skaalvik og Skaalvik, 2005). På bakgrunn av elevens trivsel, motivasjon og mulighet for mestring er tilpasset opplæring nødvendig i alle lærings situasjoner.

Det skilles mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole: Rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier. *Rammekriteriene* er de rammevilkårene skolen arbeider innenfor, og de utgjør muligheter og begrensninger for å være inkluderende. De viktigste rammekriteriene er lærerressurser, kompetanse, økonomi, fysiske forhold, læreplaner, læremidler, og holdninger og verdier i skolen og samfunnet. En av de viktigste forutsetningene for at en skole skal være inkluderende, er at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev. *Prosesskriteriene* dreier om hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Skolens rammer vil være avgjørende for skolens tilbud til elevene. Tilpasset opplæring og organisering av arbeidet, slik at elevene kan delta meningsfylt og aktivt i det faglige fellesskapet, er blant de viktigste prosesskriteriene. *Opplevelseskriteriene* handler om hvordan eleven opplever skolen. Dette innebærer hvordan eleven lærer, og utvikler motivasjon, mestring, trivsel, selvverd. Opplevelsen av skolen vil være avhengig av skolens rammekriterier og prosesskriterier (Skaalvik, 2004).

## KAPITTEL 3

### METODE

I dette kapitlet vil jeg beskrive forskningsprosessen og begrunne mine metodiske valg.

Problemstillingene jeg ønsker å få svar på er:

1. *Hvordan tilrettelegger den videregående skolen undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning?*
2. *Hvordan opplever elever med dysleksi tilretteleggingen av undervisningen på den videregående skolen?*

Forskningsmetoden blir alltid bestemt av problemstillingen. For å få svar på mine problemstillinger har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode.

#### **Kvalitativ tilnærming**

Kvalitativ forskning søker å forstå deltakerens perspektiv (Postholm, 2010). Kvalitativ tilnærming kjennetegnes ved dype og utfyllende beskrivelser fra et lite utvalg informanter, og er preget av nærhet til informantene. Tilnærmingen egner seg godt når man skal studere fenomener man ikke kjenner så godt, sensitive emner, og emner det er lite forsket på, da tilnærmingen er preget av åpenhet og fleksibilitet. Under forskningsprosessen kan problemstillingen, teorien, metoden og analysen endres når forskeren får nye erfaringer og møter utfordringer underveis (Thagaard, 2009).

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i en forskningsprosess. Temaet og problemstillingen springer ut av forskerens interesser. Ved innsamling av data vil formuleringen på spørsmålene påvirke hvilke svar informantene gir. Videre vil tolkningen og analysen av materialet farges av forskerens egne erfaringer, holdninger og verdier (Postholm, 2010). Forskningen er altså verdiladet, og kan aldri være objektiv (Creswell, 1998, i Postholm, 2010).

En forsker skal møte informantene med et åpent sinn, ikke et tomt hode. Dette innebærer at forskeren skal gjøre seg bevisst og klargjøre sin forforståelse for både seg selv og andre (Malinowski, 1922; Fetterman, 1998, i Postholm, 2010). Jeg har en ren teoretisk, pedagogisk utdannelse, og hadde satt meg nøyte inn i temaet dysleksi før innhenting av data. Det gjorde at jeg entret forskningsfeltet med teorier og holdninger. Jeg har ingen personlig erfaring med temaet for min studie, men jeg har en nær slektning med dysleksi som ikke fikk en

tilstrekkelig oppfølging eller tilrettelegging i den videregående skolen. Det førte til at vedkommende valgte å avbryte skolegangen. Dette er en av hovedgrunnene til mitt valg av tema. Da jeg intervjuet spesialpedagogene, som er en av de som har ansvaret for tilretteleggingen, var det derfor viktig at jeg forsøkte å legge mine fordommer og forforståelse til side.

### **Intervju som metode**

Intervju er godt egnet for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner reflekterer over, og opplever sin situasjon (Thagaard, 2009). I kvalitative intervjustudier skilles det mellom tre ulike typer intervju. Et ustrukturert intervju kan forekomme ved deltakende observasjon der forskerens mål er å oppnå en forståelse av det fenomenet som studeres. I et strukturert intervju stiller forskeren de samme spørsmålene, utformet i forkant, i samme rekkefølge. Den tredje typen er et semistrukturert intervju. Under et slikt intervju har man fastlagte temaer, men rekkefølgen på spørsmålene blir bestemt underveis. Det er mulig å stille oppfølgingsspørsmål, og tilpasse spørsmålene dersom det dukker opp temaer man ikke har tenkt ut på forhånd (ibid). I mitt studie har jeg valgt den sistnevnte metoden.

Et intervju i én kontekst vil ikke bli et helt likt intervju som skjer i en annen kontekst, til tross for at forskeren intervjuer samme person om det samme temaet. Når man gjennomfører ett intervju vil dette være et tverrsnitt (Ringdal, 2009). Det vil blant annet si at hvilken kjemi forskeren får med informant, dagsform og stedet intervjuet skjer i, vil prege situasjonen. Kvalitative studier er konstruktivistiske i den forstand at forsker og informant i fellesskap utvikler kunnskap og forståelse under et intervju. Den gjensidige påvirkningen mellom mitt og informantens perspektiv vil være med på å definere og gi retning for studien. Relasjonen mellom forsker og informant vil derfor være med på å påvirke studiens kvalitet (Thagaard, 2009). En annen faktor som kan gi konsekvenser for studien, er kjennetegn hos forskeren. For min del betyr dette at jeg må reflektere over hvordan jeg tror informanten oppfattet meg. Jeg har ingen erfaring med tilrettelegging for dyslektikere og har heller ingen lærerbakgrunn. Det kan hende dette påvirket de dataene jeg fikk. Før intervjuene leste jeg derfor om tilretteleggingen i den videregående skole, tidligere forskning på området, og prøvde å sette meg inn i de utfordringene som både spesialpedagogene og elevene kan møte på skolen.

## **Forskningsprosessen**

### Valg av informanter

Valg av informanter var basert på flere kriterier. Det første kriteriet var at spesialpedagogen var den som hadde noe av ansvaret for den organisatoriske tilretteleggingen for elever med dysleksi. Spesialpedagogen måtte også være den på skolen som hadde samtaler med disse elevene i forhold til utredning, og kontakt med PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste). Det siste kriteriet var at informantene måtte ha innsikt i og kunnskap om lese- og skrivevansker, og at de var reflektert ovenfor egen praksis.

I desember 2010 ringte jeg til tre videregående skoler og fortalte om min studie, hvorav to av disse var interesserte. Der kom jeg i kontakt med to spesialpedagoger som hadde jobbet i skolen i mange år. De hadde gjort seg mange tanker rundt temaet dysleksi, og ville dele sine erfaringer med meg. Kontakten ble videre gjenopptatt i februar, hvor jeg sendte informasjonsskriv (vedlegg 2 og 3).

Spesialpedagogene skulle også fungere som *portvakter* for å finne aktuelle elever. Portvakter er sentrale personer i et miljø, som kan gi tilgang til informasjon som er relevant for studiet (Fangen, 2004, i Thagaard, 2009). Ved å intervjuer både elever og spesialpedagoger ønsket jeg å få et bilde av rammene, prosessene og opplevelsene ved tilretteleggingen. Dessverre var det kun én av spesialpedagogene som fikk tak i en elev som var villig til å uttale seg. I denne oppgaven blir mine informanter derfor to spesialpedagoger og en elev. Det er ulike meninger om hvor mange informanter en kvalitativ studie bør ha, men i forhold til avgrensningen av studien, opplever jeg det som hensiktsmessig med tre informanter.

Jeg hadde et viktig kriterium når det gjaldt elevene jeg skulle intervjuer; elevene måtte være villig til å uttale seg om sine vansker. Hvis jeg hadde intervjuet en elev som synes det er tungt å ha lese- og skrivevansker, kunne eleven beskyttet sitt selvverd ved å innta en forsvarsposisjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det kunne gitt meg dårlig data, samtidig som jeg ikke ønsket å utsette eleven for en ubehagelig situasjon. Dersom spesialpedagogen ikke hadde kjent til noen elever som ville snakke om temaet, ville jeg kun ha intervjuet spesialpedagoger.

## Utforming og utprøving av intervju

En forutsetning for et godt intervju er å sette seg grundig inn i det emnet som studeres, før man entrer forskningsfeltet (Postholm, 2010). Før jeg begynte med intervjuguiden startet jeg derfor med å lese om de primære og sekundære vanskene som kan forekomme hos elever med dysleksi, og hva slags tilrettelegging som kan gis på den videregående skolen.

Jeg har hatt felles veiledning sammen med to andre grupper som skrev om det samme temaet som meg, men som konsentrerte seg om andre skoleslag. På veiledninger har vi kommet opp med forslag til intervjuguide, og i fellesskap utformet en alle var fornøyd med. Vi startet med enkle spørsmål for å skape tillit til informanten. Videre kom vi gradvis inn på mer emosjonelle spørsmål før vi avsluttet med noen mer nøytrale spørsmål for å avrunde intervjuet (Thagaard, 2009). Enkle spørsmål var spørsmål om yrkeserfaring og utdanning. Videre spurte vi hvordan skolen tilrettelegger for elever med dysleksi. Etter å ha fått en beskrivelse av slike prosedyrer og fremgangsmåter ble naturlig å bruke dette for å få tak i informantenes tanker rundt temaet.

Intervjuguiden til eleven fulgte samme prinsipp som intervjuguiden til spesialpedagogene. Jeg startet med spørsmål om elevens interesser og klasse miljø. Videre jeg spurte om hvilken tilrettelegging eleven fikk av skolen, opplevelsen av tilretteleggingen og fremtidsplaner. Jeg utarbeidet intervjuguiden til eleven på egenhånd, men fikk god hjelp av veileder. Hun har intervjuet dyslektikere tidligere og hadde derfor gode råd. Jeg leste også tidligere masteroppgaver om temaet dysleksi (Lilleng, 2009). Å studere tidligere intervjuguiden var til stor hjelp for å lage relevante spørsmål. Vedlagt ligger intervjuguidene (vedlegg 4 og 5).

Som nevnt ovenfor har jeg hatt felles veiledning med andre grupper. En av disse gruppene gjennomførte et intervju før meg, og fikk dermed prøvd intervjuguiden til spesialpedagogene. De fant raskt ut at det var noen sentrale spørsmål som manglet når det gjaldt spesialpedagogens tanker rundt temaet mestring og motivasjon. Gruppen forbedret intervjuguiden ved å inkludere flere spørsmål rundt dette, og delte disse spørsmålene med meg. På felles veiledning delte vi erfaringer og tanker rundt intervjuene, noe som var svært nyttig da ingen av oss har gjort lignende studier tidligere.

## Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene

Datainnsamlingen ble gjennomført i mars 2011. Informantene fikk velge dato, tidspunkt og sted for intervjuene. Spesialpedagogene valgte å ha intervjuet på sitt kontor, og eleven valgte sin praksisplass. Jeg opplevde dette som både positivt og negativt. Positivt fordi det var trygge og vante omgivelser for informantene, negativt fordi det oppstod noen forstyrrelser. Dette virket ikke til å ha negativ effekt på intervjuet, eller kvaliteten på lydbåndet.

Kvale (1997) sier at de første minuttene i intervjuet er avgjørende for den videre relasjonen mellom forsker og informant. Før jeg startet intervjuet valgte jeg derfor å fortelle litt om meg selv og hensikten med prosjektet. Informantene hadde fått utdelt en samtykkeerklæring på forhånd, som de måtte underskrive før intervjuet kunne starte. Eleven hadde med underskrift fra foresatte. Før intervjuet gjentok jeg at samtalen ble tatt opp på bånd, men ville bli slettet etter transkriberingen. Det ble også presisert at informantene ville bli anonyme i oppgaven, og at deltakelse var basert på frivillighet. Dette kalles den innledende *briefingen*. Etter intervjuet fulgte en *debriefing* (ibid). Da jeg var ferdig med spørsmålene på intervjuguiden spurte jeg om det var noe jeg hadde glemt å spørre om. Alle informantene svarte nei, men etter å ha tenkt litt kom de på mer de ville si. Spesialpedagogene og eleven uttrykte at det hadde vært spennende og givende å bli intervjuet. Spesialpedagogene uttrykte også at intervjuet fikk dem til å rette fokus mot temaet, og å reflektere rundt tilretteleggingen på skolen.

Under intervjuene gjorde jeg meg flere erfaringer. I følge Postholm (2005) er det nødvendig med en viss styring for å sikre en lik vektlegging av alle temaer som skal behandles. Dette hadde jeg reflektert over på forhånd, men i det første intervjuet tok jeg meg selv i å la informanten styre intervjuet. Jeg syntes det var viktig at informantene fikk snakke om det som opptok dem mest, og at de hadde mulighet til å snakke om temaer jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Likevel måtte jeg reflektere over om det var relevant for forskningsspørsmålet, og vurdere om jeg skulle sette punktum for emnet eller om jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål. Jeg er en uerfaren intervjuer, og opplevde at det ble lettere å finne en balansegang ved de siste intervjuene.

Intervjuene varte mellom 1 time og 1 time og 20 minutter, og ble tatt opp på lydbånd. Jeg valgte å ikke notere underveis. På den måten kunne jeg konsentrere meg om det som ble sagt, og gi informanten fullt fokus. Etter intervjuene skrev jeg ned mine umiddelbare tanker i en loggbok. Dette utgjorde 4 håndskrevne sider, og notatene ble et verdifullt verktøy da jeg skulle behandle dataene. Før jeg startet å transkribere hørte jeg gjennom lydopptakene. På den



måten fikk jeg mulighet til å oppsummere inntrykkene, og ta vare på helheten ved intervjuet. Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men samtidig en viktig del av analysen. Mens jeg transkriberte oppdaget jeg nye sider ved datamaterialet. Etter at alle intervjuene var transkribert, satt jeg igjen med 49 sider skrevet tekst.

### Analyse og tolkning

*Hermenutikk* betyr fortolkningslære. Det vil si at det skapes tolkninger i en dialog mellom forsker og tekst. Fortolkningen oppstår ved at man fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det man ser ved første gjennomlesning (Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2010) forklarer at den *hermeneutiske sirkelen* er en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Med en ofte intuitiv og uklar forståelse av teksten som helhet fortolkes deler av teksten før den settes sammen til helhet igjen. For å få en dypere forståelse av meningen tolket jeg empirien ved å veksle mellom empiri, teori, utvidet forståelse og tilbake til empiri.

Da jeg skulle begynne med kodingen av datamaterialet, startet jeg med å lese igjennom transkripsjonene for å få en følelse av helheten. Deretter forkortet jeg informantenes uttalelser til enklere formuleringer, hvor den umiddelbare mening ble gjengitt med få ord. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2010) for en *meningsfortetting*. Etter å ha lest igjennom transkripsjonene markerte jeg alt som var relevant for problemstillingene, og fjernet det som ikke hadde betydning. Da satt jeg med en tekst hvor jeg kunne se etter de uttalelsene som hørte sammen, og kunne med disse ytringene utvikle kategorier. Dette kalles for en temasentrert analyse. I en slik analyse sammenlignes informasjon om hvert tema fra alle informantene. Et viktig poeng er å gå i dybden på de enkelte temaene. Denne metoden har fått kritikk for å miste det helhetlige perspektivet (Thagaard, 2009). For å ivareta helheten var jeg derfor nøye med å gå tilbake til det opprinnelige datamaterialet.

Jeg kom fram til følgende overordnede kategorier som omfatter det mest sentrale i datamaterialet: *skolens rammerfaktorer*, *prosesskriterier*, *opplevelseskriterier* og *vurdering av skolens arbeide*. Kategorien *skolens rammerfaktorer* omhandler hvilke pedagogiske og ressursmessige rammer spesialpedagogene har å jobbe ut i fra. Kategorien *prosesskriterier* går ut på hva skolen gjør, altså hvilken tilrettelegging som gis. Kategorien *opplevelseskriterier* omhandler hvordan eleven opplever tilretteleggingen, og spesialpedagogenes oppfatning av hvordan tilrettelegging påvirker elevenes selvoppfatning og forventning om mestring. Spesialpedagogenes oppfatninger vil igjen påvirke deres arbeid overfor elevene. Den siste kategorien dreier om informantenes *vurdering av skolens arbeide*. Under hver overordnede

kategori utarbeidet jeg underkategorier. Etter å ha laget de kategoriene jeg mener belyser problemstillingene, gikk jeg tilbake til det opprinnelige datamaterialet. På denne måten fikk jeg sjekket om jeg fikk med det mest sentrale, samtidig som jeg bevarte helheten i empirien.

### **Kvalitet i kvalitativ forskning**

I all forskning må forskeren ta stilling til oppgavens *reliabilitet, validitet og overførbarhet*. *Reliabilitet* betyr pålitelighet. Begrepet knyttes til spørsmålet om hvorvidt en annen forsker ville kommet fram til det samme resultatet, dersom han gjorde studien på nytt. Små utvalg, relasjonen mellom forsker og informant, og forskerens forforståelse gjør at man ikke vil få nøyaktig det samme resultat dersom man gjentar undersøkelsen. I kvalitativ forskning må derfor forskeren gi en detaljert beskrivelse av teoretisk ståsted, forskningsstrategi og analysemetoder. Forskeren må reflektere over konteksten intervjuet skjer i, og hvordan relasjonen mellom forsker og informanten påvirker de dataene forskeren får. I metodedelen har jeg beskrevet hvilke valg jeg har tatt, og videre begrunnet disse. Videre vil troverdigheten styrkes dersom man er flere forskere (Thagaard, 2009). I veiledningstimene har jeg fått innspill gjennom hele forskningsprosessen, både fra medstudenter og veileder. Min veileder, Sidsel Skaalvik, har også gjort lignende studier på området. Jeg er i den oppfatning av at dette har vært med på å styrke studiens reliabilitet.

*Validitet* refererer til gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer fram til. Vi spør oss selv om vårt resultat representerer den virkeligheten vi har studert. For å styrke validiteten må vi redegjøre for våre fortolkninger (Thagaard, 2009). Som jeg har nevnt ovenfor var jeg opptatt av at informantene skulle få fram sine erfaringer og tanker under intervjuet. Jeg hadde derfor ikke for stramme rammer for hva informantene kunne snakke om, da det ville påvirket studiens gyldighet. Under transkriberingen skrev jeg detaljer som latter, tenkepauser og ironi. Dette har betydning for hvordan datamaterialet forstås. I kapittel 4 har jeg flere sitater under hver kategori. På den måten blir sitatene begrunnelse for mine tolkninger, og det får fram informantenes stemme og synspunkter. Under veiledninger har gruppene vært kritiske til hverandres tekster og tolkninger. Jeg er i den oppfatning av at dette har styrket studiens validitet.

I tillegg til å vurdere oppgavens pålitelighet og gyldighet, må forskeren ta stilling til studiens *overførbarhet*. Ved å gi en grundig beskrivelse av fenomenet og forskningsfeltet kan lesere av min studie kjenne seg igjen, og oppleve at resultatene er nyttige for dem. Dette kaller Postholm (2005) for *naturalistisk generalisering*. Med et lite utvalg, to spesialpedagoger og

én elev, kan jeg ikke generalisere dette for å gjelde hele populasjonen av spesialpedagoger og elever med dysleksi, men jeg kan si noe om hvordan mine informanter opplever tilretteleggingen.

### **Etiske betraktninger**

Postholm (2005) mener det er en nær relasjon mellom forsker og informanter, og at etikk derfor er en viktig del av kvalitativ forskning. Forskning og etiske prinsipper skal gå hånd – i hånd gjennom hele forskningsprosessen. For å beskytte informantene skal forskere følge *Den nasjonale forskningskomité for samfunnsfag, jus og humaniora* (NESH) forskningsetiske retningslinjer.

I følge NESH (2006) skal alle forskning- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger meldes. Før jeg kunne begynne med intervjuene måtte jeg melde mitt prosjekt til *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste* (NSD) (vedlegg 1). Når prosjektet var godkjent, var neste steg å informere deltakerne om deres frie informerte samtykke (NESH, 2006) (vedlegg 2 og 3). Fritt samtykke går ut på at informantene skal gjøres kjent med prosjektets formål, fremgangsmåte og at deltakelse er basert på frivillighet. Informantene har derfor mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten at dette vil føre til negative konsekvenser for dem (Postholm, 2005).

Et annet etisk grunnprinsipp innen forskning er konfidensialitet. Dette innebærer strenge krav om hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere informantene oppbevares og tilintetgjøres (NESH, 2006). Som forsker har jeg et ansvar for å oppbevare datamaterialet på et sikkert sted som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene. Før intervjuet startet måtte jeg informere om at båndopptaker kun skulle bli behandlet av meg og at den ville bli oppbevart på et sikkert sted. I den ferdige teksten er alle informanter og skoler anonymisert, slik at det ikke skal være mulig å identifisere skolen, spesialpedagogen eller eleven.

Det siste punktet jeg vil fremheve fra NESH (2006) er hensynet til tredjepart. I en intervjusituasjon kan man få informasjon om en tredjepart. For å verne en eventuell tredjepart valgte jeg i informasjonsskrivet å minne spesialpedagogene på at de har taushetsplikt og at de derfor ikke kunne gi personidentifiserende opplysninger. Jeg ba også eleven om ikke å oppgi personidentifiserende opplysninger om andre enn seg selv.

## KAPITTEL 4

### PRESENTASJON AV DATA

Dette kapitlet omhandler en presentasjon av resultatene fra intervjuene. Presentasjonen av materialet vil være temasentrert. Dette innebærer at jeg sammenligner informasjonen om hvert tema fra alle informantene. I følge Thagaard (2009) kan det gi en dypere forståelse av hvert enkelt tema. Målet med datainnsamlingen var å få innsikt i hvordan spesialpedagogene og skolene tilrettelegger undervisningen for elever med dysleksi, og hvordan spesialpedagogene vurderte denne tilretteleggingen. Et annet mål med intervjuene var å få fram elevens opplevelse og erfaringer rundt tilretteleggingen på den videregående skolen. I presentasjonen vil det legges vekt på sitater som får frem det essensielle i materialet, og som gir leseren innsikt i typiske refleksjoner fra informantene. Først vil jeg presentere informantene i studien og skolene de holder til. Deretter tar jeg for meg de ulike temaene med undertemaer. Etter hvert enkelt tema kommer en oppsummering og analyse.

#### **Informantene**

Charlotte er utdannet lærer og spesialpedagog med 2. avdeling lese- og skrivevansker. Hun har tidligere jobbet som spesialpedagogisk koordinator, men etter at den stillingen ble lagt ned har hun jobbet som rådgiver i 6 år. Hennes arbeidsoppgaver består blant annet av sosialpedagogisk rådgivning og karriererådgivning. Hun har fortsatt noe kontakt med elever med lese- og skrivevansker ettersom hun er den eneste på skolen med denne kompetansen. Charlottes arbeidsoppgaver består i disse tilfellene av organisering av tilrettelegging ved prøver og eksamener, og fortesting av elever som muligens har lese- og skrivevansker. Hun har også ansvar for å henvise disse elevene til PPT.

Skolen hvor Charlotte jobber er en yrkesfaglig skole med mange ulike studieretninger, og har derfor mange kulturer. På skolen defineres det som viktig at elevene trives og at de lærer noe. Ettersom skolen ikke har spesialpedagogiske team eller en spesialpedagogisk koordinator er det faglærere på de ulike seksjonene som har ansvaret for tilretteleggingen for elevene.

Sigrid er utdannet spesialpedagog med 2. avdeling sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg har hun en mastergrad i utdanningsledelse. På skolen er hun leder av elevtjenesten hvor hun har et stort ansvar i forhold til å tilrettelegge for gode opplæringsløp for elever som har søkt særskilt opptak i videregående skole. Hun har også ansvar for de spesialpedagogiske ressursene. Hun har ikke ekstra kompetanse innen lese- og skrivevansker, men har disse

elevene til samtale og henviser dem videre til PPT dersom det er aktuelt. Skolen hun jobber på har kombinert yrkesfag og studiespesialiserende emner, noe som gjør at det er en mangfoldig og frodig skole. De ansatte er opptatt av å skape en trivelig skole, og forhindre fravær og frafall.

Alexander er 17 år og går grunnkurs på studieretningen helse- og sosial, på skolen hvor Sigrid jobber. Klassen til Alexander er preget av mangfoldighet, noe som var uvant fra ungdomsskolen. Han beskriver seg selv som en sosial gutt som er veldig aktiv når de har diskusjoner i klassen. Det ble oppdaget at han har dysleksi da han gikk i 4. klasse på barneskolen, og mener selv han alltid har vært klar over det. Etter grunnkurs har Alexander planlagt å ta fordypning i barn- og ungdomsarbeid, og deretter ta allmenn påbygning. Han har også planer om å studere videre etter at han er ferdig med den videregående skolen.

### **Skolens ramme faktorer**

Ramme faktorene er rammevilkårene skolen arbeider innenfor som gir både muligheter og begrensninger for å gi en tilpasset undervisning. Eksempler på viktige ramme faktorer er økonomi, lærerressurser, kompetanse, fysiske forhold, holdninger og verdier i skolen, og læremidler (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

#### Økonomi

Ved knappe økonomiske ressurser kan det spesialpedagogiske arbeidet bli nedprioritert, til tross for at dette arbeidet er en viktig forutsetning for å skape en god skole for alle. Under intervjuene kom det derimot fram at det ikke var mangel på økonomiske ressurser på skolen. Sigrid hadde ansvaret for de spesialpedagogiske ressursene på sin skole, og fikk derfor være med på å utforme systemtiltak som favnet mer enn kun den enkelte elev. På den videregående skolen Charlotte jobbet var situasjonen en annen.

*Vi får ikke så veldig godt innblikk i budsjettet, men jeg tror ikke det er ressursmessige årsaker som gjør at vi ikke har en sentral spesialpedagogisk tilrettelegger som er ansvarlig for dette. Det er ideologiske årsaker og ikke økonomiske, det er jeg helt sikker på (Charlotte).*

#### Pedagogiske rammer

De pedagogiske rammene går på de ansattes kompetanse på skolen. På Sigrids skole var det som nevnt en elevtjeneste med ulik kompetanse. Her var det blant annet rådgivere, sosialkonsulent, helsesøster, synspedagog, en lærer med kompetanse innen

minoritetsspråklige og spesialpedagog. Flere av lærerne hadde 1. avdeling spesialpedagogikk og minst en til hadde 2. avdeling. Sigrid hadde en rolle på skolen som ga henne mulighet til å veilede de ansatte i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet.

På Charlottes skole var det ikke det samme fokuset på spesialpedagogisk arbeid. Ansvar for tilrettelegging var lagt på faglederne på de ulike seksjonene, til tross for at de hadde kompetanse på det området, spesielt ikke lese- og skrivevansker. Charlotte var ansatt som rådgiver, og det var tatt ut av instruksjonen i hennes stilling å drive med faglig tilrettelegging og andre spesialpedagogiske tiltak. Hun hadde derfor andre rammer å jobbe med enn Sigrid. Det er ledelsen ved skolen som bestemmer hva som skal prioriteres og hvordan tilretteleggingen skal organiseres. Hva slags kompetanse ledelsen har, blir derfor en avgjørende faktor for hvordan tilretteleggingen organiseres.

*Det er ingen i administrasjonen som har noe kompetanse på noe som helst, ikke på spesped en gang, langt mindre lese- og skrivevansker. Det kunne en kanskje ikke forvente heller, men ikke engang på spesped har vi noe nå. Ingenting. Det er helt ille (Charlotte).*

Selv om Charlottes skole ikke hadde en spesialpedagogisk koordinator, hadde skolen nær kontakt med en PP rådgiver med mye kompetanse innen lese- og skrivevansker. PP rådgiveren utførte utredning av elever med mulige lese- og skrivevansker, hadde samtaler med dem og ga dem opplæring i kompensatoriske hjelpemidler. Slik var det også på skolen hvor Sigrid jobbet. Der hadde elevtjenesten møte med PPT annenhver uke, og PPT kom blant annet hvert år for å holde minnekurs i utforming av individuell opplæringsplan (IOP).

### Holdninger og verdier

Det er ikke bare ledelsens kompetanse som er avgjørende for det spesialpedagogiske arbeidet. Skolens holdninger og verdier vil være med på å avgjøre hva som blir prioritert. Charlotte ønsket å oppdatere seg når det gjaldt lese- og skrivevansker. Da jeg spurte om hun ville få støtte av ledelsen svarte hun nei, det måtte hun i så fall gjøre på fritiden. Sigrids rektor har et annet syn på videreutdanning og nye idéer. Han var opptatt av å skape en dynamisk skole.

*Vi har en rektor som er veldig opptatt av og applauderer nye gode idéer. Han elsker kreativitet. Det er klart det sprer seg jo ut (Sigrid).*

På den videregående skolen der Charlotte er ansatt, er det ikke et stort fokus på lesing og skriving, det er ikke det som er psykologisk sentralt. Charlotte nevnte at det er noen forskjeller blant fellesfaglærernes og yrkesfaglærernes holdninger, men at de fleste lærerne

mente at lesing og skriving ikke var så viktig. Hun fortalte også at det var en holdning på skolen om å hjelpe elevene så godt de kunne.

*Lese- og skrivevansker er de ikke noe særlig opptatt av. Det er ikke noe problem liksom. Det er ikke det man skal kunne her i livet, man skal kunne skru og steke en god biff. Det er en gammel yrkesskole ... Det er yrkesutdannelsen som er viktig (Charlotte).*

*Det er en stemning her at vi skal hjelpe dem. Vi skal gjøre så godt de kan for at de skal få det til. Det er en holdning som preger skolen, og som nesten sitter i veggene (Charlotte).*

### Fysiske rammer

Både Sigrid og Charlotte var enige om at et fint lokale er med på å skape trivsel blant elevene.

*Elever trives her. Det har ikke minst noe med lokalet å gjøre. Kantinen som vi har å, og vi har også en restaurant- og matfagavdeling som skaper veldig miljø rundt seg, med mat ... Vi har et kjempestort flott bibliotek her borte... Det er klart det er med å gjøre det bra (Charlotte).*

*Elevene stortrives, ikke minst i kantina. Vi får bra på elevundersøkelsene (Sigrid)*

### Oppsummering

Intervjuene viste at det var store forskjeller mellom skolenes rammer, spesielt når det gjaldt kompetanse og holdninger. Sigrids skole var opptatt av å oppdatere seg faglig, og hadde en rektor som støttet nye idéer. Dette spredde seg ut til de ansatte. På Charlottes skole var lærerne dyktige i faget sitt, men de prioriterte ikke lesing og skriving. De var opptatt av å hjelpe elevene så godt de kunne i sin yrkesutøvelse. Ledelsen var ikke støttende for å oppdatere de ansattes spesialpedagogiske kompetanse. De involverte heller ikke de ansatte når de spesialpedagogiske ressursene skulle fordeles. Skolene hadde til felles at de hadde gode økonomiske ressurser og at de fysiske forholdene lå til rette for å skape trivsel blant elevene.

### **Prosesskriterier**

Prosesskriterier dreier om hva skolen gjør, og hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisning. Dette gjelder blant annet valg av arbeidsformer, organisering av undervisning, tilrettelegging for samarbeid og dialog og grad av medbestemmelse for elevene. Særlig viktig er graden av tilpassing og differensiering av undervisningen. Min studie omhandler tilrettelegging for lese- og skrivesvake, og om undervisningen gir dem kunnskaper og ferdigheter til å delta aktivt og meningsfylt i det faglige fellesskapet. Elevens læringsmiljø er

en sterk påvirkningsfaktor for om det vil oppstå sekundære symptomer eller ikke. Hva skolen gjør for å gi elevene positive opplevelser står derfor sentralt her.

### Styrking av lese- og skriveferdighetene

Når elevene kommer til den videregående skolen forventes det at de kan lese og skrive. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) kan vi derimot lese at en urovekkende stor gruppe elever kommer fra grunnskolen med svake grunnleggende ferdigheter. For elever med lese- og skrivevansker er det ekstra viktig at det jobbes med å styrke disse ferdighetene. De må lese mye for å bli bedre. I empirien så det ut til at det ble lagt mer vekt på å kompensere for manglende lese- og skriveferdigheter heller enn å styrke ferdighetene. Informantene fortalte at de ikke hadde noen form for lesekurs eller trening av leseferdighetene. Sigrids skole hadde tilbud om leksehjelp og kurs innen studieteknikk.

*Vi har sommerkurs i matematikk vi, og det er veldig populært og gir veldig gode resultater. Men vi har ikke tilsvarende for lesing og skriving... Det skal de kunne når de kommer hit, så det har vi ikke. Så vi bruker bare kompensatoriske tiltak (Charlotte).*

### Kompensatoriske tiltak

For at elevene ikke skal få kunnskapshull i fag som krever lesing og skriving kan det tas i bruk kompenserende hjelpemidler. Charlotte og Sigrid fortalte at elevene blant annet fikk tilbud om lydbøker, talesyntesen Voxit Budgit Pro, lingdys og lingwrite. Det var PPT som stod for opplæring av de kompensatoriske hjelpemidlene, og lærerne manglet kunnskap om programmene.

*Noen bruker lydbøker, noen liker ikke det, noen bruker den stemmen Voxit Budgit Pro. Vi har folk som bruker alt sammen.. Vi skulle hatt et team som var spesialister på det. Det har vært satt i gang i fylket, men det har liksom aldri slått ordentlig rot hos oss. Og det tror jeg har med saken at vi ikke har et menneske som kan det og er ansvarlig for det (Charlotte).*

*..skolen er ikke den beste til å bruke kompensatoriske hjelpemidler. PPT drar rundt og lærer opp lærere i bruk av det, og det er nok ikke her det har vært størst respons. Det står på planen min nå, å få dem inn, for nå er det lærere som etterspør. Det er bra (Sigrid).*



## Praktisk tilrettelegging

Frafall er et stort problem på den videregående skolen. Når elevene har vansker vil de ansatte prøve å hjelpe elevene så godt de kan. Sigrid fortalte at de blant annet var raus på å gi utvidet tid på eksamen, og Charlotte fortalte at skolen ofte ga elevene en dårlig toer i stedet for strykkarakter. På den videregående skolen kan elevene også søke om dispensasjon fra bestått krav i inntil to fellesfag og fortsatt få fagbrev. Dette var en sentral bit i tilretteleggingen som blir mye brukt.

*Jeg er i hvert fall raus i forhold til de som søker om utvidet tid. Tilrettelegging og sånt, der har jeg et åpent sinn og imøtekommer så langt jeg kan. Så jeg tenker at når man tar det skrittet og søker om å få disse rettighetene... når de har tatt seg tid til å tenke over det, da er det behov vet du. Da har de gjort et forarbeid. Og jeg tenker at det er oppgaven vår å finne ut hva de kan... Så da får vi lete etter mulighetene hvor de kan vise det (Sigrid).*

*Vi er vel kanskje ganske snille med karakterer da. Tenker at det ikke skal ødelegge for dem, vi lar dem stå. Vi gir en dårlig toer for at de skal komme seg i gjennom og kunne gå videre. For ofte er dyslektikere ganske flinke sånn praktisk. Det er ikke noe hinder for å være en god baker. Det kan hende han egentlig skulle strøket i norsk, men vi lar han stå vi (Charlotte).*

Charlotte og Sigrid vurderte at skolene var gode på å gi utvidet tid og muntlige høringer på prøver til elever som hadde behov for dette.

*Det vi gjør med folk med lese- og skrivevansker er at vi tilrettelegger prøver og eksamener da. Det gjør vi. Med forlenget tid, med opplesning av oppgaven, med muntlig høring i stedet for skriftlig høring... Det er vi gode på, og det er avdelingene gode på. Det vet de hvordan de skal gjøre... (Charlotte).*

*Vi tilrettelegger så godt vi kan vi. Er det dokumentert spesifikke vansker eller eventuelt andre vansker så får dem forlenget tid på prøver og eksamener, oppgaven opplest, mye muntlig høring, kombinert skriftlig og muntlig høring... Jeg er veldig på tilbudsiden for at dem skal få vist det dem kan uavhengig av vanskene (Sigrid).*

## Differensiering

Det skilles mellom pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Sigrid og Charlotte var begge opptatt av viktigheten med pedagogisk differensiering, men ingen av dem syntes at skolen var god nok til dette. Det er en utfordring å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev innen klassens ramme. Spesialpedagogene nevnte at organisatorisk differensiering ble gitt til elever som hadde behov for mer praksis. Da ble de ble tatt ut av studieretningene og satt i en egen klasse.

*Det er liksom det som er målet vårt da. At elevene skal oppleve mestring. Da får dem jo lyst til å komme i morgen og i over i morgen. Og da er det nok differensiering en forutsetning... Men det er klart at lærere blir opptatt av læreplaner og hovedmål som de skal gjennom... Vi vil jo gjøre elevene klokere. Men det er ikke sikkert at de har opplevd mestring i hver time (Sigrid).*

*Veldig stor del har søkt restaurant og matfag fordi det er et fag som det går an å differensiere veldig i. Det er et veldig egnet fag til å lære bare litt. Du kan ikke lære bare litt i elektro, da må du ha en forståelse for ohms lov. Hvis du ikke har det blir du en livsfarlig elektriker. ... Men du behøver ikke å forstå gjæringsprosessen for å smøre på et rundstykke (Charlotte).*

## Oppsummering

To av mine informanter har et mer overordnet ansvar og har derfor ikke så mye kontakt med elevene. Hva som gjøres konkret ute i klasserommene og hvorfor lærerne velger å tilrettelegge det på den måten får jeg ikke svar på i min studie. Men det er heller ikke det som er fokuset for oppgaven. Jeg har valgt å konsentrere meg om hvordan skolen organiserer tilretteleggingen, og hvordan den vurderes av to spesialpedagoger og en elev. Det kom klart frem at det var kompensatoriske hjelpemidler som var mest brukt i tilretteleggingen for elevene med dysleksi. Spesialpedagogene hadde også muntlige høringer av disse elevene, noe de syntes de var gode på. På skolene var det ikke fokus på å styrke lese- og skriveferdighetene. Det kan kanskje spores tilbake til hvilke holdninger og verdier som er gjeldene på skolene. De hadde også til felles at de ønsket å differensiere mer for elevene. Sigrid var usikker på hvordan de skulle skape en god pedagogisk differensiering når klassene er mangfoldige og elevene har læremål de skal igjennom. Skolen må også ta hensyn til hvilke krav elevene møter i arbeidslivet. Som eksempel nevnte Charlotte at elektrikere må ha kunnskap om ohms lov. Tilbudet om differensiering varierte derfor ut i fra studieretning.

## **Opplevelseskriterier**

Opplevelseskriteriene gjelder i vid forstand hvordan elevene opplever skolen- sosialt, kognitivt og emosjonelt. Et viktig fokus for denne oppgaven er å se hva skolen gjør for å gi elevene mestringsopplevelse og redusere utvikling av sekundære symptomer. Som beskrevet i teoridelen kan det oppstå sekundære symptomer som en konsekvens av primærvansken dysleksi. Spesialpedagogene hadde gjort seg flere tanker rundt hvordan elevens selvoppfatning ble påvirket av miljøet.

## Andres vurderinger

Andres vurderinger er en viktig kilde til vår selvoppfatning. Spesialpedagogene snakket om at lese- og skrivesvake stod i fare for å bli stemplet som dum eller lat, og hvor galt dette var med tanke på elevens selvoppfatning.

*Det er nok en del elever som har hørt at de kanskje er late. Nå må du ta deg sammen. Du kan hvis du vil. Har du hørt noe så dumt? De vil hvis de kan. Så det tror jeg nok, at elevene har hørt det (Sigrid).*

*Det forundrer meg like mye hver gang, hva det gjør med selvoppfatningen til elevene... Det tror jeg begynner allerede ved den første leseopplæringen. Når de opplever at dette går tregere med dem enn for de andre. Det gjør veldig mye. Og mange tror at de er dumme. Det er vel kanskje den største utfordringen på den måten. Vi må gi dem støtte på at "du er ikke dum, det er ikke det som er saken" (Charlotte).*

## Selvbeskyttende strategier

Når selverdet blir truet kan elevene ta i bruk selvbeskyttende strategier. Dette kan gjøre at elevene havner i en ond sirkel som hindrer elevene i å bli agent i eget liv. Charlotte trakk frem dette som en av de største utfordringene ved å jobbe med elever som har dysleksi.

*Det er å få dem til å gjøre det de kan gjøre selv. De er jo spesialister på unnvikelsesstrategier.. Skrive så lite som mulig, lese så lite som mulig. Og det blir de jo ikke noe flinkere av... Å få dem til å gå løs på sin egen dysleksi eller lese- og skrivevansker og bruke kompensatoriske hjelpemidler... I det hele tatt jobbe med det. Det er den største utfordringen. Få dem til å ta seg selv på alvor (Charlotte).*

## Styrking av selvoppfatning

Jeg spurte informantene om hva skolen gjorde for å styrke selvoppfatningen til elevene. Sigrid fortalte at skolen prøver å skape et godt læringsmiljø, anerkjenne den enkelte elev og tilpasse og differensiere for elevene. Charlotte prøver å oppmuntre elevene ved å allmenngjøre vanskene dems.

*Det er ikke noe systematikk i det. Det er oppmuntring... Jeg pleier å si til dem at det blir noe av det samme som med musikk. Noen har øre for musikk og klarer å synge, ta melodier lett og sånn, og noen er nesten tonedøve... Noen har det sånn med spåklyder. De husker dem ikke, og de husker dem ikke i rekkefølge, og de blander dem sammen, skiller de ikke fra hverandre som sekvenser (Charlotte).*

## Mestringsopplevelse

En av de viktigste kildene til forventning om mestring og selvoppfatning er mestringserfaringer. Charlotte definerte mestringsopplevelse som en oppgave der man er

usikker på om man klarer å få det til, som man får til. På skolen hvor hun jobbet mente flertallet av lærerne at det praktiske reduserer kravene for lesing og skriving, og at det praktiske gir elevene større sjanser for mestringsopplevelse. Charlotte fortalte at mange elever kommer umotiverte fra grunnskolen, og opplever mestring i de praktiske fagene. Dette var med på å styrke deres selvoppfatning. Sigrid trekker fram at skolen er et psykologisk sentralt området i vårt samfunn. Det gjør at de som opplever lite mestring i skolen vil kunne utvikle sekundære symptomer.

*Vi gjør mye vi, men vi er ikke gode på å la elevene få oppleve mestring på de skolastiske tingene på lesing og skriving og sånn. Men vi gjør jo det via yrkesutøvelsen i de praktiske fagene. Vi har en restaurant- og matfagsjef som sier "best på noe i stedet for dårligst på alt", og det er på en måte filosofien hans i forhold til elevene (Charlotte).*

*Må alle gå på skolen da? Men det er bare samfunnet som har blitt sånn at det ikke er noe annet å gjøre. Det var det jo før. Å ikke ha noe å gjøre, og på en måte ikke ha en mening i hverdagen, det fører i hvert fall bare til bedrøvelighet. Det å bety noe, oppleve mestring, og å få en mening med dagene. Det er viktig (Sigrid).*

### Oppsummering

Spesialpedagogene hadde hørt at elever med dysleksi kan bli stemplet som dumme og late, noe som kan påvirke deres selvoppfatning. En måte å styrke selvoppfatningen på, er å skape mestringsopplevelser hos elevene. Sigrid og Charlotte var derimot usikre på om skolen var flink nok til å differensiere og å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. På skolen til Charlotte var praksisen et psykologisk sentralt område, og det var en holdning om at det praktiske arbeidet ville redusere kravene til lesing og skriving. For elever som strever med lesing og skriving kan det være en lettelse å ha praktiske fag og å oppleve mestring, og det kan styrke selvoppfatningen til elevene. Men dersom lese- og skriveferdighetene ikke utvikles videre kan skolen frata elevene muligheten til å oppleve mestring i lesing og skriving.

### **Lærernes vurdering av skolens arbeid**

Charlotte var svært frustrert over organiseringen av spesialundervisningen og tilretteleggingen på skolen. Faglærere hadde fått ansvar for å tilpasse undervisningen til elevene selv om de ikke hadde kompetanse på området. Ledelsen hadde heller ikke mye kompetanse innen spesialpedagogikk eller lese- og skrivevansker. Charlotte var ansatt som rådgiver, men hadde

i tillegg noe ansvar for elevene med dysleksi. Til tross for dette ble hun ikke inkludert når ressursene skulle fordeles. Hun fikk heller ikke støtte til å oppdatere seg faglig.

En av de mest positive sidene ved skolen Charlotte jobbet var at elevene trives godt. Hun fortalte at det sosiale miljøet på skolen var langt bedre enn det faglige, og det ikke gjorde så mye om elevene hadde lese- og skrivevansker. Det var ikke det som var viktig. Det var en holdning på skolen om å hjelpe elevene så godt de kan for at de skal mestre, men hun følte hun ikke gjorde nok. Hun opplevde at dette var vanskelig å få til i den stillingen hun har nå.

*Jeg tror jeg prøver å oppmuntre dem. Jeg gjør ikke så mye konkret, jeg gjør ikke det. Det er det jeg føler at jeg ikke gjør. At jeg ikke har rom i min arbeidsdag til å jobbe med det. Jeg har ikke ro eller rom til å jobbe med det (Charlotte).*

*Vi gjør ikke så veldig mye mer enn det den enkelte kontaktlærer og faglærer får til. Vi setter ikke inn veldig mye ekstra ressurser (Charlotte).*

Sigrid var mer fornøyd over ledelsen på skolen. De hadde en rektor som var opptatt av å skape en dynamisk skole, og en elevtjeneste. Sigrid syntes at skolen hadde store utfordringer når det gjaldt å formalisere ting på en ordentlig måte i forhold til IOP og enkeltvedtak. Skolen hadde også manglende kunnskaper når det gjaldt kompensatoriske hjelpemidler. Dette var det lærere som etterspurte, og PPT skulle derfor kobles inn for å gi en opplæring av hjelpemidlene. På skolen var det et godt miljø både blant de ansatte og elevene.

*Det er veldig mye velvilje her på skolen, så det er viktig at vi får formalisert det på en allright måte. Vi er opptatt av å si ja når vi bør og nei bare når vi må. Det er en filosofi her.*

## **Elevenes oppfatning av seg selv og sine muligheter sett i lys av skolens tilbud**

### Dysleksi

Alexander har alltid vært klar over at han har lese- og skrivevansker. Da han fikk diagnosen dysleksi, syntes han det var godt å få en forklaring på hvorfor han hadde strevet med lesingen og skriveingen. Han opplevde ikke at han har dysleksi i en stor grad og han mente at han har blitt flinkere til å lese og skrive enn han var tidligere. Vanskene kommer først og fremst til uttrykk når han skal skrive.

*Det er skrivefeil og sånn kanskje. Komma og grammatikken. Jeg skjønner det jeg leser, men det er ikke alltid jeg får med meg det som står der hvis jeg leser for fort.*

## Posisjon i klassen

I klassen er Alexander den mest muntlige og sosiale. Han ser på seg selv som en ledertype.

*Jeg er den mest sosiale vel. Jeg skal være lederen. Jeg er aktiv og snakker veldig mye.*

## Kreativitet

Dyslektikere har ofte sterke sider som kreativitet og evne til å uttrykke seg muntlig. Mange bruker kreativiteten til å kompensere for vanskene eller de bruker kreativiteten til å finne områder der de kan lykkes. Under intervjuet kom Alexander med flere utsagn som viste at han er kreativ og tenker på alternative løsninger.

*Vi hadde en skoleoppgave om eldresentre og jeg var den eneste som sa "Jeg skal ha på meg sånne briller med sånn science fiction world, at jeg kan gå rundt der og sånne ting". Og folk i klassen sa bingo. Jeg fikk best på grunn av at du vet aldri hva fremtiden bringer. Når jeg er på et eldresenter har de 3d ting og sånn. Jeg sitter ikke og spiller bingo jeg da.*

## Selvoppfatning

Alexander opplevde ikke at det var flaut å ha dysleksi, fordi det er så mange kjente personer som har det. Han var åpen om vansken sin og følte seg ikke annerledes enn klassekameratene sine.

*Det er ikke noe problem lissom. Fordi stemora mi sa alltid at Robbie Williams har dysleksi. Det er en av verdens største stjerner... Albert Einstein hadde dysleksi også. Det er ikke måte på hvem som har dysleksi... Det er mange som tror at dyslektikere er dumme og sånne ting, men de er jo ikke det. Dem er jo helt like andre (Alexander).*

## Framtidsorientering

Alexander blir spesielt motivert når han jobber med noe han interesserer seg for og når han tenker på fremtiden. Alexander har planen klar for veien videre, og drømmer om å skape en kjede av eldresentre som gir bedre tilrettelegging for de eldre.

*Jeg har lyst til å starte noe. Et eldresenter eller noe, en kjede, sånn som choice hotell for eksempel. Gi en bedre tilrettelegging for de eldre. For jeg vet jo at eldreølgen kommer snart, og da skal jeg tjene penger på det... Få de eldre i aktivitet, gi dem cognac til kaken og sånne småting som gjør hverdagen bedre. Ha fine rom og kanskje et svømmebasseng også.*

## Faglig tilrettelegging

Selv om Alexander ikke opplevde at det var noe problem å ha dysleksi, syntes han at noen former for tilrettelegging var pinlig. Han trakk fram at han var den eneste på barneskolen som hadde pc, noe som førte til at han valgte å legge pcen hjemme. Han fikk også lettere oppgaver på ungdomsskolen, noe som gjorde at han maksimalt kunne oppnå en treer. På den videregående skolen ble dette bedre.

Jeg spurte Alexander om det var noe eller noen som lettet skolesituasjonen for han, faglig sett. Han svarte at det var lærerens tilrettelegging som hjalp han. Han fortalte også at han likte lærere eller assistenter som var litt mer kompis. Det lettet situasjonen hans, ga han motivasjon for arbeidet og gjorde dagene bedre. For Alexander var det stor hjelp å ha muntlige fremføringer fordi han strever med skrivningen.

*Ja, det er mange ting. For eksempel har jeg fått sånn at når jeg skal ha fremføringer av oppgaver, i stedet for å skrive, så har jeg en samtale med læreren ved at jeg forteller om oppgaven foran klassen. Sånn som powerpoint greier som oppgaver i stedet for en vanlig skriftlig prøve. I mange fag har jeg fått det. Og sånne ting setter jeg pris på.*

Alexander fikk hjelp når han ba om det, og han føyde til at det var mange som trengte hjelp i klassen. Han ser på seg selv som selvstendig, og tror ikke at det er han som har mest behov for hjelp i klassen.

*Jeg er ikke så veldig sånn at jeg får alt tilrettelagt og sånn. For jeg er litt uavhengig, men jeg får jo hjelp når jeg spør om det og sånn. Men det er jo mange som trenger hjelp på videregående. For det er bare en lærer i klassen (Alexander).*

Alexander ser ut til å ha et positivt syn på livet.

*.. å ha det bra på skolen, det er det viktigste. Det viktigste i livet er at du gjør noe du liker. Du behøver ikke å bli verdensmester... Du må tenke positivt uansett, når det gjelder livet generelt også.*

## Mestringsopplevelser og motivasjon

Alexander opplever mestring når han får gode karakterer, og dette gir han motivasjon for videre arbeid. For Alexander er det ikke aktuelt å droppe ut av skolen. Han er opptatt av å skaffe seg en utdanning. Alexander ser ikke ut til å ha lave forventninger om mestring selv om han har dysleksi. Han ønsker at man ikke skal bry seg om hva andre sier, men ha et positivt syn på livet.

*Å tenke positivt at det her klarer du. Det er ikke å tenke "åh nei, jeg har dysleksi, da klarer jeg det ikke". Drit i hva andre sier. Gjør det beste ut av det... For når du først får den karakteren da gir det deg vilje lissom... Jeg blir mer motivert. Da sender jeg melding til mamma og lever litt på den gode opplevelsen.*

*Du må være interessert og det er noe med humøret og viljestyrken. Det er egentlig det som gir motivasjon... Jeg tenker egentlig mest på framtiden da.*

### Forventning om mestring

Alexander er opptatt av å skaffe seg en utdanning, og ville helst valgt å gå allmennfag. På grunn av den store mengden teori, ble Alexander frarådet å velge allmennfaglig studieretning. Han hadde lave forventninger om å mestre all teorien, og søkte seg derfor inn på en studieretning med mer praksis.

*Det er mange dyslektikere som har lyst til å gå allmenn, men dem tør ikke. For dem kommer ikke til å klare det... Det er mye mer på allmenn vet du.*

Alexander har utviklet en strategi som gjør at han får til mer enn han først trodde at han ville klare.

*Bare gjør det beste ut av det. Jeg gjør noen spørsmål i blandede oppgaver, sånn at jeg gjør oppgave 1 og så oppgave 6. Og så plutselig bare fyller jeg det ut (resten av oppgavene).*

### Selvattribusjon

Når Alexander får en dårlig karakter, attribuerer han det til innsats. Han har sett at innsats nytter, og tror han vil få bedre karakterer hvis han jobber mer med skolearbeidet.

*..hvis jeg hadde jobbet mer så ville jeg selvfølgelig hatt mye bedre karakterer...*

### Beskyttelsesstrategier

Alexander skulker ikke skolen fordi han synes det er kjedelig å være hjemme når alle andre er på skolen. Men han følger ikke alltid like godt med i timene, selv om han er til stede. Alexander bruker ikke kompensatoriske hjelpemidler. Han har fått tilbud om lingdys, lydbøker og andre hjelpemidler, men vil ikke bruke dem. Han ga flere ganger uttrykk for at han ikke gjorde en stor innsats på skolen. Jeg vil likevel understreke at jeg ikke fikk svar på om dette var en bevisst strategi for å beskytte selvverdet, eller om det var mangel på interesse.

*Jeg leser ikke. Jeg følger med i den første timen av faget, og det er det jeg husker. Det er lange skoledager, det er slitsomt... Hvis det er en blyant på pulten begynner jeg å tegne. Det er sånne ting.*



## Elevens vurdering av skolens tilbud

Alexander trekker fram flere punkter når han snakker om tilretteleggingen på den videregående skolen. Alexander er utadvent, muntlig og er glad i diskusjoner i timene. Her synes han at det er store forskjeller blant lærerne, og trekker fram de yngre lærerne som de som har mest kreativitet i undervisningen. Alexander velger å ikke bruke kompensatoriske hjelpemidler. Han har ikke fått så mye opplæring i det, og han ser ikke på seg selv som den eleven som har mest behov for det. Alexander setter stor pris på at han har muntlige høringer og power point presentasjoner når han skal ha prøver. Det gjør at han får fram mer av kunnskapen sin rundt emnet. Dette trakk han fram som det beste med tilretteleggingen han fikk. Han ga flere ganger uttrykk for at han gjerne skulle hatt mer tilrettelegging, i en gruppe eller i en klasse, slik at han kunne klart seg på en allmennfaglig studieretning. Karakterene har gått opp etter at han startet på videregående, og han føler selv at han kunne fått enda bedre hvis han hadde gjort mer på skolen. Jeg spurte Alexander hva skolen kunne gjort annerledes, da svarte han dette:

*Kanskje vært litt mer som ungdomsskolen. At dem tok ut sånne grupper. Jeg synes vi skulle hatt litt sånn i matematikk og naturfag fordi det er ganske vanskelige fag å få med seg når man er dyslektiker... Jeg synes de skulle gjort noe skikkelig tilrettelegging for de med dysleksi. En egen klasse sånn at de klarer seg på allmenn.*

## Oppsummering

Alexander er åpen om vanskene sine. Han trakk også fram kjente personer for å vise at det er normalt å ha lese- og skrivevansker. Han presenterer seg selv som en positiv gutt. Alexander får tilrettelegging i form av muntlige høringer, noe som gjør at han får til mer. Han velger å ikke bruke kompensatoriske hjelpemidler, fordi han ikke opplever at han har behov for det. Når han får dårlige karakterer attribuerte han det til at han hadde gjort en lav innsats. Alexander hadde ikke forventning om å mestre all teorien på allmennfaglig studieretning, og søkte derfor på studieretningen helse- og sosial. Men han hadde en plan for veien videre, noe som ga han ekstra motivasjon. Han hadde også et positivt syn på livet.

## KAPITTEL 5

### DRØFTING

Mine problemstillinger var som sagt: *Hvordan tilrettelegger den videregående skolen undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring, og utvikle en positiv selvoppfatning? Hvordan opplever elever med dysleksi tilretteleggingen av undervisningen på den videregående skolen?* I drøftingen vil resultatene fra forrige kapittel bli sett i lys av det teoretiske grunnlaget som ble presentert i kapittel 2.

#### **Hvordan tilrettelegger den videregående skolen undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring, og utvikle en positiv selvoppfatning?**

Som nevnt tidligere er gode rammevilkår avgjørende for å skape et inkluderende og tilpasset læringsmiljø. Gode økonomiske ressurser gjør at elevene får tilgang til materiell, timer til spesialundervisning og generelle styrkingstiltak (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I empirien kom det fram at skolene hadde gode økonomiske ressurser. Det betyr at skolene i utgangspunkt har gode forutsetninger for å skape en skole for alle. Det er skolens ledelse som har ansvaret for å forvalte de økonomiske ressursene på en god måte. Hvilke områder skolen velger å prioritere, er i hovedsak et resultat av ledelsens kompetanse og holdninger.

Empirien viser videre at skolene hadde ulik spesialpedagogisk kompetanse. På Sigrids skole hadde de en elevtjeneste med bred pedagogisk kunnskap som dekket flere områder, men ingen på skolen hadde ekstra kunnskap om lese- og skrivevansker. På Charlottes skole var det få ansatte med spesialpedagogisk kompetanse. De hadde hverken elevtjeneste, spesialpedagogisk koordinator eller spesialpedagogiske team. Charlotte var den eneste med fordypning innen lese- og skrivevansker, men hun hadde liten kontakt med disse elevene. Begge skolene hadde derimot et godt samarbeid med PPT, og det så ut til at mye av ansvaret for elevene med lese- og skrivevansker ble overlatt til dem. Det er imidlertid faglærere og kontaktlærere som har daglig kontakt med elevene, ikke PPT. De pedagogiske rammene på skolen er viktige om elevene skal få en godt tilpasset skolehverdag. Når elever med lese- og skrivevansker har lærere uten kompetanse på området, vil ikke behovene deres bli møtt på en tilfredsstillende måte (Flem og Finbak, 2005).

På skolen til Charlotte er det en holdning om at det ikke er så viktig å være dyktig i lesing og skriving, det er yrkesutøvelsen som er psykologisk sentralt. På denne måten allmenngjør skolen vanskene til elevene. Dette kan hindre elevene i å oppleve mestring i lesing og

skrivning, og hindre en styrking av den faglige selvoppfatningen. I miljøet rundt elevene, i det vestlige samfunnet, er gode lese- og skriveferdigheter svært viktig. Charlotte var inne på dette. Hun nevnte at elever som har vanskeligheter med skriftspråket, kan møte mange utfordringer når de skal ut i jobb. Eksempelvis må en mekaniker lese manualer, og en elektriker kunne ohms lov.

Som spesialpedagog blir arbeidet vanskelig dersom rammene setter store begrensninger. Charlotte trakk fram ledelsenes kompetanse og holdninger som den største utfordringen i forhold til det spesialpedagogiske tilbudet, spesielt for elevene med lese- og skrivevansker. Det er ledelsen som har ansvaret for organiseringen av tilretteleggingen for disse elevene. Ledelsen valgte å legge ansvaret for tilretteleggingen til fagledere på de ulike seksjonene, til tross for at de ikke hadde kompetanse på området. Charlotte mistet sin stilling som spesialpedagogisk koordinator, og fikk en stilling som rådgiver. Hun ble derfor ikke inkludert når ressursene skulle fordeles, til tross for at hun var den eneste på skolen som hadde kunnskap om lese- og skrivevansker. Hun ønsket mer ansvar, og ikke minst ønsket hun seg mer kunnskap om lese- og skrivevansker. Hun følte at hun trengte å oppdatere seg, men fikk ikke støtte til dette av ledelsen. Ledelsen på skolen er som en nullspiller som ikke involverte de ansatte, noe Charlotte opplevde som svært frustrerende.

Rammene på skolen til Sigrid ga henne mulighet til å utarbeide tiltak på system- og individnivå. Gjennom elevtjenesten og samarbeidet med PPT kunne de i fellesskap forvalte ressursene slik at elevene fikk en bedre skoledag. Ledelsen på skolen var som en lagspiller som involverte de ansatte, hørte på dem og gjennomførte forslagene som ble gitt. Ledelsen var opptatt av kursing av de ansatte, slik at de ble mer sikre på seg selv i klasserommet. Som et eksempel følte lærerne at de trengte mer kunnskap om kompensatoriske hjelpemidler, og tok opp dette med Sigrid. Her fikk de støtte, og PPT skulle bli koblet inn. På skolen var det en holdning om at de alltid skulle si ja hvis de hadde mulighet, og bare si nei hvis de måtte. Men selv om skolen til Sigrid hadde både gode økonomiske og pedagogiske ressurser manglet de kunnskap om lese- og skrivevansker.

Skolen er pliktet til å gi alle elevene en opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger, altså må skolen ta elevenes vansker på alvor. Det finnes elever med ulik grad av lese- og skrivevansker i nesten alle skoleklasser, likevel virker det som om disse elevene ofte kan bli glemt. De har en usynlig vanske og kan bli oversett i den komplekse skolehverdagen. For at spesialpedagogene og lærerne skal kunne gi en godt tilpasset opplæring for elevene, må

ledelsen ha en forståelse av hva disse elevene strever med og hvordan de kan hjelpes (Flem og Finbak, 2005). Dette er viktig fordi det er ledelsen som til sist bestemmer rammene for hva som prioriteres, og hvordan tilretteleggingen skal gjennomføres.

For at elevene skal få den opplæringen de har rett på, må ledelsen utarbeide gode systemer og skape en inkluderende kultur på skolen. Forholdene må legges til rette slik at lærerne kan utføre tilretteleggingen i klasserommene. Lærerne og spesialpedagogene må være kreative, og utnytte de mulighetene som er innenfor skolens rammer. For at lærerne skal klare dette, er det viktig at de utvikler en tro på at de kan mestre tilrettelegging for elevene. De ansatte skal være agent i eget liv. Ledelsen må oppmuntre sine ansatte, gi dem handlingsrom i sitt arbeide, og inkludere de når det skal forvaltes ressurser til det beste for elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Under intervjuene med spesialpedagogene sa begge informantene at spørsmålene jeg stilte fikk dem til tenke over skolens arbeid med elevene med lese- og skrivevansker, og om de kunne gjøre mer for disse elevene. Sigrid og Charlotte var opptatt av at skolen skulle bli bedre, og da måtte de sette i gang ulike tiltak. Sigrid vurderte å ha et lese- og skrivekurs, og spesialisere en av de ansatte på dette området. Hun jobbet i en skole der hun hadde mulighet til sette tankene ut i livet. Til sammenligning hadde Charlotte en situasjon. Hun hadde gjort seg flere tanker rundt tiltak for elevene med lese- og skrivevansker, men hun så ingen mulighet til å realisere dem under den ledelsen skolen hadde nå. Sigrid og Charlotte hadde altså ulike forventninger om å mestre tilretteleggingen på grunn av at de rammene som var skapt av ledelsen ved skolen.

Tilpasset opplæring er viktig for at alle elevene skal kunne oppleve mestring. Banduras teori om self-efficacy (1986) viser at skolen må tilpasse arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og vanskegrad ut i fra elevens læreforutsetninger dersom han eller hun skal oppleve mestring. For elever som strever med lesing og skriving kan den videregående skolen bli tøff. Vanskegraden og mengden øker, det blir brukt flere fremmedord og elevene må benytte ulike strategier når de leser fagstoff. I empirien kom det fram at de videregående skolene var opptatt av kompensierende hjelpemidler for å lette arbeidet og strevet til disse elevene. En slik tilrettelegging gjør at elevene kan holde følge med klassen i de fagene som krever lesing og skriving. Det kan føre til mestring og videre gjøre elevene mer motiverte.

Spesialpedagogene fortalte at elevene med dysleksi hadde god tilgang til materiell. Skolene hadde gått til innkjøp av lydbøker, lingdys, tekstpilot og retteprogrammer. Høien og Lundberg

(2000) nevner at det er mange positive sider ved datateknologien og tilhørende kompensatoriske hjelpemidler, men det krever at skolen lærer å bruke det riktig. Det er mange programmer å velge mellom, og for å ta riktige avgjørelser må skolen ha kompetanse på området. Videre hevder Høien og Lundberg at en datamaskin bare må være ett av flere tilbud til elevene. Det er viktig at elevene får variasjon. De må heller ikke føle at de er overlatt til seg selv og datamaskinen, da den menneskelige kontakten er avgjørende for å overvinne lese- og skrivevanskene.

For at elevene skal ha nytte av hjelpemidlene kreves det selvfølgelig også at elevene bruker dette. Alexander fortalte at han på barneskolen kun hadde fått en datamaskin, uten mer tilrettelegging. Da valgte han å legge datamaskinen igjen hjemme. Han har også avslått tilbud om kompensatoriske hjelpemidler på den videregående skolen. Han husker ikke å ha fått noe særlig opplæring i hjelpemidlene. Charlotte og Sigrid fortalte at det var PP rådgiveren som tok seg av opplæringen av kompensatoriske hjelpemidler for elevene. Det var altså ingen på skolene som hadde kompetanse på området. Mange av hjelpemidlene kan oppleves som tungvinte i bruk, og dersom eleven strever med hjelpemidlene kan det ta lang tid før hun eller han får hjelp.

Charlotte og Sigrid fortalte at skolene var flinke til å gi elevene muntlige høringer og ekstra tid ved prøver. Lærerne må finne elevens sterke sider, og utnytte disse for at eleven skal få fram det han eller hun kan. Det er viktig at skolen ikke ser på dyslektikere som en homogen gruppe, men som individer med ulike styrker og svakheter. Alle elever, med eller uten vansker, har behov for variasjon for at skoledagen skal oppleves som interessant og motiverende (Nilsen, 2002, Bandura, 2006).

I en mangfoldig klasse vil man finne elever med ulike behov og ferdigheter. En forutsetning for inkludering er derfor pedagogisk differensiering. Differensiering er viktig for at alle elevene skal oppleve mestring (Nordahl og Overland, 2001). Sigrid og Charlotte nevnte at det var utfordrende å differensiere undervisningen i en hektisk skoledag. Sigrid fortalte at lærerne ofte kan bli opptatt av læreplaner og hovedmål de skal gjennom. Målet er at alle skal oppleve mestring for at de skal ha lyst til å komme tilbake på skolen, men hun opplevde at dette var en vanskelig balansegang. Det er lettere å differensiere i studieretninger som restaurant- og matfag enn foreksempel elektro, fortalte Charlotte. Det er på grunn av at visse kunnskaper kreves av elevene når de skal ut i arbeid.

Som jeg nevnte innledningsvis i denne oppgaven stilles det høye krav til lese- og skriveferdigheter i dagens samfunn. Ikke bare på skolen, men også på jobb og i hverdagen. En møter skriftspråket hver dag. I empirien kom det fram at det ikke var noen form for systematisk styrking av lese- og skriveferdighetene på de videregående skolene. Dette kan virke negativt på elevene. Elever med dysleksi trenger lang tid før ordavkodningen blir automatisert, de har ofte dårligere leseforståelse, ordforråd og lesestrategier. Dyslektikere trenger altså mer trening enn normallesere. Når de ikke leser får de ikke den treningen som trengs for å komme videre. På den måten kommer de inn i en ond sirkel som skaper en stadig større avstand fra lesingen (Høien og Lundberg, 2000).

Elever med lave forventninger om mestring vil lettere avbryte en frivillig utdanning dersom oppgavene blir for vanskelige, enn elever med høye forventninger om mestring (Skaalvik, 1998). Det er derfor viktig at elevene får mestringsopplevelser og opplever at innsats nytter. På den videregående skolen vil den formelle vurderingen være avgjørende for om eleven kommer seg igjennom skolen eller ikke. På Charlottes skole var de ansatte opptatt av at flest mulig skulle komme seg ut i arbeidslivet. De ville ikke ødelegge veien videre for en god praktiker, bare fordi eleven ikke var så sterk i norskfaget. En måte å hjelpe eleven på, var å gi en dårlig toer. Eleven burde kanskje ha strøket i faget, men de lot likevel eleven stå. Sigrid var også opptatt av å møte elevene, og finne deres mestringsone slik at elevene fikk vist det de kan.

Charlotte var opptatt av å oppmuntre elevene for at de skulle få en positiv selvoppfatning, men hun følte at hun ikke gjorde nok. Det var ikke rom i hennes arbeidsdag til å gjøre noe mer for elevene. Hun hadde mye kunnskap om lese- og skrivevansker, og hvilke konsekvenser som kunne oppstå på bakgrunn av dette, men hennes stilling ga henne store begrensninger i dette arbeidet. Hun ønsket at skolen skulle sette et større fokus på temaet, men hun var sikker på at ledelsen kom til å si nei til forslaget. Charlotte jobbet under en ledelse som gjorde at hun hadde utviklet lave forventninger om å mestre en god tilrettelegging for elevene med dysleksi. Charlotte fortalte at hun var svært frustrert over skolens holdninger og organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet.

Sigrid var mer fornøyd over ledelsen og hun roste både rektor og sine kollegaer ved flere anledninger. Hun så at skolen stod ovenfor flere utfordringer, men hun hadde tro på at skolen skulle løse disse problemene. Sigrid var opptatt av at skolen stadig kunne bli bedre. Under intervjuet ble Sigrid mer bevisst skolens arbeid med elevene med dysleksi, og hun ønsket å

rette mer fokus på temaet blant kollegaene. Sigrid så på det som sin oppgave å legge til den spesialpedagogiske forståelsen blant de ansatte, og hun jobbet under en ledelse som gjorde at hun hadde mulighet til å sette i gang ulike tiltak. Sigrid så ut til å være agent i eget liv, og ga uttrykk for at hun hadde forventning om å mestre ulike utfordringer.

I neste del vil jeg drøfte hvordan skolens tilrettelegging kan påvirke elevenes mestring, selvoppfatning og motivasjon, og hvilke erfaringer og tanker informantene har rundt dette.

### **Hvordan opplever elever med dysleksi tilretteleggingen av undervisningen på videregående skole?**

Elever som er i et dårlig tilpasset læringsmiljø kan utvikle sekundære symptomer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Når elevene kommer til den videregående skolen har de med seg mye bagasje fra grunnskolen. Stadige negative opplevelser med lesing og skriving kan ha satt dype spor hos elevene. Charlotte fortalte at hun ofte observerte at elever med dysleksi hadde lav selvoppfatning, og hun trodde dette begynte allerede ved den første leseopplæringen. Spesialpedagogene var opptatt av den uformelle vurderingen på skolen for å gi elevene en styrket selvoppfatning. De ønsket å formidle at ingen elever er like. Som Charlotte sa; noen har et øre for musikk og andre har ikke det. Slik er det også med lesing og skriving.

Covington (1984) hevder at gode prestasjoner og personlig suksess er avgjørende for selvværdet, og at elevene kan ta i bruk selvbeskyttende strategier dersom selvværdet er truet. En måte å beskytte selvværdet sitt på, er å yte lav innsats. Elever med lese- og skrivevansker kan beskytte selvværdet sitt ved å lese og skrive så lite som mulig. Charlotte fortalte at den største utfordringen hun møtte i arbeidet med lese- og skrivesvake, var å få dem til å gjøre det de kan. Elevene må få tilbake troen på seg selv ved å styrke den faglige selvoppfatningen.

Den viktigste kilden til forventning om mestring er mestringserfaringer. Banduras teori om self-efficacy (1986, 1997) hevder at forventning om mestring gjør at elevene setter seg mål, velger strategi, øker innsatsen og er mer utholdende når de møter problemer. De blir altså mer motiverte, endrer tankemønster og atferd.

Charlotte fortalte om flere situasjoner der umotiverte elever kom fra grunnskolen og opplevde mestring på de yrkesrettede fagene på den videregående skolen. De fikk gode karakterer og en ny glød. Sigrid og Charlotte snakket mye om viktigheten av å skape mestringserfaringer hos elevene. Sigrid så på mestringsopplevelser som en forutsetning for at elevene skulle møte opp på skolen. Mestring er altså viktig for å hindre frafall i den videregående skolen. I følge

Charlotte var skolen flink til å skape mestringsopplevelser i yrkesutøvelsen til elevene, men de var dårlige på å skape mestringserfaringer i lesing og skriving. På yrkesfaglige studieretninger er elevene på læringsarenaer hvor de har gode muligheter for å lykkes. For elever med dysleksi vil det være en lettelse å ha praktiske fag, oppleve mestring og få gode karakterer. Å oppleve mestring etter mange år med nederlag på skolen vil være med på å gi elevene motivasjon, forventning om mestring og økt selvpoffatning. Men det er også viktig at skolen tenker på at elevene møter skriftspråket over alt. I dag er det ikke mulig å unngå lesing og skriving. Selv om elevene velger en yrkesrettet utdanning, vil de komme i situasjoner der de må kunne lese og skrive. Den videregående skolen kan ikke forvente at alle elever som kommer fra grunnskolen er ferdig utlært når det gjelder lesing og skriving. Elever med dysleksi må jobbe mye med språket for at disse ferdighetene skal utvikles videre. Dersom elevene til stadighet unngår lesing og skriving, kan skolen gjøre disse elevene en bjørnetjeneste.

I følge Bandura (2006) er skolens viktigste oppgave å gjøre elevene til agent i eget liv. Det innebærer at skolen må utstyre elevene med intellektuelle ferdigheter, selvpoffatning og selvregulerende evner for å utvikle seg gjennom hele livet. Elevene må sette seg egne mål som gir muligheter for mestring.

Forskning (Coss, 1991, Skaalvik, 1994) viser at elever med dysleksi kan ha lav selvpoffatning og se på seg selv som dumme, dersom de er i et dårlig tilpasset læringsmiljø. Alexander hadde derimot en positiv holdning til livet, og ga ikke uttrykk for at han hadde lavere selvpoffatning på grunn av dysleksien. Han var opptatt av at dyslektikere ikke er dumme, og trakk fram Einstein som et godt eksempel på dette.

Rosenberg (1979) hevder at mennesker kan presentere seg selv på en bestemt måte for å bygge opp eller beskytte selvverdet. Dette kommer av at mennesket har et mål om sosial anerkjennelse, og vi oppfører oss derfor etter hvordan vi tror andre ser på oss. Alexander går på en yrkesfaglig studieretning på skolen hvor Sigrid jobber, og han opplever skolen som trivelig. Klassen hans er mangfoldig og flere av elevene har ekstra behov for hjelp av læreren. I klassen er Alexander den mest sosiale. Han presenterte seg som en ledertype med store ambisjoner. Han ville framstå som selvstendig og så på seg selv som en elev som ikke hadde behov for mye hjelp fra læreren.

Alexanders vansker kommer først og fremst til uttrykk når han skal skrive. På skolen får han derfor tilbud om kompensatoriske hjelpemidler og muntlige høringer. Han har fått tilbud om



lydbøker og retteprogrammer på datamaskinen, men han valgte å ikke bruke dette. Alexander er svært utadvent. For han passer det best med muntlige høringer, kombinert skriftlig og muntlig, eller power point presentasjoner i stedet for skriftlige prøver. Dette gjør at han får fram det han kan om emnet. Alexander trakk fram at lærerne var med på å lette situasjonen hans ved å gi han muntlige høringer. Han er aktiv i timene og på den måten får han også vist sine sterke sider for sine klassekamerater. Som nevnt er andres vurderinger en viktig kilde til selvvurderingen (Rosenberg, 1979). Når Alexander får positive vurderinger av hans referansegruppe kan dette være med på å styrke hans selvoppfatning.

Alle elever har behov for variasjon slik at de blir motiverte til skolearbeidet. Det er viktig at skolen finner elevenes kreative side for å lage oppgaver som elevene opplever som relevante og spennende (Høien og Lundberg, 2000). På studieretningen helse- og sosial har elevene mange diskusjoner i timene. Der har de mulighet til å ha aktuelle kasus som engasjerer elevene og får dem til å bruke sine kreative evner. Disse formene for tilrettelegging setter Alexander stor pris på.

Bandura (1977, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) hevder at autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring. Alexander fortalte at han ble mer motivert når han mestret vanskelige oppgaver. Han hadde også lært seg en strategi som gjorde at han fikk til mer enn han først trodde han ville klare. På prøver gjorde han de lette oppgavene først, og deretter fylte svarene seg på. Selv om en oppgave virker vanskelig ved første øyekast, har Alexander lært at innsats gir resultater.

I følge Bandura (2006) er andres eksempel en viktig kilde til forventning om mestring. Andre personer som ligner en selv kan bli brukt som rollemodeller for hva en person kan forvente å klare. Når en elev ser at andre mestrer en oppgave, øker elevens forventninger om å mestre en lignende oppgave. Alexander så opp til andre kjente personer som hadde dysleksi. De viste at det var mulig å utrette noe stort i livet selv om de hadde vansker. Dette ga Alexander økt motivasjon og forventning om mestring.

Skolens tilbud til Alexander kan påvirke hans forventning om mestring, faglige selvvurdering og selvoppfatning. Alexander ville helst ha gått allmennfaglig studieretning, men han hadde lave forventninger om å mestre den store arbeidsmengden. Han valgte derfor å gå på en studieretning med mer praksis. Han fortalte at det var mange elever med dysleksi som ønsket å gå allmenne fag, men de turte ikke å prøve. Han savnet mer tilrettelegging for elever med dysleksi, spesielt i fag som matte og naturfag.

Bandura (2006) forklarer at en visjon om ønsket fremtid vil kunne hjelpe elevene med å organisere livene deres, gi mening til aktivitetene, motivere dem og takle problemer underveis. Alexander ga ikke uttrykk for at dysleksien setter store hinder for veien hans videre. Han forventet å mestre den videregående skolen og ta en høyere utdanning. Det ser ut til at fremtiden Alexander ønsket, motiverte han til jobbe med skolearbeidet.

Den formelle vurderingen er en indikator på elevens evner. Dårlige karakterer kan derfor føre til at eleven utvikler en lav selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at å attribuere en dårlig karakter til innsats, lettere vil opprettholde troen på at egen innsats er viktig. Etter at Alexander startet på den videregående skolen har karakterene gått opp. Han føler også at han ville ha gjort det enda bedre, dersom han hadde gjort en større innsats med skolearbeidet. Det ser derfor ut som at han attribuerer resultatene til innsats, og ikke til evner.

Covington (1984) hevder at en måte å beskytte selvverdet på er å gjøre en lav innsats. Høy innsats og lave karakterer kan ses på som et bevis for lave evner. Som nevnt bruker ikke Alexander kompensatoriske hjelpemidler. Han leste heller ikke fagbøker og fulgte ikke alltid med i timene. Han ga uttrykk for at han ikke gjorde en stor innsats på skolen. Dette varierte med humøret og dagsformen.

Rosenberg (1979) nevner at mennesker kan presentere seg selv på en bestemt måte for å bygge opp eller beskytte selvverdet. Alexander presenterer seg som en selvstendig ledertype med store ambisjoner. Han ga også uttrykk for at han ville komme langt dersom han la mer innsats i skolearbeidet. Jeg kan ikke si noe om hans selvpresentasjonen er i takt med hans reelle selvoppfatning, eller om den er et ledd i forsvaret. Men dersom han stadig gjør en lav innsats på skolen kan han havne i en ond sirkel.

Skolen må passe på at Alexander ikke mister sitt positive syn på livet. De må motivere Alexander til å øke innsatsen i lesing og skrivingen. Hvis Alexander får en bedre opplæring i kompensatoriske hjelpemidler kan dette lette arbeidet i fagene han sliter med. Dersom han skal nå drømmen sin om å skape en kjede med eldrementorer er det viktig at skolen hjelper han til å bli en agent i eget liv. Da vil han være i stand til å bruke sosiale hjelpere, ta kontroll over egne tanker og erfaringer, selvstendiggjøre seg og sette seg oppnåelige mål.

## KAPITTEL 6

### AVSLUTNING

Mine problemstillinger var:

1. *Hvordan tilrettelegger den videregående skolen undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning?*
2. *Hvordan opplever elever med dysleksi tilretteleggingen av undervisningen på den videregående skolen?*

For å svare på disse problemstillingene har jeg benyttet meg av en intervjustudie hvor jeg intervjuet to spesialpedagoger ved to videregående skoler, og en elev fra en av disse skolene. I analysen av dette datamaterialet fant jeg fire kategorier som problemstillingene kunne samles under: rammekriterier, prosesskriterier, opplevelseskriterier og vurdering av skolens arbeide.

Den første problemstillingen la vekt på skolens rammer og prosess. Studien viste at skolens rammer, spesielt holdninger og kompetanse blant ledelsen, var avgjørende for hva slags tilbud skolen ga til elevene med dysleksi. Tilretteleggingen ble gitt i form av kompensatoriske hjelpemidler og muntlige høringer istedet for skriftlige prøver. Ingen av skolene hadde noen form for styrking av lese- og skriveferdighetene. På skolene var det ingen med kompetanse om lese- og skrivevansker som var i jevnlig kontakt med disse elevene. Skolene var i hovedsak yrkesrettet, og det så ut til å være en holdning om at det ikke var så nøye med lese- og skrivevanskene. Spesialpedagogene fortalte at elevene trivdes på skolen og at det var en holdning blant de ansatte om å hjelpe elevene så godt de kunne. Charlotte fortalte at elevene opplevde mye mestring på de yrkesrettede fagene, men at de ikke var så gode på å skape mestring på det teoretiske. Sigrid var også usikker på hvordan elevene skulle oppleve mestring i hver time.

Den andre problemstillingen omhandlet opplevelseskriteriene. Alexander får tiltak i form av muntlige høringer. Dette passer eleven godt, ettersom han er en utadvent og pratsom gutt. Alexander har gjort seg flere erfaringer med tilrettelegging på de ulike skoleslagene, og opplever at tilretteleggingen på den videregående skolen passer han best. Alexander anser ikke det å ha dysleksi som et problem på skolen han går på nå. Likevel har han perioder hvor han ikke jobber så mye med skolearbeidet. Noen fag blir strevsomme og kjedelige. Alexander har en drøm om å ta en høyere utdanning og å starte noe, men han opplever ikke at skolen i

stor grad er med på å få han til å nå drømmen sin. Han sier selv at han har klart det meste selv og at han derfor ikke bruker kompensatoriske hjelpemidler.

I denne oppgaven ble det tydelig hvor viktig det er med kompetanse om dysleksi for å kunne legge til rette for et godt opplæringstilbud for denne elevgruppen. Det er ledelsen som forvalter ressursene på skolen, det er derfor viktig at de utvikler en spesialpedagogisk forståelse og får økt kunnskap om emnet lese- og skrivevansker. De ansatte må vite hva disse elevene strever med og hvordan elevene kan styrke sine lese- og skriveferdigheter. Med bakgrunn i variasjonen som finnes innen dyslektikere, må tiltakene kunne nyanseres og tilpasses den enkelte elevs behov og interesser. De ansatte må også få en opplæring i kompensatoriske hjelpemidler, slik at de har mulighet til å hjelpe elevene når de trenger det.

Elevene med dysleksi har en usynlig vanske. De kan derfor lett bli glemt i den hektiske skolehverdagen. Elever som ikke får den tilretteleggingen de har behov for kan utvikle sekundære symptomer. Det er derfor viktig at elevenes vansker tas på alvor. Elevene må motiveres til å jobbe med sine lese- og skriveferdigheter slik at de ikke havner i en ond sirkel. De må oppleve mestring innen lesing og skriving for å utvikle sin faglige selvoppfatning. Kunnskap om hva som er viktig i opplæringstilbudet til elever med dysleksi vil redusere vanskene til elevene. Det kan være med på å gjøre elevene agent i eget liv.

Hvis jeg skal være kritisk til min egen studie kan intervju som metode gi begrenset informasjon om hva slags tilrettelegging som foregår i klasserommet, og hvorfor. Likevel føler jeg at jeg fikk fram et nytt og spennende perspektiv på tilretteleggingen ved å intervju spesialpedagogene. Jeg fikk innsikt i hvordan rammene på skolen preger organiseringen og tilretteleggingen som gis i klasserommet. Ved å intervju Alexander fikk jeg også et bilde av hvordan en elev med dysleksi opplever denne tilretteleggingen.

Oppgaven min er nå ferdigstilt, og jeg er stolt over den prosessen jeg har vært igjennom. Jeg har blitt svært engasjert i dette teamet, og jeg har utviklet en økt forståelse og kunnskap om dysleksi. Som jeg nevnte i innledningen kreves det høye lese- og skriveferdigheter i det vestlige samfunnet. Konsekvensene av ikke å mestre dette kan være mange. Med en god tilrettelegging kan vanskene reduseres. Spesialpedagogene og eleven på de videregående skolene satt inne med mye erfaringer og tanker rundt fenomenet. Under intervjuene ga ikke dette bare meg et innblikk i deres opplevelser, men også et innblikk i min fremtidige rolle som spesialpedagog.

## LITTERATURLISTE

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action- a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science* 2006, 1, 164 – 180.
- Bråten, I. (2007) Leseforståelse - innledning og oversikt. I Bråten, I. (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Coss, R. (1991). Persistence of Reading Disabilities: The Voices of Four Middle School Students. *American Educational Research Journal*, Vol. 28, s. 875-895.
- Covington, M.V (1984) *The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications*. *The elementary School Journal*, 85, s. 5-20
- Dysleksiforbundet (2011). Lastet ned 23.05.2011 fra <http://www.dysleksiforbundet.no/no/dysleksi/Statistikk.9UFRjM5Q.ips>
- Finbak, L. (2005). Analyser av stavefeil. *Spesialpedagogikk*, nr. 09, s. 20-29.
- Flem, A og Finbak, L. (2005): Skriftspråklige ferdigheter: Lesing og skriving. I Sigmundson, H. og Haga, M. *Ferdighetsutvikling: grunnbok i utvikling av barn ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 97-115.
- Gabrielsen, E. (2003). Den viktige skriftspråkkompetansen. I Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A. og Gabrielsen, N. N. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo rapport 2010:03). Oslo Fafo
- Hagtvet, B.E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag, kap. 9
- Høien, T. og Lundberg, I. (2000). *Dysleksi- fra teori til praksis*. 4. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knivsberg, A.-M., Dahle, A.E. og Andreassen, A.B. (2010). *Dysleksi- men ikke "bare" det*. *Spesialpedagogikk*, nr. 04.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag
- Lilleng, T. (2009). *Ingen kan få til alt, men alle kan få til noe. En intervjuundersøkelse om forventninger til mestring i skolen blant elever med dysleksi*. Utdanningsvitenskapelig fakultet, institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lyon, G.R., S.E. og Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, Vol. 53, s. 1-14.
- Lyster, S.-A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive. – Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Moen, T., Bevanger, H., Gjølga, O. og Kylling, S. (2008). Om tilpasset opplæring  
refleksjoner i et FOU- prosjekt. *Utdanning nr. 5*
- Mossige, M., Skaathun, A. og Røskeland, M. (2007). *Lese- og skrivevansker i vidaregående  
skole. Fleire vegar mot mål*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og  
teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og  
humaniora.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderend  
opplæring. I Befring, E. og Tangen, R. (Red) *Spesialpedagogikk* s. 509-528. Oslo:  
Cappelen akademisk forlag.
- Nordahl, T. og Overland, P. (2006). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i  
en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Gyldendal Norsk  
Forlag.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi,  
etnografi og kasusstudier* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ  
metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Skaalvik, E. M. (1998). Skolen som oppvekstmiljø. I E. M. Skaalvik & Ø- Kvello (Red.),  
*Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. S. 218-250.
- Skaalvik, E. M. (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk nr. 5*

- Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (1988). *Barns selvoppfatning- skolens ansvar*. Oslo: Forfatterne og TANO A.S.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Tapir
- Skaalvik, S. (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Tapir
- Skaathun, A. (2003). *Staving –grunnlaget for god skriveferdighet*. I Gabrielsen, E., Oftedal, M.P., Dahle, A.E., Skaathun, A. og Gabrielsen, N.N. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 103-128). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sæthre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. Norges tekniskvitenskapelige universitet, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, institutt for pedagogikk, Trondheim.
- Tangen, R. (2008). *Retten til utdanning for alle*. I Befring, E., og Tangen, R., (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 128-151). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.



## Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Sidsel Skaalvik  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 30.03.2011

Vår ref: 26428 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26428	<i>Tilrettelegging for elever med dysleksi på den videregående skolen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sidsel Skaalvik
Student	Ann Christin Halvorsrød Roksvåg

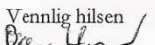
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann Christin Halvorsrød Roksvåg, Klosterveien 93, 1570 DILLING

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse i mastergradsavhandling i spesialpedagogikk

Mitt navn er Ann Christin Roksvåg, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk Institutt ved NTNU, Trondheim. Min mastergradsoppgave handler om tilrettelegging for elever med dysleksi på den videregående skolen. Jeg ønsker et bilde av hva slags tilrettelegging som gis og hvordan den oppleves av elever. Undersøkelsen baserer seg på intervju med spesialpedagoger og elever.

Intervjuet vil strekke seg over 1-1.5 klokke time, og du vil bli intervjuet en gang. Deltakelsen innebærer en samtale der jeg bruker båndopptaker. Jeg vil slette alle lydopptak når jeg er ferdig med masteroppgaven. Underveis vil opptaket kun bli behandlet av meg, og vil bli oppbevart på et sikkert sted. Som deltaker vil du bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven, og informasjonen som kommer frem er konfidensiell. Deltakelse er basert på frivillighet. Det vil si at du når som helst kan trekke deg, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt. Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Ann Christin Roksvåg

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien tilrettelegging for elever med dysleksi på den videregående skolen, og ønsker å stille på intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Dato:

Signatur

.....

.....

### **Vedlegg 3**

#### **Forespørsel til foresatte om din sønn eller datter kan delta i undersøkelse**

Mitt navn er Ann Christin Roksvåg, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk Institutt ved NTNU, Trondheim. Min mastergradsoppgave handler om tilrettelegging for elever med dysleksi på den videregående skolen. Jeg ønsker et bilde av hva slags tilrettelegging som gis og hvordan den oppleves av elever. Undersøkelsen baserer seg på intervju med spesialpedagoger og elever.

Intervjuet vil strekke seg over 1-1.5 klokke, og eleven vil bli intervjuet en gang. Deltakelsen innebærer en samtale der jeg bruker båndopptaker. Jeg vil slette alle lydopptak når jeg er ferdig med masteroppgaven. Underveis vil opptaket kun bli behandlet av meg, og vil bli oppbevart på et sikkert sted. Som deltaker vil eleven bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven, og informasjonen som kommer frem er konfidensiell. Deltakelse er basert på frivillighet. Det vil si at eleven eller foresatte kan trekke seg når som helst, uten å begrunne dette nærmere. Dersom eleven trekker seg, vil alle innsamlede data om han eller hun bli slettet.

Skolen kontakter de elevene som kan være deltakere for undersøkelsen og gir nødvendig informasjon. Dersom du/dere tillater at deres barn blir med i undersøkelsen, skriver du under på neste side og gir dette arket tilbake til \*\*\*\*\*.

Dersom dere har noen spørsmål kan dere ringe meg på telefon \*\*\*\*\*

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt. Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Ann Christin Roksvåg

#### **Samtykkeerklæring**

Vi har mottatt informasjon om studien tilrettelegging for elever med dysleksi på den videregående skolen. Jeg samtykker i at mitt barn kan delta i undersøkelsen.

Dato:

.....

Signatur

.....

## Vedlegg 4

### Intervjuguide 1 (spesialpedagogene)

#### Oppstart

- Presentere meg selv
- Fortelle om hensikten med prosjektet
- Forklare at jeg vil høre om tilretteleggingen elever med dysleksi får på den videregående skolen. Det er ingen rette eller gale svar. Alle svar og informasjon er viktig for meg.
- Fortelle at det ikke vil bli noen konsekvenser av å delta i undersøkelsen
- Fortelle at jeg kommer til å bruke en båndopptaker, men at opptaket vil bli slettet. Opplysningene vil bli anonymisert i oppgaven. Det vil bli brukt fiktive navn.
- Minne om at spesialpedagogene er underlagt taushetsplikt og at de derfor ikke kan oppgi personidentifiserende opplysninger om elevene.
- Informere om at elevene blir bedt om ikke å oppgi personidentifiserende opplysninger om andre enn seg selv, men at du likevel tar høyde for at det kan framkomme opplysninger under intervjuet med eleven som muligens kan identifisere spesialpedagogen.
- Spørre om det er noe de lurer på før vi begynner

#### Innledende spørsmål

- Antall år som spesialpedagog
- Utdannelse
- Arbeidsoppgaver

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

#### Skolen

*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

*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

## **Dyslektikere**

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

- Dokumentasjon fra ungdomsskolen
- Eleven forteller selv om sine vansker
- Lærere forteller at eleven sliter
- Hva gjør du for å få det bekreftet?
  - Utbredelse på skolen
  - Fordeling på studieretninger
  - Hvor vanlig er det at lese- og skrivevansker først oppdages på videregående? Utdyp

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

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

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

- Utfordringer
  - Gleder
  - Belastninger
- Se disse punktene i forhold til:

- Elever
- Kollegaer
- Skoleledelse
- Foreldre

## **Tilrettelegging**

*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
  - Lesekurs
- Innhold
  - Lese- og skrivetrening
  - Kompensatoriske tiltak

- Enklere oppgaver
- Trening i bruk av arbeidsplaner (selvregulert læring)

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

- Skape et trygt læringsmiljø Utdyp
- Inkludere eleven faglig og sosialt i elevgruppa Utdyp
- Styrke elevens selvoppfatning
  - Framhev og utnytt elevens sterke sider
  - Gi eleven mestringserfaring Utdyp
- Tett oppfølging Utdyp
- Øve eleven opp til å bli selvstendig (trening i selvregulert læring)
- Styrke samarbeidet med hjemmet
- Veilede eleven med tanke på yrkesvalg (gjelder spesielt elever på allmennfaglig studieretning)

*Hvordan vil du vurdere skolens arbeid med lese- og svake elever?*

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

*Hvordan tror du elever med lese- og skriveansker 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/tilkortkomming og nederlag/ser ikke mening med det de holder på med

### **Egne tanker**

*Hva er din ønskesituasjon i arbeidet med disse elevene?*

- Ressurser
- Kunnskap
- Forberedelse fra grunnskolen

*Hvorfor er det viktig for deg?*

### **Avslutning**

*Er det noe viktig jeg har glemt å spørre om?*

*Hvordan opplevde du å bli intervjuet?*

Takk for at jeg fikk intervjuet deg. Du har bidratt med viktig informasjon til min forskning.

## Vedlegg 5

### Intervjuguide 2 (Elev)

#### Oppstart

- Presentere meg selv
- Fortelle om hensikten med prosjektet
- Forklare at jeg vil høre om elevens opplevelse og erfaring med tilretteleggingen de får på den videregående skolen. Det er ingen rette eller gale svar. Alle svar og informasjon er viktige for meg.
- Fortelle at det ikke vil bli noen konsekvenser for elevens forhold til skole eller lærere av å delta i undersøkelsen
- Be om at det ikke blir gitt personidentifiserende opplysninger om andre enn seg selv
- Fortelle at jeg kommer til å bruke en båndopptaker, men at opptaket vil bli slettet. Undersøkelsen er anonym. Det vil bli brukt fiktive navn.
- Spørre om det er noe de lurte på før vi begynner

#### Innledende spørsmål

- Alder
- Antall år i den videregående skolen
- Linje
- *Kan du fortelle meg litt om deg selv og dine interesser?*

#### Tema: Klassemiljø, medelever, lærere

- *Hvordan vil du beskrive klassen og klassemiljøet?*
- *Finner du deg til rette i klassen? (trivsel)*
- *Hvordan oppfører du deg i timene?*
- *Er det noen personer som letter situasjonen for deg? (medelever, venner, foreldre, lærere, spesialpedagog, assistent)*
  - *På hvilken måte? (faglig eller emosjonelt)*
  - *Er det andre personer som letter situasjonen for deg?*

#### Tema: Det faglige

- *Hvordan tenker du deg framtiden?*
  - *Opplever du at skolen hjelper deg med å komme dit?*
  - *Hvorfor/hvorfor ikke?*
  - *Hva ville du at de skulle ha gjort annerledes?*
- *Hvilke fag gir deg mest glede/trøbbel*

- *Hvilke tilbakemeldinger får du fra lærere/foreldre/medelever om ditt skolearbeid?*
- *Hva er viktig for at du får lyst til å yte stor innsats i forhold til skolearbeidet?*

### **Tema: Dysleksi**

- Opplevelsen av vansken
- Åpenhet
- Tilbakemeldinger
- *Hvordan kommer vanskene dine til uttrykk? (høytlesning, stillelesning, lesehastighet, leseforståelse, rettskriving, håndskrift, hukommelse, annet)*
- Vurdering av egne lese- og skriveferdigheter
- *Hvordan vil du beskrive det å ha dysleksi og hvordan det oppleves?*

### **Tema: Tiltak og tilrettelegging**

- *Hva slags tilrettelegging får du på skolen?*
  - *Hva liker du best?*
  - *Hva vil du ha mer/ mindre av?*
- *Hva slags hjelpemidler får du?*
  - PC, scannerpenn, stavekontroll (lindys, lingright), lydbøker,
  - Opplæring i hjelpemidlene
- *Hva gjør den ekstra tilretteleggingen for deg?*
  - Motivasjon?
  - Innsats?
  - Mestring?

### **Tema: Egne tanker**

- *Hvis du skulle gitt noen råd om hva som er viktig for at elever med dysleksi opplever best mulig skolesituasjon, hva ville du sagt?*
- *Har du tenkt på hva du har lyst til å gjøre etter videregående?*
- *Hva vil du jobbe med?*
- *Tror du at din dysleksi påvirker valget ditt?*

### **Avslutning**

- *Er det noe du synes er viktig og vil fortelle om som jeg har glemt å spørre om?*
- *Hvordan opplevde du å bli intervjuet?*
- Takk for at jeg fikk intervjuet deg. Du har bidratt med viktig informasjon til min forskning.